

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

GUILHERME MARTINS TEIXEIRA BORGES

**EDUCAÇÃO, CAMPO E CONTRADIÇÕES: A TURMA EVANDRO LINS E
SILVA (UFG/2012)**

GOIÂNIA-GO

2019

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

GUILHERME MARTINS TEIXEIRA BORGES

**EDUCAÇÃO, CAMPO E CONTRADIÇÕES: A TURMA EVANDRO LINS E
SILVA (UFG/2012)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Senu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

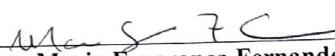
GOIÂNIA-GO

2019

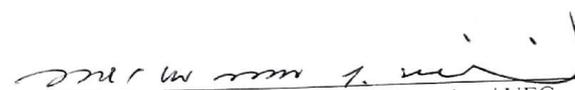
**EDUCAÇÃO, CAMPO E CONTRADIÇÕES: A TURMA EVANDRO LINS E SILVA
(UFG/2012)**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 13 de setembro de 2019.

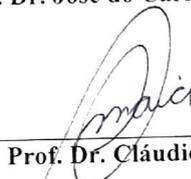
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Presidente)



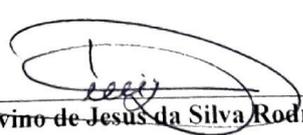
Prof. Dr. José do Carmo Alves Siqueira / UFG



Prof. Dr. Cláudio Lopes Maia / UFG



Prof. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás



Prof. Dr. Dívino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás

Prof. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Marco Antonio de Carvalho / IF Goiano (Suplente)

B732e Borges, Guilherme Martins Teixeira
Educação, campo e contradições: a turma Evandro Lins
e Silva (UFG/2012) / Guilherme Martins Teixeira Borges.--
Goiânia 2019.

244 f.;

Texto em português com resumo em inglês

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,
Goiânia, 2019

Inclui referências, f.150-159

1. Brasil - Lei de diretrizes e bases da educação
nacional (1996). 2. Estudantes de direito. 3. Educação
rural. 4. Tática política. 5. Educação e Estado. I.Carneiro,
Maria Esperança Fernandes. II.Pontifícia Universidade
Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37.018.51(043)

Dedico este trabalho a toda minha família, sobretudo pelo apoio e amor incondicional a mim dado, em especial minha mãe Keile Márcia Moreira Martins Borges, meu pai José Teixeira Borges, minha avó Aurora Moreira Martins e meus irmãos Gustavo Martins e Gabriel Martins.

AGRADECIMENTOS

Com toda a certeza, eu não conseguiria realizar esse trabalho de doutoramento sem a orientação da Professora Doutora Maria Esperança Fernandes Carneiro. Hoje, mais que minha orientadora, vejo nessa mulher guerreira, nessa professora de lutas um exemplo para mim. Agradeço por toda a confiança e paciência que me foi dada, por todo apoio que hoje fizeram de mim uma pessoa com uma nova visão de mundo do que tinha lá no ano de 2016.

Agradeço a todos meus professores do Programa de Doutorado, que também são responsáveis por dar os ensinamentos necessários para esta pesquisa.

Agradeço à Coordenadora Regional do PRONERA em Goiás, a senhora Marília Barreto, que foi de extrema importância para a colheita dos dados e informações sobre a Turma Evandro Lins e Silva. Também agradeço ao professor José do Carmo Alves Siqueira, que foi muito solícito em me ajudar nos estudos da trajetória da Turma Evandro Lins e Silva.

Também preciso registrar o apoio dos meus amigos da docência de todos os locais de trabalho (UniAnhanguera e Fanap) e, em especial, quero agradecer os “miózin” na pessoa de minha coordenadora e amiga Maria Izabel de Melo Oliveira.

Agradeço também a todos meus amigos pessoais que sempre me incentivaram e acreditaram em mim.

Agradeço, por fim, Wayron Neves pela força e companheirismo que foi dado nessas últimas etapas e que foi tão importante para me manter firme em meus objetivos.

RESUMO

Esta tese de doutoramento é vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), na área de concentração na linha de pesquisa “Estado, Política e Instituições Educacionais”. O tema da pesquisa está centrado nas Políticas Públicas Educacionais, com delimitação temática nos estudos a respeito da implementação e efetivação das políticas públicas voltadas à Educação do Campo. Para tanto, contempla como objeto da pesquisa a Turma Especial de Direito/2012 (Turma Evandro Lins e Silva) da Universidade Federal de Goiás para beneficiários da reforma agrária e agricultores familiares. A problemática central da tese analisa a trajetória histórica da Turma Evandro Lins e Silva e o que ela representou no contexto de contradições entre as elites brasileiras e os trabalhadores rurais em sua luta pelo direito de acesso à Educação. Para compreender esta problemática, foram eleitas como categorias de pesquisa: o Capitalismo, a Exploração, a Propriedade Privada, a Reforma Agrária, o Trabalho e a Educação. Quanto ao processo metodológico, foram utilizadas as categorias teóricas de análise científica contempladas pelo referencial materialista-histórico dialético, dada a configuração social e política do objeto de estudo da tese, caracterizado pelo movimento das ideias e dos diversos grupos de interesse que compõem o contexto do campo brasileiro e do acesso ao ensino superior e seus entrelaços com as políticas públicas educacionais e agrárias. O trabalho está construído via levantamento de pesquisa teórica bibliográfica e narrativa qualitativa. Para esse percurso de pesquisa, foram utilizados como marcos teóricos estruturantes autores como José de Souza Martins (2010), Aton Fon; José do Carmo Alves Siqueira e Juvelino Strozake (2012), Guilherme Costa Delgado (2012), Marilena Chauí (2016), Roseli Salete Caldart; Paulo Ricardo Cerioli e Edgar Jorge Kolling (2002), Pierre Bourdieu (1989), Karl Marx (1980), Paulo Freire (2008) dentre outros. A tese está organizada em quatro capítulos, no primeiro explana a correlação entre as políticas públicas agrárias e as educacionais. O segundo dedica ao estudo da Educação do Campo enquanto modelo pedagógico, no terceiro analisa o processo de resistência enfrentado pela Turma Evandro Lins e Silva, tanto pelos seus alunos, professores e demais instituições envolvidas frente às diversas tentativas de se retaliar e acabar com o funcionamento do curso e, por fim, no último capítulo apresenta a discussão dos resultados, por meio da análise dos dados colhidos nos relatos de experiência de 15 (quinze) egressos da Turma. Ao final, apresentou-se analiticamente a concretização do objetivo desta pesquisa: que a Turma Evandro Lins e Silva, a partir de um modelo de Educação do Campo e das conquistas dos movimentos sociais do campo, a exemplo do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária, representa, num contexto de contradições do capital, uma vitória dos trabalhadores rurais por seu direito de acesso à Educação frente as elites do país.

Palavras-chaves: Políticas Públicas; Educação; Educação do Campo; PRONERA; Turma Evandro Lins e Silva; Reforma Agrária.

ABSTRACT

This doctoral thesis is linked to the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education of the Pontifical Catholic University of Goiás (PUC / GO), in the area of concentration in the research line “State, Politics and Educational Institutions”. The research theme is centered on the Educational Public Policies, with thematic delimitation in the studies about the implementation and effectiveness of the public policies directed to the Rural Education. For such, it contemplates as object of research the Special Class of Law / 2012 (Class Evandro Lins e Silva) of the Federal University of Goiás for beneficiaries of the agrarian reform and family farmers. The central problematic of the thesis analyzes the historical trajectory of the Evandro Lins e Silva Class and what it represented in the context of contradictions between Brazilian elites and rural workers in their struggle for the right of access to education. To understand this problem, they were elected as research categories: Capitalism, Exploitation, Private Property, Agrarian Reform, Labor and Education. As for the methodological process, the theoretical categories of scientific analysis contemplated by the dialectical materialist-historical referential were used, given the social and political configuration of the object of study of the thesis, characterized by the movement of ideas and the various interest groups that make up the context of the study. Brazilian field and access to higher education and its intertwining with educational and agrarian public policies. The work is built through a survey of bibliographical theoretical research and qualitative narrative. For this research course, the authors used as structural frameworks such as José de Souza Martins (2010), Aton Fon; José do Carmo Alves Siqueira and Juvelino Strozake (2012), Guilherme Costa Delgado (2012), Marilena Chauí (2016), Roseli Salete Caldart; Paulo Ricardo Cerioli and Edgar Jorge Koling (2002), Pierre Bourdieu (1989), Karl Marx (1980), Paulo Freire (2008) and others. The thesis is organized into four chapters, the first explaining the correlation between agrarian and educational public policies. The second is dedicated to the study of Rural Education as a pedagogical model. The third analyzes the resistance process faced by the Evandro Lins e Silva Class, both by its students, teachers and other institutions involved in the face of various attempts to retaliate and end the functioning. Finally, the last chapter presents the discussion of the results through the analysis of the data collected in the experience reports of 15 (fifteen) graduates of the class. At the end, the analytical presentation of the objective of this research was presented: that the Evandro Lins e Silva Class, based on a model of rural education and the achievements of rural social movements, such as the National Program for Education in Agrarian Reform , represents, in a context of capital contradictions, a victory of rural workers for their right of access to Education against the country's elites.

Keywords: Public Policies; Education; Field Education; PRONERA; Class Evandro Lins e Silva; Agrarian Reform.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP - Ação Civil Pública

ADPF – Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental

CPT - Comissão Pastoral da Terra

EFAS - Escola Família Agrícola

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENERA - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA)

FETAEG - Federação dos Trabalhadores Agricultores do Estado de Goiás

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MPF - Ministério Público Federal

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PET - Programa de Educação Tutorial - Conexões de Saberes

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

PT – Partido dos Trabalhadores

PNERA - Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária

PNRF - Programa Nacional de Reforma Agrária

PROLIND - Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

PRONACAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRP - Programa de Regularização Tributária Rural

SAPPP - Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuaristas de Pernambuco

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SIS - Síntese de Indicadores Sociais

STF - Supremo Tribunal Federal

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFF- Universidade Federal Fluminense

UFG - Universidade Federal de Goiás

UNB - Universidade de Brasília

UNEB- Universidade do Estado da Bahia

UNIAFRO - Ações Afirmativas para a População Negra no Educação Superior.

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development)

Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Taxa de analfabetismo rural e urbano – CENSO/2010.....	25
Tabela 02 – Taxa de Analfabetismo – Censo 2016.....	26
Tabela 03 – Repasses Orçamentários.....	34
Tabela 04 – Índices Enade – Direito.....	97
Tabela 05 –Alunos da agricultura familiar.....	121
Tabela 06 – Alunos de Assentamentos.....	122

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Escolaridade.....	62
Imagem 02 – Alunos da classe itinerante.....	74
Imagem 03 – Alunos da classe itinerante.....	74
Imagem 04 – Ensino Jurídico.....	92
Imagem 05 – INEP.....	95
Imagem 06 – Entrevistados.....	109
Imagem 07 – Turma Evandro Lins e Silva 6 ^a Etapa.....	135
Imagem 08 – Alunos e as casas-dormitórios.....	136
Imagem 09 – Alunos na sala de aula.....	136
Imagem 10 – Colação de grau.....	137
Imagem 11 – Formatura da Turma.....	137
Imagem 12 – Alunos da Segunda Turma.....	140
Imagem 13 – Recepção dos alunos da Segunda Turma.....	140

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - TERRA, EDUCAÇÃO E CONTRADIÇÕES: AS RELAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS AGRÁRIAS E EDUCACIONAIS.....	24
1.1 O HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE REFORMA AGRÁRIA BRASILEIRAS.....	38
1.2 ENTRE AS MAZELAS DO VELHO E DO NOVO MODELO CONCENTRACIONISTA DE TERRAS.....	47
CAPÍTULO II - O PROGRAMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA COMO INSTRUMENTO DE LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	54
2.1 O PROGRAMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA.....	57
2.2 “POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO”.....	71
2.2.1 OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	78
CAPÍTULO III - O SELETIVISMO DOS CURSOS JURÍDICOS E O CAPITAL AGRÁRIO UNIDOS: A TURMA EVANDRO LINS E SILVA ERA (É) UMA AMEAÇA.....	87
3.1 O ENSINO SUPERIOR PARA “SUPERIORES”.....	87
3.2 A ESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL.....	90

3.3 UMA PERSEGUIÇÃO INSTITUCIONALIZADA.....	99
---	----

CAPÍTULO IV - UMA EDUCAÇÃO PELA RESISTÊNCIA: NÓS SOMOS A EVANDRO LINS E SILVA.....	111
---	------------

4.1 OS PRIMEIROS PASSOS PARA A CRIAÇÃO DA TURMA.....	112
--	-----

4.2 DO CAMPO PARA A UNIVERSIDADE: A TRAJETÓRIA DOS ALUNOS EVANDRO LINS E SILVA A ADVOGADOS E ADVOGADAS CAMPONESES.....	121
--	-----

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
-------------------------------------	------------

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148
---	------------

ANEXOS.....	158
--------------------	------------

INTRODUÇÃO

O nosso trabalho de doutoramento é vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), na área de concentração “Educação e Sociedade” e na linha de pesquisa “Estado, Política e Instituições Educacionais”.

O tema da pesquisa se concentra nos estudos a respeito da implementação e efetivação das políticas públicas voltadas à Educação do Campo, cujo recorte temático escolhido foi o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Por sua vez, nosso objeto de estudo tem por foco a Turma Especial de Direito/2012 (Turma Evandro Lins e Silva¹) da Universidade Federal de Goiás para beneficiários da reforma agrária e agricultores familiares.

Assim, o percurso científico desta pesquisa teve por objetivo central compreender, por meio da análise materialista-histórica dialética, a problemática que envolve o impacto desse modelo de Educação do Campo promovido a partir das políticas do PRONERA na trajetória de formação da 1ª Turma do curso de Direito para beneficiários da Reforma Agrária e agricultores familiares da Universidade Federal de Goiás (UFG) e de como estas políticas se tornaram um instrumento de luta contra o capital agrário ao buscar formar um novo perfil de egresso dos cursos de Direitos que atue em sua vida profissional como defensor das demandas jurídicas dos assentados da Reforma Agrária e demais trabalhadores e comunidades do campo (ribeirinhos, indígena, quilombolas, agricultores familiares, povos tradicionais dentre outros).

Ainda neste aspecto, a motivação pessoal que levou a pensar esta pesquisa se encontra justamente no fato de exercer o magistério no âmbito da Educação Superior, mais precisamente nos cursos de Direito, tanto na capital do Estado, como também em experiências no interior do Estado, a exemplo das cidades de São Luís de Montes Belos e Inhumas. Ademais, minha pesquisa

¹ O nome da turma se deu quando de sua formatura, no ano de 2012. A escolha foi feita como uma homenagem ao jurista Evandro Lins e Silva, que ficou conhecido por ser um importante advogado brasileiro das causas sociais, em especial dos perseguidos políticos durante regimes ditatoriais brasileiros. Em 1964, já Ministro do Supremo Tribunal Federal, julgou e participou dos julgamentos de mais de uma centena de casos de presos políticos, como o dos Governadores Mauro Borges, Plínio Coelho, Seixas Dória, Miguel Arraes, os Professores Vieira Neto, Sérgio Cidade de Rezende, escritores, jornalistas e intelectuais, como Caio Prado Júnior, Niomar Muniz Sodré, Enio Silveira e muitos outros. Faleceu aos 90 anos, na cidade do Rio de Janeiro, no dia 17 de dezembro de 2002. (BRASIL, 2019b, p.1).

no âmbito do mestrado vinculou-se aos movimentos sociais do campo, razão por que sempre tive contato com a atuação e a luta desses movimentos para as promoções de políticas públicas agrárias, inclusive no âmbito da educação do campo.

Somado a isso, por ser um professor da área jurídica, deparei-me por diversas vezes com colegas do curso de Direito que depreciam os projetos educacionais do campo, desde a formação da Turma Evandro Lins e Silva, como de outros novos que foram ganhando espaço na academia, como por exemplo, o Programa de Licenciatura em Educação do Campo da UFG, a segunda Turma de Direito e as Turmas Especiais de Direito para beneficiários da Reforma Agrária, a especialização em Direitos Sociais do Campo/UFG dentre outros.

Por isso, indagava-me: qual a razão desse comportamento, por vezes até mesmo agressivo, contra os alunos oriundos do campo? Bom, a questão que inicialmente estava para mim direcionada à formação dos professores dos cursos de Direito, na verdade tinha uma origem bem mais complexa do que imaginava e, motivo pelo qual me instigou a estudá-la.

Pensar em Educação do Campo para alguns é algo ainda visto de maneira pejorativa, situado por um senso de pensamento comum que considera esse projeto educativo apenas como mais uma forma de promoção de ações afirmativas politizadas ou mesmo emparelhadas a movimentos sociais ou outros órgãos institucionais e partidários que visam se promover à custa de tal situação.

Pois bem, para os estudiosos da Educação do Campo esse tipo de argumento é totalmente incompreensível e representa, para além da ausência de fundamentações teóricas e práticas sobre o tema, um modelo de discurso tangenciado ao preconceito e à desigualdade, especialmente em relação àqueles que de fato são pessoas do campo. Mas, a justificativa dessas consequências é bem mais perversa do que se imagina, afinal o direito à educação enquanto processo de formação crítica do indivíduo sempre foi alijado dos trabalhadores rurais, camponeses, pequenos agricultores, ribeirinhos, comunidades tradicionais e demais sobreviventes do campo.

O campo sempre esteve inserido em um cenário de lutas. A ruralidade no Brasil se desenvolveu e ainda se desenvolve em meio a conflitualidade daqueles poucos que detém o domínio das terras e dos meios de produção agrários e os que se sujeitam a esse processo de exploração. Nesse aspecto, a Educação assume um especial papel como instrumento a, no mínimo,

amenizar a dominação sobre o camponês. É por meio da Educação que esses trabalhadores rurais, assentados e acampados da Reforma Agrária podem iniciar um processo de emancipação frente às explorações de um capitalismo que se apossou da terra, do campo.

Terra e Educação sempre foram grandezas que, na luta de classes da sociedade brasileira, estiveram sob o domínio de uma minoria: a dos latifundiários e de sua elite intelectual. E isto, por sua vez, implica dizer que a manutenção do acesso à educação fora da vivência dos trabalhadores da terra é o modo mais seguro de formar e manipular uma massa de mão-de-obra do campo aos interesses do capital agrário.

Ao nos situarmos historicamente em relação a esse processo, percebemos que na própria consecução das políticas públicas agrárias e das educacionais brasileiras, terra e educação nunca tiveram uma efetiva proposta democratizadora.

Um dos marcos históricos que nos revela isto, é a promulgação da Lei de Terras de 1850 que, em uma nítida tentativa de resgatar a política do assenhoramento das terras brasileiras pelos grandes proprietários, vez que nos anos anteriores o país tinha vivenciado uma expansão dos posseiros, fato que permitiu a um trabalhador do campo exercer a posse de terras no Brasil, não permitiu o reconhecimento jurídico da posse aos camponeses e pequenos produtores, pois o Estado exigia que o uso e a aquisição das terras somente se dariam mediante autorização específica do governo para a compra da terra.

Originou-se aí a formalização jurídica da terra como propriedade privada e a sua sujeição as regras mercadológicas do capital, consagrando desde então o modelo concentracionista de terras no Brasil:

[...] essa característica visava, sobretudo, impedir que os futuros ex-trabalhadores escravizados, ao serem libertos, pudessem se transformar em camponeses, em pequenos proprietários de terras, pois, não possuindo nenhum bem, não teriam recursos para “comprar”, pagar pelas terras à Coroa. E assim continuariam à mercê dos fazendeiros, como assalariados (STÉDILE, J. P. 2011, p. 22/23).

O processo de exclusão, portanto, se inicia com o “batismo do latifúndio” (STÉDILE, 2011) realizado pela Lei de Terras e se consolida por meio das diversas políticas agrárias brasileiras voltadas a manutenção do latifúndio, que vão desde o fomento de uma agricultura industrializada

no período da Ditadura até a assunção pelo capital financeiro das terras por meio dos financiamentos rurais e commodities.

O ciclo de dominação do capital agrário sempre se reinventa a fim de retirar do povo do campo o seu direito de acesso à terra, seja em um primeiro momento por meio de medidas que não permitem que o trabalhador rural adquira a propriedade rural ou em um segundo, quando mesmo tendo acesso à terra, é-lhe obstado os meios de produção na terra, obrigando-o a realizar diversas dívidas e empréstimos com capital bancário para poder produzir, pois nem mesmo a sua própria semente pode ser replantada em razão das perversas políticas de patenteamento de sementes (DELGADO, 2012).

Paralelamente à dominação no campo, também observamos essa mesma característica nas políticas públicas educacionais brasileiras, em especial as pouquíssimas que tinham por sujeitos de tutela o acesso à educação de trabalhadores rurais.

A Educação, portanto, sempre foi uma ameaça ao capital, na medida em que seu desenvolvimento é capaz de formar um pensamento crítico e atual sobre as diversas maneiras que o capital se vale para manter seus sistemas de dominação, inclusive a propriedade da terra. A atividade educativa é capaz de revelar ao trabalhador explorado o perverso instrumento de alienação (CHAUÍ, 2016) praticado pela classe dominante.

Consagra-se, enfim, um sistema de ensino que necessariamente devia excluir o trabalhador rural, pois na medida em que pelas políticas agrárias do país ele jamais teria acesso à terra, a permanência de uma massa trabalhadora sem formação seria facilmente explorada ao máximo pelo capital agrário. Logo, o povo do campo não precisaria saber ler ou escrever, o quilombola não precisa conhecer de seus direitos à terra, nem o filho do lavrador deve chegar a cursar um ensino superior, pois a necessidade vital do sistema é manter os processos de exploração desses indivíduos e sua dependência em relação elites agrárias, afinal é preciso trabalhar para poder sobreviver.

Nesse contexto de luta de classes que a participação dos movimentos sociais do campo representou um forte instrumento de mudança, de busca por um projeto emancipador que, inicialmente focado no acesso à terra, passou a compreender a necessidade de que a luta é também política e jurídica, em especial quanto aos seus direitos fundamentais.

E, com muito suor e sangue, tivemos pela primeira vez na história brasileira, uma política pública agrária e educacional voltada aos trabalhadores rurais e demais sobreviventes do campo resultado da luta deles: foi criado o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/98, do extinto Ministério Extraordinário de Política Fundiária.

A medida inovou no campo da Educação ao trazer uma série de políticas públicas específicas para a Educação do Campo. Entretanto, a colocação desta política pública educacional em prática é uma árdua missão que os profissionais da educação têm enfrentado, sobretudo por se estar diante de um projeto pedagógico diferenciado, particularizado em relação aos sujeitos dos processos de aprendizagem e educação:

Construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do e desde o povo que vive no campo como sujeito destas políticas públicas que estamos ajudando a construir e também do projeto educativo que já nos identifica. Como fazer isso é uma das questões que deve continuar nos ocupando especialmente (CALDART; CERIOLI; KOLLING, 2002, p. 25)

Tais questionamentos nos levam a indagar sobre a forma pela qual tais políticas educacionais estão sendo promovidas pelo Poder Público, em especial os projetos destinados a concretização do PRONERA, bem como as parcerias e convênios com instituições de ensino superior visando a sua consecução, sobretudo no âmbito do Estado de Goiás. Assim, o recorte temático de nosso estudo foi a 1ª Turma do PRONERA, do curso Especial de Direito para beneficiários da Reforma Agrária e agricultores familiares da Universidade Federal de Goiás (UFG), também conhecida como Turma Evandro Lins e Silva.

E, partir dela, que nossa problemática de pesquisa se expressa: compreender qual o impacto desse modelo de Educação do Campo na formação e trajetória da 1ª Turma do curso de Direito para beneficiários da Reforma Agrária e agricultores familiares da Universidade Federal de Goiás (UFG) e a análise do resultado destas políticas, sobretudo a do PRONERA, como instrumento de luta dos trabalhadores rurais por seu direito de acesso à Educação.

O objetivo geral da tese foi demonstrar a importância do PRONERA como uma política pública agrária e educacional, sob o enfoque da Turma Evandro Lins, representativa de uma

conquista dos trabalhadores rurais em relação há anos de exclusão de seus direitos sociais básicos, em especial à educação.

Todos estes fatores mencionados corroboram indubitavelmente para a relevância da pesquisa que envolve a atuação do Poder Público por meio das políticas educacionais para o campo e do modelo de projeto pedagógico compatível com a formação destes profissionais e a comunidade do campo.

METÓDO E METODOLOGIA

Em nossa pesquisa, o materialismo-histórico dialético é o método que mais apresenta recursos hábeis de desvendar a problematização e os objetivos da tese, pois em nossa análise o “movimento real da história, a paixão, a vontade humana, os conflitos, os dissensos, as relações de propriedade e de produção não fazem parte de um jogo abstrato” (BUFFA; NOSELLA, 2009, p. 54), pelo contrário, é na historicidade das necessidades materiais humanas mais básicas, como por exemplo, o trabalho e educação, que o homem se constrói e reconstrói ciclicamente.

Por essa razão, o aporte do método materialista-histórico dialético foi essencial aos fins pretendidos por este pesquisador:

A dialética está ligada ao fenômeno da contradição ou, em outros termos do conflito [...]A dialética acredita que a contradição mora dentro da realidade. Não é defeito. - marca registrada - isto que a faz um constante vir-a-ser, um processo interminável, criativo e inquieto. Ou seja, que a faz histórica [...]A realidade é suficientemente contraditória no sentido de que não existem somente contradições leves, superficiais, passageiras, mas também aquelas que não conseguimos solucionar, ou seja, de profundidade tal que levam a formação social a se superar. Nisso se põe uma diferença fundamental com outras metodologias, porquanto é diverso admitir conflitos sociais como elemento importante da realidade, como faz o sistemismo também, mas considerá-los solucionáveis e admiti-los igualmente como não solucionáveis. De um lado, há as metodologias que procuram ser dinâmicas dentro do sistema, colocando como horizonte de superação o interior do sistema; de outro, a dialética que aceita esse tipo de dinâmica, mas não dispensa aquela que explode o horizonte do sistema, na transição para outro (DEMO, 1985, p. 85).

Assim, dada a configuração social e política do objeto de estudo da tese, caracterizado pelo movimento das ideias e dos diversos grupos de interesse que compõem o contexto do campo brasileiro e do acesso ao ensino superior e seus entrelaços com as políticas públicas educacionais e agrárias, as categorias teóricas de análise científica contempladas pelo referencial histórico-

dialético foram essenciais para os fins da pesquisa proposta, em especial quanto a função social a que se pretende dar ao trabalho aqui realizado.

De conseguinte, adotando o materialismo-histórico dialético como matriz do conhecimento norteadora das análises a serem realizadas durante a pesquisa, torna-se necessário, ainda, eleger as principais categorias de pesquisa que deram substrato os objetivos pretendidos.

Tais categorias são: Capitalismo, Exploração, Propriedade Privada, Reforma Agrária, Trabalho e Educação.

Para a compreensão dessas categorias, foram utilizados como marcos teóricos estruturantes no decorrer da pesquisa autores como José de Souza Martins (2010), Aton Fon; José do Carmo Alves Siqueira e Juvelino Strozake (2012), Guilherme Costa Delgado (2012), Marilena Chauí (2016), Roseli Salete Caldart; Paulo Ricardo Cerioli e Edgar Jorge Koling (2002), Pierre Bourdieu (1989), Karl Marx (1980), Paulo Freire (2008) dentre outros.

Em relação a metodologia, o trabalho está construído via pesquisa teórica bibliográfica, narrativa e qualitativa.

A pesquisa narrativa parte sua análise da historicidade do sujeito, cujos instrumentos de coletas de dados incluem biografias, histórias de vida, autobiografias, relatos orais, depoimentos, dentre outros. Na perspectiva de Maria Isabel da Cunha, a pesquisa narrativa potencializa a análise qualitativa dos dados colhidos, proporcionando uma maior proximidade entre a análise feita pelo pesquisador e seu objeto de pesquisa:

A trajetória da pesquisa qualitativa confirma o fato de que tanto o relato da realidade produz a história como ele mesmo produz a realidade. As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. É por isso que se pode afirmar que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais. Novamente recorrendo à Ferrer destacamos a sua afirmação de que a vida se vive para poder contá-la (alguns povos a cantam) ao mesmo tempo que criamos nossos contos para dar sentido à vida (CUNHA, 1997, p. 1).

Assim, para a analisarmos a trajetória da Turma Evandro Lins e Silva, valemo-nos dos dados oficiais fornecidos pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária em Goiás – INCRA, por meio de intervenção e colaboração da coordenadora estadual do Pronera em Goiás, a sra. Marília do Souto Barreto, que nos deu acesso ao Procedimento n. 54.150.002538/2005-87 (f.1511),

pelo qual podemos analisar os documentos que registraram a criação e o acompanhamento da formação da Turma Evandro Lins e Silva, desde a iniciativa do projeto até o período pós-formatura dos alunos, o que foi de extrema importância para nosso trabalho.

Além disso, para a análise da trajetória da Turma sob o olhar os alunos, foi utilizado o relato de experiência de 15 (quinze) egressos da Turma, os quais descrevem suas narrativas compreendendo a vivência antes de iniciarem o curso até os momentos finais. Esses dados foram publicados pelos próprios alunos em um livro-coletânea intitulado “Direito do campo no campo do direito, O - universidade de elite versus universidade de massas”:

Este Livro nasceu para registrarmos o esforço desenvolvido pelos professores da Universidade Federal de Goiás – Campus Cidade de Goiás –, do Instituto Nacional de Reforma Agrária – INCRA, e do Pronera, aos quais em nome de todos os movimentos sociais, agradecemos. Queremos registrar também o esforço desenvolvido por alguns integrantes do Ministério Público Federal na tentativa de extinguir a iniciativa, pretendendo, via Ação Civil Pública, impedir a conclusão dos estudos (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, p. 1).

Diante do exposto, optou-se por uma metodologia centrada na interpretação e análise dos dados e fontes da pesquisa, pois se utilizou de fonte documental reflexiva, isto é, a partir desses relatos que não são meras descrições objetivadas, mas sim revelam a própria e única historicidade de cada um dos alunos em relação à Turma e aquilo que ela os representou:

Ao escolher como material de análise histórias de vida, é possível observar fragmentos da história da cultura, percebendo e reconhecendo o tempo e o espaço em que os sujeitos se inserem. Embora sejam relatos individuais, por meio deles é possível identificar o coletivo, já que se pode considerar que os indivíduos são frutos de constituições históricas, culturais e temporais (BOLDARINE, 2010, p. 17).

Articulando a metodologia com o método adotado, notamos que sejam por meio dos documentos oficiais e dos relatos de experiência, todos apontam fatos sociais e a análise de qualquer fato social exige uma contextualização histórica, temporal e espacial. Os acontecimentos empreendidos pela natureza, pelo homem sobre ela e entre os homens são datados, não somente pela cronologia artificial de horas, dias, anos e séculos, mas de acordo com as condições materiais (infraestrutura) e intelectuais (superestrutura) nas quais cada sociedade vive em determinado momento histórico.

Por fim, estruturalmente nossa tese está organizada em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “Terra, Educação e contradições: as relações entre as políticas públicas agrárias e educacionais” – tratamos da correlação dessas duas políticas públicas a partir de sua historicidade, e como essas medidas impactaram os movimentos sociais do campo a lutar pela promulgação do PRONERA e a criação da Evandro Lins e Silva. O segundo capítulo, “O Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PRONERA como instrumento de luta por uma educação do campo. ” foi dedicado ao estudo do PRONERA e da Educação do Campo enquanto modelo pedagógico, apontando suas premissas e princípios básicos, bem como suas próprias metodologias. Assim, apresentaremos também a compreensão da identidade do camponês e o porquê da necessidade de modelos de ensino e aprendizagem diferenciados para aqueles que vivem da e na terra.

No terceiro capítulo “O seletivismo dos cursos jurídicos e o capital agrário unidos: a Turma Evandro Lins e Silva era (é) uma ameaça” foi analisado o processo de resistência enfrentado pela Turma Evandro Lins, tanto pelos seus alunos, professores e demais instituições envolvidas frente às diversas tentativas de se retaliar e acabar com o funcionamento do curso.

No último, intitulado “Uma Educação pela resistência: nós somos a Evandro Lins e Silva”, apresentamos a trajetória de consolidação da Turma Evandro Lins e Silva, bem como os resultados que essa primeira turma produziu nas políticas públicas do campo e da educação. Para isso, por meio da pesquisa narrativa, analisamos os relatos de experiência de 15 (quinze) egressos da Turma, bem como colhemos informações sobre as atuais atividades profissionais que eles exercem.

CAPÍTULO I - TERRA, EDUCAÇÃO E CONTRADIÇÕES: AS RELAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS AGRÁRIAS E EDUCACIONAIS

Tendo como objeto de estudo da nossa pesquisa os egressos da Turma de Direito para beneficiários da Reforma Agrária e Agricultores Familiares, faz-se necessário compreendermos antes o processo histórico que possibilitou a sua criação, enquanto resultado de lutas e conquistas dos trabalhadores rurais que possibilitaram a criação do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PRONERA e a efetivação da primeira turma de Direito para beneficiários da Reforma Agrária e Agricultores Familiares. Neste Capítulo trataremos da correlação entre as políticas públicas agrárias e as educacionais, a partir de sua historicidade, e como essas medidas influenciaram os movimentos sociais do campo a lutar pela promulgação do PRONERA e a criação da Evandro Lins.

A escola das crianças é uma coisa que roubaram da gente. O pequeno trabalhador rural não pode sobreviver com toda a família na terra. O governo tem que dar condições para as crianças estudarem. Como fica depois? Sem elas terem escola no sítio terão de vir para a cidade. Se vêm, ficam imprestáveis. Se tivessem estudo, elas não poderiam até ajudar seus pais?

O filho do lavrador, quando estuda demais, só vai até a quarta série, e a quarta série hoje não vale a primeira de ontem.

Agora tem uma coisa importante. Se o trabalhador rural coloca seu filho para estudar, ir para o ginásio na cidade, para faculdade, então ele vai descobrir que o pai está sofrendo demais. Se o filho não ficar estragado, ele vai ficar revoltado com tudo isso. O governo quer isso?

O interesse é dar escola só para o grande, para aquele que nasceu no berço de ouro. É sempre esse que vai ser político e mais um carrasco em cima do trabalhador” (Trecho retirado de uma entrevista de um Trabalhador Rural Sem Terra, extraído da obra de Eudson de Castro Ferreira, “Sem terra: vida e luta”, publicado pela Editora da Emater, Cuiabá, 1988, p. 49/50).

O trecho acima, embora datado do ano de 1988, revela-nos um contexto bastante atual sobre a função que a Educação brasileira tem realizado em relação aos trabalhadores, qual seja, uma precária formação para o mercado de trabalho:

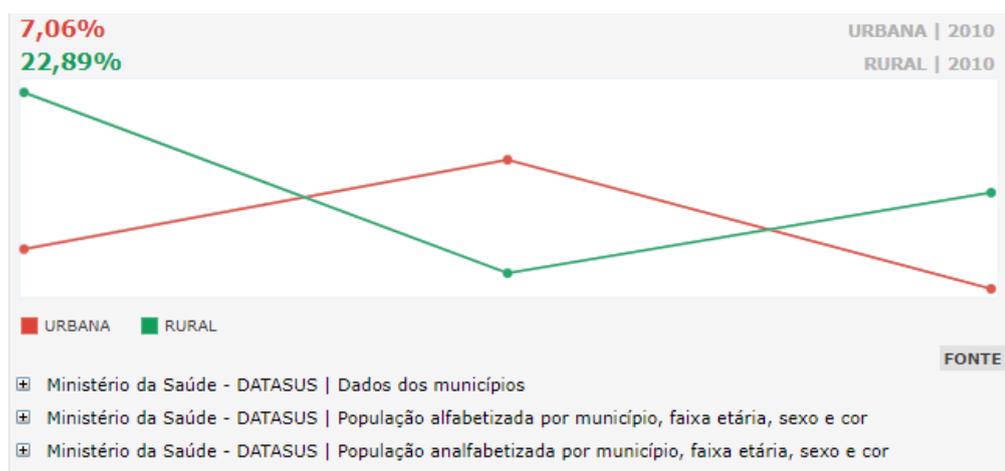
Nesse sentido pensar uma educação que venha na direção oposta a essa ideologia, que atenda às necessidades da população excluída dos direitos básicos da existência humana e dos princípios da formação de sujeitos críticos – conscientes e construtores de sua história – requer um aprofundamento complexo sobre os fundamentos dessa educação a

ser direcionada e construída para atender as necessidades do povo, a partir da sua realidade (MACIEL, 2011, p. 328).

Maciel (2011) aponta que não é qualquer educação que tem sido reivindicada pela população do campo, mas sim uma formação de sujeitos críticos – conscientes e construtores de sua história. Um projeto de educação como direito social a ser usufruído por todos nunca foi a intenção das elites brasileiras, sejam elas industriais ou agrárias. A manutenção de uma divisão de classes entre os trabalhadores rurais e os grandes proprietários é um mecanismo perverso do modo de produção capitalista para manter seu estoque de força de trabalho e sua consequente exploração.

Tais fatos se comprovam quando analisamos os índices oficiais de taxas de analfabetismo no país. Os dados abaixo são correlacionados ao Censo do ano de 2010, o último a ser publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a partir de pesquisa divulgada pelo DATASUS:

Tabela 01 – Taxa de analfabetismo rural e urbano – CENSO/2010 (BRASIL, 2011).



No de 2016, o IBGE divulgou os dados relativos à Síntese de Indicadores Sociais – SIS, inclusive com informações relativas a taxas de analfabetismo. Essa pesquisa abordou também população rural brasileira:

Tabela 02 – Taxa de Analfabetismo – Censo 2016

Tabela 4.15 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, com indicação do coeficiente de variação, segundo as Grandes Regiões e algumas características selecionadas - 2015

Grandes Regiões e algumas características selecionadas	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade	
	Média	CV (%)
Brasil	8,0	1,1
Norte	9,1	2,6
Nordeste	16,2	1,6
Sudeste	4,3	2,5
Sul	4,1	4,6
Centro-Oeste	5,7	3,8
Situação do domicílio		
Urbana	5,9	1,3
Rural	19,8	1,9
Sexo		
Homem	8,3	1,3
Mulher	7,7	1,3
Cor ou raça (1)		
Branca	4,9	1,9
Preta ou parda	10,6	1,2
Grupos de idade		
15 a 19 anos	0,8	6,8
20 a 24 anos	1,3	5,9
25 a 34 anos	2,5	3,4
35 a 44 anos	5,5	2,3
45 a 54 anos	8,6	2,0
55 a 64 anos	12,9	1,8
65 anos ou mais	25,7	1,4
Quintos de rendimento mensal domiciliar per capita nacional		
1° quinto	12,7	1,8
2° quinto	10,8	1,7
3° quinto	11,9	1,6
4° quinto	5,0	2,5
5° quinto	1,8	3,7

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2015.

(1) Exclui-se as pessoas de cor ou raça amarela e indígena.

Esta mesma pesquisa revelou que, no ano de 2015, o Brasil contava com 204.450.649 (duzentos e quatro milhões e quatrocentos e cinquenta mil e seiscentos e quarenta e nove) habitantes, sendo 8% (oito por cento) a média geral de analfabetos no país, o que representa aproximadamente 16.356.051 (dezesseis milhões e trezentos e cinquenta e seis mil e cinquenta e um) cidadãos considerados analfabetos.

Desse valor, em relação aos dados do Censo de 2010, nota-se uma redução muito pequena quanto ao percentual de analfabetos cujo domicílio é rural. De 22,89% (vinte e dois vírgula oitenta e nove por cento) para o patamar de 19,8% (dezenove vírgula oito por cento) de analfabetos no campo, o que corresponde a espantosa quantia de cerca de 3.000.000 (três milhões) de pessoas que vivem no ambiente rural e não têm acesso ao direito à educação. Mesmo considerando o ano das pesquisas - 2010 e 2015 -, tais dados revelam o quão extremamente alto ainda é o número de pessoas que vivem no campo e não foram alfabetizadas.

E, com isso indagamos, qual o motivo de na atualidade ainda serem altos os índices de analfabetismo no campo?

Existe um discurso ideológico da classe dominante para os trabalhadores que justifica a ausência do Estado com instituições escolares suficientes para atender a demanda do campo. Assim ele tenta impor para o censo comum afirmações do tipo que, historicamente a população do campo sempre teve índices mais altos de analfabetismo, sobretudo por falta de interesse dos próprios pais camponeses em colocar os seus filhos nas escolas, pois precisam trabalhar desde criança, o que justificaria os baixos rendimentos escolares e até mesmo o mito de que escola boa é a da cidade.

Trazendo uma leitura sobre essa análise do discurso cidade x campo em relação à educação, Cláudia Passador (2003) citando Baruffi & Cimadon (1989) nos revela que:

No caso dos lavradores, a escola é reconhecida como um agente profissional de mínima importância. É reconhecida apenas quando oferta conhecimentos ‘modernos’, por exemplo, sobre como trabalhar com os bancos, comerciantes e insumos. A maior parte dos lavradores não chegou completar o primário e o aprendizado da profissão realizou-se com os pais e com os adultos em geral ou ‘por conta própria’, na maioria dos casos, o que significa que aprenderam observando os adultos a trabalharem e repetindo seus gestos, desde a infância. Tal fato se justifica porque a escola é compreendida como o lugar do contra educação rural, onde o jovem aprende a deixar de ‘lidar com a terra’; ou melhor, entre os trabalhadores em geral, a escola não é compreendida como um agente de formação profissional, mas de informação instrumental daquilo que é necessário adquirir para aprender uma profissão: ler, escrever e contar (PASSADOR, 2003, p.89).

Ora, a conclusão que a autora citada nos demonstra (PASSADOR, 2003) é a própria finalidade do discurso ideológico capitalista quanto aos processos de expropriações dos trabalhadores rurais das terras de seus direitos básicos, isto é, quem mora no campo realmente não precisaria estudar, tem que trabalhar – mas não trabalhar para si enquanto formação pessoal -, tem que trabalhar para os donos de terras, para as elites agroindustriais brasileiras. Filho de camponês,

para tal discurso, nasce para ser e continuar como força de trabalho explorada pelo capitalismo agroindustrial.

Nunca antes do ano de 2006, com a criação da primeira turma de Direito para beneficiários da Reforma Agrária e Agricultores Familiares na Universidade Federal de Goiás, Campus Cidade de Goiás – “Turma Evandro Lins e Silva, um Curso de Direito provocou tanto debate no campo do ensino jurídico, inclusive com repercussão a nível nacional.

E o porquê dessa inquietação? Por que o ingresso de 60 (sessenta) alunos oriundos do campo incomodou tantas pessoas e instituições privadas e públicas?

Para se ter uma ideia desta repercussão, um dos jornais impressos mais conhecidos no país, O Jornal do Estado de São Paulo (“Estadão”), publicou um editorial em 7 de setembro de 2007 intitulado “Bacharéis Sem-Terra”, cujo trecho mais emblemático citamos abaixo:

Antes de mais nada, seria uma ótima ideia que jovens pertencentes a famílias de assentados, especialmente as de militantes do Movimento dos Sem-Terra (MST), ingressassem em bons cursos de Direito (depois de terem passado pelo ensino médio, obviamente). Em tais cursos haveriam de entender o que é, em nossa legislação, o esbulho possessório, por que é vedado por lei invadir e depredar a propriedade alheia, praticar vandalismo nas sedes das fazendas, colocar em cárcere privado empregados de propriedades rurais, matar animais de rebanhos, destruir mudas (em sociedade com bandos internacionais, do tipo “Via Campesina”) em laboratórios de evolução genética para aperfeiçoamento da produção rural, ocupar rodovias tolhendo o direito de ir-e-vir dos cidadãos, saquear caminhões e supermercados para roubar alimentos, destruir e saquear cabinas de **pedágio e (ultimamente) invadir faculdades como as que vão cursar. Enfim, esses jovens emesetistas muitos haviam de aprender sobre o que prescreve nosso ordenamento jurídico, no tocante a atividades que o MST tem desenvolvido – e que devem achar “normais”, por terem sido criados em meio ao generalizado desrespeito aos direitos alheios”** (Grifo nosso).

Em outubro de 2007, e com uma postura jornalística bastante agressiva, a Revista “Veja” também tratou da Turma Evandro Lins e Silva com a seguinte reportagem “Invasão na Universidade”:

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

de aula, onde se ensina um currículo aparentemente convencional, predomina o discurso anticapitalista e de ódio ao agronegócio. [...] Ensinar aos sem-terra uma visão dogmática do mundo já é por si só um problema, mas o quadro piora porque a catequese marxista se dá em universidades públicas – com patrocínio do governo. A meta do MST ao levar assentados à academia, afinal, é preparar gente para combater —o sistema (aquele mesmo que os está bancando) [...] É sempre bom saber que mais gente chega à universidade no Brasil. O problema, neste caso, é que ela está servindo a uma causa anacrônica – e não se presta ao papel fundamental de preparar jovens para atuar numa sociedade moderna (PEREIRA, 2007). (Grifo nosso).

Pois bem, para articularmos o porquê dessas questões, gostaríamos de apresentar inicialmente as manifestações mais emblemáticas em desfavor da Turma Evandro Lins, que representam a força que o discurso da classe dominante se vale quando as regras do sistema de exploração começam a ser abaladas.

Elas correspondem a atuação do Ministério Público em relação a criação da Turma Evandro Lins e Silva, ao propor uma Ação Civil Pública (ACP n. 2008.35.00.013973-0/GO), no ano de 2008 contra a UFG e o INCRA, pleiteando o cancelamento da turma.

A Constituição Federal de 1988 elegeu o Ministério Público como uma das funções essenciais à justiça, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis. Trata-se, portanto, de uma instituição que deve zelar pelo interesse público e social, pela defesa dos direitos fundamentais individuais, sociais e coletivos, em especial daquelas categorias mais necessitadas, tais como os grupos de minorias étnicas, indígenas, trabalhadores, criança e o adolescente, o idoso dentre outros.

Em razão disso, cabe ao Ministério Público Federal – MPF as demandas que envolvam interesse da União e da administração pública indireta a ela vinculada, por exemplo, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e a Universidade Federal de Goiás – UFG.

Ao retomarmos a postura do Ministério Público frente a Turma, são vários os argumentos utilizados pelo procurador a fim de defender sua versão dos fatos e sustentar a posição do MPF, dentre as quais, destacamos o seguinte.

Um dos argumentos apresentados na ACP e, portanto, um documento oficial e representativo do papel do Ministério Público enquanto função essencial à justiça, refuta a utilização dos recursos do PRONERA para o custeio do curso de Direito destinado aos assentados da Reforma Agrária, pois, nas palavras do próprio MPF:

O habitat do profissional do Direito, em qualquer de suas vertentes, é o meio urbano, pois é nesta localidade em que se encontram os demais operadores da ciência jurídica. Ainda que venha ele a patrocinar pretensão titularizada por cidadão que habite a mais distante área rural, endereçará a sua demanda a órgão do Poder Judiciário, não encontrando em paragens rurícolas.

Caso a sua formação jurídica o conduza à busca por colocação na Administração Pública, através de concurso público, também será inevitável seu deslocamento ao aglomerado urbano. Se pretender seguir a área acadêmica, imprescindível também se fará a sua migração em busca de centro universitário.

[...].

Tem-se, pelo conjunto normativo, que o âmbito de discricionariedade da Administração Pública [...] ficava adstrito, ao menos utilizando-se de recursos do PRONERA, em área do conhecimento inerente ao lido com a terra, característica esta de que obviamente não se vê revestido o Direito.

Chega-se então a uma das seguintes conclusões: **ao completar o curso, o assentado da reforma agrária – agora graduado em Direito – migrará para um centro urbano para viabilizar a sua inclusão no mercado de trabalho, frustrando-se o fim último da reforma agrária, que é a manutenção do indivíduo na terra, ou continuará em sua propriedade rural, agora tendo sido apresentado à ciência jurídica, sem que dela possa fazer conhecimento, ante a ausência de potencialidade de aplicação efetiva de seu conhecimento, criando-se a inócua figura do 'palpiteiro' jurídico, implicando em produção de conhecimento despida de resultado prático.**

As duas hipóteses denotam [...] o desvio de finalidade do emprego dos recursos do PRONERA, [...], pois evidente a lesividade ao patrimônio social. **Diverso seria o raciocínio se o curso fosse de Engenharia Agrônômica (ou florestal), Medicina Veterinária, Biologia, ou outra carreira que proporcionasse conhecimentos efetivamente aplicáveis ao cotidiano dos assentados.**

Quimeras do tipo “o Direito até agora só é para a elite” ou “vamos democratizar o conhecimento das letras jurídicas” soam belas em odes ou manifestos, mas apresentam-se inaptos à produção de efeitos construtivos para a coletividade. Espriar conhecimento não quer dizer melhorar a vida dos membros da sociedade, pois é necessário que tal atividade seja executada com planejamento, inteligência e divorciada de ideologias anacrônicas subjacentes. [...] **difícil imaginar que se consiga ministrar ensino de qualidade, mormente quando reconhecidamente falido o sistema de ensino público, fundamental e médio, a indivíduos que se mostram incapazes de demonstrar a premissa cognitiva mínima e necessária para sorver os conhecimentos que serão ministrados no curso de Direito.** [...] (SOUSA, 2012 p. 63/72) (Grifo nosso).

Algumas citações do procurador responsável pela ação civil chegam ao absurdo, de caráter preconceituoso e pejorativo. Como por exemplo, a sua preocupação de que é *“falido o sistema de ensino público, fundamental e médio”*, e por isso não seria compatível a esses determinados grupos, como os assentados e beneficiários da Reforma Agrária, acompanharem as exigências do curso, pois seriam *“indivíduos que se mostram incapazes de demonstrar a premissa cognitiva mínima e necessária para sorver os conhecimentos que serão ministrados no curso de Direito”*.

Há uma total distorção do próprio PRONERA pelo MPF ao alegar que as políticas desse programa são essencialmente voltadas para formar trabalhadores rurais e que, diante disso, o direito por ser um curso de origem urbana não deveria ser contemplado. Ora, quer dizer então que o trabalhador rural ou mesmo sua família, jamais teriam direito a cursos do ensino superior como Medicina, Engenharia Civil, Filosofia, Ciência Política, pois estes não se voltam ao “trabalho do campo”?

O pensamento do procurador reforça a argumentação das camadas dominantes do espaço agrário, pela qual não desejam qualquer ameaça de inversão desses polos, de modo que um filho de trabalhador rural tem que ser trabalhador rural e jamais um advogado que venha a defender as inúmeras demandas judiciais que necessita o povo do campo.

O enredo de contradições da Ação Civil Pública ainda continua, em especial quando o procurador reforça, a partir de um raso argumento de senso comum, 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”, demonstrando o total desconhecimento crítico da própria construção histórica do agrarismo no Brasil.

Acompanhado do discurso da incapacidade escolar das pessoas do campo, o segundo argumento de ataque em relação a Turma é o da “arregimentação ideológica”, pelo qual se reproduz uma rotulação social de que a luta por direitos à terra e educação estão emparelhadas com movimentos sociais “politizados”. Vejamos novamente a fala do procurador:

Não houve reserva de vagas aos indivíduos que se pretendia beneficiar, mas a **criação de um curso de graduação a eles exclusivo, em franca violação à exigência constitucional de pluralismo de idéias no ensino, além de obstar o acesso ao ensino superior àqueles que não se encontrassem inseridos na casta que a UFG pretendeu sobrelevar.**

Fácil entender o porquê da opção [...] quando há a oportunidade de analisar de modo mais detido a prova de ingresso à instituição. **O conteúdo da avaliação de conhecimentos vai do tendencioso ao pernicioso. Tome-se como exemplo a questão de número 19 da prova.** Segundo ela, —sob a lógica dos movimentos sociais no campo a agricultura brasileira é latifundiária, sendo necessária a sua superação pela agricultura de caráter familiar.

Se a primeira parte da assertiva não merece reparo, a segunda não só se mostra incompatível com a redação constitucional (que em sua redação final não trouxe a possibilidade de desapropriação do latifúndio produtivo), como **permite entrever o viés de engajamento ideológico que se espera do futuro estudante. Não é uma aferição de conhecimento, mas um filtro ideológico.**

Lamentável que tal doutrinação ocorra às expensas do erário, e em detrimento de estudantes que querem, de fato, apreender o conteúdo das matérias a ser ministrado, ao invés de engajar-se em projetos políticos (SOUSA, 2012 p. 63/72). (Grifo nosso).

Esta segunda argumentação é extremamente incoerente, sobretudo porque está carregada da própria carga “ideológica” que o próprio procurador tanto acusa. Entendemos por ideologia um perverso recurso utilizado pela classe dominante capaz de homogeneizar pensamentos e robotizar as ações sociais do povo aos interesses, sobretudo econômicos, das elites. Nos termos postos pela filósofa Marilena Chauí:

A noção de ideologia pode ser compreendida como um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Com o objetivo de impor os interesses particulares da classe dominante, esse corpus produz uma universalidade imaginária. A eficácia da ideologia depende, justamente, da sua capacidade de produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo autorreconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social. Sua coerência está atrelada a uma lógica da lacuna e do silêncio sobre sua própria gênese, isto é, sobre a divisão social das classes (CHAUÍ, 2016, p. 245).

Tal questão ainda é reforçada ao considerar que a criação da Turma Evandro Lins representa uma “cota ideológica” e a formação polarizada do estudante de direito, pois aprenderia que “sob a lógica dos movimentos sociais no campo a agricultura brasileira é latifundiária, sendo necessária à sua superação pela agricultura de caráter familiar”, sendo isto, para o procurador, um sinal de “entrevir o viés de engajamento ideológico que se espera do futuro estudante. Não é uma aferição de conhecimento, mas um filtro ideológico”.

A postura do Ministério Público nesse aspecto não foi a de defesa das demandas sociais, mas pelo contrário, a de reforçar que a luta por direitos sociais via movimentos não possui qualquer engajamento político, e sim meramente ideológico. Ora, a própria atuação de um movimento social, seja ele de qual for, é a representação de uma ação política, de uma natural consequência do exercício da cidadania em regimes democráticos (GOULART, 1993).

Muito embora não exista uma definição uníssona de movimentos sociais, pode-se compreendê-los como um o conjunto de ações coletivas dirigidas tanto à reivindicação de melhores condições de trabalho e vida, de caráter contestatório, como também inspirado pela construção de

uma nova sociabilidade humana, o que significa, em última análise, a transformação das condições econômicas, sociais e políticas fundantes da sociedade atual (GOHN, 1995).

Depreende-se, assim, que em razão da busca por reformulação da estrutura social dominante estes movimentos de luta atuam em uma zona de conflitos, porquanto visam mudanças que, em regra, vão ao desencontro com os parâmetros preestabelecidos pelas elites, o que gera esse tipo de discurso apresentado pelo Ministério Público contra a criação da Turma Evandro Lins e Silva, uma turma fruto do processo de lutas dos movimentos sociais do campo.

A partir disso, questionamo-nos mais uma vez: por que incomodou tanto? Por que a criação de uma turma de Direito para assentados, beneficiários da Reforma Agrária e agricultores familiares foi tão retaliada por certos setores sociais?

Por que fornecer um direito tão básico como a educação a pessoas do campo se tornou uma missão de combate do Ministério Público?

Na verdade, a reflexão sobre essa indagação e, provavelmente, sua resposta perpassa pelo atual processo histórico e político que nosso país tem vivido, sobretudo a partir das políticas de governo.

Conforme veremos adiante, a Turma Evandro Lins e Silva venceu, conseguiu produzir bons resultados e formar um novo perfil de egressos de cursos de Direito voltados as demandas sociais do campo principalmente. Mas, as forças das elites do Brasil se reinventam, criam novos instrumentos e mecanismos de dominação para extirpar direitos sociais básicos da classe trabalhadora.

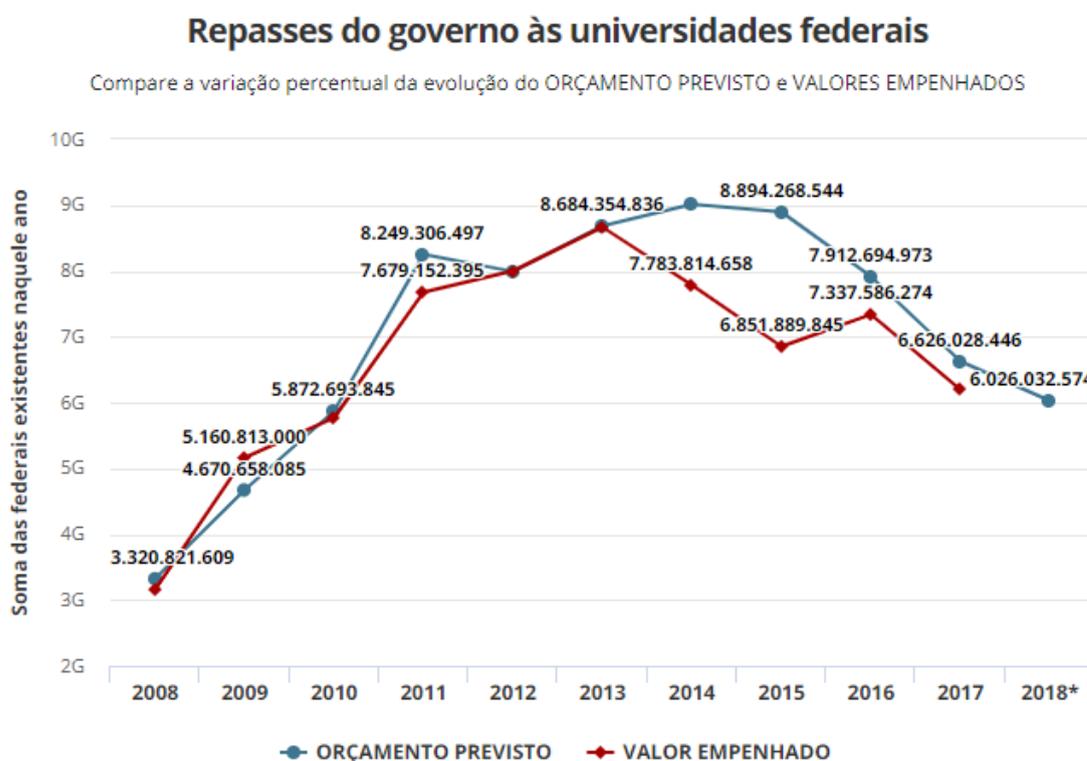
O ciclo vicioso do capital, ora representado pelas elites desse país que hoje ocupam cargos de extrema importância na direção do nosso Estado, mantém um especial controle sobre os direitos de reforma agrária e ensino, isso porque terra e educação para os pobres representa uma ameaça à manutenção das explorações do capital, que assim o faz desde os tempos de escravatura até os dias atuais.

Por isso a importância de compreendermos a construção da primeira turma de Direito para assentados e beneficiados da Reforma Agrária, seus percursos, as ameaças de fechamento, bem como tudo que ela representa até os dias de hoje, pois o que a Evandro Lins e Silva e, diga-se aqui,

a educação brasileira, passou entre os anos de 2006 a 2012, é o mesmo que atualmente a educação tem suportado, em especial no âmbito do ensino superior.

Em relação às universidades federais, afere-se dos dados oficiais publicados pela Subsecretaria de Planejamento e Orçamento do Ministério da Educação, que houve uma perda de repasses equivalente a cerca de 56% (cinquenta e seis por cento) no orçamento destinado efetivamente (verba empenhada) entre 2014 e 2018:

Tabela 03 – Repasses Orçamentários²



Para o ano de 2019, as perspectivas são continuidade de cortes de recursos em um clima ameaçador por parte do ministro da educação. Segundo os dados divulgados pelo Ministro da Economia do governo do Presidente Jair Bolsonaro, houve mais um bloqueio de R\$ 348 milhões do orçamento do Ministério da Educação, somado ao que já foi contingenciado no terceiro bimestre

² Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/90-das-universidades-federais-tiveram-perda-real-no-orcamento-em-cinco-anos-verba-nacional-encolheu-28.ghtml>. Acessado em 20/07/2019.

de 2019, correspondente a R\$ 1,442 bilhão. Ao total, a área da Educação é a mais afetada de todos os ministérios, tendo assim um bloqueio de R\$ 6,1 bilhões.³

Além desses dados objetivos, o que nos causa mais espanto são as justificativas dos dirigentes públicos do país como motivações para esses cortes.

O Ministro da Educação Abraham Weintraub comentou em 30 de abril de 2019 ao jornal Estado de São Paulo a respeito dos primeiros cortes às universidades, dentre as quais estavam a UFF, UFBA e UNB, que perderiam 30% (trinta por cento) de seus orçamentos. No entanto, as justificativas do governo para os cortes explanadas pelo Ministro tiveram um teor extremamente politizado de cunho neoliberal de se pensar a Educação, bem como com aquilo que se espera da posição das elites do país frente o direito de acesso a uma educação emancipadora.

Vejamos a representatividade desse discurso:

“Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas”, disse o ministro.

De acordo com Weintraub, universidades têm permitido que aconteçam em suas instalações eventos políticos, manifestações partidárias ou festas inadequadas ao ambiente universitário. **“A universidade deve estar com sobra de dinheiro para fazer bagunça e evento ridículo”**, disse. **Ele deu exemplos do que considera bagunça: “Sem-terra dentro do câmpus, gente pelada dentro do câmpus”**.

Weintraub não detalhou quais manifestações ocorreram nas universidades citadas, mas disse que esse não foi o único ponto observado. Essas instituições também estão apresentando resultados aquém do que deveriam, disse. **“A lição de casa precisa estar feita: publicação científica, avaliações em dia, estar bem no ranking.”** Ele, no entanto, não citou rankings.⁴

A posição do Ministro da Educação Abraham Weintraub, que em sua formação profissional é economista e nunca exerceu funções educacionais, deixa claro que o fomento ao pensamento crítico dentro das universidades, sobretudo as públicas, será retaliado pelo governo por meio de medidas de cortes em investimentos e uma maior gerência do Estado dentro das universidades e institutos federais.

³ Fonte: Decreto de Programação Orçamentária e Financeira. Disponível em <http://www.economia.gov.br/area-de-imprensa/notas-a-imprensa/2019/07/decreto-de-programacao-orcamentaria-e-financeira>. Acessado em 20/07/2019.

⁴ Fonte: Jornal O Estado de São Paulo. Notícia MEC cortará verba de universidade por 'balbúrdia' e já enquadra UnB, UFF e UFBA. Disponível em <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>. Acessado em 20/07/2019.

Nesta visão, portanto, a Turma Evandro Lins e Silva e todos seus resultados e frutos que persistem até os dias atuais, são consideradas “balbúrdias”, como por exemplo “Sem-terra dentro do campus”.

Ora, essa fala do Ministro é praticamente a reprodução da mesma posição que assumiu o Ministério Público Federal por meio da Ação Civil que visou o cancelamento da Turma Evandro Lins e Silva. Representa, assim, o mesmo discurso ideológico da classe dominante de que lugar de trabalhadores do campo não é na escola, ao menos não nestas que preparem alunos criticamente para entender as mazelas da exploração capitalista.

Em outra oportunidade, também se posicionaram em redes públicas o Presidente Jair Bolsonaro e novamente o Ministro da Educação, as suas preocupações com as escolas de sem-terras:

O presidente Jair Bolsonaro criticou nesta quinta-feira o que **chamou de "forte doutrinação ideológica" de cerca de 200 mil alunos pobres e de áreas rurais que frequentam aproximadamente duas mil escolas, nas palavras de Bolsonaro, "ditas Sem Terrinha", geridas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. Postado ao lado de Bolsonaro no momento da fala, **o ministro da Educação, Abraham Weintraub, aproveitou para defender o fim do repasse de dinheiro público para escolas do movimento.**

— Ali (nas escolas do MST), dia sim, dia não, em vez de o Hino Nacional e o hasteamento da bandeira, se canta a Internacional Socialista ou o hino do MST. E há uma forte doutrinação ideológica nessa garotada. **No meu entender, não tem que ter política em sala de aula. Nem de esquerda nem de direita. Ou, se tiver, que tenha os dois lados — disse o presidente, para quem a "garotada" deve sair da escola sabendo interpretar textos, a fórmula da água ou uma regra de três simples.**

— (Nossa intenção é) que **tenhamos no futuro, na ponta da linha, bons profissionais e não bons militantes.** O que, no meu entender, não é bom para o Brasil — complementou. Já o ministro da Educação, depois de destacar que 30% das crianças brasileiras não estão na pré-escola e deveriam ter preparo para não chegarem defasadas e em desvantagem na primeira série do ensino fundamental, disse que **o objetivo é deslocar alunos das escolas do MST "para dentro da República", através de assistência, de creches, pré-escola. Para o ministro, as escolas não podem ser "uma coisa fora da nação brasileira".**

Na mesma linha da fala do ministro, Bolsonaro manifestou disposição de colocar o governo para intervir na "questão ideológica" das escolas do MST.

— Agora, na questão ideológica, eu acho que o Estado poderia interferir. **Não podemos deixar que se formem militantes ou brasileiros que não terão qualquer qualificação no futuro, que seriam apenas dependentes do Estado em outras áreas** — declarou Bolsonaro, sendo questionado, em seguida, sobre de que forma o governo atuar nesse espaço.

— O que for possível fazer, a gente faz. A gente quer que a escola forme bons profissionais, bons patrões, bons empregados, bons liberais. Isso é coisa para mais de dez anos, mas tem que ter o primeiro passo — respondeu.⁵

Todas essas manifestações, seja a dos jornais, do Ministério Público ou dos dirigentes do Estado brasileiro, representam que a luta de classes sempre existiu na história agrária brasileira e que, necessariamente, também reflete na história da educação. A formação das contradições se constrói, de um lado, entre os instrumentos de dominação das elites, suas ascensões aos cargos de direção do Estado e sua agressividade ideológica, e do outro lado, pela atuação de movimentos sociais e pelo fortalecimento de uma educação crítica e emancipadora.

Com isso, é notório que a Turma Evandro Lins e Silva, a primeira turma de direito para assentado, beneficiados da Reforma Agrária e agricultores familiares, faz parte desse processo de luta de classes que envolve, principalmente, campo e educação e, além disto, sintetiza uma importante conquista dos movimentos sociais agrários frente ao capital e à classe dominante.

Assim, podemos inferir que a Turma Evandro Lins e Silva é uma turma especial, não necessariamente em razão de como o curso de direito foi trabalhado – conforme demonstraremos nos capítulos seguintes – e sim quanto ao que ela representou e ainda representa na atual luta de classes em que se insere.

Para que esta análise seja melhor compreendida, é necessário apresentar todo o processo histórico de formação e consolidação da Turma Evandro Lins e Silva, sobretudo sob o aspecto das políticas públicas de Reforma Agrária e de Educação, com destaque partir da entrada em vigência do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que necessariamente representou um avanço na intersecção das políticas públicas do campo e da educação.

⁵ Fonte: O Globo. Reportagem “Bolsonaro critica e ministro fala em tirar dinheiro público de escolas do MST”. Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-critica-ministro-fala-em-tirar-dinheiro-publico-de-escolas-do-mst-23622417>. Acessado em 23/07/2019.

1.1 O HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE REFORMA AGRÁRIA BRASILEIRAS

Para compreendermos realmente o que significou a criação da primeira Turma de Direito para beneficiários da Reforma Agrária e Agricultores Familiares da Universidade Federal de Goiás – Turma Evandro Lins e Silva, precisamos percorrer dois caminhos nesta pesquisa. O primeiro, ligado a análise histórica das políticas públicas de Reforma Agrária no Brasil e, o segundo, como o direito de acesso à Educação dos trabalhadores rurais esteve correlacionado (ou não) a estas políticas públicas agrárias. Pretendemos explicar o porquê de o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA ter sido um marco na conquista dos direitos sociais, em especial à educação dos trabalhadores do campo.

Em relação a nossa primeira categoria de análise, a Reforma Agrária, valemo-nos aqui da expressão cunhada por José de Souza Martins ao tratá-la como uma grande peleja conceitual (MARTINS, 2013). Isso se explica porque o estudo da Reforma Agrária é de uma amplitude e complexidade que nos levou a fazer um recorte temático nesta pesquisa. Em razão disso, que fique registrado a opção de trabalhar a categoria Reforma Agrária em seu sentido jurídico-legislativo como um direito social fundamental de todos brasileiros à democratização e acesso ao uso e propriedade das terras e, num sentido sócio-político como um conjunto de ações sociais e políticas, quer públicas ou privadas, de natureza emancipatória que visam desconstruir o monopólio do apoderamento das terras nas mãos de poucos, os grandes proprietários (MARTINS, 2013).

Pois bem, feita essas ponderações iniciais, passemos agora a explanar o processo de historicização das políticas públicas de reforma agrária e, para isso, nosso ponto de partida é a categoria “questão agrária”⁶.

⁶ “O conceito “questão agrária” pode ser trabalhado e interpretado de diversas formas, de acordo com a ênfase que se quer dar a diferentes aspectos do estudo da realidade agrária. Na literatura política, o conceito “questão agrária” sempre esteve mais afeto ao estudo dos problemas que a concentração da propriedade da terra trazia ao desenvolvimento das forças produtivas de uma determinada sociedade e sua influência no poder político. Na Sociologia, o conceito “questão agrária” é utilizado para explicar as formas como se desenvolvem as relações sociais na organização da produção agrícola. Na Geografia, é comum a utilização da expressão “questão agrária” para explicar a forma como as sociedades, como as pessoas vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra, e como vai ocorrendo a ocupação humana no território. Na história, o termo “questão agrária” é usado para ajudar a explicar a evolução da luta política e a luta de classes para o domínio e o controle dos territórios e da posse da terra. Aqui, vamos trabalhar o conceito de “questão agrária” como o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira” (STÉDILE, J. P. A

Embora as origens da questão agrária brasileira remontem desde o período colonial, em que o território brasileiro é colonizado para fins de exploração da Metrópole portuguesa, é na década de 50 que a discussão sobre as políticas públicas do campo, em especial as voltadas à reforma agrária no Brasil ganharam maiores destaques. A estruturação do território fundiário brasileiro começa a sentir os limites de um projeto de ocupação desorganizado e aquém dos interesses sociais ligados à distribuição de terras, perpassando-se desde as frustradas intenções do Regime de Sesmarias às disposições da Lei de Terras de 1850.

A Lei de Terras de 1850 é um marco importantíssimo para se compreender os motivos pelos quais nas décadas de 50 a 70 os conflitos agrários de luta pela terra se tornaram tão frequentes. A promulgação da referida Lei foi uma tentativa nítida de retomada do assentimento das terras brasileiras pelos grandes proprietários, pois nos anteriores o Brasil vivenciou um período de expansão posseira⁷, o que fez com que muitos daqueles que não tinham terras passassem a ter ao menos a posse para lá cultivarem e trabalharem. Todavia, para evitar o reconhecimento jurídico destas situações que beneficiam os camponeses e pequenos produtores, o Estado passou a exigir que o uso e a aquisição das terras brasileiras somente se dariam mediante autorização específica do governo pela compra.

O que caracteriza a Lei n. 601, de 1850? Sua característica principal é, pela primeira vez, implantar no Brasil a propriedade privada das terras. Ou seja, a lei proporciona fundamento jurídico à transformação da terra – que é um bem da natureza e, portanto, não tem valor, do ponto de vista da economia política – em mercadoria, em objeto de negócio, passando, portanto, a ter preço. A lei normatizou, então, a propriedade privada da terra. Uma segunda característica estabelecia que qualquer cidadão brasileiro poderia se transformar em proprietário privado de terras. Poderia transformar sua concessão de uso em propriedade privada, com direito à venda e compra. Mas, para isso, deveria comprar, portanto, pagar determinado valor à Coroa. Ora, essa característica visava, sobretudo, impedir que os futuros ex-trabalhadores escravizados, ao serem libertos, pudessem se transformar em camponeses, em pequenos proprietários de terras, pois, não possuindo nenhum bem, não teriam recursos para “comprar”, pagar pelas terras à Coroa. E assim continuariam à mercê dos fazendeiros, como assalariados (STÉDILE, J. P. 2011, p. 22/23).

questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960 / João Pedro Stédile (org) ; Douglas Estevam (assistente de pesquisa)--2. ed.—São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 15).

⁷ “Quando se iniciou a ocupação em território brasileiro, umas das medidas tomadas para a distribuição de terras foi a adoção do regime de sesmarias, que perdurou por todo o período colonial. No final do século XVIII, disseminava a aquisição da terra por posse. A origem do posseiro remonta-se ao início do período colonial, porém sua maior representatividade será no século XVIII. No entanto, foi durante o período que vai de “1822 até 1850, [que] a posse se tornou a única forma de aquisição de domínio sobre as terras, ainda que apenas de fato, e é por isso que na história da apropriação territorial esse período ficou conhecido como a ‘fase áurea do posseiro’”.(CAVALCANTE, 2005).

Logo, desde este “batismo do latifúndio” realizado pela Lei de Terras brasileira, que o processo de exclusão do camponês e do pequeno agricultor vão se consolidando no país. Nas lições de Maia (2008, p.75):

O conceito de “terra livre” só tem sentido se relacionado à ideia da propriedade fundamentada no uso, pois, do ponto de vista do ordenamento jurídico da propriedade privada, todas as terras que, após a Lei de Terras de 1850 foram declaradas sem ocupação privada, tornaram-se terrenos devolutos, no caso, propriedades do Estado e passíveis de ocupação somente pela compra³⁸. Contudo o ordenamento jurídico só alcançava, de forma prática, aquelas terras a partir das quais era possível aferir uma renda capitalista da terra. Para além destes espaços, se consolidava um tipo de proprietário e de produção que assentavam seu ordenamento produtivo em mecanismos diversos da produção caracteristicamente capitalista, baseada no trabalho assalariado. Isto não significa que estes espaços mantivessem um isolamento frente ao ordenamento capitalista, ou que fossem resultado da sobrevivência de formas de produção pretéritas ao capital, muito pelo contrário, faziam parte do processo de acumulação ampliada do capital e sua presença tinha a ver com o próprio processo de expansão capitalista. A diferença é que compunham o processo de acumulação de forma diversa. Seja como for, o ordenamento jurídico da terra não se expandiu de forma homogênea e sua consolidação dependeu das relações sociais que alcançava a agricultura em determinados localidades. Localidades nas quais havia a possibilidade de se aferir uma renda capitalista da terra e, assim, logo se procediam os mecanismos de estabelecimento dos títulos de propriedade e o conseqüente fechamento das terras (MAIA, 2008, p.75).

No que se refere ao acesso à Educação, a situação não foi muito diferente do processo de expropriação dos camponeses de suas terras. Desde o período do Brasil-Colônia⁸ até as décadas de 1950 e 1960, os trabalhadores rurais também tiveram seus direitos sociais, sobretudo a Educação, alijados:

O modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento (SILVA, 2004).

⁸ “O período colonial brasileiro, baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, contribuiu para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras. O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas, correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra”. (RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, 1993, n. 4, p. 15-30.

Percebe-se, então, que tínhamos um sistema de ensino que excluía os trabalhadores do meio rural, na medida em que este era controlado por uma elite detentora do acesso e dos meios de produção nas terras. Essa minoria dominante, principalmente após o fim da escravidão no Brasil, não desejava que os trabalhadores do campo pudessem ter acesso às suas próprias terras, pois isso prejudicaria todo o sistema exploratório há tempos consolidado no país. Para tanto, não era preciso se preocupar em “dar uma educação” a essa massa de trabalhadores rurais. Na análise de Jadir de Moraes Pessoa (2007, p. 29):

A monocultura da cana-de-açúcar, que prevaleceu no Brasil até meados do século XIX, prescindia de mão-de-obra especializada. Os empregadores do campo, na verdade, até hoje, conservam essa mentalidade. Com isso, a preocupação com a instrução das populações rurais, em particular, com a constituição da escola, surge só muito tardiamente, a partir das décadas de 1940 e 1950. Mesmo assim, não exatamente com a preocupação de transferir conhecimentos e capacidades de inserção cultural.

Mesmo com a proclamação da República e anos mais tarde com a criação do Ministério da Saúde e Educação em 1930, o trabalhador rural foi mantido às margens do acesso à Educação. Todas as discussões das políticas educacionais desse período, a exemplo das propostas “escolanovistas” encabeçadas por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, jamais chegaram ou tiveram por intenção inserir o enorme contingente de analfabetos que moravam nos campos brasileiros:

Estas reformas pedagógicas não foram suficientes para que os problemas educacionais fossem resolvidos, e o que percebemos é que a educação tradicional manteve-se durante este período como consequência do próprio modelo socioeconômico, que não havia substancialmente sido alterado com o advento da República: "Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas (RIBEIRO, 1993, p. 15/30).

Anos mais tarde, já nas décadas de 50 a 80, o contexto global de desenvolvimento que se erigia sob as bases de um capitalismo monopolista-financeiro⁹, exigia dos demais países uma

⁹ Segundo GOLDSTEIN, a fase capitalista denominada de monopolista-financeira, iniciada no século XX e em voga nos dias atuais, pode ser caracterizada pelos seguintes atributos: a) o desenvolvimento das empresas gigantes e a mudança da base de acumulação; b) a emergência de novas relações entre a propriedade e o controle do capital, bem como de novas técnicas de gerência; c) o desenvolvimento da indústria cultural e de sua xifópaga, a publicidade (que se torna peça fundamental no processo de realização do valor e da mais-valia), bem como do crédito e do capital financeiro; d) a extensão da educação formal tendencialmente a toda a sociedade; e) a incorporação sistemática da

(r)evolução industrial e tecnológica apta a inseri-los na nova ordem global das relações econômicas capitalistas. O mundo ocidental vivia a era das locomotivas, das produções e exportações em grande escala e, principalmente, da busca por espaços que, outrora vazios, tornassem ambientes industrialmente produtivos.

Em vista disso, aquele Brasil cuja base econômica se concentrava – quase que unicamente - pela produção agropecuarista rústica, agarra-se a um processo de modernização, industrialização e internacionalização econômica, social, política e até mesmo cultural de forma que como classe se mantivesse no poder. Mesmo quando foi alardeado o projeto “desenvolvimentista” de uma “revolução verde” na década de 1970 no país, não teve como objetivo incluir o camponês, o pequeno trabalhador rural para participarem desse processo. Ao contrário, era necessário mantê-los longe do acesso à propriedade das terras e mais ainda dos meios de produção rurais, afinal era necessário que eles continuassem como força trabalho para o capital.

A população brasileira que outrora se concentrava no campo inicia forçadamente seu êxodo para os grandes centros urbanos, ao mesmo passo em que o espaço fundiário brasileiro vivenciava o período de expansão de suas fronteiras agroprodutoras dado o processo de industrialização do campo.

Enquanto isso, as mazelas desse processo urbanizador e desenvolvimentista da das décadas de 1950 a 1970 levaram a expulsão do campo um trabalhador rural que chegava aos centros urbanos sem qualquer contato prévio com um sistema de educação formal. Os altos índices de analfabetismo eram assustadores e a urgência de aumentar as bases eleitorais a partir dessa massa que se aportava nas cidades fez com que a questão do analfabetismo fosse pauta de governo. Tanto o é que, em 1947 é lançada a Campanha de Educação de Adultos, liderada por Lourenço Filho (CUNHA; GÓES, 1985).

Essa preocupação acabou ressoando também em relação as populações rurais brasileiras, em especial quanto a necessidade de alfabetização dos trabalhadores do campo adultos. Todavia,

ciência pelo processo produtivo; f) a liberação do capital de suas limitações técnicas e financeiras ao mesmo tempo em que sua realização se torna mais problemática; e g) a internacionalização cada vez maior do modo de produção. (GOLDSTEIN, Gisela Taschner. **Trabalho e dominação no capitalismo monopolista: um esboço de sistematização**. Revista de Administração de Empresas. Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, out/dez 1986.p.5).

o modelo proposto pela referida campanha, centrados em uma pedagogia tradicional, não obteve seus êxitos no campo.

Somente no fim da década de 1950 que um novo modelo de se pensar a pedagogia a partir do aluno enquanto sujeito histórico de sua própria formação educacional é que vai propiciar ao país, ter pela primeira vez, uma educação emancipatória para aqueles trabalhadores rurais analfabetos e marginalizados pelo sistema de produção capitalista. Este novo método pedagógico é criado e difundido por Paulo Freire¹⁰.

O método proposto por Paulo Freire foi bem recepcionado, em especial na Região Nordeste do país cujos índices de analfabetismos de adultos eram ainda maiores. A época o presidente João Goulart o convidou para auxiliar na coordenação do Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação que adotou seu Método de Alfabetização e para democratização do ensino por meio da participação de setores sociais historicamente reprimidos pelas elites brasileiras, a exemplo dos próprios trabalhadores rurais que já se organizavam em movimentos sociais do campo (BRANFORD, ROCHA, 2004).

Assim, temos no país a conjunção das lutas camponesas pelos direitos sociais dos trabalhadores do campo com a promoção de um direito à Educação que lhes atendessem sua realidade e necessidade do campo.

Se no âmbito da Educação já observávamos uma mudança considerável em sua perspectiva por parte dos trabalhadores do campo, na ocupação e distribuição fundiária a questão não foi diferente. As primeiras exigências de uma reforma agrária começavam a se firmar por meio do discurso promovido pelos movimentos sociais agrários, como por exemplo, as Ligas Camponesas.

As Ligas Camponesas ganharam mais visibilidade e espaço a partir da liderança do então deputado estadual pernambucano pelo Partido Socialista Brasileiro, Francisco Julião, que criou um comitê de apoio que envolvia diversos partidos políticos brasileiros de esquerda. Esse movimento, por sua vez, ficou conhecido nacionalmente como o das “Ligas Camponesas”.

¹⁰ A Alfabetização no Sistema Paulo Freire é uma consequência da conscientização. Uma vez introduzido no “ círculo de cultura” e iniciado nas atividades pela discussão do que é cultura e mais adiante dialogando a respeito de problemas vitais e sociais, sente-se o analfabeto, além de profundamente motivado, desinibido, inclusive pela dimensão nova que adquire de ser capaz de criar. Torna-se autoconfiante e comporta-se já diferentemente. (FÁVERO, p.168-1983)

A notória proximidade das Ligas com os ideários socialistas fez com que o debate da reforma agrária ganhasse destaque no âmbito político do Brasil, pois, nesse momento, a reivindicação de uma (re) distribuição das terras brasileiras não se tratava mais de uma simples política social, mas sim de uma forma de contensão dos movimentos sociais.

Paralelamente aos entraves políticos que permeavam os diálogos entres os movimentos sociais do campo acerca da reforma agrária, uma gama de discussões passou a ser posta em outros tantos contextos sociais de diversas categorias, porquanto a temática da reforma agrária não se reduzia a reivindicações de poucos movimentos sociais agrários:

Nunca tantas forças se manifestaram convencidas da necessidade e da urgência de uma reforma agrária. O governo, a classe política, a sociedade civil, as associações camponesas e mesmo as classes produtoras, que, em posição defensiva, aceitam já medidas de transformação social no campo. No entanto, a multiplicidade de propostas encobre interesses e compromissos de natureza diversa. [...] transformando o surto reformista em um penoso e difícil impasse (CAMARGO, 1983, p. 201).

Os movimentos sociais, compostos pelos excluídos do acesso à terra, ao trabalho, aos meios de produção, começavam a se fortalecer e passaram a representar uma ameaça aos interesses econômicos e políticos da classe dominante quanto o seu projeto de industrialização e modernização urbano e rural que não pretendia a inclusão social dos trabalhadores.

Desta forma, em razão de a elite brasileira necessitar se manter no poder frente às mobilizações sociais que ocorriam no país, ela legitimou o Golpe Militar de 1964, pelo qual se instaurou o período ditatorial mais repressivo da história brasileira.

Sob o ponto de vista das políticas de Reforma Agrária, a Ditadura inaugura um projeto de ocupação territorial do norte e nordeste brasileiro como um de seus lemas para a promoção do “desenvolvimento do país”. Mas que fique bem claro: essas frentes de trabalhos não visaram uma proposta emancipatória para o povo do campo, pelo contrário, fora uma maneira de firmar o próprio capitalismo, de uma vez por todas, no espaço agrário e, concomitantemente, amenizar ideologicamente as ameaças advindas dos movimentos sociais agrários insurgentes.

A partir dessa reafirmação de um projeto de não-Reforma Agrária, a classe dominante brasileira, mais uma vez, precisou barrar os trabalhadores do campo do seu direito à Educação. Iniciou-se a perseguição a Paulo Freire e seus seguidores, inclusive ocasionando o seu exílio do Brasil, e o país se torna um fiel articulador das políticas internacionais lideradas pelos Estados

Unidos da América, internalizando-as também no campo da educação a partir de um modelo de educação extremamente tecnicista, criando-se, inclusive Cursos de Licenciaturas Curtas e a atualização de egressos do ensino médio para desde logo exercerem a função de professores, pois a preocupação do Estado em relação a educação era “estritamente com aspectos específicos e práticos, no jogo do capitalismo internacional, associando a toda uma política econômica em curso” (ROSA, 2006, p.50).

Além disso, uma série de acordos internacionais entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development), mais conhecida por sua sigla em inglês USAID, foram firmados com o objetivo de direcionar a proposta educacional brasileira a uma rápida fábrica de mão-de-obra especializada:

Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos MEC-USAID, o que compreendeu a política educacional do país as determinações dos técnicos americanos. A ótica dos acordos MEC-USAID era a mesma vociferada em torno “científico” pelo ministro do Planejamento do governo Castelo Branco, em 1968, no fórum do IPES. O ministro Roberto Campos, em palestra sobre “Educação e Desenvolvimento Econômico”, procurou demonstrar a necessidade de atrelar a escola ao mercado de trabalho. Sugeriu, então, um vestibular mais rigoroso para aquela área de 3º grau não atendentes às demandas do mercado. Para ele, toda a agitação estudantil daqueles anos era devida a um ensino desvinculado do mercado de trabalho, um ensino baseado em generalidades e, segundo suas próprias palavras, um ensino que, “não exigindo praticamente trabalhos de laboratório” deixava “vácuos de lazer”, que estariam sendo preenchidos com “aventuras políticas” (GHIRALDELLI, 2000, p. 169).

Nos anos seguintes ao Golpe Militar, embora extremamente perseguidos, as lutas dos trabalhadores rurais pela Reforma Agrária e Educação continuaram, especialmente a partir de uma maior atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST¹¹, fundado no ano de 1984 no I Encontro Nacional, ocorrido no município de Cascavel/PR:

O MST foi buscar a ponta do novelo que ficou perdida desde o aniquilamento das Ligas Camponesas pelos militares em 1964. Podemos dizer que a história das Ligas Camponesas tem sua continuidade no MST. Por quê? Essencialmente porque elas, tal como o MST, constituíam um movimento independente, nascido no próprio interior das lutas que se

¹¹ Destaque-se, ainda, que no período pós-Golpe parcela da Igreja em sua ação a partir da Teologia da Libertação e da criação da Comissão Pastoral da Terra – CPT teve um papel essencial na defesa dos trabalhadores do campo contra as opressões das elites agrárias brasileiras. [...] setores progressistas da Igreja haviam encontrado canais de participação política nos Partidos Democráticos Cristãos e outros movimentos políticos organizados para ação parlamentar no contexto dos regimes democrático liberais da América Latina. Mas a repressão aos movimentos populares em várias partes criou uma nova situação, na qual a morte do Padre Camilo Torres surge como “ponto de virada” e indicador de transformação na estratégia dos cristãos progressistas (KRISCHKE, 1979, p. 83-84).

travavam pela terra. Mas principalmente porque defendiam uma reforma agrária, para acabar com o monopólio da terra pela classe dominante (MORISSAWA, 2001, p.120).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, já na pós-década de 1980, formula em sua organização um “Setor de Educação do MST”, cujas principais funções foram as criações de escolas para a formação de professores para os assentamentos, a adequação de um modelo escolar que contemplasse a realidade do camponês. Notamos, então que a marcha pela terra e a marcha pela escola pública andaram juntas na mesma luta contra a marginalização do trabalhador rural promovida pelo sistema de produção capitalista. (GENTILI, 1998).

Nessa análise entre o papel da Reforma Agrária e da Educação nos anos pós-década de 1980, infere Jadir de Moraes Pessoa (2007, p. 31) que:

Esta nova etapa na luta pela reforma agrária está mudando também a história da educação no Brasil, especialmente por dois caminhos: pelo retorno de muitos trabalhadores rurais ao campo, demandando lá escolas para seus filhos, e pela transformação da escola existente em uma escola engajada nesse processo social e político. Até quem está muito mais no campo teórico – o das ciências da educação – do que no campo da luta pela terra já reconheceu isso.

Essa nova visão entre Reforma Agrária e Educação somente foi possível em razão do incansável processo histórico de lutas pelos seus direitos realizados pelos trabalhadores rurais desde os primeiros anos de exploração do Brasil Colônia.

A tentativa militar de erradicar a visão libertadora iniciada pelos movimentos sociais agrários, embora tenha causado danos irreparáveis aos camponeses militantes, falhou parcialmente. A luta camponesa será reorganizada nas décadas de 1990, a exemplo da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em 1998 e da formação da primeira Turma de Direito para beneficiários da Reforma Agrária e Agricultores Familiares da UFG em 2006, mas por outro lado, a classe dominante brasileira reinventa novas maneiras e mecanismos de tentar alijar o direito à terra e a educação destes trabalhadores do campo.

As contradições e os processos de lutas que norteiam o campo e a educação ainda continuam nos dias atuais, assumem outros sujeitos e formas, mas guardam a intrigante origem no modelo concentracionista de terras brasileiro.

Vejamos, então, como isto se desenvolve.

1.2 ENTRE AS MAZELAS DO VELHO E DO NOVO MODELO CONCENTRACIONISTA DE TERRAS

Iniciaremos esta análise a partir da seguinte reflexão de José de Souza Martins:

O país inventou a fórmula simples da coerção laboral do homem livre: se a terra fosse livre, o trabalho tinha que ser escravo; se o trabalho fosse livre, a terra tinha que ser escrava. O cativo da terra é a matriz estrutural e histórica da sociedade que somos hoje. Ele condenou a nossa modernidade e a nossa entrada no mundo capitalista a uma modalidade de coerção do trabalho que nos assegurou um modelo de economia concentracionista. Nela se apoia a nossa lentidão histórica e a postergação da ascensão social dos condenados à servidão da espera, geratriz de uma sociedade conformista e despolitizada. Um permanente aquém em relação às imensas possibilidades que cria, tanto materiais quanto sociais e culturais. (MARTINS, 2010, p. 3).

Observe bem que na reflexão acima existe um elemento comum, que expressa a essência do modo de produção capitalista, seja ele no campo ou na indústria. Este elemento é a escravidão, que se materializa nas várias maneiras de exploração capitalista. A exploração, portanto, é um atributo desse modo de produção e sempre esteve presente em qualquer relação de produção capitalista:

A escravidão atual se constituiu de outros modos, mas está ligada à prática colonial que se alastrou culturalmente, formando uma mentalidade escravocrata, cuja manifestação se recriou e se revela de novas formas. Portanto, acorrentados pela dívida não é uma mera metáfora, é o reflexo de uma realidade, que não pode ficar escondida, há quase 130 anos completados após a abolição (SIQUEIRA, 2016, p. 173).

Transpondo essa análise para o campo, percebemos a existência de um longo processo histórico de subjugação e exploração do trabalhador pela classe dominante que desenvolve uma série de mecanismos expropriatórios do direito de acesso à terra. Estes processos vão desde a Lei de terras de 1850 até a atualidade, por meio das políticas de favorecimento de financiamentos para o agronegócio, perdões dos mais variados impostos, maior facilidade de aquisição de insumos, técnicas e tecnologias.

Em relação ao processo de exploração/alienação consideramos dois marcos históricos essenciais, o primeiro, do escravismo (1500 a 1888) e, o segundo, o do capitalismo a partir de 1889. O modelo colonial escravista de exploração das terras brasileiras, desde a criação do regime de sesmarias e, séculos mais tarde, até as consequências da Lei de Terras brasileira de 1850, classe

dominante impôs para si a continuidade do monopólio da terra. Entretanto, esta mesma classe construiu a crença da possibilidade de justo acesso às terras brasileiras pela compra da terra.

Essa construção do modelo “concentracionista” (MARTINS, 2010) de distribuição das terras de nosso país condenou o camponês, os pequenos agricultores, o índio e o negro recém liberto dos regimes escravocratas a se manterem longe do acesso meios de produção agrícola. Assim, essa classe oprimida de trabalhadores rurais do país se via na crença de serem todos livres, mas que na verdade continuariam sendo escravos assalariados nas grandes propriedades de cana-de-açúcar e, anos depois, nas cafeeiras.

Pois bem, essa realidade brasileira só começa a mudar a partir de uma maior articulação dos trabalhadores rurais com a criação e organização dos movimentos sociais do campo. A atuação desses movimentos foi essencial para que o camponês pudesse ao menos questionar as estruturas de exploração até então consolidadas no espaço agrário brasileiro. Assim, temos nas décadas de 1970 e fins da de 1980 uma forte atuação de movimentos sociais do campo, como por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que colocaram em pauta a discussão econômica e política do acesso à terra.

É claro que não podemos afirmar que o projeto das elites brasileiras fora a realização de uma verdadeira reforma agrária no país, entretanto as lutas dos trabalhadores do campo ocasionaram mudanças pontuais nessa busca pelo direito de acesso às terras. Sob o aspecto político-jurídico, são exemplos dessas mudanças o advento da Constituição Federal de 1988, a nova lei de Reforma Agrária em 1993 (Lei n. 8.629/93), o Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRF), o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), dentre outras políticas que foram paulatinamente implementadas, em especial após a entrada do Governo Lula e Dilma Rousseff (de 2003 a 2017)¹².

Ora, isso tudo nos implica dizer que nos dias atuais uma parcela de trabalhadores rurais conseguiu conquistar a tão sonhada gleba de terra para o seu trabalho, seja por meio de políticas de assentamento rural ou por outros métodos de aquisição de propriedade. Com efeito, tal situação parece transparecer que o homem do campo também se tornou autônomo em relação à agricultura capitalista, pois na medida em que é proprietário da sua pequena parcela de terra ele não mais se

¹² Podemos inferir essa afirmação analisando o número de famílias assentadas desde o ano de 1994 a 2016 divulgado pelos dados oficiais do INCRA, disponível em: <http://www.incra.gov.br/tree/info/file/11934>, acessado em 05/06/2018.

subjugaria a sua força de trabalho a outrem, utilizando-a propriamente em suas terras, nas suas próprias produções agrícolas.

É nesse falso credo de autonomia do trabalhador do campo que identificamos na atualidade a mudança das formas de exploração, dada a complexidade da produção capitalista que encobre a manutenção da exploração da força de trabalho para o capital, mesmo sendo detentor de suas próprias terras.

Para isso, o capital se reinventa e cria novas medidas e instrumentos de exploração no campo, ao mesmo tempo que propaga um processo de alienação capaz de “inculcar” (BOURDIEU; PASSERON; SILVA, 2011) no trabalhador rural a ilusão de que ele é independente, autônomo e detentor de seus meios de produção agrária.

Tem-se, assim, na atualidade, um trabalhador rural que tenta decifrar a esfinge do capital financeiro e a do agronegócio (*agrobusiness*) para não ser engolido com a reconcentração da terra, agora analisada pelo acesso aos meios de produção agrícola.

Segundo Guilherme Costa Delgado, ao analisar em sua obra “Do capital financeiro na agricultura à economia do agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012)”, a fundamentação contemporânea da agricultura capitalista pode ser compreendida a partir dos seguintes aspectos:

O segundo governo Fernando Henrique Cardoso iniciou o relançamento do agronegócio, senão como política estruturada, com algumas iniciativas que ao final convergiram: (1) um programa prioritário de investimento em infraestrutura territorial, com ‘eixos de desenvolvimento’, visando à criação de economias externas que incorporassem novos territórios, meios de transporte e corredores comerciais ao agronegócio; (2) um explícito direcionamento do sistema público de pesquisa agropecuária (Empraba), a operar em perfeita sincronia com empresas multinacionais do agronegócio; (3) uma regulação frouxa do mercado de terras, de sorte a deixar fora do controle público as ‘terras devolutas’, mais aquelas que declaradamente não cumprem a função social, além de boa parte das autodeclaradas produtivas; (4) a mudança na política cambial, que ao eliminar naquela conjuntura a sobrevalorização do real, tornaria a economia do agronegócio competitiva junto ao comércio internacional e funcional para a estratégia do ajustamento macroeconômico perseguida; (5) reativa-se a provisão do crédito rural nos planos de safra (DELGADO, 2012, p. 94).

A partir dessas características mencionadas pelo referido autor, podemos chegar à conclusão de que na atualidade o capital financeiro se apropria do espaço agrário (re)criando o modelo de agricultura essencialmente capitalista e, por consequência, sujeitando a produção agrícola de nosso país às regras desse sistema. Logo, não restam dúvidas acerca da existência de

um “Pacto de Economia Política” entre as cadeias agroindustriais, o Estado e as grandes propriedades fundiárias brasileiras, cujo objetivo é a consolidação de um plano estratégico que mantem o modelo concentracionista de terras no Brasil (DELGADO, 2012).

Aqui, portanto, se descortina o processo de alienação que inflige o trabalhador do campo na atualidade, visto que, embora possa até ser proprietário de suas terras, ele jamais conseguirá utilizá-la plenamente sem se sujeitar às regras do sistema da agricultura capitalista. Um infeliz exemplo disso são as políticas de commodities agrícolas (milho, soja, trigo, café e etc.), que a partir de um mecanismo de patenteamento de sementes, proíbe o pequeno agricultor de produzir suas próprias sementes e cultivos.

Para se ter uma noção concreta disso, o relatório “*Too Big to Feed*”¹³, do *International Panel of Experts on Sustainable Food Systems* (Painel Internacional de peritos em alimentação sustentável), produzido em outubro de 2017, revela como os grandes oligopólios do capital financeiro concentram o mercado agrícola nacional e internacional:

Três empresas hoje controlam mais de 70% do mercado de agroquímicos e mais de 60% do mercado de sementes híbridas e transgênicas em todo o mundo, fruto da fusão entre as gigantes americanas Dow e DuPont, que para atender exigências das autoridades brasileiras vendeu a Dow sementes de milho para a chinesa CITIC Agri Fund, a aquisição da americana Monsanto pela alemã Bayer, e da suíça Syngenta pela ChemChina. Esta última, em 2011 adquiriu a israelense Adama, com duas fábricas no Brasil, em 2017, através da própria Syngenta, adquiriu a Nidera Seeds da trader chinesa COFCO, e agora em 2018 deve entrar em fusão com a Sinochem, também da China. O poder do capital financeiro fica explícito no ramo de insumos. Para ficar apenas em um exemplo: uma única firma gestora de ativos, a Black Rock, controla 15,85% da Bayer-Monsanto, 12,72% da Dow-Dupont, 6% da Syngenta (pertencente à estatal ChemChina) e 8,3% da BASF (que por enquanto segue voou solo). Na indústria de fertilizantes, apesar de uma infinidade de marcas comerciais, as dez maiores empresas representam 56% do mercado, sendo as maiores a Agrium-Potach, resultado da fusão entre as duas canadenses, e outras grandes como a norueguesa Yara e a norteamericana Mosaic. Ainda, na indústria de máquinas agrícolas, quatro corporações controlam mais de 54% do mercado: a estadunidense John Deere, a holandesa CNH, a japonesa Kubota e a também americana AGCO.

Além do mercado concentrado de matéria-prima para as produções agrícolas, é preciso ressaltar que mesmo no setor da pequena produção rural, como por exemplo, no cultivo de hortifrutigranjeiros, o capital financeiro também atua a retirar a independência do pequeno

¹³ IPES-Food. 2017. Too big to feed: Exploring the impacts of mega-mergers, concentration, concentration of power in the agri-food sector. Disponível em http://www.ipes-food.org/images/Reports/Concentration_FullReport.pdf. Acessado em 03/06/2018.

produtor do campo. Nesse caso específico, o principal mecanismo de exploração se dá por meio da concessão de créditos rurais.

Se por um lado o pequeno agricultor tem agora sua gleba para o trabalho, por outro a produtividade dessa terra fica condicionada a uma série de tratamentos específicos, como a aquisição de fertilizantes, instrumentos e maquinários essenciais de trabalho agrícola. Esses investimentos são assumidos pelos camponeses por meio dos créditos rurais, que empurram o trabalhador rural a um ciclo vicioso de empréstimos com o setor bancário. Segundo dados apresentados pela Câmara dos Deputados¹⁴, os produtores rurais possuem um débito de cerca de 280 (duzentos e oitenta) bilhões de reais com o setor financeiro público e privado.

Nesse contexto, é interessante explicitar que em janeiro de 2018, o governo brasileiro publicou a Lei n. 13.606/18, cujo objetivo foi instituir o Programa de Regularização Tributária Rural (PRR) na Secretaria da Receita Federal do Brasil e na Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional, uma lei de parcelamento e anistia de dívidas rurais especialmente voltada para os grandes proprietários agroindustriais do país, ao passo que o agricultor familiar ainda continua sofrendo com os juros abusivos e renegociações absurdas promovidas pelos bancos setoriais, mas sobretudo pelo antigo mecanismo das trocas desiguais que segundo Carneiro (2014, p. 85):

Como se sabe, no Brasil, o padrão de acumulação centrado no setor urbano industrial tem se viabilizado, em parte, pelas transferências dos excedentes gerados na agricultura. Estas transferências ocorrem por diversos mecanismos, como: tabelamento de preços dos alimentos, confisco cambial, manipulação da taxa de câmbio, preços dos insumos acima dos preços de produção, o que é possibilitado pela crescente oligopolização das indústrias produtoras de insumos e equipamentos agrícolas. (CARNEIRO, 2014, p.85).

Então, perguntamo-nos onde se encontra esta autonomia que os trabalhadores rurais acreditam tanto ter, se mesmo sendo titulares de uma gleba de terras esta ainda é escrava dos perversos mecanismos criados pelo capital financeiro por meio da agricultura capitalista (modelo do agronegócio)?

¹⁴ Dados obtidos por meio dos seguintes sítios eletrônicos: Câmara dos Deputados disponível em <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/AGROPECUARIA/550822-CAMARA-APROVA-PARCELAMENTO-DE-DIVIDAS-DE-PRODUTORES-RURALS.html> e Canal Rural disponível em <http://www.canalrural.com.br/noticias/rural-noticias/divida-produtores-rurais-com-bancos-chega-280-bilhoes-72933>. Acessados em 04/06/2018.

Não existe independência, tampouco autonomia desses trabalhadores. O sistema capitalista de exploração da força de trabalho camponesa se reinventa e mantém o camponês como classe dominada: ora não possui terra para o trabalho, ora possui terra que não pode ser livremente trabalhada.

É esta, infelizmente, a lógica atual do direito de acesso às terras no Brasil e que, diretamente, reflete no direito à educação dos trabalhadores rurais.

Para se compreender como todo este sistema de exploração se articula, é necessário um aporte emancipatório dos trabalhadores rurais que consiga neles esclarecer, a partir de uma visão crítica, de que seus direitos fundamentais são constantemente ameaçados e violados e que a luta de classes no campo ainda precisa ser realizada.

Para que isso seja possível, um dos principais instrumentos aliados aos trabalhadores é uma educação libertadora (FREIRE, 1997) que tenha como objetivo:

Desenvolver a consciência crítica capaz de perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia da opressão. Na verdade, esse não é objetivo dos opressores que tentam manter, por meio da educação bancária, a reprodução da consciência ingênua, acrítica. Na educação como prática da liberdade, os homens e as mulheres são vistos como “corpos conscientes”, e se tem convicção profunda no poder criador do ser humano como sujeito da história – uma história inacabada, construída a cada instante, cujo processo de conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 50).

Afonso, Carneiro e Mesquita (2015, p. 1548) expõem que os programas de educação fortalecem a política de Reforma Agrária e nesse processo contraditório “vai encontrar no PRONERA forte aliado na operacionalização ações que contribuam para a permanência dos assentados, bem como o sucesso dos assentamentos”. No entanto, alertam “que as tensões internas e externas vivenciadas na implantação do Programa [Pronera] serão desafios constantes a serem superados por ocasião da realização das atividades propostas”.

A Turma Evandro Lins e Silva da Universidade Federal de Goiás – UFG foi a primeira turma de Direito criada a partir do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PRONERA, resultado de um longo processo de lutas e resistências de trabalhadores do campo, de movimentos sociais agrários e demais segmentos marginalizados pelas elites agrárias do nosso país.

É por isso que a turma representa um dos mais importantes resultados de lutas dos trabalhadores do campo contra o sistema exploratório da agricultura capitalista, pois será essa nova geração de profissionais que tiveram acesso à educação libertadora, que contribuirá na defesa da classe trabalhadora do campo e difundir o pensamento crítico em face da alienação que os aflige.

E, por este motivo, que passaremos à análise de como o PRONERA se desenvolveu enquanto política agrária e educacional, bem como os reflexos que sua efetivação trouxe na construção do que vem a ser a Educação do Campo e qual a sua importância na formação desse novo perfil profissional de estudantes de direito da Turma Evandro Lins e Silva.

CAPÍTULO II - O PROGRAMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA COMO INSTRUMENTO DE LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo dedicaremos ao estudo do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PRONERA e da Educação do Campo enquanto modelo pedagógico, apontando suas premissas e princípios básicos, bem como suas próprias metodologias. Assim, apresentaremos também a compreensão da identidade do camponês e o porquê da necessidade de modelos de ensino e aprendizagem diferenciados para aqueles que vivem da e na terra. Ao final, pretende-se demonstrar como o PRONERA e a Educação do Campo representam importantes instrumentos de luta dos trabalhadores rurais contra as violações de seus direitos sociais de acesso à terra e à educação.

Tecendo a Manhã¹⁵

1

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

2

¹⁵ NETO, João Cabral de Melo. Tecendo a Manhã. Disponível em <http://www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html>. Acessado em 21/02/2018.

E se encorpendo em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entreendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

A Poesia acima, escrita por João Cabral de Melo Neto em 1966, remete-nos a uma questão bem clara nos seus versos: o sentimento de união. Ora, o sol só vira a nascer se cada um dos “galozinhos” fizer sua parte e dar de si para que o novo dia brilhe para todos.

E com base nesta ideia afirmamos que um projeto de Educação do Campo só faz sentido se for capaz de promover entre os alunos o sentimento de união e de pertencimento de cada um à terra, ao campo. Educação do campo não é simplesmente levar a mesma escola urbana para dentro do campo, pois estaríamos estudando campo e educação como realidades desconexas e, ao contrário, nós reafirmamos com Caldart (2009) que os processos de ensino e aprendizagem devem levar em consideração as particularidades dos sujeitos do campo:

Podemos dizer sobre a Educação do campo, parafraseando Emir Sader (prefácio a Mészáros, 2005, p. 15) que sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E ainda que ‘muitos não queiram’, esta realidade exige posição (teórica sim, mas sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do campo (CALDART, 2009, p. 36/37).

Por consequência, valendo-se da colocação de Roseli Salete Caldart já citada, a Educação do Campo se desenvolve em meio a conflitualidade¹⁶ do campo no Brasil, das lutas que emergem

¹⁶ A vastidão da questão agrária alcança o campo e a cidade, atinge todas as instituições e abarca todas as dimensões do desenvolvimento. A questão agrária é composta da contradição e do paradoxo, que revelam sua complexidade. A contradição está na estrutura do sistema capitalista e o paradoxo no movimento da questão agrária. E é este o seu caráter mais importante, porque manifesta conflitualidade e desenvolvimento através de relações sociais distintas, que constroem territórios diferentes em confronto permanente. Do reconhecimento dessas diferenças compreendemos melhor a conflitualidade que promovem o desenvolvimento do Brasil. (FERNANDES, 2005, p. 5).

das questões agrárias brasileiras e da atuação dos trabalhadores rurais, dos beneficiários da reforma agrária, do camponês, dos movimentos sociais rurais e tantos outros que por ora estamos chamando de sujeitos do campo e de sua identidade camponesa. (CORREIA, D. M. N.; BATISTA, M. S. X.; BRITO, R. M. J, 2011).

O processo constitutivo de uma Educação do Campo está intimamente ligada com a compreensão e valorização da identidade camponesa, inclusive é isto que a justifica enquanto modelo pedagógico emancipatório. Tal observação também é de suma importância para compreendermos em face do objeto desta pesquisa se os egressos da Turma Evandro Lins mantiveram suas identidades camponesas ao atuarem profissionalmente no âmbito do Direito com o término de seus estudos na Universidade Federal de Goiás.

Quando afirmamos que a Educação do Campo também se constrói a partir de um processo de contradições, referimo-nos ao fato de que ela se torna um instrumento de resistência em desfavor da identidade da agricultura capitalista, também conhecida por modelo do agronegócio¹⁷. Na identidade do trabalhador rural o elo de pertencimento, espaço, vida, cultura, e solidariedade social é construído pelo trabalho na terra, que se contrapõem a lógica do lucro da agricultura capitalista.

Por isso a importância que se revela compreender a historicização do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PRONERA, de como esse ideal de identidade camponesa o consolidou como resultado e instrumento de luta dos cidadãos do campo.

¹⁷ O campo brasileiro, na década de 1970, foi marcado pela Revolução Verde e pelo processo de ocupação capitalista do cerrado e da Amazônia através da distribuição e venda de terras a empresas para a colonização e projetos agrominerais. Assim, várias delas começam a investir na aquisição de terras. Fez parte da ditadura militar o incentivo às empresas diversificarem seus investimentos em vários setores da economia. Assim, diversas empresas e pessoas físicas adquiriram propriedades em várias partes do Brasil, que posteriormente foram passadas a outros donos. Com a reestruturação produtiva no campo, a partir da década de 1990, inicia-se uma nova fase no Brasil, quando foi difundida a noção de agronegócio como um modelo a reestabelecer a agricultura comercial exportadora após a crise da década de 1980. Assim, o agronegócio é uma expressão do capitalismo neoliberal no campo, iniciada nos governos Collor/Itamar através da forte atuação de agências de regulação financeiras internacionais no país. A partir daí a aquisição de terras por parte de empresas não possui um papel tão somente de especulação, mas de ocupação produtiva. As empresas do setor agropecuário tomam frente do processo na corrida desenfreada pela conquista de territórios, ao passo que as empresas de outros setores da economia se deslocaram para se fortalecer dentro de sua funcionalidade principal (CAVALCANTI; FERNANDES, 2012, p. 21).

2.1 PROGRAMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA.

O Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária - PRONERA constitui o principal documento regulamentador da Política Pública para a Educação do Campo. O programa passou a ser uma importante fonte que conecta as políticas de Reforma Agrária e a promoção da educação do campo, nas mais diversas peculiaridades que o ambiente rural necessita.

O PRONERA foi fruto de um processo de lutas e reivindicações dos camponeses, dos movimentos sociais agrários, dos setores públicos e privados que se preocupavam com a delicada situação que afligia a educação do campo.

É nesse contexto que a atuação dos movimentos sociais agrários foi bastante importante¹⁸ para a discussão da Educação do Campo:

No âmbito da educação para áreas rurais, o paradigma da Educação do Campo vai ser a base para esses programas e políticas públicas, a partir de então. Nesse momento, inicia-se no interior das práticas educativas dos movimentos sociais um processo de construção de pedagogias próprias dos sujeitos da luta pela terra. Esses sujeitos também passam a construir suas próprias escolas e princípios político-ideológicos que deram forma a um modelo de educação que visa reproduzir as formas camponesas no campo, valorizando seus próprios sujeitos (OLIVEIRA, 2017, p. 18/19).

Tais discussões foram fortalecidas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a partir de 20 de dezembro de 1996, que passou a prever em seu artigo 28¹⁹ a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural e flexibilizar a organização escolar com adequação do calendário escolar.

¹⁸ A construção da Educação do Campo, conforme mencionado anteriormente, não é algo exclusivo das décadas de noventa no Brasil, embora fora neste período que ela ganhou maior destaque. Outras iniciativas populares de organização da educação para o campo em décadas anteriores foram as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs). Essas instituições, inspiradas em modelos franceses e criadas no Brasil a partir de 1969 no Estado do Espírito Santo, associam aprendizado técnico com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário. A proposta pedagógica, denominada Pedagogia da Alternância, é operacionalizada a partir da divisão sistemática do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente familiar. Esse modelo tem sido estudado e elogiado por grandes educadores brasileiros e é apontado pelos movimentos sociais como uma das alternativas promissoras para uma Educação do Campo com qualidade. Trataremos com maiores detalhes sobre essa temática em nosso segundo capítulo.

¹⁹ Artigo 28, da LDB/96: Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

Outro fator importante foi a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) neste processo, resultando no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), no ano de 1997, que também teve a participação do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (BORGES; CARNEIRO, 2016).

Estas articulações passaram a ser chamadas de Movimento pela Luta de uma Educação do Campo e, oriundo dos trabalhos do I ENERA foi eleito um grupo para coordenar a produção do processo de construção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos, com a elaboração de um documento (texto-base do PRONERA) apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, ocorrido nos dias 6 e 7 de novembro de 1997.

Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/98, o extinto Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculando ao Gabinete do Ministro e aprovou o seu Manual de Operações²⁰.

Assim, o PRONERA se formaliza como um programa de governo, resultante dos progressos que a discussão e a luta sobre a Reforma Agrária havia tomado no país nas décadas de noventa, juntamente com uma atuação mais incisiva do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra:

O programa foi criado em 16 de abril de 1998, por portaria do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), num contexto de ascensão da luta pela Reforma Agrária que aliava as condições de forte organização e mobilização dos Sem Terra por todo o território nacional à sensibilidade da sociedade brasileira em torno da causa, mobilizada após os massacres de Corumbiara, em Rondônia, em 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996. Os movimentos sociais do campo souberam bem aproveitar este ambiente favorável à Reforma Agrária para trazer a público outras pautas normalmente esquecidas ou desconhecidas pelas autoridades, entre elas a situação da Educação no Campo, notadamente a falta de escolas, e a falta de educadores para as

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

²⁰ INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA. História do Pronera. Disponível em <http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>. Acessado em 23/11/2017.

poucas que existiam, o que impunha uma condição de acesso apenas aos anos escolares iniciais, reproduzindo, nos assentamentos, a mesma lógica de negação histórica do direito, aos camponeses, de acesso aos níveis mais elevados de escolaridade (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p. 632).

Essa proximidade entre o PRONERA, enquanto uma política pública, e a atuação dos movimentos sociais do campo foi e ainda é, um dos principais fatores que permitiu ao programa produzir bons resultados, pois foi uma luta que veio “desde baixo” (OLIVEIRA, 2017, p.22) e conseguiu se projetar como uma política pública agrária e educacional a ser promovida em todo país, respeitando as particularidades da identidade do povo camponês e de sua luta pela terra.

Por outro lado, ao se tornar um forte instrumento de luta em favor dos trabalhadores do campo, sobretudo para os assentados e beneficiários da Reforma Agrária, o PRONERA tem representado uma ameaça as elites agrárias do país.

As ações de desmonte do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária ganharam mais força a partir do ano de 2016, com as políticas de congelamentos orçamentários durante o governo do ex-Presidente Michel Temer. Nesse mesmo ano, os recursos que chegavam a cerca R\$ 30 milhões caíram pela metade em 2017 e, para o ano de 2018 foram previstas verbas de cerca R\$ 7 milhões ao programa para o exercício de 2019.

Em relação ao governo atual (Presidente Jair Bolsonaro), ainda não foi aprovada a Lei Orçamentária Anual da União, porém as expectativas não são nada positivas. Primeiramente porque já se constata o corte das verbas para a educação, em especial nas Universidades que promovem as maiores parcerias de projetos vinculados ao PRONERA. O segundo motivo diz respeito a reestruturação política do INCRA promovida pelo governo, pela qual se nomeou o coronel César Augusto Gerken para a coordenação nacional do PRONERA (Portaria nº 741, de 15 de abril de 2019). Conforme os dados informados pelo próprio INCRA²¹, o currículo do novo gestor do programa o apresenta como:

Coronel do Exército, com experiência em gestão nacional e internacional, formado na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), tem pós-graduação em Administração

²¹ Dados obtidos no sítio eletrônico oficial do INCRA/BRASIL. Disponível em <http://www.incra.gov.br/noticias/pronera-21-anos-formando-jovens-e-adultos-para-o-desenvolvimento-do-campo>. Acessado em 27/07/2019.

Pública na Universidade Castelo Branco (UCB) e em Bases Geo-históricas para Formação Estratégica na Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME). É mestre em Ciências Militares, cursado na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (EsAO), tem curso superior de Defesa na Escola Superior de Guerra (ESG), curso de Política Estratégica e Alta Administração do Exército na ECEME e MBA Executivo em Administração na Fundação Getúlio Vargas (FGV). Participou de duas missões de Paz no Haiti.

Não há, portanto, nenhuma formação profissional do novo coordenador na área da Educação, tampouco com demandas correlacionadas a questões agrárias. Essa situação, somada às perspectivas de cortes às ações do PRONERA, ocasionaram a realização de uma Audiência Pública, em 11/07/2019, sobre o programa. Dentre os convidados presentes estavam Deborah Duprat - Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão (MPF), Edjane Rodrigues Silva - Secretária de Políticas Sociais da Contag, representando o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), Clarice Aparecida dos Santos - Doutora em Políticas Públicas e Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, Edward Madureira Brasil - Reitor da Universidade Federal de Goiás e Maria de Jesus dos Santos Gomes - Representante do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Destacamos algumas das falas pontuadas pelos participantes²²:

A redução do empenho de recursos no âmbito do Pronera observada nos últimos anos foi apontada pela procuradora como fator crítico à manutenção do Programa. Segundo ela, em 2013 o valor representava cerca de R\$ 27 milhões, chegando em 2018 a aproximadamente R\$ 5 milhões. “O Pronera praticamente não existe”. (Deborah Duprat)

O Pronera inspirou as bases de implementação de uma política nacional de educação no campo, defendendo a sua manutenção no âmbito do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). “O que nós queremos é um campo com gente vivendo com qualidade e dignidade. E quando a gente retira os direitos daqueles que estão no campo nós estamos comprometendo a produção de alimentos saudáveis no nosso país. Nós estamos contribuindo com a saída da nossa juventude do campo”. (Edjane Rodrigues Silva).

“O Pronera desafiou as instituições de ensino e a ciência a pensar sobre as questões trazidas pelo povo do campo”, destacou a professora ao ressaltar que os camponeses passaram a apresentar à academia problemas ligados à produção, à organização social das comunidades rurais e à educação no campo. A redução dos índices de analfabetismo nas áreas rurais, acrescentou, também se deu em função da existência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. (Clarice Aparecida dos Santos).

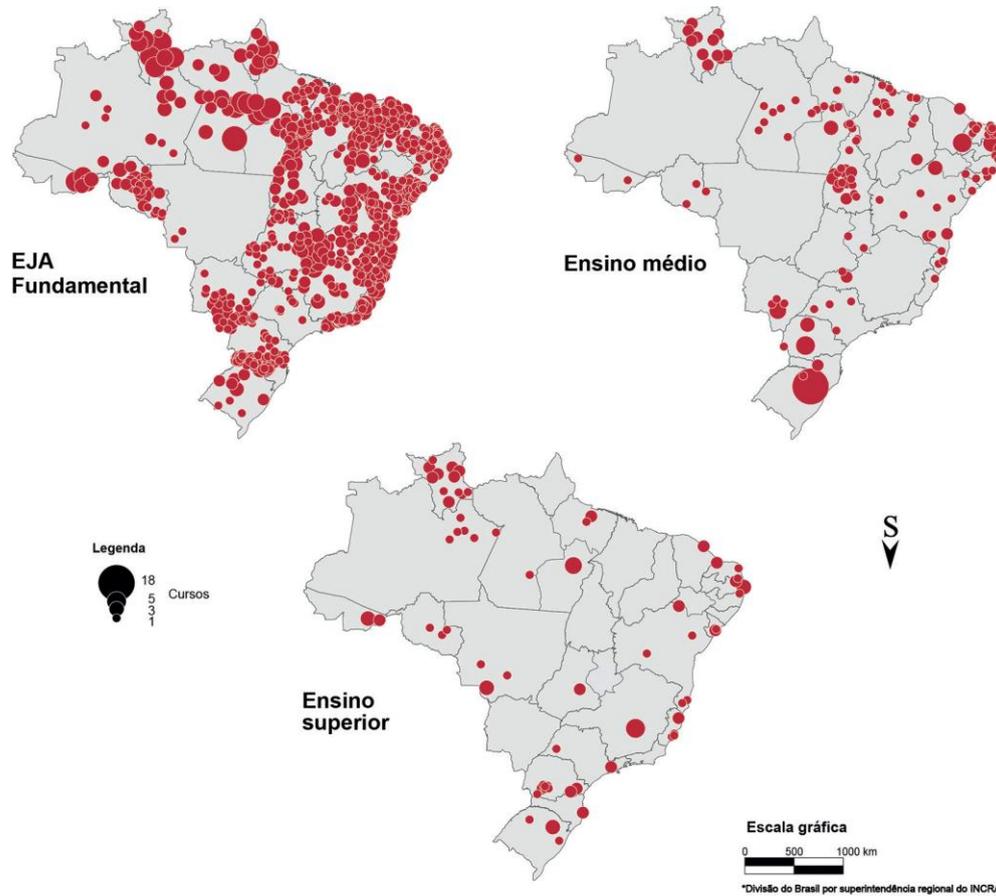
²² Informações obtidas pelo sítio oficial da Procuradoria Federal de Defesa do Cidadão: PDC participa de debate sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Disponível em <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informativos/edicoes-2019/julho/pfdc-participa-de-debate-sobre-o-programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria>. Acessado em 20/06/19.

O Pronera possibilitou a formação de diversos profissionais, como pedagogos, veterinários, agrônomos e advogados. Todos sabemos como foi difícil cada universidade quebrar o elitismo da educação nesse país. (Maria de Jesus dos Santos Gomes).

Pois bem, de todas estas considerações apontadas há algo que podemos inferir com certeza: o PRONERA se insere no processo de lutas de classes dos trabalhadores do campo e das elites do país, sobretudo as agrárias. E diante disso, reafirma a importância que a Turma Evandro Lins e Silva têm enquanto propulsora do êxito do PRONERA a partir da atuação política e jurídica de seus egressos na defesa dos cidadãos do campo, inclusive para não deixar o programa se extinguir.

Nos primeiros anos do programa, a maior preocupação se deu em razão aos altos índices de analfabetismos dos moradores do campo, em especial aqueles que viviam em assentamentos para fins de Reforma Agrária. Havia, portanto, uma patente necessidade de se efetivar processos de escolarização da população rural brasileira, o que se deu por meio da Educação de Jovens e Adultos. Em 13 anos o programa realizou 167 cursos para nível fundamental em todos os Estados e no Distrito Federal, proporcionando uma maior disseminação e visibilidade do PRONERA pelo país (II PNERA, 2015, p. 26).

IMAGEM 01 - Escolaridade²³



Na década de 2000, novas demandas por parte dos movimentos sociais exigem do PRONERA outras abordagens educacionais, voltadas a promoção do ensino médio e do ensino superior:

Em razão destes resultados, o Pronera, que até então executava majoritariamente projetos de alfabetização e escolarização em séries iniciais, passou a incentivar projetos de ensino fundamental completo e nível médio. Com o desenvolvimento destes projetos, a consequente conclusão deste nível de ensino e a necessidade de formação de professores para as escolas conquistadas para os PAs, os próprios movimentos sociais passaram a demandar projetos de cursos superiores, inicialmente restritos à área de Pedagogia e licenciaturas, posteriormente ampliados para outras áreas, como as de Ciências Agrárias. (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p. 632).

²³ II PNERA, 2015, p. 26.

Assim, todos estes movimentos foram de suma importância para potencializar o PRONERA como marco regulatório das políticas públicas de Educação do Campo, tanto que em 2010, por meio do Decreto n. 7.352/10, é definitivamente incorporado como uma política pública de Estado e não somente de Governo.

Além disso, a sua execução passou a ficar a cargo do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. A incorporação do PRONERA à gestão do INCRA foi relevante para uma melhor estruturação do programa junto ao contexto dos assentamentos rurais e dos movimentos sociais do campo, vez que a atuação do INCRA é realizada direta e indiretamente junto dessas comunidades agrárias.

Nos 21 anos de história, o PRONERA conta atualmente com 4.436 estudantes beneficiados pelos cursos em andamento, dos quais 740 estão na educação de jovens e adultos; 944 no ensino médio técnico; 1.742 no ensino superior e 290 em pós-graduação²⁴.

Em termos legais, o PRONERA é regulamentado por 19 (dezenove) disposições normativas em seu Decreto regulador, que trata desde a organização do programa quanto aos seus aspectos técnicos, como por exemplo, gestão orçamentária, como também cuida dos princípios norteadores da Educação do Campo. Outro documento importante é o Manual de Operações do PRONERA, aprovado em sua atual edição pela Portaria/INCRA/P/Nº 19, de 15 janeiro de 2016, cujo conteúdo aprofunda as logísticas de cooperações e parcerias do programa com as entidades de ensino.

Segundo o Manual, o objetivo geral do PRONERA é fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária.²⁵

Já nos termos do Decreto n. 7.352/10, o PRONERA tem três objetivos centrais bem definidos, quais sejam:

²⁴ Informações obtidas pelo sítio eletrônico oficial do PRONERA: Pronera 21 anos: formando jovens e adultos para o desenvolvimento do campo. Disponível em <http://www.incra.gov.br/noticias/pronera-21-anos-formando-jovens-e-adultos-para-o-desenvolvimento-do-campo>. Acessado em 28/06/2019.

²⁵ BRASIL. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: MANUAL DE OPERAÇÕES, aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 19, de 15.01.2016 Brasília-DF, 15 janeiro de 2016.

a) oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;

b) melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA e

c) proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

Em relação aos princípios elencados no programa, podemos agrupá-los em duas categorias. Um primeiro grupo que trata dos princípios político-pedagógico do PRONERA, e um segundo que versa diretamente sobre os princípios orientadores da proposta de Educação do Campo.

São seis os princípios básicos de natureza político-pedagógica do programa:

a) Democratização do acesso à educação: a cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária será assegurada, também, por meio da oferta de uma educação pública, democrática e de qualidade, sem discriminação e cuja responsabilidade central seja dos entes federados e suas instituições responsáveis e parceiras nesse processo.

b) Inclusão: a indicação das demandas educativas, a forma de participação e gestão, os fundamentos teóricos metodológicos dos projetos devem ampliar as condições do acesso à educação como um direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária.

c) Participação: a indicação das demandas educacionais é feita pelas comunidades das áreas de reforma agrária e suas organizações, que em conjunto com os demais parceiros decidirão sobre a elaboração, execução e acompanhamento dos projetos.

d) Interação: as ações desenvolvidas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, comunidades assentadas nas áreas de reforma agrária e as suas organizações, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses sujeitos sociais pela via da educação continuada e da profissionalização no campo.

e) Multiplicação: A educação do público beneficiário do Pronera visa a ampliação do número de trabalhadores rurais alfabetizados e formados em diferentes níveis de ensino, bem como, garantir educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de reforma agrária.

f) Participação social: o PRONERA se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos os envolvidos na construção, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos. A parceria é condição essencial para a realização das ações do PRONERA. Os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais do campo, as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais. (BRASIL, 2016, p. 14/15).

A par desta análise, podemos aferir que o PRONERA tem três dimensões de constituição: jurídica, pedagógica e de política pública.

A dimensão jurídica do programa é dada pelo próprio decreto que o regulamenta ao cuidar de aspectos eminentemente vinculados ao direito, tais como a fixação de competências legislativas e administrativas aos entes federados (artigos 3º, 4º, 7º, 9º dentre outros).

A segunda dimensão, de natureza pedagógica, é expressa pela série de disposições do programa que trazem as premissas do que é a Educação do Campo para o PRONERA, tanto que no artigo 2º do decreto regulamentador são elencados os diversos princípios da educação do campo. Essa temática será trabalhada com maiores detalhes em nosso segundo capítulo.

E, por fim, a dimensão de política pública é talvez a natureza mais próxima das finalidades do PRONERA, na medida em que se torna um projeto voltado a consecução de políticas públicas do campo e da educação, simultaneamente. Ademais, inegável também o papel dessa dimensão em constituir o PRONERA com vistas a promover um conjunto de ações afirmativas para as comunidades camponesas, aos beneficiários e assentados da reforma agrária, bem como aos agricultores familiares.

Considerando a dimensão de política pública do PRONERA, podemos afirmar que, de forma inovadora, o programa também expressa seu importante papel como instrumento de promoção das ações afirmativas.

As ações afirmativas são medidas que visam a médio e longo prazo tentar amenizar as consequências negativas de um processo histórico de exclusão social das minorias do acesso aos direitos fundamentais de um ser humano, como por exemplo o próprio direito à educação.

Nesse contexto, as ações afirmativas constituem medidas de compensação pela falha no cumprimento de um mandamento da Constituição Federal brasileira, que em seu artigo 5º, *caput*, assevera que “*Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...]*”.

Em uma leitura estritamente jurídica, o direito à igualdade se desenvolve numa perspectiva formal e substancial. Estas acepções expressam a ideia de que, embora todos seres humanos sejam iguais entre si, historicamente diversos grupos sociais foram excluídos do acesso a direitos e por

isso é preciso tratar de forma igual os iguais e de maneira desigual os desiguais. A isto damos o nome de “fator discriminação” (MELLO, 2003).

Ora, mas que igualdade é essa em que o país conta com aproximadamente 16.356.051 (dezesesseis milhões e trezentos e cinquenta e seis mil e cinquenta e um) cidadãos considerados analfabetos, conforme a Síntese de Indicadores Sociais – SIS divulgada pelo IBGE em 2016 (última pesquisa do instituto que trouxe a educação como um dos critérios do censo) e que o acesso ao ensino superior, quer público ou privado, continua sendo um “privilégio” para poucos brasileiros?

A resposta, embora simples, revela tragicamente a realidade do povo brasileiro: não existe igualdade em nosso país, tampouco igualdade de direitos.

Portanto, tendo em vista esta realidade social de nosso país, as ações afirmativas são fatores de discriminação positivos, na medida em que busca por meio de instrumentos de compensação amenizar as enormes disparidades sociais em razão de fatores econômicos, etnia, sexo dentre outros.

No campo da educação superior, as ações afirmativas ganharam destaque com a promulgação no ano 2000 da Lei n. 3.524 do Estado do Rio Janeiro, que de forma inovadora destinou 50% (cinquenta por cento) das vagas das Universidades fluminenses a estudantes que tivessem cursado integralmente o ensino médio nas redes públicas estaduais ou municipais. No ano seguinte, também se publicou a Lei n. 3.708/2001 do Estado do Rio de Janeiro, a qual passou a reservar 40% (quarenta por cento) das vagas dos vestibulares da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF para negros e pardos.

Após essas iniciativas, seguiram o mesmo passo diversas Universidades brasileiras, tais como a Universidade de Brasília – UNB e a Universidade do Estado da Bahia – UNEB e no ano de 2002, o Governo Federal promulgou a Lei n. 10.550, pela qual se criou o “Programa Diversidade na Universidade”:

Art. 1º Fica criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.

Art. 2º O Programa Diversidade na Universidade será executado mediante a transferência de recursos da União a entidades de direito público ou de direito privado, sem fins lucrativos, que atuem na área de educação e que venham a desenvolver projetos inovadores para atender a finalidade do Programa.

Parágrafo único. A transferência de recursos para entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que atendam aos requisitos do caput, será realizada por meio da celebração de convênio ou de outro instrumento autorizado por lei.

Todo este contexto trouxe um verdadeiro “chacoalhar” sobre os modelos tradicionais que se desenvolvia o ensino superior no país. Isso porque o acesso às Universidades brasileiras sempre fora um privilégio das classes mais abastadas e um “não-direito” do trabalhador, do negro, do pobre. Não é por menos que tais políticas de cotas foram levadas a questionamento ao Supremo Tribunal Federal – STF, por meio da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental²⁶ n. 186-02/DF proposta, 20 de julho de 2009, pelo partido político DEMOCRATAS (DEM).

Nesta ação de constitucionalidade, o referido partido político insurgiu contra os atos administrativos da Universidade de Brasília – UNB em relação a sua política de ações afirmativas e a criação das cotas raciais.

Vejamos alguns trechos da ADPF n. 186-02/DF e as alegações do DEM contrárias às ações afirmativas:

Alega-se ofensa aos artigos 1º, caput e inciso III; 3º, inciso IV; 4º, inciso VIII; 5º, incisos I, II, XXXIII, XLII, LIV; 37, caput; 205; 207, caput; e 208, inciso V, da Constituição de 1988.

A peça inicial defende, em síntese, que “(...) na presente hipótese, sucessivos atos estatais oriundos da Universidade de Brasília atingiram preceitos fundamentais diversos, na medida em que estipularam a criação da reserva de vagas de 20% para negros no acesso às vagas universais e instituíram verdadeiro ‘Tribunal Racial’, composto por pessoas não-identificadas e por meio do qual os direitos dos indivíduos ficariam, sorrateiramente, à mercê da discricionariedade dos componentes, (...)” (fl. 9).

Alega que o sistema de cotas da UnB pode agravar o preconceito racial, uma vez que institui a consciência estatal da raça, promove ofensa arbitrária ao princípio da igualdade, gera discriminação reversa em relação aos brancos pobres, além de favorecer a classe média negra (fl. 29).²⁷

²⁶ A arguição de preceito fundamental é uma das várias ações de controle de constitucionalidade permitidas no ordenamento brasileiro, destinada a combater o desrespeito aos conteúdos mais importantes da Constituição, praticados por atos normativos ou não normativos, quando não houver outro meio eficaz.

²⁷ SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 186-02/DF. Disponível em <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStfArquivo/anexo/ADPF186.pdf>. Acessado em 10/04/2018.

Todavia, neste caso específico o direito à Educação saiu vitorioso, tendo o Supremo Tribunal Federal reconhecido a legitimidade das ações afirmativas realizadas pela UNB, gerando efeitos da decisão para todo o país:

Ementa: ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL. ATOS QUE INSTITUÍRAM SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS COM BASE EM CRITÉRIO ÉTNICO-RACIAL (COTAS) NO PROCESSO DE SELEÇÃO PARA INGRESSO EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR. ALEGADA OFENSA AOS ARTS. 1º, CAPUT, III, 3º, IV, 4º, VIII, 5º, I, II XXXIII, XLI, LIV, 37, CAPUT, 205, 206, CAPUT, I, 207, CAPUT, E 208, V, TODOS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL. AÇÃO JULGADA IMPROCEDENTE. **I – Não contraria - ao contrário, prestigia – o princípio da igualdade material, previsto no caput do art. 5º da Carta da República, a possibilidade de o Estado lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminados de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares.** II – O modelo constitucional brasileiro incorporou diversos mecanismos institucionais para corrigir as distorções resultantes de uma aplicação puramente formal do princípio da igualdade. III – Esta Corte, em diversos precedentes, assentou a constitucionalidade das políticas de ação afirmativa. **IV – Medidas que buscam reverter, no âmbito universitário, o quadro histórico de desigualdade que caracteriza as relações étnico-raciais e sociais em nosso País, não podem ser examinadas apenas sob a ótica de sua compatibilidade com determinados preceitos constitucionais, isoladamente considerados, ou a partir da eventual vantagem de certos critérios sobre outros, devendo, ao revés, ser analisadas à luz do arcabouço principiológico sobre o qual se assenta o próprio Estado brasileiro.** V - Metodologia de seleção diferenciada pode perfeitamente levar em consideração critérios étnico-raciais ou socioeconômicos, de modo a assegurar que a comunidade acadêmica e a própria sociedade sejam beneficiadas pelo pluralismo de ideias, de resto, um dos fundamentos do Estado brasileiro, conforme dispõe o art. 1º, V, da Constituição. VI - Justiça social, hoje, mais do que simplesmente redistribuir riquezas criadas pelo esforço coletivo, significa distinguir, reconhecer e incorporar à sociedade mais ampla valores culturais diversificados, muitas vezes considerados inferiores àqueles reputados dominantes. VII – No entanto, as políticas de ação afirmativa fundadas na discriminação reversa apenas são legítimas se a sua manutenção estiver condicionada à persistência, no tempo, do quadro de exclusão social que lhes deu origem. Caso contrário, tais políticas poderiam converter-se benesses permanentes, instituídas em prol de determinado grupo social, mas em detrimento da coletividade como um todo, situação – é escusado dizer – incompatível com o espírito de qualquer Constituição que se pretenda democrática, devendo, outrossim, respeitar a proporcionalidade entre os meios empregados e os fins perseguidos. VIII – Arguição de descumprimento de preceito fundamental julgada improcedente. (grifo nosso). (ADPF 186, Relator(a): Min. RICARDO LEWANDOWSKI, Tribunal Pleno, julgado em 26/04/2012, ACÓRDÃO ELETRÔNICO DJe-205 DIVULG 17-10-2014 PUBLIC 20-10-2014).

Como bem esperado, esse resultado não agradou às elites brasileiras, pelo contrário representa praticamente um objetivo de sua parte manejar atos contra as ações afirmativas.

Infelizmente, o que resultou quase 20 anos de evolução e garantia de direitos sociais fundamentais no campo da Educação parece hoje estar ameaçado no Estado que deu origem aos programas de ações afirmativas em nosso país. O atual Deputado Estadual Rodrigo Amorim (PSL), do Rio de Janeiro, que também é advogado, propôs em maio de 2019 o Projeto de Lei n. 470/2019, que tem por finalidade única extinguir as ações afirmativas para pessoas negras nas Universidades estaduais cariocas.

Assim, justifica o deputado as razões do seu projeto:

Cotas raciais sempre dividem negativamente as sociedades onde são implantadas, gerando o ódio racial e o ressentimento das pessoas que não entraram na Universidade, apesar de terem obtido nota maior ou igual à obtida pelos cotistas nas provas de vestibular.

As cotas definidas pela cor da pele do indivíduo corrompem as Universidades onde são aplicadas, aniquilando o valor do mérito acadêmico e criando pressões sem fim para discriminar as pessoas por sua “raça” em todos os níveis de ensino, do fundamental à universidade.

Cada vez mais são noticiados casos de candidatos que fraudam as autodeclarações raciais no intuito de fazerem jus a uma vaga que na verdade não fazem. Tal critério jamais poderia ser utilizado para defender direitos, já que não é possível atestar a real necessidade de um candidato apenas pela cor da sua pele.

O referido sistema representa uma afronta à meritocracia já que todos são iguais perante a lei e, permitir um sistema de cotas que utiliza como critério a cor da pele causa uma distorção nos direitos universais, pois considera que a cor da pele define a incapacidade do indivíduo de buscar por seus próprios méritos o objetivo que deseja alcançar.

O presente projeto visa extinguir a possibilidade da divisão social instituída através do sistema de cota racial que buscou garantir um suposto direito de ingresso nas universidades públicas do estado definido apenas pela cor da pele do indivíduo, **e manter somente o direito à cota para aqueles estudantes que necessitam de fato do referido sistema, por conta de fatores que de fato os prejudica e não apenas pela cor da pele. (Grifo nosso). (PL 470/19).**

As motivações do deputado, em que pese seu elevado grau de absurdos na construção das ideias e análises apontados, causa-nos ainda maior perplexidade porque representa uma parcela considerável do pensamento da população brasileira, afinal tal candidato foi o mais votado nas suas eleições²⁸.

²⁸ Informações obtidas pelo sítio eletrônico do jornal “O Dia”, disponível em <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2019/05/5640615-projeto-de-lei-pretende-acabar-com-cotas-em-universidades-do-estado.html#foto=1>. Acessado em 28/07/2019.

Ao final de sua justificativa, de que é preciso “ *manter somente o direito à cota para aqueles estudantes que necessitam de fato do referido sistema, por conta de fatores que de fato os prejudica e não apenas pela cor da pele.* ”, o desvelar dos interesses que ele representa são escancarados em sua proposta legislativa, pois segundo o projeto: *Fica extinto o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, adotado com a finalidade de assegurar seleção e classificação final nos exames vestibulares aos estudantes carentes, exceto: filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares, inspetores de segurança, agentes do Degase e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão de suas atribuições.*

Ora, qual a subjugação histórica, social e política passaram os militares de nosso país para justificar sua inclusão em programas de ação afirmativa? Não existe. Mas, ciclicamente a estrutura do capital por meio da classe dominante sempre tentará alijar as duras conquistas das minorias brasileiras no campo da Educação...

Por fim, realizadas estas considerações gerais sobre as ações afirmativas, como podemos compreender o PRONERA inserido em tal categoria?

Em que pese a relevante conquista do “Programa Diversidade na Universidade”, mais uma vez os trabalhadores do campo, em sua maioria, também ficaram às margens destes benefícios, pois ainda prepondera uma visão urbanocêntrica que direciona as políticas públicas educacionais no Brasil e, no caso das ações afirmativas, a situação não foi tão diferente: o trabalhador do campo não foi contemplado.

Entretanto, se por um lado as ações afirmativas mais recorrentes buscavam enfrentar o processo histórico de exclusão dos negros e pobres de centros urbanos, tivemos por outro o Programa Nacional da Educação da Reforma Agrária surgindo como um forte instrumento de fator discriminação positivo em prol dos trabalhadores rurais.

2.2 POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A concepção de Educação do Campo não é uníssona, ao contrário, pode apresentar mais de um sentido em suas construções. Primeiramente, pode ser compreendida como política pública educacional, a exemplo do que ocorre com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, bem como pode expressar um processo de ensino e aprendizagem ímpar, na medida em que essa educação incorpora a práxis do campo em seus processos de transmissão e construção de conhecimento.

O que é, portanto, esta Educação do Campo?

Inicialmente deve-se atentar ao fato de que Educação do Campo não se confunde com o conceito de educação\escola rural, ou também chamada de “Educação no Campo”. Esta é fruto da tentativa do Estado em minimizar o “atraso” educacional provocado pela ausência de políticas públicas que contemplassem o meio rural no início do século XX, no Brasil. O homem do campo, em especial no quesito educacional, sempre fora estereotipado como alguém “atrasado”, como um típico “Jeca Tatu”^{das} narrativas de Monteiro Lobato.

Ora, essa imagem de “atraso” do trabalhador rural não era apenas em razão de uma obra literária de Monteiro Lobato, mas sim o inverso a obra literária é que inspirou o autor, pois na verdade esta imagem do atraso é que representa um instrumento de contensão utilizado pelos grandes detentores de propriedades rurais para manter o camponês afastado de uma educação emancipatória. Afinal, dar uma educação de qualidade a tal grupo ocasionaria uma quebra no sistema capitalista de dominação agrária brasileiro.

Assim, a criação das escolas rurais não pode ser considerada um modelo de Educação do Campo, mas apenas uma intencional extensão do *modus operandi* das escolas da cidade para o campo em qualidade e quantidade diminuta.

A professora baiana Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante elucida como essa relação das Escolas Rurais com a manutenção das explorações dos trabalhadores pelos capitalistas agrários se desenvolveu:

A educação rural instituída no início do século XX, tem sua história, atrelada ao mundo da produção capitalista dos contextos urbanos. Tais “políticas”, quando chegaram em doses residuais, traziam em sua essência socioeducacional o que restava de propostas do mundo dos escolarizados das cidades, em versões de projetos, campanhas e palavras de ordem que vinham com suas multifacetadas intenções demarcadas pelo desejo de conter a população rural nos seus lugares de origem, ainda que sem condições dignas de neles sobreviverem. Entre efêmeras e casuais intervenções socioeducacionais para os adultos e adaptações equivocadas de escola urbana para as crianças, sutilmente delineava-se mediante a incompetência do estado, um perfil de estudante “possível” no rural: inadequado ao mundo urbano, despreparado para os potenciais do local. Pode-se afirmar que a falta de uma política, foi a política educacional do rural em sua cor mais viva ao longo da história da educação brasileira (CAVALCANTE, 2010, p. 554).

Educação do Campo não é uma simples forma de extensão dos modelos educacionais já consagrados nos espaços urbanos, ao contrário, trata-se justamente da busca pela construção e consolidação de um novo modelo educacional que emerge das necessidades e peculiaridades de quem vive no campo. Se na Escola Rural o processo de aprendizagem sai do *locus* urbano para o rural, na Educação do Campo a ideia é de que este processo nasça dentro da própria realidade do campo e que se construa sob tal premissa.

Logo, pode-se dizer que a Educação no Campo não se confunde com a mera Educação do Campo. Esta surge da própria conflitualidade do espaço agrário brasileiro, isto é, as novas experiências e necessidades do campo clamavam por uma educação que não fosse somente trazer da cidade uma “escola” e a construir no espaço rural:

O movimento social questiona o paradigma da educação rural e propõe a educação do campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Questiona, em essência, os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições do modo de produção capitalista (SOUZA, 2008, p. 1093).

Os movimentos sociais do campo tiveram e ainda têm grande impacto nos projetos pedagógicos de Educação do Campo, de forma que a relação entre eles é essencial, pois são nas práxis sociais dos movimentos do campo que as necessidades e particularidades desse modelo educacional vão se manifestando:

Quando dizemos Por Uma Educação do Campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um

mero apêndice da escola pensada na cidade: uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido. (CALDART; CERIOLI; KOLLING, 2002, p. 13).

Atualmente a Educação é um dos grandes temas de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST em nosso país:

Durante os primeiros anos de luta, os Sem Terra reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a comunidade de luta.

A continuidade a luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra, a educação tornou-se prioridade do Movimento.²⁹

O movimento ainda conta com um projeto de Educação Itinerante, cuja proposta é levar uma educação de qualidade e que atenda às necessidades do trabalhador rural para crianças, adolescentes e adultos que estejam acampados e em luta pelo direito à reforma agrária:

A Escola Itinerante foi criada no âmbito do Movimento Sem Terra, para garantir o direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto estão acampados, lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento.

É uma escola que está voltada para toda a população acampada, o barraco da escola itinerante, é construído antes do barraco de moradia e tem também a função de se converter em um centro de encontros de toda comunidade acampada.³⁰

As imagens abaixo, também coletadas do sítio eletrônico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nos revelam a força que os movimentos sociais possuem na condução de um projeto de mudança em prol da Educação dos trabalhadores do campo, em uma notória marca de resistência e luta aos ditames dos latifundiários brasileiros:

²⁹ Retirado do sítio eletrônico do MST. Disponível em <http://www.mst.org.br/educacao/>. Acessado em 03/03/2018.

³⁰ Retirado do sítio eletrônico do MST. Disponível em <http://www.mst.org.br/educacao/>. Acessado em 03/03/2018.

Imagem 02 – Alunos da classe itinerante³¹



Imagem 03 – Alunos da classe itinerante³²



³¹ Retirado do sítio eletrônico do MST. Disponível em <http://www.mst.org.br/educacao/>. Acessado em 03/03/2018.

³² Retirado do sítio eletrônico do MST. Disponível em <http://www.mst.org.br/educacao/>. Acessado em 03/03/2018.

Estas imagens nos demonstram o que é uma proposta de Educação do Campo, que se desenvolve nas interfaces dos movimentos sociais agrários, do trabalhador do campo, da terra e de uma atividade educativa emancipadora.

Os movimentos sociais do campo já trazem em si um projeto educativo próprio, com suas metodologias e características únicas. Este projeto, por sua vez, encampa uma atitude transformadora da realidade política, social, econômica e cultural do país. Ou seja, não se trabalha (e nem deve) no âmbito dos movimentos sociais do campo um modelo de projeto educacional meramente reprodutor de um discurso das classes dominantes do acesso à terra:

Neste sentido, o movimento social do campo existe, está em movimento, inquieto e construindo o “público” político de uma esfera. Há um movimento pedagógico do campo de renovação a partir das propostas elaboradas pelos movimentos sociais do campo, sejam os sem-terra, os povos indígenas, os pescadores (caiçaras), os lavradores/as, seringueiros/as etc. A educação se dá nesta realidade do campo e dos movimentos sociais onde determinante e determinado se constroem a partir da relação dialética existente entre o contexto real (realidade do mundo rural) e o contexto ideal (utopia dos movimentos sociais do campo). Por isso, os movimentos sociais são educativos, por excelência, pois forma novos valores, nova cultura, uma nova noção de cidadania que se difere da matriz liberal-burguesa (NASCIMENTO, 2009, p.188).

Logo, na medida em que o campo se torna um espaço de conflitos, não restam dúvidas de como a participação dos movimentos sociais agrários assumem um papel fundamental nesse contexto, sobretudo porque se tratam dos sujeitos do contra- movimento, da ruptura, da emancipação e da educação como um projeto libertador.

Neste contexto, cumpre salientar que na consolidação da Turma Evandro Lins, os movimentos sociais do campo também tiveram grande importância, desde os momentos iniciais quando a turma ainda era pensada, como também durante a formação escolar dos alunos do curso de Direito, que aliás, eram formados em parte considerável por afiliados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, como por exemplo o grupo dos assentados.

Pois bem, destacada a importância dos movimentos sociais agrários para a Educação do Campo, retomemos agora a sua análise no sentido pedagógico.

Conforme relatamos anteriormente, com a promulgação do Programa Nacional da Reforma Agrária, a Educação do Campo passa a ter, juridicamente, sua normativa reguladora. Entretanto,

os aspectos próprios de como esse modelo ímpar de ensino e aprendizagem ficaram a cargo dos setores públicos e privados ligados à Educação.

No ano de 2004 o Ministério de Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e do Grupo Permanente de Trabalho sobre Educação do Campo, também ligado ao governo brasileiro, elaboraram as “Referências para uma política nacional de educação do campo”, um documento que visou trazer a concepção de Educação do Campo tanto em seu aspecto de política pública, como no pedagógico.

O Ministério da Educação – MEC conta atualmente com uma Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais, ligada à SECAD. Segundo os dados oficiais do MEC, disponibilizados em seu sítio eletrônico oficial³³, o Governo brasileiro possui as seguintes ações vinculadas à mencionada secretaria: a) PRONACAMPO; b) PROLIND - Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas; c) PET Conexões de Saberes; e UNIAFRO - Ações Afirmativas para a População Negra no Educação Superior.

Destacamos, por ora, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PRONACAMPO, regulamentado pela Portaria nº 86, de fevereiro de 2013/MEC, cujo objetivo central é:

Apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino³⁴.

O programa é estruturado em quatro eixos, quais sejam: a) Gestão e Práticas Pedagógicas; b) Formação Inicial e Continuada de Professores; c) Educação de Jovens e Adultos; e d) Educação Profissional - Infraestrutura Física e Tecnológica. Deste conjunto de ações, duas iniciativas merecem destaque: a Escola da Terra e o Mais Educação Campo.

³³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas>. Acessado em: 15/02/2018.

³⁴ BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720. Acessado em 15/02/2018.

A Escola da Terra, enquanto ação do MEC, objetiva trazer melhorias nas condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, valendo-se, portanto, da ideia de uma Educação “do” e “no” campo. Para isso, uma de suas principais metas consiste na “formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas”³⁵.

Já o “Mais Educação Campo” tem por meta a criação de modelos de escola integral do campo, o que de início não nos parece uma proposta condizente com o próprio perfil do alunado do campo, cujas jornadas de trabalho na terra impedem uma formatação tradicional de horários de aulas, sobretudo de caráter integral. Segundo esclarece o MEC, a principal ação de tal programa é³⁶:

A proposta do Programa contempla, os seguintes macrocampos: Acompanhamento pedagógico; Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura e Arte Popular; Esporte e Lazer; Memória e História das Comunidades Tradicionais. Os planos de atendimento devem ser definidos de acordo com o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos por meio de atividades que ampliem o tempo, os espaços e as oportunidades educativas, na perspectiva da educação integral. Para o desenvolvimento dessas atividades devem ser formadas turmas de 20 a 30 estudantes, levando em consideração as diferentes faixas etárias, os espaços de aprendizagem e o repertório de competências e habilidades a ser desenvolvido, atendendo preferencialmente, todos os estudantes matriculados nas escolas do campo.

O PRONACAMPO é uma política pública vinculada diretamente ao Ministério da Educação para todos os habitantes do campo, ao passo que o PRONERA é uma política pública do campo voltada para a promoção da educação no âmbito da Reforma Agrária, razão por que está vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

Entretanto, em que pesem suas diferenças de finalidades, utilizaremos nesta pesquisa para o estudo dos princípios da Educação do Campo a mesma base normativa que possibilitou a consecução de ambos os programas, qual seja, o Decreto n. 7.352/2010, e os documentos produzidos pelo poder público brasileiro, a exemplo das “Referências para uma política nacional

³⁵ BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720. Acessado em 15/02/2018

³⁶ BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Disponível em [://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18724-mais-educacao-campo](http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18724-mais-educacao-campo). Acessado em 15/02/2018.

de educação do campo” (2004), elaborado pelo Ministério da Educação, e o Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (2016) produzido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário

2.2.1 OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para iniciar a análise dos princípios da Educação do Campo, valermo-nos do disposto no Decreto n. 7.352/2010, que em seu artigo 2º considera como princípios da Educação do Campo:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

A partir dessa previsão e, também nos pautando nas diretrizes do Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (2016) produzido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, podemos apontar como princípios orientadores das práticas educacionais do campo o princípio do diálogo, o princípio da práxis e o princípio da transdisciplinaridade:

O princípio do diálogo, que diz respeito a uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento; o princípio da práxis, como um processo educativo que tenha por base o movimento ação–reflexão–ação e a perspectiva de transformação da realidade,

uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos em ações sociais concretas, ajudando na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora; e o princípio da transdisciplinaridade, assegurando que os processos educativos contribuam para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais, de forma que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p. 634).

A partir dos princípios orientadores, podemos compreender os princípios pedagógicos da Educação do Campo (ALENCAR, 2015). Vejamos então o conteúdo de cada um deles.

O primeiro princípio a ser trabalhado diz respeito ao Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana, ou simplesmente, princípio da emancipação pela escola.

Tal princípio não é exclusivo dos processos educacionais do campo, ao contrário, pode-se considerá-lo como um vetor irradiante de todos os processos educacionais, vez que expressa uma das funções mais importantes que a escola realiza frente à sociedade, qual seja, a de ser um instrumento de emancipação do indivíduo como ser social. Assim, a escola exerce uma prática pedagógica libertadora, que no contexto rural brasileiro assume uma importância imensurável, sobretudo porque além de expandir os processos educativos para o campo, trazem esse próprio campo para dentro do processo de construção e consolidação deste projeto pedagógico.

E em razão desses fatores que este projeto educacional afirma os sujeitos do campo como seus principais elementos do processo de aprendizagem, ou seja, é por meio dessa educação que, simultaneamente, este homem se constrói homem do campo, reafirmando sua própria identidade como tal, e se torna o elo de aprendizados para as próximas gerações do campo. Nesse sentido:

A formação humana é todo o processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural (MOREIRA; RAMOS; SANTOS, 2004, p.37).

Destarte, a concepção da educação do campo como uma prática pedagógica libertadora traz à baila a premissa da valorização dos diferentes saberes no processo educativo como um dos princípios norteadores da educação rural.

O campo é um espaço múltiplo, em que as várias formas de saberes se entrelaçam e criam perspectivas educacionais que devem ser incorporadas na formação deste modelo educacional. A escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades do campo possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento.

Nesse mesmo sentido, o Princípio Pedagógico da Autonomia e Colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino, reafirma que o espaço do campo é heterogêneo e que seus sujeitos devem ser respeitados em suas particularidades:

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, cablocos, meeiros, bóia-fria e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas. (CALDART; CERIOLI; KOLLING, 2002, p. 21).

A compreensão da Educação do Campo como construção dos próprios sujeitos do campo é essencial para este processo educativo, é o que a difere de uma simples modalidade de Escola Rural, reprodutora de um sistema de educação “urbanocêntrico” para o campo. Portanto, é imprescindível para essa proposta educacional a incorporação nos projetos pedagógicos das manifestações das diversas identidades do campo.

Outro princípio que também deve ser considerado em relação à Educação do Campo é o do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos. Este princípio remete a noção de Educação do e no Campo, expressando a necessidade de a escola estar situada geograficamente no contexto sociocultural dos sujeitos do campo.

Nos cursos de licenciatura do campo, os quais visam a formação de educadores específicos para esse processo pedagógico, efetivam tal princípio por meio da Pedagogia da Alternância, pela qual se promove uma metodologia de ensino de “tempo de universidade” e “tempo de comunidade”:

A definição do tema evidencia haver divergências entre esses sujeitos coletivos que vêm construindo na prática um projeto pedagógico, tendo a Pedagogia da Alternância como método. Este consiste na articulação entre Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). No TE, os educandos permanecem de duas semanas a dois meses, dependendo do curso, no espaço da escola em regime de internato. No TC, os educandos retornam às suas propriedades familiares ou às comunidades ou aos assentamentos para colocarem em prática, a partir dos problemas anteriormente levantados no TC, os conhecimentos que foram objeto de estudo no TE. A Pedagogia da Alternância exige uma formação específica para os professores, que não tem sido considerada nas licenciaturas. Por isso, as entidades e organizações que vêm adotando esse método optam pela contratação de monitores que, de modo geral, são agrônomos ou técnicos agrícolas. Os licenciados que escolhem trabalhar com a Pedagogia da Alternância fazem cursos oferecidos por aquelas entidades e/ou organizações (RIBEIRO, 2008, p. 1).

A pedagogia da alternância tem suas origens nas “Maisons Familiales Rurales”, também conhecidas por Casas Familiares Rurais, criadas pelo Padre Abbé Granereau no ano de 1911 e consolidadas pelo educador André Duffaure:

Essa escola, ao longo do tempo, ganhou visibilidade no território francês e tornou-se internacional. A primeira relação de caráter internacional das Maison Familiales Rurales se estabeleceu com a Itália, onde são chamadas de Scuola della Famiglia Rurale ou Scuola-Famiglia. A experiência italiana nasceu pela ação de políticos e foi apoiada pela Igreja Católica. A metodologia francesa foi adaptada à realidade da Itália. A fórmula foi também exportada para outros países, inclusive para o Brasil (ARAÚJO, 2007, p.44).

No Brasil esse modelo escolar chega conhecido como “Escola Família Agrícola” (EFAS) e foi implantado pela primeira vez no Estado do Espírito Santo em 1968:

A primeira instituição escolar, ou centro formativo em alternância, foi criada em 1968, no distrito de Olivânia, município de Anchieta, no litoral sul do Estado do Espírito Santo. Essa primeira instituição foi denominada Escola Família Agrícola (EFA). Inicialmente, a formação em alternância ocorria com intervalos de uma semana de formação, em regime de internato na escola, e duas semanas no meio externo, com trabalho, vivência e estudos na propriedade da família (RODRIGUES, 2008, p. 64).

A partir da experiência pioneira no estado do Espírito Santo, as escolas familiares agrícolas se expandiram para outros estados brasileiros, a exemplo de Goiás. Esse processo ficou conhecido como Movimento dos Centros Familiares de Formação em Alternância e Educação do Campo.

A alternância enquanto metodologia da prática de ensino do/no campo revela um importante instrumento para os trabalhadores rurais quanto o acesso à escola e o respeito a suas

individualidades. Isso porque, em um modelo tradicional de se pensar a educação, os processos de ensino e de aprendizagem, o canal de acesso aos conhecimentos se dá apenas dentro da própria escola, seguindo as formalidades que cada fase de escolarização exige.

Quando pensamos no trabalhador rural enquanto aluno não podemos desvinculá-los de suas origens na terra e da necessidade material de seu trabalho no campo, razão por que é de extrema importância a metodologia da alternância quando considera a construção do processo de ensino e aprendizagem a partir do tempo de escola e do tempo de comunidade.

Assim, nos pilares da educação do campo está fundamentalmente a busca pelo diálogo e respeito das necessidades do trabalhador rural:

Nesse sentido, como princípio, a alternância agrega necessariamente o movimento do sujeito no mundo, em seus diferentes contextos em que estejam inseridos, de forma que esta alternância seja integrativa. Nessa perspectiva analítica e prática, na alternância, a realização das atividades é entendida não como complementar, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, em que os sujeitos e os sistemas constituem-se em um movimento dinâmico de formação e não em uma mera transmissão de conhecimentos. Assim, os alternantes são considerados pessoas autônomas, responsáveis, autoras de si mesmas no processo formativo e a interdisciplinaridade é central para a orientação do trabalho pedagógico (ANTUNES-ROCHA, M. I., & MARTINS, M. D. F. A., 2011, p. 217).

Nesse contexto, válida é a lição do professor João Batista Pereira de Queiroz que, ao estudar a pedagogia da alternância, descreve três possíveis formas que ela pode se desenvolver: a) alternância justapositiva; b) alternância associativa; c) alternância real ou copulativa ou integrativa (QUEIROZ, 2004).

O modelo justapositivo seria uma alternância sem diálogo entre o tempo de escola e o tempo de comunidade, de maneira que as atividades realizadas em cada período não repercutem entre si, não existindo, portanto, uma real integração entre escola e comunidade.

Já na forma associativa, há uma aproximação entre as atividades da escola e aquelas produzidas profissionalmente pelo trabalhador do campo, entretanto não existe ainda um perfeito diálogo com o tempo de comunidade salvo o de natureza profissional, as experiências de trabalho.

Por fim, na alternância real observamos uma efetiva interação entre escola e comunidade, cujas trocas são para além das experiências profissionais, considerando também os componentes

sociais, culturais e econômicos do tempo de comunidade. É a forma mais complexa de consolidar o modelo da pedagogia da alternância, embora seja a que mais promova o seu dinamismo e a sua constante evolução.

Ao correlacionar essas formas de alternância com o modelo disposto no projeto da Turma Evandro Lins, observamos que houve uma predisposição ao molde associativo, com uma valoração mais voltada a troca de conhecimento profissional entre o tempo de escola e o tempo de comunidade:

O trabalho não presencial se desenvolverá na própria comunidade do estudante e será acompanhada por um responsável (docente ou advogado – nos moldes já explanados), na proporção de um responsável para cada 10 (dez) acadêmicos. Esses se responsabilizarão por enviar materiais, auxiliar nas atividades propostas, redimensionar planejamento individuais ou visitas presenciais. Pelo menos uma vez a cada período entre dois períodos de atividade concentrada, o monitor convocará uma reunião com o grupo pelo qual é responsável, com o objetivo de tirar dúvidas, ajudar e elaborar sínteses, etc (BRASIL, 2005, p.17).

Esta preferência pelo modelo associativo talvez se justifique em razão da própria natureza dos cursos de direito em nosso país, cujas matrizes ainda têm um ensino bastante tecnicista na formação de seus alunados.

Todavia, não podemos esquecer que, sob um aspecto prático, a formulação de cursos do Ensino Superior a partir das metodologias típicas da Educação do Campo, em especial a da pedagogia da alternância, revela-se um grande dilema dentro das Universidades. O modelo, por vezes, extremamente conteúdista no ensino superior mostrar-se contraditório com as bases fundamentais de uma modelo de Educação do Campo, em que a práxis, a vivência no campo enquanto troca de experiências, são também formas de aprendizado e, portanto, representam conteúdos curriculares.

A própria Turma Evandro Lins e Silva não se construiu por meio de uma pedagogia da alternância real, como apontado anteriormente. Isso nos traz à tona que, por mais que o PRONERA abarque políticas públicas de Educação do campo para todas as esferas de ensino, existe ainda, por parte das Universidades uma dificuldade, quiçá uma resistência, em efetivamente implementar um real modelo de Educação do Campo.

Retomando os demais princípios da Educação do Campo, temos o da estratégia para o desenvolvimento sustentável, pelo qual a escola do campo, ao ser pensada como uma educação para o desenvolvimento, tem que levar em consideração os paradigmas da sustentabilidade, articulando as novas relações entre pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas, afinal não é possível se pensar em sujeitos do campo sem seus espaços de formação social, cultural, econômica e política.

Ainda sobre o tema dos princípios, convém apresentar a análise que a professora Maria do Socorro Silva fez ao estudar os princípios fundantes da Educação do Campo, os quais são como as raízes de uma árvore, que tira a seiva da terra (conhecimentos), que nutre a escola e faz que ela tenha flores e frutos (a cara do lugar onde ela está inserida) (SILVA, 2005).

Segundo Silva (2005, p.39/41), pode-se pensar os princípios da Educação do Campo da seguinte forma:

1. Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.
2. Princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia.
3. Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade cultural.
4. Princípio político de explicitar o papel da escola na construção do projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável. Sem isso, as iniciativas para melhorar a educação rural arriscam-se a permanecer na superfície nos meios e não atingir os fins.
5. Princípio da interdisciplinaridade em que a construção do conhecimento precisa ser vista de forma integrada e interdisciplinar e a partir do contexto local.
6. Princípio da preservação ambiental. Os paradigmas da sustentabilidade supõem novas relações entre pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. A educação para o desenvolvimento leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, de equidade de gênero, étnica e intergeracional.
7. Princípio metodológico da pesquisa, não somente como ferramenta de construção do conhecimento, mas como atitude diante da realidade. Educando e educador precisam assumir essa posição com senso crítico, curiosidade e "questionamento re-constutivo" (Pedro Demo) e, ao mesmo tempo, cultivar essa ferramenta como metodologia de ensino e aprendizagem (como o CAT e a Peads fazem no seu 12º passo da metodologia).
8. Princípio político-pedagógico da construção do conhecimento e da organização escolar, tendo como referência o mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura vivida pela população do campo.
9. Princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes. Conhecimento, todas as pessoas possuem e podem construir. Assim, a escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os(as) alunos(as), as comunidades possuem e resgata-los na sala de aula, em um diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento.

10. Princípio pedagógico de que os espaços e tempos de formação não são apenas os da sala de aula, mas os construídos na produção, da família, da convivência social, da cultura, do lazer, dos movimentos sociais. A sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens (como realizam as experiências neste livro relatadas, no seu 2º momento metodológico).

11. Princípio político de compromisso na (re)construção de relações sociais de gênero, baseadas no respeito às diferenças sexuais e na promoção de igualdade de oportunidades e direitos entre mulheres e homens.

Princípio político do respeito, da valorização e fortalecimento da identidade étnica dos diferentes povos do nosso território.

12. Princípio pedagógico da avaliação, entendida como processo que engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos no processo ensino-aprendizagem, como também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática.

Pois bem, de todas as premissas tratadas, é a da compreensão da Educação do Campo como construção dos próprios sujeitos do campo que ganha relevância neste estudo, sobretudo para compreender os movimentos sociais agrários como atores fundamentais neste processo de aprendizagem tão peculiar que é a Educação do Campo.

Conforme apontado, a consolidação de uma Educação do Campo necessariamente perpassa pela necessidade de se criar uma identidade própria desse processo educativo, em especial quanto aos seus sujeitos (trabalhadores rurais, assentados da reforma agrária, agricultores familiares dentre outros). Tal necessidade inclusive está expressa no parágrafo único do art. 2º, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB-1/2002):

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

Assim, infere-se que a Educação do Campo assume uma “relação de pertença”, isto é, “o sentimento de pertença é o que vai criar o mundo para que os sujeitos possam existir, uma vez que a condição para o desenvolvimento das suas competências e dos seus valores é a pertença a um lugar” (MOREIRA; RAMOS; SANTOS, 2004, p.36). De conseguinte, este sentimento de fazer parte do campo também implica em reconhece-lhe como algo intrínseco

as diversas formas de luta pela terra. Aliás, no contexto brasileiro de formação dos sujeitos do campo, a luta pelo direito à terra é uma das marcas centrais da(s) identidade(s) de tais sujeitos.

E justamente neste aspecto que a criação do primeiro curso de Direito para beneficiários da reforma agrária e trabalhadores rurais familiares representou a conquista desta minoria frente ao modelo tradicionalista dos cursos jurídicos, pois além de se articular pelos princípios da Educação do Campo, contou com a participação dos movimentos sociais agrários no processo de ensino e aprendizado do curso, como por exemplo, a do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e da Federação dos Trabalhadores Rurais na Agricultura Familiar do Estado de Goiás.

Assim, é pela inter-relação das percepções de Escola, Trabalho e Ruralidade que a Turma Evandro Lins se constituiu nesse processo de lutas de classes e se tornou uma importante conquista na área do direito social à educação para os trabalhadores rurais e movimentos sociais agrários.

Mas, como todo contexto de conflito de classes, a aprovação da Turma de Direito para assentados da Reforma Agrária e Agricultores Familiares representou certa ameaça ao modelo tradicional, seletista e excludente dos cursos jurídicos e, em razão disso, várias retaliações à criação da turma vieram à tona.

Compreender a atuação das diversas instituições envolvidas nesse processo, tais como a própria Universidade Federal de Goiás, o Ministério Público, a Ordem dos Advogados do Brasil e o INCRA, é de extrema necessidade para percebemos a força e a resistência que a Evandro Lins representou frente aos conservadorismos do nicho jurídico. É o que passaremos a tratar no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III - O SELETIVISMO DOS CURSOS JURÍDICOS E O CAPITAL AGRÁRIO UNIDOS: A TURMA EVANDRO LINS E SILVA ERA (É) UMA AMEAÇA.

Neste terceiro capítulo analisaremos o processo de resistência enfrentado pela Turma Evandro Lins, tanto pelos seus alunos, professores e demais instituições envolvidas frente às diversas tentativas de se retaliar e acabar com o funcionamento do curso. Para tanto, iniciaremos com a demonstração do modelo conservador e seletista dos cursos de Direito no país, para então apresentarmos a atuação das demais instituições, bem como dos alunos e professores envolvidos neste processo de consolidação da turma.

3.1 O ENSINO SUPERIOR PARA “SUPERIORES”

Estamos falando de um Ensino Superior que não é para todos os cidadãos, que não é para o negro, para o indígena, para o pobre e muito menos para o trabalhador do campo. Estamos falando de um Ensino Superior que é monopolizado pela classe dominante e exclusivamente apropriado por ela. Portanto, o que se constata são as mais variadas medidas de exclusão de classe social quanto ao acesso à educação superior, consolidando e reproduzindo um sistema de ensino dualista em que os ricos estudam e os trabalhadores trabalham (LIBÂNEO, 2012).

Nessa perspectiva, explica-nos o professor José Carlos Libâneo acerca da “escola que sobrou para os pobres”:

Assim, a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem.

Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino) (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Conforme aponta o autor, o ensino destinado às classes marginalizadas é apenas para manter a “sobrevivência do salário mínimo”, mas não a do trabalhador ou do pobre, e sim a sobrevivência de um sistema selvagem de exploração que passou a utilizar a Educação como um instrumento de reforço de dominação. Não se pretende destinar aos marginalizados do sistema uma educação de apropriação do conhecimento socialmente produzido nem tão pouco uma educação libertadora, emancipatória e crítica, pois é preciso formar cada vez mais massas de trabalhadores que possam ser explorados e que se mantenham na ilusão de acesso a direitos e bens da vida, num típico movimento de, segundo as lições bourdieusianas, “inculcação”:

No sentido aqui exposto, quanto mais o sistema escolar dissimular sua ação pedagógica e suas relações com as estruturas objetivas sob a característica de pseudoneutralidade, mais estará funcionando como instrumento de reprodução social. Desvendar tais relações, compreender como o sistema escolar tem servido à manutenção e à reprodução da sociedade capitalista, ao contrário de estar atribuindo a ele a função única de reproduzir a ordem social, é contribuir para que seja um importante instrumento de transformação (ALMEIDA, 2005, p. 7).

Assim, se por um lado a realidade do sistema de ensino tem sido esta, por outro são medidas como as políticas públicas educacionais de ações afirmativas, como o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PRONERA, dentre outros, que vão se contrapondo à estabilidade dessas ações perversas de reprodução de uma Educação excludente e seletiva.

Transportando essas questões para o ensino superior, a situação não é tão diferente. Se no âmbito do ensino básico e fundamental as classes marginalizadas ainda conseguem ter acesso, embora a um ensino mínimo e deficiente, no campo do ensino superior o ingresso dessas classes é ainda mais difícil.

Essa constatação é consequência do processo histórico de exploração da sociedade brasileira, cuja origem vem desde o Brasil-Colônia:

Na medida em que os colonizadores não pretendiam fazer da Colônia um prolongamento da Metrópole, não fazia sentido despender recursos com a implantação de universidades, ainda mais que o envio dos jovens das camadas mais abastadas à Universidade de Coimbra traduzir-se na perpetuação da dependência da Colônia em relação à Metrópole e no reforço do domínio desta sobre aquela (SILVA, 2015, p. 66).

O Brasil se construiu a partir de um modelo de colônia de exploração, um grande depósito de matéria-prima com uma vasta mão-de-obra a ser dominada e explorada, inicialmente com o

aprisionamento indígena e depois com a escravidão do negro. Esse mesmo *modus operandi* se consolidou nas relações sociais e, em especial quanto ao acesso à Educação, somente a classe dos nobres – e leia-se aqui grandes proprietários de terras e donos de escravos – eram beneficiados com o privilégio do ensino e a subjugação dos demais que compunham a classe dos trabalhadores.

Em continuidade, com a vinda da Família Real Portuguesa ao país em 1808 e sua estadia prolongada diante da crise europeia napoleônica, o ensino superior brasileiro começa a ter uma maior preocupação e visibilidade por parte das elites do país. As primeiras instituições de ensino superior surgem com a vocação do bacharelismo, de maneira que eram os bacharéis que monopolizavam a distribuição de status na sociedade ocupando os principais cargos públicos e angariando para si poderes políticos e prestígio social: privilegiou-se uma formação de caráter mais político do que acadêmico, especialmente nos cursos de Direito, a exemplo da Faculdade de Direito de São Paulo e Olinda, criadas em 1827 (SILVA, 2015).

A origem do sistema de ensino superior no Brasil foi direcionada para o modelo de ensino onde a profissionalização se dá somente com o término deste grau. O Estado, preocupou-se sobretudo com a formação das elites econômicas do país sustentando e reservando o ensino superior para classe dominante o que, afastava ainda mais a democratização do seu acesso as camadas menos favorecidas economicamente da sociedade brasileira.

Em nosso país a dualidade do ensino, isto é, de um lado as “elites pensantes” e de outro a massa trabalhadora, que tem tido acesso apenas a 8,5 (oito vírgula cinco) anos de escolarização, segundo os dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE/2016) o que significa que se quer atingiu a universalização do ensino fundamental de 9 (nove) anos de escolaridade para todos.

Nas universidades de massa, há um típico movimento mercadológico da Educação, em que a “democratização” do acesso ao ensino superior se dissimula na formação muitas vezes precarizadas de uma maioria de alunos que trabalham e estudam. Na década de 1990 esse modelo é novamente reforçado pelas políticas neoliberais de Fernando Henrique Cardoso, Presidente do país. Há um forte período de precarização do ensino público de qualidade, sobretudo no âmbito das Universidades públicas brasileiras que mal conseguiam se manter com os poucos recursos públicos. Segundo o professor Nelson Cardoso Amaral, esse modelo de se estruturar o ensino

superior no Brasil gerou três grandes crises nas universidades públicas, quais sejam, uma crise de hegemonia, de legitimidade e outra de cunho institucional:

A crise de hegemonia se expressa, por exemplo, pela incapacidade de as instituições públicas expandirem consideravelmente suas atividades para atender à enorme demanda pelo ensino superior, havendo então, uma grande expansão do setor privado no Brasil. A crise de legitimidade se apresenta quando as instituições não conseguem dar respostas rápidas às demandas que lhe são dirigidas pelos diversos segmentos da sociedade. Já a crise institucional se instala no momento em que surgem críticas em relação à eficiência, custo e competitividade no contexto do quase-mercado (AMARAL, 2003, p. 18).

Ora, conforme nos remete Nelson Amaral, há uma intensa crítica às universidades públicas brasileiras, centradas sobretudo, na falta de eficiência em abarcar as necessidades de novos ingressantes no ensino superior e na perda da autonomia econômica para se manterem funcionando com qualidade.

Como consequência, se já era difícil o acesso das classes menos favorecidas ao ensino superior gratuito em nosso país, quanto mais conseguiriam sustentar o pagamento das pesadas mensalidades das universidades particulares. Logo, temos uma típica manutenção daquele sistema que, desde o Brasil-Colônia, instalou-se como pedra-base do ensino superior no país: cursar uma faculdade continuava sendo um privilégio para as elites econômicas, em especial nos cursos de Direito.

3.2 A ESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

O nascedouro dos cursos de Direito no Brasil não se pautou numa perspectiva de acesso democrático ao ensino, mas sim tem sua origem como o “curso das elites”. Nesse sentido, pondera Antônio Alberto Machado que:

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

Ora, isso tudo revela a feição conservadora que o ensino jurídico brasileiro vai assumir como uma de suas características mais marcantes, expressando um modelo fechado de acesso ao conhecimento, pois não era qualquer um que poderia estudar ciências jurídicas:

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

Sob o aspecto da matriz do conhecimento que possibilitou o curso de Direito manter sua “aura de autoridade e de vinculação ao poder”, não há qualquer dúvida que o modelo positivista incorporado pela modernidade nas ciências sociais foi o elemento preponderante. O positivismo foi adotado no Brasil como aquilo de mais “moderno” no âmbito das produções intelectuais, de tal forma que, principalmente nos diversos ambientes acadêmicos e militares que se desenvolveram durante o período republicano, o impacto desse modo de pensar inaugurado por Auguste Comte³⁷ era notório:

No país, o positivismo veio a se mostrar um aliado do regime republicano. Vê-se, portanto, como o seu papel ideológico transcendeu aos espaços das academias jurídicas para exercer forte influência sobre as camadas médias urbanas ilustradas e o Exército. Nas faculdades de direito, o positivismo mostrou-se antiliberal, combatendo a ideologia que durante décadas, bem ou mal, havia influenciado os estudos jurídicos (FREITAS, 2002, p. 270).

Durante os primeiros anos da Primeira República brasileira (1889-1930), o positivismo teve maior expressão na construção dos cursos de Direito por meio das produções intelectuais lideradas pela Escola de Recife – a primeira faculdade de direito do Brasil – e pela Escola de São Paulo (Faculdade de Direito do Largo de São Francisco), instituições até hoje reconhecidas pela sua história acadêmica.

A formação positivista engendradora nos cursos de Direito levou necessariamente à criação de um modelo didático em que o professor assume uma postura de conferencista, baseado na tríade

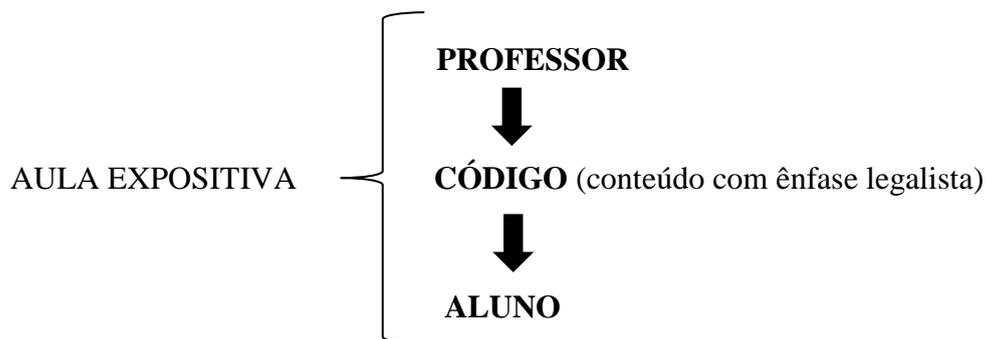
³⁷Isidore Auguste Marie François Xavier Comte (1798 -1857) foi o fundador da filosofia positivista, tendo publicado diversas obras cujos ensinamentos constroem os ideais positivistas. Dentre tais obras, destaca-se o Curso de filosofia positiva (1830-1842), publicado em seis volumes e posteriormente renomeado para “ Sistema de Filosofia Positiva”.

“professor, código e aluno”, pela qual o docente é um reproduzidor de conceitos e raciocínios e os alunos recebem passivos estes conhecimentos.

Ilustrando este modelo tradicional do Ensino Jurídico, apresenta o professor Matheus de Moura Ferreira a seguinte esquematização:

Imagem 04

MODELO TRADICIONAL DO ENSINO JURÍDICO



A regra, portanto, é manter distância da realidade social e do aluno, pois o que importa é transmitir tecnicamente o conteúdo jurídico. A relação aluno-professor se torna vertical e os currículos dos cursos de Direito passam a ter uma ênfase legalista e abstrata, preparando o aluno apenas para saber manejar a legislação e reproduzir, sem qualquer consciência crítica, os ditames das normas jurídicas (FERREIRA, 2016).

Nesse sentido, como reflexo de toda uma estrutura pensada para os cursos jurídicos a partir do modelo pré-estabelecido pelas elites, percebemos que a base curricular dos cursos de Direito, que são reguladas pela Resolução 09/2004 do Conselho Federal de Educação, tem uma tonalidade tecnicista das disciplinas do curso, em uma nítida preferência por conteúdos profissionalizantes e técnicos (direito processual, laboratórios de prática processual e direito material conteudista) que são por vezes deslocados de um olhar de formação básica das áreas das ciências humanas/propedêuticas, tais como a filosofia, sociologia, psicologia, a história e antropologia aplicada ao direito. Com isso, revela-se a nítida preferência pela formação positivista dos

profissionais do direito, dissociada de uma prática real e concreta com as necessidades sociais da população e uma visão mais crítica e menos reprodutiva:

Grande parte dos cursos de Direito ainda estão presos a este modelo – ultrapassado e descomprometido historicamente – e se constituem num dos mais tradicionais e resistentes focos da universidade no que se refere a mudanças e transformações. Suas características ainda estão ligadas ao velho modelo que privilegia o objeto ao modelo discursivo centrado no professor. Neles, permanece a ideia de que bastam professores, alunos, códigos, manuais, salas de aula e um repertório de modelos práticos de processos juridicamente exemplares para a realização da formação jurídica do aluno. Relegadas a segundo plano, neste modelo tradicional, estão as atividades de pesquisa e extensão, e o desenvolvimento de uma visão crítica do fenômeno jurídico não figura como objetivo primordial a ser atingido (SANTOS FILHO; MORAES, 2007, p.60).

Corroborando essa questão, em recente declaração pública, o atual Presidente do Supremo Tribunal Federal, o Ministro José Antônio Dias Toffoli, manifestou justamente essa preocupação com o descompasso existente entre a formação escolar dos profissionais do direito e o modo como eles têm exercido suas funções na sociedade:

Nós recrutamos juízes no Brasil que são recém-formados, 23, 24, 25 anos, sem experiência de vida, sem socialização [...] o juiz se socializa, conhece o mundo já tendo uma caneta com peso enorme de poder, mas ainda sem a socialização que lhe dá a devida responsabilidade e conhecimento da realidade [...] Aquele garoto se torna uma autoridade aos 25 anos de idade, que ainda não tem conhecimento geral do que é a realidade, ele ainda está se formando e passa a ter o poder de afastar uma lei, um contrato, em nome de princípios constitucionais sem ter ideia do impacto daquele ato para toda a sociedade e não só para as partes que estão ali em um específico litígio.³⁸

Ora, as palavras do ministro expressam o contexto pelo qual os cursos de direito tem se desenvolvido, pontuados pela formação de um aluno técnico, que tem o domínio da reprodução de leis e da retórica, mas que não tem o senso crítico necessário para avaliar até que ponto está ou aquela norma coaduna com um critério humanista e social a ser aplicado casos a casos.

³⁸ O pronunciamento do Ministro ocorreu no dia 02 de novembro de 2018, na ocasião em que participou nos Estados Unidos do II Law and Economics, organizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) em parceria com a Universidade de Columbia, com apoio do jornal Financial Times, do Brazilian American Chamber of Commerce e da CLS Brazil. Fonte “Garotos de 25 anos se tornam juízes sem o conhecimento da realidade, diz Toffoli”. Disponível em <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/garotos-de-25-anos-se-tornam-juizes-sem-conhecimento-da-realidade-diz-toffoli/>. Acessado em 06 de novembro de 2018.

Também precisamos destacar que tal modelo de ensino nos cursos de Direito traz graves consequências na formação dos docentes do curso, que em sua grande maioria não possuem uma formação pedagógica adequada, tornando-os professores distantes dos alunos, frígidos nas relações próximas de ensino e aprendizagem e da formação contextualizada do discente. Nas palavras de Anderson Schreiber:

Talvez resida aí o maior pecado das atuais faculdades de direito: a sua desatenção aos reais problemas da sociedade brasileira. A passividade de professores e alunos os tem convertido em cúmplices silenciosos na transmissão de um saber desumano, puramente tecnológico, que se apoia na exigência de cumprimento de programas inesgotáveis para se esquivar da definição de valores e da discussão das controvérsias verdadeiramente atuais (SCHREIBER, 2013, p.451).

De alguma forma cruel, a Ciência do Direito não tem sido mais ensinada e aprendida no sentido de potencializar o aluno no caminho científico, questionador e crítico de um cientista do Direito, o que é a base da própria existência da ciência jurídica. E a consequência desse processo tem sido acobertada, em grande parte, pelo discurso seletivista dos profissionais do Direito, que atendendo às demandas mercadológicas preferem uma mão-de-obra que reproduza o que lhe pede a um operador do direito pensante e questionador.

Em relação a esse ponto, notamos outro fator que corrobora para a seletividade do curso e a restrições ao exercício e formação posterior dos egressos: a criação de uma forte política de ranqueamento das faculdades de direito.

No campo jurídico, existe uma série de impedimentos e obstáculos legitimados pelas próprias leis e instituições para o exercício pleno das profissões oriundas do bacharelado em Direito. Isso vai desde a fixação de um modelo estritamente reprovador, como o Exame Unificado da Ordem dos Advogados do Brasil no caso do ofício da advocacia, como dos demais concursos públicos jurídicos (magistrados, promotores de justiça, procuradores públicos, defensores públicos).

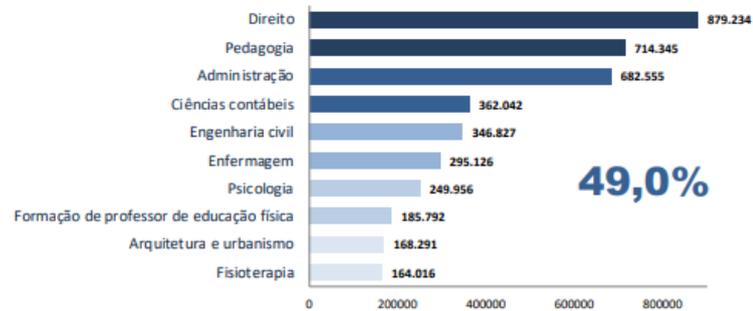
Segundo o último Censo da Educação Superior, que apresenta os dados até o ano de 2017 sobre as graduações, cursos de tecnólogos e licenciaturas pelo Ministério da Educação – MEC, o curso de Direito foi considerado como a maior graduação em bacharelado, com um total de 879.234 (oitocentos mil e setenta e nove e duzentos e trinta e quatro mil) alunos matriculados.

10 Maiores Cursos de Graduação em Número de Matrículas – 2009/2017

2009



2017



Neste mesmo censo, consta cerca de 100.000 (cem mil) alunos dos cursos de direito como concluintes a cada ano, mas que conforme os dados apresentados pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil- OAB acerca do Exame Unificado de Ordem, requisito obrigatório para o exercício da advocacia, apenas uma faixa de 17% (dezessete por cento) a 23% (vinte e três por cento) desses alunos consegue sua aprovação³⁹.

A OAB também criou um certificado de qualidade para as faculdades de direito, a partir da concessão do selo “OAB RECOMENDA”, segundo as regras que a própria instituição considera como relevantes para a formação de profissional do direito. A última certificação se deu em 2016, em que foram concedidos apenas 139 (cento e trinta e nove) selos, de um total de mais de 1.200 (mil e duzentas) faculdades de direito existentes no país. No Estado de Goiás, apenas a Universidade Federal de Goiás foi contemplada.

39

Disponível em https://www.oab.org.br/content/pdf/examedeordem/exame_de_ordem_desempenho_ies_campus.pdf. Acessado em 31 de outubro de 2018.

Essa postura da OAB, embora possa ter suas qualidades, acaba por reforçar dissimuladamente a política de ranqueamento que estamos apontando, na medida em que é notório que o índice de alunos que ingressa, por exemplo, na UFG no curso de Direito, pertence a uma camada seletiva da população, com um capital cultural acumulado (BOURDIEU; PASSERON; SILVA, 2011) durante suas primeiras formações escolares até chegar no ensino superior. Assim o selo reafirma: continua sendo uma boa faculdade para se realizar a graduação, mas não para qualquer um, pois somente uma classe privilegiada que, via de regra, ingressa nas faculdades públicas de Direito.

Sob outro ponto de análise, essa política de ranqueamento também passou a se operacionalizar por meio do Governo brasileiro, utilizando-se do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cujo principal instrumento é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior – ENADE.

Vejamos os dados divulgados sobre o último exame realizado, em 2015, para o curso de Direito⁴⁰:

⁴⁰ RELATÓRIO SÍNTESE DE AREA – DIREITO. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2015/direito.pdf.
MEC/Inep/Daes - Enade/2015 Fonte:

Tabela 5 – Índices Enade - Direito

Tabela 5.2 – Total de Cursos Participantes por Categoria Administrativa, segundo a Grande Região e o Conceito Enade – Enade/2015 – Direito

Grande Região / Conceito Enade	Categoria Administrativa		
	Total	Pública	Privada
Brasil	1.066	140	926
SC	6	1	5
1	49	6	43
2	330	14	316
3	459	23	436
4	164	54	110
5	58	42	16
CO	117	24	93
SC	3	1	2
1	8	3	5
2	49	4	45
3	34	3	31
4	16	8	8
5	7	5	2

Fonte: MEC/Inep/Daes – Enade/2015

Os gráficos acima fazem menção, respectivamente, ao total geral no país e ao da Região Centro-Oeste. De suas análises infere-se que, do total nacional, 58 (cinquenta e oito) instituições receberam o conceito máximo (nota 5), sendo que destas 42 (quarenta e duas) são públicas e as demais privadas. Nas públicas, a média avaliativa foi a nota 4, ao passo que nas particulares a média foi nota 3, com 436 cursos dos 926 da categoria. Entretanto, como destaque negativo, 364 (trezentos e sessenta e quatro) cursos ficaram com nota abaixo de 3, isto é, cerca de 39,30% (trinta e nove vírgula trinta por cento) dos cursos de Direito das instituições privadas, o que já considerando preocupante para os parâmetros do ENADE.

Na Região Centro-Oeste, onde se situa o Estado de Goiás, 8 (oito) cursos de instituições públicas tiveram nota abaixo de 3, o que representa cerca de 33% (trinta e três por cento), e nas particulares um total de 55,9% (cinquenta e cinco vírgula nove por cento) das instituições com notas baixas no exame.

Assim, tal qual apontamos na hipótese dos índices realizados pela Ordem dos Advogados do Brasil, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) por meio do ENADE há um processo de regulação, controle, avaliação e ranqueamento dos cursos superiores, como no caso do Direito, que serve a um propósito classificatório e que favorece a manutenção do acesso ao ensino superior de qualidade somente a determinadas camadas mais abastadas do país, pois somente essas poderão fornecer um processo de escolarização apto aos critérios de ranqueamento que tais políticas exigem para o ingresso desses alunos nas faculdades de melhor qualidade de ensino.

É um processo que apenas escolhe os já escolhidos pelo sistema capitalista, pelo qual dissimula aos menos favorecidos a ideologia da meritocracia: se você hoje não está uma instituição de ensino superior de boa qualidade é porque não faz por merecer:

A ideia de meritocracia reflete o discurso dos estabelecidos já consolidados e daqueles que já possuem as condições que lhes possibilitem ser mais exitosos por mérito, mas sentem-se, de algum modo, ameaçados pela necessidade de abrir outras possibilidades de acesso a oportunidades que, antes, eram reservadas a uma minoria, mesmo que sob o argumento de estarem disponíveis ao alcance universal (SIQUEIRA, 2016, p.168).

Em razão disso, o ensino superior se polariza cada vez mais, na medida em que existirão cursos de direito para quem sempre será massa de mão-de-obra e para aqueles que serão as elites pensantes e mantenedoras de todo o sistema burocrático e explorador dos demais proletariados.

O Direito, portanto, enquanto formador de cientistas jurídicos, de operadores do Direito, tem sido deixado de lado com o propósito de formar o maior número de mão-de-obra técnica que aplica as leis sem ao menos questioná-las ou buscar lhes entender a razão de sua aplicabilidade ou não.

Pensem essa situação no contexto da Turma Evandro Lins, formada por alunos oriundos do trabalho do campo, da luta pela terra e que há muito são extirpados da possibilidade de acesso ao ensino de qualidade e, por consequência do ensino superior, que enfrentam um árduo processo de luta pelo seu direito de cursar uma faculdade pública de ciência jurídica, cujo nascedouro desse curso ainda é elitista e exclusivamente pensado para a formação do campo burocrático estatal do país.

Com toda certeza essa tarefa não foi nada fácil e, por isso, que a Turma Evandro Lins representou o marco da resistência do trabalhador rural e dos movimentos sociais do campo frente ao poder da classe dominante no âmbito das instituições jurídicas já consagradas (Faculdade de Direito da UFG, o Ministério Público, a Ordem dos Advogados do Brasil dentre outros).

Não nos restam dúvidas aqui de que a Turma Evandro Lins consagrou pela primeira vez no Brasil um curso de Direito exclusivamente voltado para a afirmação de direitos sociais das minorias oprimidas do campo (trabalhadores rurais, assentados e beneficiários da Reforma Agrária, indígena, quilombola, povos tradicionais e tantos outros camponeses), quebrando, portanto, com toda essa cultura tradicionalista, elitista e excludente dos cursos de Direito pelo país.

E com isso, nas articulações dessa luta de classe, a elite por meio das instituições que ela representa, promoveria as reações com a finalidade de extinguir a primeira turma do país de Direito para assentados da Reforma Agrária e Agricultores Familiares.

A respeito dessas retaliações, já fizemos um primeiro destaque a posição assumida pelo Ministério Público, que por meio da Procuradoria da República no Estado de Goiás (Ministério Público Federal) protocolou em junho de 2008 uma Ação Civil Pública, registrada sob número de protocolo 2008.35.00.013973-0/GO, cujos objetivos visavam a suspensão das aulas, declaração de ilegalidade da parceria e extinção da Turma Evandro Lins.

Entretanto, não somente o Ministério Público, mas também outras categorias representantes dos interesses do capital se uniram nessa força-tarefa para o fechamento da Turma.

3.3 UMA PERSEGUIÇÃO INSTITUCIONALIZADA

Conforme relatamos, as retaliações à criação e a manutenção da Turma Evandro Lins vieram de várias formas, dentre elas a mais expressiva foi a atuação do Ministério Público Federal em Goiás (MPF/GO), em especial por meio de dois instrumentos jurídicos: o primeiro, um Inquérito Civil Público (P.A n. 1.18.000.008340/2006-92) instaurado em 2006; e o segundo a propositura de uma Ação Civil Pública (ACP n. 2008.35.00.013973-0/GO), no ano de 2008 contra a UFG e o INCRA, pleiteando o cancelamento da turma.

A esses dois processos ocorreram as manifestações de diversas instituições direta ou indiretamente ligadas a consolidação da turma, dentre as quais destacamos inicialmente a própria Universidade Federal de Goiás e o Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, responsáveis pela apresentação e consecução do projeto que criou a Turma Evandro Lins, conforme já explanamos no primeiro capítulo.

Além dessas instituições, também atuaram nessas fases a Ordem dos Advogados do Brasil – Seccional Goiás, o Ministério da Educação e Cultura – MEC e a Mídia.

Veremos, então, como foram essas reações e suas consequências para a consolidação da Turma Evandro Lins.

O MPF em Goiás (Procuradoria da República em Goiás – PRGO) realizou, em 31 de maio de 2006, a instauração do primeiro ato em desfavor da Evandro Lins: o Inquérito Civil Público (ICP) n. 51/2006, sob autoridade da Procuradora Mariane G. de Mello Oliveira, que tinha como objetivo “apurar a regularidade dos projetos mantidos pela Universidade Federal de Goiás, que pretende a criação de três cursos a serem destinados a segmentos específicos da sociedade: Administração, Pedagogia da Terra e Direito.”. (BRASIL/INCRA/PROCEDIMENTO n. 54.150.002538/2005-87, 2005, p.199).

Em suas considerações, resumiram-se as justificativas de abertura do ICP da seguinte forma:

A UFG não teria respeitado todas as instâncias administrativas exigíveis para a criação dos cursos;
Os cursos seriam subsidiados pelo Erário e que por isso deviam respeito ao princípio constitucional da igualdade, sendo que tais cursos seriam destinados a segmentos específicos da sociedade;
A criação de novos cursos e modificação na forma de atuação dos agentes da Educação Superior é disciplinada pelo Decreto Presidencial nº 5773, e de acordo com seu artigo 10, a oferta de curso superior depende de ato autorizativo do poder público;
E que, para o curso de Direito, o Conselho Federal da OAB deve se manifestar. (BRASIL, 2005, p. 199).

A repercussão do ICP ganhou bastante destaque no cenário goiano e nacional acerca do direito à Educação e políticas públicas, principalmente em relação ao primeiro curso de Direito para assentados, beneficiários da Reforma Agrária e Trabalhadores Rurais que se tornaria anos

mais tarde da Turma Evandro Lins. Falaremos da participação da mídia nesse processo mais a frente.

Após os primeiros atos do ICP, solicitaram-se informações ao INCRA, UFG, OAB e MEC, além de determinar a suspensão durante 30 (trinta) dias qualquer ato administrativo referente aos procedimentos de criação dos cursos.

O INCRA e a UFG, conforme haviam apresentado o Projeto de criação das turmas, que, aliás, estava detalhadamente fundamentado, repetiu os seus mesmos argumentos, frisando os aspectos administrativos, orçamentários, jurídicos e educacionais que justificavam as propostas, conforme demonstramos também em nosso primeiro capítulo.

Os destaques especiais que necessitamos apresentar neste momento dizem respeito ao MEC e a OAB.

A Ordem dos Advogados do Brasil – OAB também representa parte de um campo – aqui utilizando da acepção bourdieusiana – hermético (BOURDIEU, 1989), que se fecha em vários sistemas próprios e monopolizantes de seu nicho, que impactam desde a linguagem jurídica até à criação de cursos de direito.

A OAB é uma instituição que traz uma cláusula de barreira para o exercício da profissão advocatícia do recém-egresso bacharel em Direito, que deve ser aprovado no Exame Unificado da Ordem:

A constituição do campo jurídico é inseparável da instauração do monopólio dos profissionais sobre a produção e a comercialização desta categoria particular de produtos que são os serviços jurídicos. A competência jurídica é um poder específico que permite que se controle o acesso ao campo jurídico, determinando os conflitos que merecem entrar nele e a forma específica de que se devem revestir para se constituírem em debates propriamente jurídicos: só ela pode fornecer os recursos necessários para fazer o trabalho de construção que, mediante uma seleção das propriedades pertinentes, permite reduzir a realidade à sua definição jurídica, essa ficção eficaz. O corpo dos profissionais define-se pelo monopólio dos instrumentos necessários à construção jurídica que é, por si, apropriação; a importância dos ganhos que o monopólio do mercado dos serviços jurídicos assegura a cada um dos seus membros depende do grau em que ele pode controlar a produção dos produtores, quer dizer, a formação e, sobretudo, a consagração pela instituição escolar dos agentes juridicamente autorizados a vender serviços jurídicos e, desse modo, a oferta dos serviços jurídicos (BOURDIEU, 1989, p. 233).

Como consequência, a própria construção da representatividade da OAB enquanto instituição pertencente ao campo jurídico nos transparece essa ideia de entidade seletista e que,

uma esperada “lógica” do sistema, seria contrária a criação de um curso de Direito específico aos trabalhadores rurais.

Mas, o perfil da OAB nesse momento foi diverso, embora bastante apertada a votação em razão dos diversos votos contrários à Turma (SIQUEIRA, 2019). A Ordem se posicionou a favor da criação do curso de Direito, por meio do parecer lavrado pelo Presidente da Comissão de Ensino Jurídico em Goiás, Arthur Rios e aprovado em deliberação própria do Conselho da OAB/GO (Processo nº 2006/11292) (INCRA/Procedimento n. 54.150.002538/2005-87, 2005, p.280).

Alguns trechos, da manifestação do parecer da ordem merecem destaque, sobretudo pela composição das ideias que levaram a OAB a aderir ao projeto da Evandro Lins:

Trecho n.01 – “Da perspectiva da legalidade. ”.

A promessa da reforma agrária está presente em nossa legislação desde a década de 1960. Todavia, nunca foi concretizada de maneira estrutural e efetiva, como o fora em vários países do mundo.

Como resultado, tivemos um enorme êxodo rural onde, somente nas décadas de 70 e 80, mais de 30 milhões de trabalhadores rurais se deslocaram para as cidades. Hoje, a grande maioria destes trabalhadores e seus descendentes são vítimas dos altos índices de desemprego, do grande déficit habitacional, ou seja, da exclusão social. [...]

Nesse sentido, a promoção de assentamentos foi, e continua sendo efetivada, por seguidos governos, como mecanismo de inclusão social, visando o cumprimento dos objetivos da Republica, os quais têm a dignidade humana como orientação fundamental.

Dessa realidade surge outra, ou seja: os assentados. Além dos fatos de estarem nas camadas menos favorecidas da sociedade e residirem em locais distantes dos centros universitários, estes formam um grupo social com peculiaridades próprias que devem ser levadas em consideração.

É notório que o recebimento de terra para produção não é suficiente para a inclusão dos assentados, bem como, não é garantia da consolidação e do sucesso dos assentamentos.

Em outra vertente, dados mostram que a violência no campo é um grave problema em nosso país. Em pleno século XXI não conseguimos sequer erradicar o trabalho escravo no meio rural.

Certamente, a educação pode contribuir muito para a solução de tal problemática, cumprindo assim os grandes objetivos traçados pela Constituição Federal para nossa nação. [...].

Nesse contexto e atento ao fato de que a educação ainda é um direito altamente seletivo, sobretudo a de nível superior pública e gratuita, é que devemos analisar a igualdade prevista nos artigos 206 e 208 da Constituição (BRASIL, 2005, p. 280). (Grifos meus).

Nesse primeiro trecho notamos que, embora possivelmente não conhecedor dos princípios da Educação do Campo, o relator do parecer nos revela a importância do princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos (Escola no Campo) e o princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (Escola do Campo), princípios estes que traduzem a concretização de um direito à educação que tem sido historicamente negado aos assentados, beneficiários da Reforma Agrária e demais trabalhadores rurais.

No segundo trecho que se segue, a OAB demonstra a importância da criação do curso sob o aspecto da formação profissional, em especial de indivíduos que, diante suas vivências do campo, possam de fato promover a defesa dessas minorias:

Trecho n.02 – “Da proposta da Universidade Federal de Goiás”

A educação despertará o espírito crítico racional nos assentados. Nesse sentido, tais pessoas estarão menos vulneráveis a lideranças que eventualmente não gozem de aspirações democráticas e republicanas.

A formação de profissionais do Direito que conheçam a realidade dos assentamentos certamente contribuirá para melhores soluções dos conflitos. Vale lembrar que recentemente uma religiosa, Dorothy Satng, fazendo as vezes de advogado dos assentados foi brutalmente assassinada no estado do Pará. Nota-se aqui a carência de defesa técnico-profissional dos assentados. (Grifos meus).

Diante da atual realidade do campo, a formação de associações e cooperativas mostra-se importante para o sucesso dos assentamentos. O curso de Direito contribuiria pontualmente para esta questão (BRASIL, 2005, p. 288).

A postura da Ordem dos Advogados do Brasil se manteve no decorrer de toda a formação da Turma Evandro Lins, como por exemplo, participando dos eventos vinculados a turma (congressos, seminários, simpósios e etc.), como também por meio do apoio profissional aos estudantes a partir de estágios jurídicos.

Vejamos agora como se posicionou o Ministério da Educação – MEC sobre a criação do curso. Mas, antes, uma informação necessária: não podemos confundir nesse momento o MEC com a UFG, pois embora sejam entes vinculados à promoção da educação no âmbito federal, as universidades públicas brasileiras, as quais em grande parte são autarquias federais, mantêm sua independência e autonomia em relação ao MEC.

A Coordenação Geral de Assuntos Contenciosos do Ministério da Educação, por meio da Informação nº 673/2006 – CGAC/CONJUR/MEC, em resposta à PR/GO, comunicou ser totalmente favorável ao sistema de ações afirmativas, desde que não houvesse o sistema de “reserva de vagas”, conforme já havia se posicionado em outras situações desse mesmo padrão (Pareceres nº 1607/2003 – Curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, voltado às nações indígenas Tupinikin e Guarani -; nº 785/2003; nº 1248/2004 - Programa de educação a distância, com garantia de vagas para empregados do Banco do Brasil - e nº 1452/2004). (SOUSA, 2012, p. 57).

O MEC, apesar de ter sido favorável à implantação do curso de Pedagogia do Campo, posicionou-se contrariamente em relação ao curso de Direito. Numa análise mais técnica, poderíamos concluir que a postura do MEC, ao analisar o caso, foi estritamente legalista, não se fazendo qualquer análise sobre os sujeitos e o contexto envolvido para a criação da turma Evandro Lins. Tal situação, por ora, pode-se ser explicada em razão de o setor responsável por encaminhar a resposta do MEC foi o da Coordenação Geral de Contencioso, um setor que normalmente é formado por procuradores e demais profissionais do direito legalistas.

No âmbito da própria Universidade Federal de Goiás, por meio da Câmara de Graduação, também existiram posições contrárias a criação da Turma, ainda que ao final tenha-se votado favoravelmente (SIQUEIRA, 2019).

Ora, no âmbito da Universidade Federal de Goiás, em um órgão colegiado com representantes docentes de diversos cursos e, portanto, de vivências sociais distintas, o que justificaria essa postura de alguns professores, coordenadores e demais profissionais ligados diretamente ao ensino, ao acesso à educação?

Esse contexto nos revela que a luta de classes é presente e se constrói nos mais variados campos de luta por poder, até mesmo dentro de uma Universidade Pública que, por vezes, assume uma posição de totalidade de resistência ao capital.

Em uma sociedade de classes, como a que se revela dentro da própria Universidade, é perpassada pelas mais diversas correntes ideológicas, conforme podemos constatar na UFG que, dentro de sua própria Câmara de Graduação, debateu-se duas posições contraditórias.

Mas, são apenas nesses casos que as contradições tomam forma durante o processo histórico de formação da Evandro Lins, não sendo esta a primeira e nem a última ocasião a qual elas se manifestaram.

Após todas as respostas apresentadas e analisadas com a devida cautela ao crivo do Ministério Público Federal, a então responsável pelo Inquérito Civil Público resolve pelo seu arquivamento em 29 de novembro de 2006.

Dentre as fundamentações apresentadas pela procuradora, convém mencionar as seguintes:

O projeto da Universidade Federal de Goiás de criar, em parceria com o INCRA, uma turma especial de graduação em Direito destinada a beneficiários da reforma agrária **causou grande repercussão social por denotar, a priori, violação do princípio constitucional da igualdade.**

A Constituição Federal de 1988 adotou o princípio da igualdade de direitos e previu que todo cidadão tem direito de tratamento idêntico pela lei, em consonância com os critérios albergados pelo ordenamento jurídico.

[...]

Hodiernamente, tem ganhado força o conceito de discriminação positiva, isto é, aquela destinada a suprir a situação de desvantagem imposta historicamente a indivíduos por causa de sua origem étnica, de sua religião, compleição física, nacionalidade ou gênero.

[...]

Da leitura, depreende-se que a diferenciação normativa deve ser aceita quando a finalidade coaduna-se, em última análise, com o que preceitua a própria Constituição Federal.

Nesse desiderato, esta Procuradoria da República traz algumas colações que entende salutares porquanto possibilitaram enxergar o projeto da UFG como discriminação positiva.

Portanto, considerando [...] que se fosse de outra forma, os beneficiários do projeto em epígrafe jamais teriam condições efetivas de ingressar em uma Universidade;

O Ministério Público Federal, pelas considerações acima delineadas, concebe o projeto de criação da turma especial do Curso de Direito como ação afirmativa que busca promover a inclusão de um grupo social marginalizado.

[...]

Nesse caminhar, é cediço que os beneficiários da Reforma Agrária e os grupos familiares abrangidos pela Lei nº 11.326/06, a que já se referiu, **são vítimas da sobredita discriminação de fundo cultural, de um verdadeiro “apartheid social” existente no país, necessitando, pois, de políticas afirmativas que os socorram** (BRASIL, 2005, p. 205/206). (Grifo nosso).

Esses trechos destacados por nós revelam a postura que o MPF, nesse primeiro momento, adotou quanto à turma e ao PRONERA. Isso porque, conforme observamos, concebeu-se o

Programa Nacional da Educação da Reforma Agrária como uma Ação Afirmativa, pela qual também nos tratamos no primeiro capítulo desta tese.

Tal postura do MPF, que aliás nos surpreende diante de uma linha conservadora que normalmente a instituição assume, informa-nos mais uma vez que o PRONERA, embora vinculado ao INCRA, é uma Política Agrária voltada para a Educação, o que justifica sua natureza de ação afirmativa educacional e uma das poucas voltadas às especificidades da Educação do Campo.

Entretanto, a primeira vitória não seria tão duradoura assim, pois conforme tratamos no primeiro capítulo, o MPF, em uma atuação extremamente arbitrária, outro Procurador da República em Goiás, Raphael Perissé Rodrigues Barbosa, abriu um novo Inquérito Civil Público (nº 1.18.000.023126/2007-47) em dezembro de 2007 e propõe uma Ação Civil Pública (n. 2008.35.00.013973-0/GO) contra a turma Evandro Lins, que já estava em funcionamento com seu primeiro grupo de alunos.

Mais uma vez, a luta de classes se desenvolve dentro de uma instituição que, dentro os seus princípios basilares, assume a ideia de “unidade”. Existe mesmo essa unidade? Porque um mesmo membro do MPF considera não existir violações constitucionais para a criação da Turma Evandro Lins e outro, da mesma área de atuação, ingressa com uma Ação Civil Pública para acabar com a Turma?

As contradições existentes dentro do MPF também reforçam a luta de classes em sua busca pela hegemonia e empoderamento sobre uma das instituições mais poderosas de nosso país. Os procuradores envolvidos não se compatibilizam com a própria concepção de “Direito” entre eles, fazendo que mesmo no Ministério Público Federal, a sua atuação, enquanto fenômeno social, também se constitui entre a oposição de interesses e correntes ideológicas de outra(s) classe(s) que esses membros do MPF representam.

Assim, “a História de toda a sociedade até hoje é a História de luta de classes” (ENGELS; MARX; 1982, p. 106). E, justamente a partir da associação entre os conceitos de classe e luta de classe, que se constitui por meio dos fundamentos da divisão econômico-social das sociedades capitalistas, que podemos compreender, em qualquer campo do universo capitalista, quer dentro da Universidade, quer em instituições públicas, que a mola propulsora das sociedades capitalistas se dá nos conflitos sociais, nas lutas, nos pesos e sobrepesos das diversas concepções ideológicas

que se debatem nas mais variadas contradições características da maior parte da história das sociedades humanas (ENGELS; MARX; 1982).

O fato é que mesmo diante de todas essas construções rasas do procurador responsável pela ACP, ela foi devidamente processada e recebida pelo Poder Judiciário, por meio da 9ª Vara da Justiça Federal em Goiás, sob a responsabilidade do juiz federal Roberto Carlos de Oliveira.

Ao final, o andamento da Ação Civil Pública finalmente chegou ao juízo de segunda instância, em que foi analisada pelos membros do Tribunal Regional Federal da 1ª Região. Na distribuição do processo, o Desembargador relator Jirair Aram Megueriam foi o escolhido para decidir o caso.

A decisão veio em 17 de dezembro de 2009 – quase três anos da formação inicial da turma – e contemplou de maneira coerente a suspensão da decisão que havia terminado o fechamento do curso de Direito. Em seus argumentos, destacou o relator que:

Tenho que, ao declarar a ilegalidade da Portaria Conjunta firmada entre o INCRA e a UFG e extinguir a turma especial de Direito, a decisão de primeiro grau causa grave lesão à ordem pública, invadindo a esfera de competência da administração pública, pois a Universidade Federal de Goiás goza de autonomia didático-pedagógica, cabendo a ela a criação, a organização, a fixação do número de vagas e o estabelecimento de critérios para o seu preenchimento, além de violar o princípio constitucional da igualdade, cujo programa visa efetivar. [...]

Também resta evidenciada a grave lesão à ordem pública a vedação à formação de profissionais de Direito que conheçam a realidade dos assentamentos do programa de Reforma Agrária, mesmo porque, conforme salientado no parecer da Comissão de Ensino Jurídico da OAB/GO (fls. 270-281), é notória a carência de defesa técnico-profissional dos assentados.

Ademais não me parece razoável extinguir o curso da turma especial, iniciado no segundo semestre de 2007, antes da decisão final no feito principal, posto que pendente de recurso de apelação, uma vez que a execução imediata da decisão irá prejudicar todos os alunos, os quais sequer tiveram a oportunidade de apresentar defesa, pois não foram citados para tanto (SOUSA, 2012, p. 94).

Em síntese, foram levados em consideração dois principais argumentos. O primeiro em relação a autonomia didático-pedagógica da Universidade Federal de Goiás, enquanto autarquia especial que é, para criar e gerir seus próprios cursos e propostas de aprendizagem e, o segundo, pelo qual se reconhece a necessidade de formação de profissionais de Direito que conheçam a

realidade dos assentamentos do programa de Reforma Agrária, em razão da carência de defesa técnico-profissional dos assentados.

Com essa decisão o Ministério Público Federal não pleiteou mais retaliações diretas à Turma, sendo confirmada no mérito do processo o direito da Turma Evandro Lins e Silva de continuar suas atividades.

Ainda sobre as perseguições contra o funcionamento da Turma, é necessário destacarmos algumas manifestações realizadas por meio da mídia, as quais demonstraram a própria forma de pensamento das elites do país, sobretudo neste caso específico as representantes do interesse do capital agrário e dos profissionais do direito.

A mídia sempre manteve uma função de direcionamento dos ideários da sociedade brasileira, o que inclusive lhe rendeu a alcunha de “quarto poder” (AMORIM, 2015), tamanha a força que essa instituição exerce sobre os indivíduos.

A partir de uma leitura sociológica, tendo como referencial os trabalhos de Pierre Bourdieu, consideramos a mídia como um forte mecanismo de violência simbólica, capaz de criar e formar padrões sociais de maneira a influenciar diretamente na construção da opinião pública (BOURDIEU, 1997).

No caso em questão, o processo de formação da Turma Evandro Lins foi acompanhado desde o seu início, em especial pela imprensa goiana, pela qual eram constantes as notícias e reportagens que traziam a maneira como a turma era vista por determinadas classes sociais. Vejamos algumas dessas publicações.

A primeira que destacamos foi divulgada pelo jornal “O Popular”, em 17 de maio de 2006, em que se noticiou: **“Empresários temem aumento de invasões de terra e vão pedir explicações a reitor da instituição. Professor diz que proposta é inconstitucional por privilegiar segmento específico”**.

A notícia, portanto, expressa a fala do então Presidente da Associação Pró-desenvolvimento Industrial de Goiás, Cyro Miranda, um típico empresário classista do Estado de Goiás e também político filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB. Seus argumentos são

totalmente discrepantes de qualquer análise de teor educacional, chegando ao ponto de reduzir a criação da Turma Evandro Lins como uma mera atitude da UFG que estaria dando aulas ao MST:

Quem é a UFG para dar aulas para o MST? Vão ensinar como invadir terras? Alguns 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. O reitor vai ter de se explicar de uma maneira ou de outra e, se os esclarecimentos não forem satisfatórios, iremos à Justiça questionar essa proposta, acrescentou o empresário. Para ele, antes de avançar com a proposta, a universidade deveria ter chamado representantes do setor produtivo para discutir o assunto (BRASIL, 2005, p.179).

A posição do empresário revelou um comportamento condizente com os interesses que ele representava da classe dominante, o que também coaduna com os interesses do capital do agronegócio: manter-se contra a promoção de direitos e do acesso à educação no ensino superior para trabalhadores rurais.

Essa mesma posição também foi manifestada em uma reportagem do jornal “O Diário da Manhã” em 27 de agosto de 2006, cujos entrevistados eram todos ligados a área jurídica e à UFG:

Imagem 06 - Entrevistados

OPINIÕES DIVERGENTES
O que você acha da criação de uma turma de Direito para assentados?

A FAVOR

"O projeto vai dar oportunidades aos assentados e criar mais igualdade"
BENEDITO MARQUES, vice-reitor da UFG

"A idéia é educar o homem do campo. A justiça social precisa ser feita"
VITOR SOUSA, coordenador do CA

CONTRA

"A UFG deve formar juristas, e eles nunca tiveram ensino de qualidade"
SAMER AGI, aluno do 2º período de Direito

"Precisa abrir um processo de seleção só para eles. Isso, sim, é desigual"
JOVENYR CÂNDIDO, professor emérito

Os posicionamentos contrários são do aluno Samer Agi, que atualmente é Juiz de Direito no Distrito Federal e Territórios⁴¹, e do Professor Joveny Cândido, cujo ofício atual (ano de 2019) é o de Reitor do Centro Universitário de Goiás – UniAnhanguera⁴². Também reforçou o argumento contrário à criação da turma o então professor da Faculdade de Direito da UFG, Randolfo Carneiro, que em carta-aberta ao jornal “O Popular” intitulada de “Incoerência na UFG” (21 de maio de 2006) manifestou que:

Diante do comportamento desordeiro e transgressor ao direito de propriedade desses movimentos, causa espanto a iniciativa da Universidade Federal de Goiás, através da Faculdade de Direito, de criar, a pedido do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), um curso de graduação em direito destinado aos assentados pela reforma agrária. A iniciativa não conta com argumentos que a amparem, ao contrário, pois contrária até mesmo o papel do direito que é de estabelecer a paz entre os homens, incluindo aí o convívio entre os proprietários (BRASIL, 2005, p. 213).

Esses argumentos vindos de professores e alunos de uma Faculdade de Direito pública, são explicados em razão do contexto socioeconômico em que esses indivíduos estão inseridos e como seus interesses são diametralmente opostos aos dos trabalhadores rurais em sua luta pelo acesso à educação. Tem-se, portanto, dentro do corpo docente e discente de uma Faculdade de Direito parcela considerável de indivíduos que pensam, agem e sustentam a lógica do capital e da manutenção dos sistemas de exploração.

Infelizmente, o que se espera de um profissional da área jurídica, cuja principal função deveria ser a busca e efetivação pela justiça e pela democracia, parece não passar um discurso demagógico que camufla os verdadeiros interesses elitistas que predominam em grande parte dos profissionais do direito.

Passemos agora a nosso último capítulo, cujo enfoque se dará em apresentar as trajetórias da Turma Evandro Lins e Silva, bem como os frutos que ela foi capaz de gerar após essa primeira geração de novos profissionais do direito.

⁴¹ Informação disponível no sítio eletrônico do TJDF: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/noticias/2013/novembro/tjdft-da-posse-a-mais-um-juiz-substituto>.

⁴² Informação disponível no sítio eletrônico do UniAnhanguera: <https://anhanguera.edu.br/o-uni-anhanguera/estrutura-organizacional/>

CAPÍTULO IV - UMA EDUCAÇÃO PELA RESISTÊNCIA: NÓS SOMOS A EVANDRO LINS E SILVA

Em nosso quarto capítulo apresentamos a trajetória de consolidação da Turma Evandro Lins e Silva, bem como os resultados que essa primeira turma produziu nas políticas públicas do campo e da educação. É neste momento que o objetivo central dessa tese se manifesta ao envolver a problemática-chave de nossa pesquisa: compreender qual o impacto desse modelo de Educação do Campo frente aos elementos de dominação do capital. Para isso, por meio da pesquisa narrativa, analisamos os relatos de experiência de 15 (quinze) egressos da Turma, bem como colhemos informações sobre as atuais atividades profissionais que eles exercem.

[...]

O meu pai foi peão
Minha mãe, solidão
Meus irmãos perderam-se na vida
A custa de aventuras
Descasei, joguei
Investi, desisti
Se há sorte eu não sei, nunca vi

Sou caipira pirapora nossa
Senhora de Aparecida
Ilumina a mina escura
E funda o trem da minha vida.

(Trecho de “Romaria”, composição de Renato Teixeira de 1977)

O caipira, a terra, o êxodo e a fé. Sim, são esses os principais elementos que extraímos do trecho acima referente a música de Renato Teixeira. O caipira nos representa no camponês, o trabalhador do campo, a terra o sonho, o êxodo as dificuldades e a fé a esperança, a luta por

melhores condições de vida. Essa realidade lírica não é diferente daquela que analisamos neste trabalho, em especial todo o contexto e a trajetória dos trabalhadores do campo e, posteriormente, estudantes camponeses da Turma Evandro Lins.

A historicização desse processo de luta social é importante para compreendermos como os mecanismos de dominação do capital se manifestaram como obstáculos à Turma Evandro Lins, desde as dificuldades iniciais para conciliar os estudos básicos com o trabalho no campo até os preconceitos vivenciados durante o curso de Direito na universidade e as diversas tentativas de fechamento do curso, como vimos anteriormente.

Para compreendermos essa trajetória, utilizamos como fontes de pesquisa específicas para a análise deste capítulo os dados fornecidos pelo INCRA, por meio da coordenadora estadual do PRONERA em Goiás, a sra. Marília do Souto Barreto, correspondente ao Procedimento Administrativo n. 54.150.002538/2005-87 – INCRA/GO (SR-04) (f.1511), e os relatos de 15 (quinze) egressos da Turma Evandro Lins e Silva disponibilizados por meio da publicação da obra “O Direito do Campo no Campo do Direito - universidade de elite versus universidade de massa”, organizada por Aton Fon, José do Carmo Alves Siqueira e Juvelino Strozake.

4.1 OS PRIMEIROS PASSOS PARA A CRIAÇÃO DA TURMA

A criação da Turma Evandro Lins Silva pela Universidade Federal de Goiás se consolidou na regional da Cidade de Goiás⁴³ e, a princípio, poderíamos considerar dois motivos principais que podem explicar tal escolha.

O primeiro motivo seria de ordem geográfica. O Campus se situa na cidade de Goiás, também conhecida como “Goiás Velho”, e fica cerca de 148 km (cento e quarenta e oito quilômetros) de distância da capital do Estado de Goiás, Goiânia. A Cidade de Goiás possui um dos maiores números de assentamentos registrados pelo Instituto Nacional de Colonização e

⁴³ A Regional Goiás só veio a se tornar um Campus no ano de 2009, razão pela qual a gestão do curso de Direito ainda era vinculada à Regional Goiânia.

Reforma Agrária – INCRA no noroeste goiano, a cidade abarca 23 (vinte e três) assentamentos, além de mais de 600 (seiscentas) famílias ⁴⁴.

Ora, para a formação de uma turma do curso de Direito, cujo foco seriam alunos oriundos de assentamentos da Reforma Agrária e agricultores familiares, a Regional Campus Goiás da Universidade Federal de Goiás seria uma das melhores opções.

O segundo motivo seria de ordem histórico-cultural. A cidade foi reconhecida em 2001 pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO como Patrimônio Histórico e Cultural Mundial, em razão de suas particularidades seculares, vez que a datação de sua origem e fundação remonta ao ano de 1727. Goiás, sobretudo durante o século do ouro brasileiro, acabou estruturando em seus arredores uma forte existência de produção camponesa, especialmente utilizadas para o próprio abastecimento da cidade, já que sua localização é em um terreno bastante acidentado, cercado pela grande Serra Dourada e os Morros de São Francisco, Canta Galo e das Lages.

Com passar dos anos, isso fez que Goiás se consolidasse com uma forte herança do campo, que vão desde pequenos trabalhadores rurais às comunidades tradicionais camponesas, como por exemplo os povos quilombolas.

Todas estas questões, em tese, seriam essenciais para tornar a Regional Goiás um espaço em que as questões do campo, da agrariedade, dos movimentos sociais, dos direitos humanos e da alteridade ganhassem especial relevo na formação de seus estudantes e nas produções de saberes ali desenvolvidos.

Todavia, ao detalharmos as reais motivações que fizeram de Goiás a escolha para sediar a turma, percebemos que as razões levadas em consideração foram para conseguir evitar o fechamento do curso de Direito naquela regional. (SIQUEIRA, 2019).

As décadas de 1990 marcam um período de desmantelamento das universidades públicas, sobretudo diante das ações neoliberais do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, cujos objetivos eram “reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-

⁴⁴ Dados acessados no sítio eletrônico do INCRA-GOÍÁS. Disponível em: <<<https://incragoias.wordpress.com/distribuicao-dos-assentamentos-no-estado-de-goias/#noroeste>>>. Acessado em 28 de junho de 2017.

los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações governamentais” (SAVIANI, 2008, p. 438).

E, por consequência, esta também era a realidade da Universidade Federal de Goiás neste contexto. Ao analisar as questões orçamentárias da UFG entre os anos de 1994 a 1997, aponta o Professor João Ferreira de Oliveira que:

No caso da UFG, nos últimos anos, a questão financeira intensifica-se por causa da insuficiência de recursos orçamentários oriundos do Tesouro. As restrições ocorrem sobretudo nos recursos destinados à manutenção e ao investimento, em razão dos cortes feitos em particular pela área econômica do governo. O relatório da gestão 1994-1997 (UFG, Reitoria, 1998c) aponta situações graves como: a escassez de dotação orçamentária inicial a cada ano; a luta para conseguir suplementação e a demora em se obter recursos; a irregularidade do fluxo de recursos financeiros; a instabilidade da ordem jurídica com a edição de decretos e medidas provisórias. Essas situações são amplamente exemplificadas nos exercícios orçamentários da instituição, no entanto, basta citar quatro dentre as que ocorreram no período: a) a cada ano caem os recursos, especialmente para custeio; b) os recursos repassados para a UFG, nos últimos anos, já chegaram a corresponder 70% dos recursos orçados; c) além do orçamento não ser respeitado, em 1996, a proposta orçamentária da UFG foi elaborada pelo MEC, sem a participação da universidade; d) a partir de 1995, a folha de pagamento da UFG foi inserida no Sistema Integrado de Administração de Pessoal (Siape), do governo federal, por determinação do então Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare), assim como ocorreu com todas Ifes (OLIVEIRA, 2000, p. 103).

Portanto, a criação de um primeiro curso de Direito especialmente voltado para alunos oriundos de assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária, bem como agricultores familiares, era capaz de movimentar a Regional Goiás e, conseqüentemente, também possibilitou a captação de recursos essenciais para a própria manutenção do curso de Direito, e não apenas em relação a criação da Turma Evandro Lins e Silva. Nos relatos de José do Carmo Alves Siqueira, então coordenador do projeto da turma:

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, no dia 18 de agosto de 2005, em audiência com o Setor de Documentação do MST, acompanhada por mim, o então Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, prof. 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, respondi – “20 (vinte) professores! ”. Pedido que foi assumido como compromisso pelo Secretário do MEC (FON; SIQUEIRA, STROZAKE, 2012, p.16).

Assim, não podemos negar a importância que a Evandro Lins e Silva tem na própria história da Universidade Federal Goiás, sobretudo no seu atual Campus Regional Goiás. Inclusive, é esse reforço do que representa a Turma enquanto instrumento de luta frente aos interesses elitistas que nos faz compreender a quão perversa tem sido as retaliações do governo do Presidente Jair Bolsonaro (2019) contra as universidades públicas, em especial os cortes orçamentários sem justas motivações.

As políticas de desmantelamento e desmonte das universidades vivenciadas no período FHC retomam em proporções bem mais preocupantes no campo da Educação brasileira, em especial no Ensino Superior. Em recente apelo em razão dos cortes anunciados pelo Ministério da Educação, manifestou atual Reitor da Universidade Federal de Goiás, Edward Madureira Brasil, que “caso a limitação do orçamento persista, a UFG não terá como evitar a paralisação total de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, acarretando graves prejuízos à comunidade acadêmica e, conseqüentemente, à sociedade”, prevendo, ainda, a paralisação do total da universidade já para os meses de setembro e outubro de 2019⁴⁵.

Pois bem, retomando ao contexto da Turma, observamos que as motivações que levaram a criação da Evandro Lins e Silva, conforme já abordamos nos capítulos anteriores, estão relacionadas à luta dos movimentos sociais do campo em prol do direito de acesso à educação. Vejamos como o relato do Professor José do Carmo Alves Siqueira, que foi o responsável por apresentar a proposta de criação da Turma e, posteriormente, por coordená-la nos revela isso:

Foi num dia claro e azul de maio de 2005 quando, convidado, participei de uma reunião com os Setores de Educação e de Direitos Humanos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, no Centro Pastoral Dom Fernando Gomes dos Santos, em Goiânia. O prof. Alexandre Aguiar dos Santos, então coordenador da Extensão, a Turma C, do curso de Direito que a Faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás – UFG oferecia, na Cidade de Goiás, antecipou-me que ideia era a de criar um curso de graduação em Direitos Humanos direcionado a integrantes de movimentos sociais do campo. Meu entusiasmo por essa proposta não estava formado, aliás, não conseguia encontrar uma boa razão para essa possibilidade.

⁴⁵ Dados obtidos em notícia eletrônica divulgada pelo Portal G1 em 11/07/2019: “UFG diz não ter verba para pagar despesas até o fim do ano e pode paralisar todas as atividades - Universidade divulga nota informando que analisa cortes de serviços, caso governo federal não desbloqueie os 30% do orçamento. Disponível em <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2019/07/11/ufg-diz-nao-ter-verba-para-pagar-despesas-ate-o-fim-do-ano-e-pode-paralisar-todas-as-atividades.ghtml>. Acessado em 28/07/2019.

Na reunião, após ouvir algumas manifestações, perguntei, “mas, e por que não o curso de Direito?” Ao que o Juvelino Strozake respondeu, com o entusiasmo que estava me faltando para a proposta anterior: “é isso que nós queremos!”. Nascia então, ali, um grande desafio, mas confesso que, naquele momento, não imaginava que estavam por vir tantas e tão fortes reações contrárias, verdadeiras mobilizações e atitudes contundentes negadoras do direito de acesso à educação. (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p.15/16).

De conseguinte, em 11 de outubro de 2005 o Conselho Diretor da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás, aprovou com unanimidade a criação do “Curso de graduação em Direito para Beneficiários da reforma Agrária – Turma Especial. (BRASIL, 2005, p.3).

Nesse mesmo mês o projeto foi encaminhado à Superintendência do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária em Goiás – INCRA/GOIÁS, apresentando-se como responsável a então Reitora da UFG Professora Milca Severino Pereira e a equipe da Faculdade de Direito, composta pelo Diretor da Faculdade Professor Benedito Ferreira Marques, Coordenador de Curso Professor Eriberto Francisco Beviláqua Marin, e o responsável no Campus Cidade de Goiás, Professor José do Carmo Alves Siqueira.

Em razão dos trâmites administrativos e da resistência de determinados setores internos até mesmo da universidade, como por exemplo, a Câmara de Graduação que não foi favorável à criação do curso, somente em 15 de setembro de 2006 a turma foi regularmente autorizada, por meio da Resolução n.18/2006⁴⁶ do Conselho Universitário da UFG, órgão deliberativo de última instância na universidade. (FON; SIQUEIRA, STROZAKE, 2012).

Em relação ao Projeto de criação da Turma, uma primeira particularidade que nos chama a atenção é a apresentação das entidades participantes, em que temos de forma expressa o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST como integrante oficial da formulação do curso.

⁴⁶ O CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, reunido em sessão plenária realizada no dia 15 de setembro de 2006, tendo em vista o que consta no processo nº 23070.007883/2006-54, R E S O L V E: Art. 1º - Criar Turma Especial do curso de graduação em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária, na cidade de Goiás, atendendo ao convênio com o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária – PRONERA/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, estendendo-se aos cidadãos beneficiados pela Política Nacional de Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais (Lei nº 11.326 de 24/07/2006). Art. 2º - Esta resolução entra em vigor nesta data.

A participação de movimentos sociais dentro dos processos de ensino e aprendizagem dos cursos jurídicos é algo que para a maioria das instituições jurídicas traz estranhamento. Isso porque, o próprio processo excludente do Direito tem uma tendência de afastar-se das demandas sociais, comprometido que está com a produção do conhecimento centrado na defesa de interesses da elite. Mas nesta ocasião, pela primeira vez, um Movimento Social do Campo constituiu-se como sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem em um curso de Direito.

Tal participação também foi essencial para que a Turma Evandro Lins não fosse apenas mais uma promessa de mudança, pois para se trabalhar um curso aos moldes da Educação do Campo é imprescindível a participação dos movimentos sociais agrários nesse desenvolvimento.

Em seguida, o Projeto apresenta 02 (dois) objetivos específicos que resumem bem a ideia de formação do perfil profissional dos egressos que se esperava com a criação da Turma Evandro Lins e Silva:

[...] b) Formar Advogados e assessores jurídicos com consciência crítica e conhecimento técnico que seja aplicável à realidade dos trabalhadores assentados, como multiplicadores do saber adquirido, buscando a garantia dos seus direitos fundamentais, solucionando pacificamente os conflitos típicos do mundo rural, e também na constituição e no desenvolvimento de suas instâncias produtivas; [...] d) Proporcionar a inclusão das trabalhadoras e trabalhadores no meio jurídico, facilitando a expressão desta categoria advinda de uma formação jurídica (delegados, defensores públicos, representantes do Ministério Público Estadual e Federal, Magistratura em ambas as esferas e, também, docentes em Universidades, certamente com uma visão mais enriquecida) (BRASIL, 2005, p.11).

Contemplando tais objetivos, o Projeto apresenta as 05 (cinco) diretrizes de formação dos egressos do curso, já elucidando, portanto, a proposta político-pedagógica para a Turma:

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

b) Formação Sócio-Política: o curso criará as condições para o desenvolvimento de uma formação humanística e interdisciplinar, de sorte a alçar a compreensão do Direito, passando a vê-lo não apenas como um instrumento de conservação e legitimação do poder e da realidade social, mas também como objeto de transformação da realidade socioeconômica e emancipação do homem. O futuro bacharel deverá ser capaz de intervir

numa realidade em constantes mudanças, questionando-a e sugerindo soluções para problemas dela exsurgidos.

c) Formação Técnico-Jurídica: o bacharel formado no curso deverá apresentar profundo conhecimento da técnica-jurídica, de sorte a ser apto a operar as transformações que dele se esperam. A formação técnica deverá possibilitar ao futuro profissional dar sua contribuição para a elaboração e aplicação de novos instrumentos normativos, habilitando-o a participar decisivamente das mudanças sociais, bem como aplicar com competência o direito positivo do Estado, balizado sempre numa dimensão ética e justa da norma. Ao revés (sic) de pensar com o código, deverá ser capaz de pensar o código e compreender juridicamente os fatos sociais.

d) Formação Prática: O futuro bacharel deverá ter consciência da inarredável importância desta dimensão prática. A formação prática visará garantir a ponte entre o “mundo do foro” e o “mundo dos livros”, de tal modo que o ensinado na faculdade seja a outra face do praticado no foro. Com ela, quer-se integrar o pensar ao fazer jurídico, fazendo nascer daí uma verdadeira práxis jurídica.

e) Formação Ética e Socialmente Responsável: a vida profissional do futuro bacharel deverá ser pautada por conduta ética associada à responsabilidade social e profissional do jurista. Quando se fala em ética não se refere apenas ao repertório de regras estampados nos Códigos de Ética e Disciplinas das diversas profissões jurídicas, mas, ampliando esse conceito, refere-se ao conjunto de valores e princípios que tem nos direitos humanos e no princípio democrático seu fundamento último. Pretende-se que o profissional formado esteja comprometido com a causa democrática e a com a defesa dos direitos humanos (BRASIL, 2005, p.9/10).

Outra questão a se destacar destas diretrizes é a busca pela alteridade no processo de criação do curso de Direito para beneficiários da Reforma Agrária e Agricultores Familiares. Alteridade está intimamente ligada à ideia do campo e suas especificidades enquanto modelo educativo. A concepção da educação do campo como uma prática pedagógica emancipadora revela uma valorização dos diferentes saberes no processo educativo como um dos princípios norteadores da educação rural.

O campo é um espaço múltiplo, em que as várias formas de saberes se entrelaçam e criam perspectivas educacionais que devem ser incorporadas na formação deste modelo educacional. A escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades do campo possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento (jurídica, sociológica, agrárias e etc.).

E, justamente em razão desse diálogo entre o campo e a educação, que uma das especificidades mais marcantes da Turma é a adoção do sistema de Pedagogia da Alternância como proposta pedagógica para o curso de Direito.

A adoção da Pedagogia da Alternância é um dos princípios basilares em que se desenvolve a Educação do Campo, pois o lugar da escola deve estar vinculado à realidade dos sujeitos, no caso os alunos.

Por meio da Pedagogia da Alternância, pela qual se promove uma metodologia de ensino de “tempo de universidade” e “tempo de comunidade”. No Projeto da Turma Evandro Lins, apresentou-se o procedimento da pedagogia da alternância da seguinte forma:

a) Estudo da Realidade (ER), que é o momento de compreender o universo significativo em que está inserido o estudante; b) Organização do Conhecimento (OC), em que predomina a manifestação do professor, que organiza as informações e habilidades necessárias à aquisição do conhecimento; c) Aplicação do Conhecimento (AC), que é o momento da síntese, quando as duas visões de mundo se articulam para promover a ampliação do conhecimento. A parte intensiva se fará durante 77 dias (em média) contínuos de atividades, em período diurno – matutino e vespertino, tendo cada disciplina uma variação de 32 a 64 horas/aula e terá como procedimento didático fundamental a perspectiva dialógica. A partir de uma situação inicial problematizada se desenvolverão os conteúdos, que serão concluídos com uma síntese, que deverá encaminhar para um trabalho e este, para o trabalho não presencial (BRASIL, 2005, p. 14).

Este procedimento também é conhecido por “momentos pedagógicos”, isso porque o processo de ensino e aprendizagem ocorre por ciclos. Numa proposta como foi a da Turma Evandro Lins, grande parte dos alunos mantém suas vidas ligadas ao campo, à agricultura, extrativismo dentro outras atividades rurais, de maneira que o ano letivo deve ser adaptado a essa realidade dos alunos.

Isso não quer dizer que durante esses momentos pedagógicos não haverá processo de ensino e aprendizagem, muito pelo contrário, é nestes momentos que o aluno desenvolverá suas atividades práticas ligadas ao campo.

Segundo o Projeto, a partir do 5º (quinto) período do curso, as atividades não-presenciais seriam desenvolvidas por meio do Estágio Supervisionado, realizadas nas comunidades de origem junto a um escritório de advocacia, com um advogado previamente indicado ou perante em órgãos públicos.

Durante o estágio, tanto os escritórios conveniados e/ou os órgãos público parceiros deveriam atuar na área de interesse dos/as estudantes, ou seja, majoritariamente com questões da

realidade agrária, assessorando os trabalhadores/as rurais e Movimentos Sociais do Campo (BRASIL, 2005, p. 15).

No quesito matriz curricular, o Curso manteve as mesmas disciplinas ofertadas pelo curso tradicional, até mesmo por isso se tratar de uma exigência do próprio Ministério da Educação, com um total de 3.968 (três mil novecentos e sessenta e oito) horas curriculares. Vale salientar que, embora mantendo a mesma estrutura curricular dos cursos jurídicos tradicionais, a maior diferenciação quanto à oferta das disciplinas se daria no campo da perspectiva desses conteúdos pelos professores em sala de aula, conforme as demais diretrizes e objetivos do Projeto.

Ao fim, realizou-se o primeiro processo seletivo especial em janeiro de 2007, contando com mais de 630 (seiscentos e trinta) candidatos. Dessa seleção tivemos 48 (quarenta e oito) alunos oriundos de assentamentos da Reforma Agrária e outros 12 (doze) da agricultura familiar (FON; SIQUEIRA, STROZAKE, 2012, p. 27).

No dia 17 de agosto de 2007 o curso oficialmente se iniciou com a realização de uma Aula Inaugural no Teatro São Joaquim na cidade de Goiás, com a presença do Ministro do Supremo Tribunal Federal Eros Roberto Grau, que na oportunidade proferiu uma palestra sobre o “Direito Posto e o Direito pressuposto” (SOUSA, 2012, p. 49).

Assim, temos pela primeira vez na história brasileira um curso de Direito voltado especialmente para os beneficiários da reforma agrária e demais trabalhadores do campo. Um curso que, como veremos, inaugurou um projeto bem-sucedido de Educação do Campo no âmbito do ensino superior em Direito do país.

Por isso frisamos em nossa análise que a Turma Evandro Lins e Silva é uma turma especial, não por ser um curso de Direito – até mesmo porque a matriz curricular fora a mesma utilizada nos demais cursos do país – e sim razão do que esta turma, em um contexto de luta de classes, representa enquanto conquista do direito à Educação dos trabalhadores rurais frente à dominação e exploração das elites e do capital agrário, em especial.

4.2 DO CAMPO PARA A UNIVERSIDADE: A TRAJETÓRIA DOS ALUNOS EVANDRO LINS E SILVA A ADVOGADOS E ADVOGADAS CAMPONESES

A proposta inicial de formação discente da Turma Evandro Lins contou com um total de 60 (sessenta) vagas, das quais todas foram preenchidas de início, embora no decorrer do curso houvessem 3 (três) desistências, razão por que a turma se consolidou em 57 (cinquenta e sete) alunos ao final. Deste alunado, 27 (vinte sete) eram do sexo masculino e 30 (trinta) do sexo feminino (BRASIL, 2005).

Pela análise das informações fornecidas pelo INCRA, a origem dos estudantes sempre veio do campo, seja de assentamentos ou da agricultura familiares e/ou tradicionais

Tabela 06 –Alunos da agricultura familiar (BRASIL, 2005).

Nº	MATRÍCULA	MUNICÍPIO	(UF)	FAZENDA
1	074305	Rio Pardo de Minas	Minas Gerais	Fazenda Monte Alegre
2	074308	Alvorada do Oeste	Roraima	Sítio São Sebastião
3	074336	Guaraíta	Goiás	Fazenda Capocirinha
4	074342	Itapuranga	Goiás	Fazenda Furnas
5	074346	Paramirim	Bahia	Povoado Saquinho
6	074421	-	-	-
7	074903	-	-	-
8	074351	Itapuranga	Goiás	Fazenda Córrego Grande
9	075355	Guaraíta	Goiás	Fazenda Guará
10	074360	Guraíta	Goiás	Fazenda Capoeirinha
11	074423	-	-	-
12	-	-	-	-

Tabela 07 –Alunos de Assentamentos (BRASIL, 2005).

Nº	MATRÍCULA	MUNICÍPIO	(UF)	PROJETO DE ASSENTAMENTO
1	074304	Itapirapuã	Goiás	PA Retiro Velho
2	074306	Arinos	Minas Gerais	PA Riacho Claro
3	074309	Heitoraf	Goiás	PA Lagoa Grande
4	074310	Rio Brillhante	Mato Grosso do Sul	PA São Judas
5	074311	Estância	Sergipe	PA Paulo Freire II
6	074312	Serrana e Serra Azul	São Paulo	PA PDS Sepé Tiaraju
7	074313	Andradina	São Paulo	PA Timboré
8	074315	Mucurí	Bahia	PA Lagoa Bonita
9	074316	Alcântara	Maranhão	PA Bituba/Chapada
10	074317	Santa Rita do Novo Destino	Goiás	PA São Thiago
11	074318	Pontão/RS -	Rio Grande do sul	PA Encruzilhada Natalino 4
12	074319	Santa Maria Doeste	Paraná	PA Araguaí
13	074320	Rosana	São Paulo	PA PE Glebra XV
14	074321	Santa Maria da Boa Vista	Pernambuco	PA Boqueirão
15	074322	Prado	Bahia	PA Santa Luzia - Três Irmãos
16	074323	Sananduva	Rio Grande do Sul	PA Três Pinheiros
17	074324	Itamaraju	Bahia	PA Fazenda Sta Cruz do Ouro
18	074325	Bento Fernandes	Rio Grande do Norte	PA Canadá
19	074326	Ocara	Ceará	PA Córrego do Quixinxé
20	074327	Marabá	Pará	-
21	074328	Teresina	Piauí	PA Vale da Esperança

22	074329	Tamboril	Ceará	PA Monte Alegre
23	074331	Caiapônia	Goiás	PA Cachoeira Bonita
24	074332	Americana	São Paulo	PA PDS Emergencial Comuna da Terra Milton Santos
25	074333	Teresina	Piauí	PA Olga Benário
26	074334	Açailândia	Maranhão	PA Califórnia
27	074335	Goiás	Goiás	-
28	074337	Rondon do Pará	Pará	-
29	074339	Silvânia	Goiás	PA São Sebastião
30	074340	Buritis	Minas Gerais	PA Mãe das Conquistas
31	074341	Ariquemes	Roraima	
32	074343	Goiás	Goiás	PA São Felipe
33	074344	Barra do Pirai	Rio de Janeiro	PA Vida Nova
34	074347	Goiás	Goiás	PA Paraíso
35	074348	Americana	São Paulo	PA PDS Emergencial Comuna da Terra Milton Santos
36	074349	Nina Rodrigues-	Maranhão	PA Palmares II
37	074350	Visconde do Rio Branco	Minas Gerais	PA Olga Benário
38	074352	Campo Limpo	Goiás	-
39	074353	Promissão	São Paulo	PA Agrovila Campinas
40	074354	Lagarto	Sergipe	PA Antônio Conselheiro
41	074422	-	-	-
42	074357	Apiá	São Paulo	PA PDS Profº Luiz de David Macedo
43	074358	Tangará da Serra	Mato Grosso	PA Antônio Conselheiro
44	074359	Água Doce do Norte	Espírito Santos	-
45	074362	Iperó	São Paulo	PA PE Bela Vista

Esses dados demonstram um dos fatores principais que fizeram de Evandro Lins um marco na Educação do Campo voltada ao ensino superior: a sua diversidade. Podemos afirmar, com toda certeza, que jamais um curso de Direito pelo país experimentou a possibilidade de, em uma mesma turma, ter alunos de oriundos de 19 (dezenove) diversos estados do país. Cada qual trazendo sua trajetória de vida e de luta no e pelo campo em prol de um objetivo em comum: cursar em uma universidade pública um curso superior em Direito.

Em razão dessa alteridade que poderíamos pensar certa dificuldade de coesão entre os alunos, sobretudo diante de nichos culturais tão diferentes entre eles, mas pelo contrário, foi justamente em razão dessa diversidade que a Turma se demonstrou bastante unida e que, mesmo diante de tamanhas diferenças, um elemento comum os unia: a luta pelo direito à Educação para o povo do campo.

Nesse sentido, a Turma Evandro Lins e Silva reflete a própria contradição dentro do sistema capitalista em que se insere, na medida em que concebe a luta dos trabalhadores rurais pelo direito à educação e Reforma Agrária frente a uma estrutura tradicionalista e seletista dos cursos de ensino superior em Direito e das elites representantes do capital agrário. Isso explica porque a criação dessa Turma incomodou tanto instituições reacionárias, como por exemplo, o Ministério Público Federal, o agronegócio e até mesmo a Faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás, por parte de professores e alunos. E, como consequência disso, não seria nada fácil manter a Turma em funcionamento.

Vejamos então, a partir da trajetória de 15 (quinze) alunos da Evandro Lins, como esses elementos de dominação do capital se apresentaram e de como a Turma foi capaz de superá-los.

Faremos essa abordagem a partir da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONELLY, 2011), por meio dos relatos de experiência fornecidos por esses alunos e documentado na coletânea “O Direito do Campo no Campo do Direito - universidade de elite versus universidade de massa” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012).

Tais relatos revelam os obstáculos que os alunos da Turma Evandro Lins e Silva tiveram que superar diante de uma sociedade desigual, a qual expressa o alicerce da estrutura neoliberal da nossa sociedade, bem como a luta de classes de duas concepções bem diversas: a do trabalhador do campo que chega a uma faculdade pública de Direito e a das elites que obstaculizam este acesso.

01) Alessandra Farias Pereira

Alessandra é mineira, da cidade de Unaí. Ainda quando criança participou pela primeira vez de um assentamento urbano, no Distrito Federal, onde pode perceber “todas dificuldades que um acampamento oferece” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 31).

Em sua trajetória de luta, tornou-se militante do MST, atuando no acampamento Carlos Lamarca, agora em Unaí/MG, no ano de 1999. Isso a possibilitou ter uma visão integral da luta, que não mais podia se reduzir ao acesso à terra: “passamos a entender que a luta não era pela terra, mas também por saúde, educação, moradia, terra, trabalho, produção, soberania alimentar, dignidade e igualdade social, ou seja, nossa luta é pela reforma agrária e justiça social” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 32).

Narra a dificuldade de acesso à educação nos assentamentos, chegando a estudar em um curral, pois somente após oito anos de luta foi construída a primeira escola de 1º e 2º grau, escola “Chico Mendes”. O sonho de cursar direito veio das várias ocasiões que vivenciou as arbitrariedades cometidas contra os movimentos sociais do campo, inclusive em uma delas, na ocupação da fazenda do filho do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi detida com apenas 14 (quatorze) anos de idade.

Porém, a luta não findaria com seu ingresso no curso de Direito, pois justamente daí vieram inúmeros outros desafios: “a luta contra o preconceito dos ignorantes iludidos com promessas do mundo capitalista. Éramos sessenta trabalhadores e trabalhadoras com um sonho muito simples, o de ter a possibilidade de cursar Direito em uma universidade pública federal” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 33).

Ao retratar suas experiências no decorrer do curso, sobretudo as dificuldades em relação a distância da família e a questionável Ação Civil Pública do MPF, conclui que:

Sairemos daqui militantes e bacharéis em Direito. Quem diria? Nós, trabalhadores rurais sem terra, concluindo o curso de Direito?! Cada um sairá da Universidade com uma bagagem diferente, mas todos nós compartilharemos da mesma experiência, vivemos momentos únicos e inesquecíveis juntos. Choramos e sorrimos muito...Nunca estive sozinha! Travamos nossa luta pelo mesmo objetivo. Ocupamos mais um espaço que também é nosso por direito. **Provamos para muitos que trabalhador rural também tem capacidade de estudar e de garantir seus direitos. Fizemos valer garantias constitucionais: trabalhador rural também pode e deve estudar. Agora seguimos com vários desafios, um deles é o de assumir uma nova e diferente forma de contribuir, fazer a diferença através do conhecimento do Direito.** Tomaremos rumos diferentes, mas a nossa origem e a nossa história sempre será a mesma. Lembraremos sempre de onde somos e saberemos sempre para onde iremos! ” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 34). (Grifo nosso).

Alessandra atualmente (2019) é assessora jurídica do Conselho Indigenista Missionário, atuando com ênfase em Direitos Humanos e Sociais e com os movimentos sociais do campo.

02) Ana Flávia de Araújo Oliveira

Ana é natural de Itapuranga, no Estado de Goiás. Foi acampada desde 1996, onde “apesar das dificuldades para estudar, pois até a quarta série eu estudei numa escola lá mesmo no acampamento. A partir da quinta série, fui estudar na cidade, acordando cedo e andando quase dois quilômetros para pegar o transporte” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, p. 35).

Segundo ela, foi com seu ingresso na Turma Evandro Lins e Silva que **“começou a realização de um sonho, ser uma advogada nas áreas dos assentamentos, atendendo os trabalhadores rurais, ajudando-os a concretizar os direitos que ao longo do tempo lhes foram e ainda são negados”** (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, p. 35).

Ana é advogada, atuando nos dias de hoje na cidade de Jandaia/GO e também se pós-graduou em Direitos Sociais do Campo e Residência Agrária pela UFG - Campus Goiás.

03) Anderson de Souza Santos

Filho de agricultores do Estado do Mato Grosso do Sul e nascido aos 16 de dezembro de 1996, Anderson traz em seu relato a dificuldade do acesso às escolas nos acampamentos:

Se cursar a quinta série era, para meus pais, motivo de tamanha alegria, para mim não era diferente. Sempre às onze horas, já avistava o ônibus precário formar nuvens de poeira ao rumar em direção a minha casa, e nele eu me dirigia à cidade, para chegar em casa, de retorno, por volta das 19 horas. [...] Terminando o ano de 2003, voltei a frequentar salas de aula de uma escola estadual de nome Etalvío Pereira Martins, onde conclui o ensino médio em 2006 (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, p. 38/39). (Grifo nosso).

Tornou-se advogado atuante em demandas indígenas na cidade de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul. Também é pós-graduando pela Universidade Federal de Goiás na Especialização de Direito Agrário.

04) Antônio Jorge Santos Oliveira

Antônio é do Estado de Sergipe, tendo migrado com sua família para a cidade de São Paulo em busca do sonho de uma vida melhor. Desde pequeno sempre trabalhou, mas seus pais jamais o

desestimulou dos estudos: “lembro que o meu falecido pai nos colocava pra ler livros todas as noites durante uma hora e que minha mãe estava sempre atenta às tarefas da escola” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, p. 41).

Em sua trajetória de vida, Antônio foi militante político do Partido dos Trabalhadores das décadas de 1980 e 1990, tendo oportunidade de participar do Sindicato dos Profissionais em Educação já no Estado de São Paulo e, depois ao voltar para Sergipe, teve contato com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra: “vi no MST uma identidade maior com as lutas dos trabalhadores, vi mais prática e menos discurso. No ano de 2000 saí definitivamente do PT, pois as divergências se tornariam maiores” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, p. 41).

Antônio nos relata sobre a dificuldade que o sistema impõe a quem luta pelos seus direitos e, em especial no seu caso, a consequência mais cruel foi ter se afastado da família em razão da dedicação quase que integral à militância.

Mas, não somente nesse momento os mecanismos de dominação do capital se manifestariam em face daqueles que o contradizem. A experiência durante o curso de Direito também foi marcada por vários episódios de opressão:

Com a disposição de enfrentar essas barreiras, surpreendi-me com a reação violenta da elite capitalista brasileira. **De cara, enfrentamos artigos discriminatórios veiculados na grande mídia nacional. Enfrentamos o estranhamento dentro da própria faculdade por parte dos estudantes das turmas regulares. Para completar, fomos objeto de uma ação civil pública movida pelo Ministério Público Federal questionando a legalidade do curso de Direito** para beneficiários da reforma agrária pelo Pronera, revoltado com a possibilidade e com o objetivo de ter camponeses estudando Direito” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, p. 43/44) (Grifo nosso).

Com todas as adversidades possíveis de se imaginar, Antônio, nordestino e militante da Reforma Agrária, é hoje advogado, pós-graduado pela Universidade Federal de Sergipe em Residência Agrária e atuante nas demandas de direito agrário e comunidades tradicionais.

05) Camila Brandina Crispin de Souza

Camila também relata a dificuldade do acesso à educação para os trabalhadores rurais, em que, segundo ela, “diferentemente dos anos anteriores, quando eu morava na cidade e a escola ficava perto de casa, no Paiolzinho eu e minha irmã mais velha, Karla, tínhamos que levantar às 4h30 todo dia de semana para pegar ônibus às 5h15” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, p. 45).

Sua história de luta se deu na vivência do MST, quando desde os seus 15 (quinze) anos acompanhava sua família nos acampamentos. E, em razão dessa práxis que Camila entendeu “o quão necessário é compreender o processo histórico de cada realidade contemporânea no intuito de melhorá-la através do questionamento em conjunto com ações práticas” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, p. 48).

Camila foi uma das alunas que, em razão da maternidade aos 19 (dezenove) anos, teve que realizar a segunda etapa do curso em sua cidade, Ribeirão Preto/SP. Mas, mesmo diante das dificuldades, formou-se bacharel em Direito pela Universidade Federal de Goiás:

Foram muitos desafios de ordem pessoal e coletiva, econômica e psicológica, social e cultural, **mas compreendemos que o processo por que passamos é necessário tanto para o nosso desenvolvimento e evolução pessoais como é de grande valia para a classe que defendemos, e que apesar de todas as diferenças somos uma turma de militantes** (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, p. 50) (Grifo nosso).

Camila, além de mãe, continua na militância junto ao MST na cidade de Franca/SP, onde presta também assessoria para os assentados da Fazenda Horto da Boa Sorte, no Município vizinho de Restinga.

06) Camila Rodrigues do Carmo

Também paulista, nascida no ano de 1988 na cidade de Mirandópolis, no interior de São Paulo, era filha de trabalhadores urbanos e somente diante de uma crise de emprego na sua família é que teve os primeiros contatos com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra:

Minha mãe não queria aceitar de forma nenhuma, pois víamos na televisão as “badernas” que os “vândalos” dos sem terras faziam na televisão. Porém nada impediu meu pai. Fez o cadastro e passou a frequentar as atividades do MST. Logo mais, minha mãe foi mudando de ideia, mas eu ainda me negava a aceitar. Até que um dia participei de uma reunião, na qual fizeram uma mística de abertura em que o tema era o Massacre do Eldorado dos Carajás. Todos mudos, apenas com gestos, os militantes conseguiram fazer com que eu me encontrasse e me apaixonasse por aquele movimento. Identifiquei-me com eles, descobri-me e encontrei um sentido pelo qual viver, procurando sempre a igualdade, a justiça, a dignidade e, por consequência, um mundo melhor” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, p. 52).

Camila também relata a enorme dificuldade de ter que cursar a faculdade longe de seus familiares, mas que isso não a impediu de continuar em busca de seus sonhos e lutar pelos direitos dos trabalhadores do campo:

Hoje, posso dizer que sou apaixonada pela profissão que escolhi e terei muito prazer em retribuir o meu conhecimento trabalhando com as pessoas dos nossos acampamentos, dos nossos assentamentos, por aqueles que assim como eu sonham e procuram, de alguma forma, fazer sua parte pela construção de um futuro que eu considero ideal para meu filho, meus netos. Sei que não verei esse mundo, mas também sei que ele existirá” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, p. 53).

Infelizmente não conseguimos dados atualizados quanto à trajetória egressa de Camila Rodrigues.

07) Clésio Alves Marques

Clésio era o filho caçula de uma família de nove irmãos, de pais pecuaristas que saíram de Minas Gerais para se estabelecerem em Teixeira de Freitas, no Estado da Bahia. Concluiu até o segundo grau do ensino médio, mas sempre trabalhou desde pequeno no comércio. Foi no ano de 1998 que conheceu o MST e:

Comecei a viver uma vida meio dividida entre o comércio e a militância, coisa que durou até o ano de 2003, ano em que deixei o comércio e me entreguei de vez à luta pela reforma agrária. Fui assentado no ano de 2005, no assentamento Quilombo II, e em 2007 fui indicado para fazer o vestibular para o primeiro curso de Direito para beneficiários da reforma agrária. Fiquei em segundo lugar no vestibular, que teve a participação de mais de quinhentos candidatos” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, p. 54).

Clésio estava há dezessete anos sem entrar em uma sala de aula quando foi em busca desse novo desafio de ser um assentado formado em Direito e, hoje, é um advogado das causas sociais e do campo, em Feira de Santana, no Estado de Bahia, onde também voltou a exercer militância no MST.

08) Danilo da Conceição Serejo Lopes

Danilo tem uma particularidade entre os alunos da Turma: é de origem quilombola, da comunidade de Alcântara, no Estado do Maranhão. Foi militante do Movimento dos Atingidos pela Base Espacial – Mabe, desde seus tempos de ensino médio.

Em sua trajetória na Evandro Lins e Silva, relata-nos que:

Do ponto de vista político-acadêmico, a relação que nós dos movimentos sociais, na quase totalidade, temos com a Universidade não é apenas de vínculo institucional, é também um compromisso de luta de classes. Ou seja, mais que o desejo, é a necessidade de ocupar o espaço acadêmico que historicamente nos foi negado; de nos apropriarmos do conhecimento, e canalizá-lo ao bem-estar do povo pobre brasileiro. [...] **A Turma de Direito Evandro Lins e Silva goza do termo administrativo “turma especial”.** Em

certa medida, poder-se-á dizer que sim, se considerarmos que os alunos desta turma têm em comum um compromisso especial: o compromisso com os povos do campo (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 61) (Grifo nosso).

Danilo se tornou um dos maiores exemplos para Turma e, nos dias atuais (2019), tem uma trajetória acadêmica e de luta social bastante ativa: é Mestre em Cartografia Social e Política da Amazônia pela Universidade Estadual do Maranhão, pesquisador do Projeto Nova Cartografia Social de Amazônia e do Grupo de Estudos Socioeconômico da Amazônia, atuante na área de direitos dos povos e comunidades tradicionais, sobretudo, comunidades quilombolas, além de ser coordenador de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular do Governo do Estado Maranhão.

09) Ednaldo Dias Assunção

Ednaldo é filho de agricultores de Nova Alegria, ao extremo Sul da Bahia e tem uma história de vida bem interessante. Dedicou-se desde cedo às atividades missionárias dos Frades Capuchinhos, o que lhe deu oportunidade para estudar religião na Itália. Ao retornar ao país, assumiu o setor de Direitos Humanos e o coletivo internacional do MST, na Regional Sul, quando passou a conciliar a militância com as missões religiosas (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012).

Após a formatura, Ednaldo exerceu a função de Advogado popular no Distrito Federal e também se especializou em Direitos Sociais do Campo - Residência Agrária, pela UFG. Atualmente (2019) é técnico judiciário da Coordenação de Desenvolvimento Agrário do Estado da Bahia.

10) Elaine Rissi

Filha de agricultores familiares do Rio Grande do Sul, Elaine fez até o ensino médio, porém não se acreditava cursando uma faculdade: **“ao terminar o colegial nos deparamos com a situação de estarmos frente à necessidade de dar rumo a nossas vidas e os caminhos que se desenhavam eram poucos. Universidade? Um sonho distante para todos nós”** (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 62).

Elaine tentou ir para a cidade estudar, mas também tinha que se submeter a uma jornada exaustiva de trabalho doméstico para conseguir pagar cursinhos pré-vestibulares. Depois de 4 (quatro) anos, a Universidade ainda continuava um sonho caro demais.

Entrou para a militância ao retornar para casa de seus pais, participando do Movimento dos Pequenos Agricultores, do Movimento dos Atingidos por Barragens e depois no MST, quando se tornou assentada no ano de 2005: “No acampamento logo conheci várias pessoas e nas dificuldades elas me ajudaram. Me envolvi na organicidade, na formação política, internamente, e fazendo cursos organizados pelo MST passei a fazer parte do setor de frente de massas, para organizar os acampamentos e as lutas na região norte” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 64).

Ao narrar sua experiência na Turma, Elaine levanta as dificuldades estruturais que também afetavam a todos:

A relação com a universidade e outros estudantes foi construída com o tempo. O campus, quando chegamos, carecia de infraestrutura e de professores. Hoje temos várias salas construídas e outros cursos em funcionamento. A vinda da turma e do curso de ciências sociais posteriormente deu uma nova cara à universidade. Ver que muita coisa mudou desde que chegamos à Vila Boa e saber que somos parte da construção de um projeto de universidade voltada a discutir questões sociais, abrindo suas portas ao público que até então não tinha acesso ao ensino superior é motivo de alegria e também é instigador, pois nossa tarefa de lutar por justiça social têm compromisso contínuo” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 65).

Elaine ainda continua com seu compromisso em relação às causas sociais e do campo, sendo atualmente (2019) advogada do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Estado do Rio Grande do Sul.

11) Francisco de Paulo Araújo

Nascido aos três de junho de 1968, Francisco era filho de agricultores do agreste piauiense e, desde muito cedo, teve que conciliar o trabalho com os estudos. Mas, nem sempre esse equilíbrio é possível, sobretudo diante das dificuldades do povo nordestino: “a dura vida que se levava ali desestimulava a permanecer nas condições estabelecidas e o destino era procurar alternativas de trabalho em outros Estados da federação, principalmente nas grandes cidades” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 66).

Francisco iniciou sua militância por meio da igreja católica, a partir dos trabalhos pontuados pela teologia da libertação. Daí em diante, participou do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, na Comissão Pastoral da Terra e, finalmente, no MST em 1989. Dentre suas várias ações, destaca a de ter auxiliado no processo de consolidação do MST no Estado do Piauí.

Em sua trajetória como aluno, também reconhece as diversas dificuldades que a Turma passou, como a insuficiência do corpo docente, biblioteca defasada, espaços físicos deteriorados, o preconceito demonstrado por parte dos alunos que entre outros adjetivos os rotulavam de privilegiados pela forma de ingresso na faculdade e por serem beneficiários do Pronera.

Enquanto egresso, Francisco também relata o porquê de a Turma ser especial: **“Outro aspecto muito positivo foi a percepção de que a turma especial estava vinculada a um projeto maior que passou a se construir no campus, o projeto de uma universidade popular”** (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 70).

Atualmente Francisco também é advogado, atuando em demandas sociais e de crianças e adolescentes, no Município de São João do Piauí. Continuou seus estudos na especialização em Direitos Sociais do Campo, da Universidade Federal de Goiás.

12) Francisco Erivando Santos de Sousa

Francisco também é filho de agricultores do nordeste do país e, desde muito cedo, aprendeu pelo seus pais a importância da união para lutar por seus direitos: “foi diante desse contexto histórico de uma classe oprimindo a outra que Erivando Santos compreendeu a necessidade da classe trabalhadora se organizar e lutar por uma sociedade mais justa igualitária e fraterna” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 71).

Dentre as várias dificuldades que passou, faz especial retrato quanto ao acesso à educação:

Duas razões são apontadas por Erivando como as mais importantes para a compreensão das inúmeras dificuldades que teve para estudar. Primeiro, o fato de que deste os sete anos de idade teve que trabalhar na agricultura com o seu pai e quando não trabalhava na roça ficava em casa cuidando dos irmãos mais novos para a mãe ajudar o pai na lavoura, e isso não lhe possibilitou o tempo para estudar. A impossibilidade não era resultado de oposição de seus pais a que os filhos estudassem, mas era uma situação imposta pela realidade da época. **A segunda razão foi a falta de escola na comunidade e de transporte escolar para deslocar aqueles que pretendessem estudar, de maneira que tinha que ir a pé 8 km para a escola mais próxima, que funcionava na casa da professora e só tinha até o que à época era o 4º ano do 1º grau (na atualidade ensino fundamental) ”.** (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 72). (Grifo nosso).

Erivando entrou para a militância no MST no ano de 1997, a partir de quando sempre esteve ligado ao movimento, ocupando, inclusive, a função de diretor nacional no Ceará. Tornou-se técnico agropecuário pela Universidade Federal da Paraíba, porém sempre quis o caminho da

advocacia: “o que levou Erivando a sonhar com ser advogado, foi o fato de acompanhar a luta de cinco anos em que seus pais se envolveram para a conquista da terra. ” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 73).

Mas, tal qual seus colegas de Turma, as dificuldades ainda se colocariam no seu caminho:

Primeiro, os desafios estiveram presentes em vários aspectos da experiência acadêmica na UFG. **Logo quando chegaram os estudantes se depararam com uma comunidade acadêmica extremamente conservadora e preconceituosa para com os alunos oriundo do campo, motivo pelo qual o integrante da turma era xingado e feito alvo de piadas, pois os Sem Terra estavam disputando um espaço – o curso de direito que a princípio era reservado para as elites deste país. E para reafirmar que esse espaço não era para os Sem Terra houve a ação civil pública promovida pelo Ministério Público Federal em face da turma Evandro Lins e Silva, pedindo a extinção do curso, sob alegação de que a existência da turma feria o princípio constitucional e de que – veja-se o corte de classe que se expressa nos argumentos do MP – o curso de Direito não é para sem-terra”** (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 75) (Grifo nosso).

Erivando também relata sobre a dificuldade de estar longe da família, mas que a união da Turma foi capaz de amenizar essa falta. Pode perceber que o objetivo da Evandro Lins e Silva era o de contribuir para a humanização do direito-lei, ou seja, “romper com o dogmatismo e analisar as leis a partir do contexto social, invocando sempre os princípios constitucionais e as determinações dos direitos humanos. ” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 75). Nos dias de hoje (2019), Francisco Erivando é advogado no Estado de Ceará, atuando em causas sociais e criminais, e também se pós-graduou em Direito e Processo Constitucionais pela Faculdade Católica Rainha do Sertão no ano de 2014.

13) João Denes Ferraz

João é agricultor familiar, nascido e criado no cerrado goiano. E, como uma considerável parcela dos povos do campo, o acesso à educação sempre foi complicado: “**a escola mais próxima da minha casa, uma escola rural, ficava a quatro quilômetros. Era uma sala mista, de pré-escolar à quarta série, com uma única professora.** [...] já no ensino médio, por volta dos 16 anos, a tarefa era árdua, já que eu trabalhava o dia todo no sítio e à noite ia de bicicleta à cidade onde estudava. ” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 81).

Foi atuante na Comissão Pastoral da Terra e no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itapuranga. João continuou nesse caminho, sendo atualmente advogado das causas dos trabalhadores

rurais, se pós-graduou em Direitos Sociais do Campo pela Universidade Federal de Goiás e tornou-se professor de Direito, atuando na Faculdade de Itapuranga.

14) Leidiane Evangelista de Sousa

Leidiane é natural de Buritis, no Estado de Minas Gerais, e desde o ano de 1995 milita pelo MST nos assentamentos. E nesse seu caminho de luta, as retaliações também foram parte de sua história: “como quase todos os integrantes de nossa turma, devido a essa opção passei por dificuldades com minha família, fui detida algumas vezes, e fui diversas vezes ameaçada de morte, assim como meu pai que, durante esse período, exerceu mandatos de vereador combatente na luta de classes” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 91).

Em seu relato sobre como a Turma Evandro Lins e Silva representa a força do trabalhador do campo contra as elites, sobretudo agrárias, narra que:

No início fomos muito humilhados, excluídos, pois afinal a cidade de Goiás é o berço da família Caiado, que tinha muitos de seus integrantes dando aulas e estudando na instituição. E também pelo fato de a maioria dos estudantes ser de classe média, filhos de empresários e latifundiários, e nos viam como uma ameaça à ordem pública. Por isso, insultos eram frequentes. Mas nós fomos superando e, aos poucos, fomos ganhando nosso espaço para poder ali fincar raízes e deixar nossa marca”. (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 92). (Grifo nosso).

Lidiane atualmente (2019) é advogada em Buritis e Formoso, ambos Municípios de Minas Gerais, e atua na luta pelos direitos humanos e pelos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

15) Rafael Modesto dos Santos

Rafael é filho de agricultores paranaenses e, desde muito cedo, vivenciou a agressividade do capital agrário contra os pequenos produtores familiares: “e eu me vi mergulhando na marginalização da agricultura tradicional familiar, por isso fui expulso da minha própria casa, levado à degradação pela torrente violenta do chamado agronegócio” (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p. 111).

Ingressou no MST com o propósito de ver a mudança dessas condições tão perversas de acesso e democratização das terras em nosso país, tornando-se um trabalhador do campo que:

Hoje faço parte de uma experiência fantástica e inovadora que rompe paradigmas e assume posição de destaque na luta de classes. **Sou parte da ruptura que é inédita no nosso país, quiçá no mundo, por abarcar público oriundo do campo, sendo camponeses e assentados da reforma agrária dentro de uma universidade fazendo um curso direcionado às elites: um curso de direito.** Mais uma vitória dos trabalhadores unidos e organizados; mais um exemplo de que a difusão do conhecimento acumulado é a força motriz para o grande desenvolvimento humano e a respectiva transformação social. **Somos uma turma que atravessa o linear do tempo e se posiciona ao lado da história, ajustando a construção do próprio caminho”** (FON; SIQUEIRA; STROZAKE, 2012, p.112). (Grifo nosso).

Rafael, portanto, representa a luta do povo do campo e sua vitória sobre o capital quanto ao direito de acesso à educação dessa classe oprimida. Nos dias atuais, Rafael continua sua luta por direitos sociais, atuando como advogado da Comunidade Indígena Apãnjekra Canela e na assessoria jurídica do Conselho Indigenista Missionário. Teve importante participação nas demandas judiciais sobre o caso Raposa Serra do Sol, em Roraima, e de ações de demarcação de outros territórios indígenas em andamento no Supremo Tribunal Federal (STF) e no Superior Tribunal de Justiça (STJ).

Imagem 07 – Turma Evandro Lins e Silva 6ª Etapa (BRASIL, 2019b).



Imagem 08 – Alunos e as casas-dormitórios (BRASIL, 2019b).



Imagem 09 – Alunos na sala de aula (BRASIL, 2019b).



Imagem 10 – Colação de grau (BRASIL, 2019b).



Imagem 11 – Formatura da Turma (BRASIL, 2019b).



Todos estes perfis demonstram como os antagonismos se desenvolveram em relação aos alunos da Turma Evandro Lins e Silva e, que ao final, revela a superação da própria classe dos trabalhadores do campo diante dos elementos de dominação do capital (MARX, 1980).

Podemos inferir elementos de dominação comuns entre os alunos e atuais egressos da Turma, sendo eles: a) o déficit educacional em razão da falta de escolas ou por conta do difícil acesso a uma para o cidadão do campo; b) a necessidade de trabalhar desde muito cedo e a conciliação entre estudo e trabalho; c) o distanciamento familiar durante os períodos intensivos de aulas; d) a falta de estrutura da universidade; e) o tratamento preconceituoso por parte dos demais alunos e até mesmo professores do curso de Direito.

Por consequência, vários desses fatores colaboram para as ações de retaliações contra a manutenção da Turma, a exemplo da ação civil pública proposta pelo Ministério Público Federal. Todas essas articulações reacionárias seriam capazes de levar ao fracasso da Turma Evandro Lins e Silva, porém, a força de vontade e a união dos alunos e demais colaboradores em prol de uma mudança social a partir da educação fizeram com que a Turma superasse as mazelas do sistema de exploração e se consagrasse como um modelo que, ao menos, abalou as estruturas tradicionais das elites no âmbito dos cursos de direito e reforma agrária.

Um das questões mais emblemáticas se deu a partir da posição do MPF na ação civil pública ao considerar que os alunos oriundos dos assentamentos e agricultura familiar “se mostram incapazes de demonstrar a premissa cognitiva mínima e necessária para sorver os conhecimentos que serão ministrados no curso de Direito”. [...]. (SOUSA, 2012 p. 63/72). Tal acusação foi reforçada pelo discurso de que os egressos da Turma não teriam sucesso profissional, ou mesmo conseguiriam ser aprovados no exame unificado da Ordem dos Advogados do Brasil para fins de exercício da profissão advocatícia.

Essa profetização não prosperou. Pelo contrário, foi comprovadamente rechaçada pelos resultados que os alunos tiveram durante o curso. Já no ano de 2012 e ainda cursando o novo período do curso, seis alunos já tinham sido aprovados no exame de ordem, sendo eles: Elaine Rissi, Ivo Lourenço da Silva Oliveira, José Ferreira Mendes Júnior, Ludmilla Cândida Coelho, Marco Antônio da Silva Almeida e Sebastião Erculino Custódio. Ainda nesse mesmo ano, outros

10 (dez) também já tinham sido aprovados. Nos dias atuais praticamente toda a turma já passou pelo exame com êxito (SIQUEIRA, 2019).

Além disso, a Turma deu continuidade aos seus projetos por meio da Especialização em Direitos Sociais do Campo (pós-graduação *latu sensu*) pela Universidade Federal de Goiás, que durou até o ano de 2015:

O projeto envolveu 52 estudantes e 30 professores vinculados à UFG e outras cinco universidades – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Universidades Federais Fluminense (UFF), do Rio de Janeiro (UFRJ), da Paraíba (UFPB) e de Juiz de Fora (UFJF). As diretrizes do curso foram baseadas na pedagogia da alternância, com a divisão das atividades em momentos de aprendizado na academia e vivências nas comunidades de origem dos estudantes, estruturadas a partir de Núcleos de Extensão e Pesquisa. Ao longo do curso também foram desenvolvidas atividades diversas com a intenção de estabelecer um diálogo com a realidade agrária do município, tais como oficinas, rodas de conversas, debates, visitas técnicas, produção de cartilhas, além da realização da Jornada Universitária de Apoio a Reforma Agrária Popular.

Durante o período nas comunidades, os estudantes tiveram a oportunidade de colocar em prática as reflexões feitas em sala de aula e propor intervenções com a realização do Estágio Interdisciplinar de Residência Agrária. As atividades foram realizadas em 11 assentamentos nos estados de Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Maranhão, Rondônia e Bahia. Para Maria Inês Pereira Pinheiro, estudante da especialização, a experiência foi de grande importância para dar continuidade ao trabalho de formação política do Movimento Sem Terra, ação que já realizava na comunidade de Conceição da Rosa, em Itapecuru, no Maranhão.

Com o apoio do Coletivo Juventude, do próprio assentamento, e da Universidade Federal do Maranhão, Maria Inês desenvolveu algumas oficinas com a temática dos direitos sociais com as mulheres da comunidade. “Nesse trabalho, fizemos uma conjuntura da questão agrária com a inserção das mulheres na luta pela terra, pensando como elas têm se organizado para acessar as políticas públicas”, destacou a estudante (BRASIL, 2019a, p.1).

No âmbito da Universidade Federal de Goiás, ofertou-se a segunda turma de Direito, ocorrendo no ano de 2015 o seu processo seletivo que disponibilizou novamente 60 (sessenta) vagas e contemplou estudantes de 12 (doze) estados brasileiros na faixa etária de 16 a 54 anos. (BRASIL, 2019). Em recepção aos alunos, o coordenador da primeira turma, professor José do Carmo, lembrou a trajetória de luta para consolidar esse projeto:

O professor do curso de Direito para beneficiários da Reforma Agrária e Agricultores Familiares, José do Carmo, lembra que, ainda como uma extensão da Regional Goiânia, a unidade de Goiás estava prestes a fechar, e a **decisão de continuar o curso foi devido a um movimento que mobilizou a Regional. “Engajei-me nesta luta com a visão de que a educação é um direito de acesso universal, sem restrição, garantido na Constituição Federal. Essa semente foi bem plantada, bem cuidada pela equipe**

diretiva da UFG com todos os parceiros e está dando bons frutos, demonstrando que foi fundamental ter essa oportunidade de formação em educação superior aqui em Goiás”, detalha o professor, acrescentando que este é o sexto curso nesse modelo em todo o país e que esta foi a primeira vez que houve concurso público para dez professores do curso. (BRASIL, 2019a, p.1). (Grifo nosso).

Imagem 12 – Alunos da Segunda Turma (BRASIL, 2019b).



Imagem 13 – Recepção dos alunos da Segunda Turma (BRASIL, 2019b).



Os frutos da Turma Evandro Lins e Silva também tiveram importância nacional, fazendo com que outras universidades tomassem iniciativa de oferecer o curso de Direito dentro da perspectiva da Educação do Campo e do Pronea. Dentre elas estão a Universidade Estadual da Bahia, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Estadual de Feira de Santana do Estado da Bahia.

Assim, finalizamos nossa abordagem considerando que a Turma Evandro Lins e Silva representa a superação da classe dominada frente às elites brasileiras. A Turma, e por isso ser “especial”, venceu o sistema imposto pelo capital de desacreditar aos trabalhadores rurais o direito de ter direito à Educação (SIQUEIRA, 2016).

Entretanto, os antagonismos ainda existem e, com eles, os elementos de dominação se reestruturam e se reinventam. A Turma Evandro Lins e Silva trouxe uma vitória ao povo do campo, mas ainda é preciso dar continuidade ao que ela representou, sobretudo diante das perspectivas do atual governo do Presidente Jair Bolsonaro (2019) de desmonte e privatização da Educação Pública e projetos de Reforma Agrária.

Por isso é tão atual analisar a trajetória da primeira Turma de Direito para assentados e beneficiários da Reforma Agrária e agricultores familiares da UFG, bem como todas as ações manejadas com objetivo de extingui-las, pois, a partir delas é que podemos revelar no presente os processos de exploração do capital transvestidos de uma nova política para o país.

A Evandro Lins e Silva ainda vive e deve viver em cada trabalhador do campo que busca seu direito de acesso à Educação em nosso país.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pesquisa, seja ela de qual natureza for, não se esgota em si mesma. Temos uma continuidade do nosso objeto, sobretudo nas ciências humanas, em que a própria história da sociedade demanda novas perspectivas, análises e olhares sobre um trabalho científico. É por essa razão que não pretendemos tratar esta pesquisa como um caso acabado, pelo contrário, as considerações a seguir postas têm por pretensão possibilitar que este trabalho de doutoramento se desenvolva cada vez mais.

E, para iniciar nossas ponderações, gostaríamos de retomar os três pontos essenciais de nossa pesquisa: a) o objeto; b) a problemática e c) o objetivo.

O objeto de estudo desta tese é a 1ª Turma de Direito para assentados e beneficiários da Reforma Agrária e agricultores familiares, da Universidade Federal de Goiás – UFG, que se iniciou no ano de 2007 e teve seu término em 2012. Essa Turma ganhou o nome de Evandro Lins e Silva, uma homenagem ao jurista conhecido pela sua atuação nas demandas sociais do país, em especial casos de perseguição por motivação política.

Como problemática, o trabalho buscou compreender a trajetória histórica da Turma Evandro Lins e Silva e o que ela representou no contexto de contradições entre as elites brasileiras, sobretudo as representantes do capital agrário e dos cursos superiores em Direito, e os trabalhadores rurais em sua luta pelo direito de acesso à Educação.

Assim diante dessa problemática e, a partir da abordagem metodológica materialista-histórica dialética, outras categorias de pesquisa foram essenciais para compreender a problemática posta, dentre as quais destacamos as políticas públicas agrárias, as educacionais, o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária, a educação do campo, o agronegócio, a Reforma Agrária e o perfil dos cursos de Direito no país.

Todas estas categorias foram analisadas nos capítulos desta pesquisa, revelando entre elas os antagonismos da luta de classe entre dominantes e dominados na qual se insere a Turma Evandro Lins e Silva. É esta, inclusive, a razão pela escolha de nosso título “Educação, Campo e contradições”.

De conseguinte, foi a partir dessas análises que objetivo deste trabalho foi contemplado, qual seja, o de demonstrar a importância do PRONERA como uma política pública agrária e educacional, sob o enfoque da trajetória da Turma Evandro Lins e Silva, e de como isso representa a conquista dos trabalhadores rurais em relação há anos de exclusão de seus direitos sociais básicos, em especial à educação.

A relevância dessa compreensão se torna bastante atual, sobretudo diante do contexto social e político que o Brasil se encontra desde ano de 2016 (Governos dos Presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro). Educação não é mais prioridade nas ações no MEC, o campo, o espaço rural, a terra, o meio ambiente equilibrado e todos que deles sustentavelmente vivem não têm mais proteção aos comandos das recentes políticas de governos.

E, justamente nesse caminho tão perverso que a tutela pelos direitos sociais se direciona nos dias de hoje, que a Turma Evandro Lins e Silva ainda representa para assentados da Reforma Agrária, para os agricultores familiares, ribeirinhos, indígena, quilombolas, povos tradicionais dentre outros, uma possibilidade de mudança, de manter o sentimento de que a luta contra os instrumentos de dominação do capital sempre se reinventa e que as contradições estarão presentes.

Em nosso primeiro capítulo, percebemos que a história das políticas públicas para o campo e para a educação revelam o intencional objetivo de não conceder o direito de acesso às terras e nem à educação aos trabalhadores rurais e demais povos do campo.

E qual a razão disso? Será simplesmente porque as explorações realizadas pelas elites agrárias brasileiras precisam manter o trabalhador rural como mão-de-obra explorada? A resposta a essa indagação se mostrou muito mais complexa no decorrer de nossa análise.

De fato, manter o trabalhador rural distante dos meios de produção e do acesso à educação é uma estratégia de massificação de mão-de-obra, porém as razões de tratar o direito de Reforma Agrária e o da Educação como ameaças estão ligados à própria manutenção da superestrutura do capital.

O ciclo vicioso de exploração comandado pelas elites desse país e, que direcionam as políticas do nosso Estado, mantém um especial controle sobre os direitos de Reforma Agrária e

Educação porque a democratização desses bens da vida representaria a quebra de todo o sistema das explorações do capital, que assim o faz desde os tempos de escravatura até os dias atuais.

Retomamos aqui a posição de José de Souza Martins, ao nos explicar que “o cativo da terra é a matriz estrutural e histórica da sociedade que somos hoje. Ele condenou a nossa modernidade e a nossa entrada no mundo capitalista a uma modalidade de coerção do trabalho que nos assegurou um modelo de economia concentracionista” (MARTINS, 2010, p.3).

Nessa perspectiva, nosso país se desenvolveu a partir de um longo processo histórico de subjugação e exploração do trabalhador pela classe dominante, sobretudo por meio de uma série de mecanismos expropriatórios do direito de acesso à terra, que tem suas origens desde o colonialismo de exploração pelos europeus até a atualidade, por meio das políticas de favorecimento de financiamentos para o agronegócio, anistias tributárias para latifundiários e políticas de endividamento do pequeno e médio agricultor:

No Brasil, a propriedade privada da terra é a materialização de poder e extensão de um domínio e que dificilmente é renegada e expropriada de quem a detém. Portanto, a relação terra, território e Estado, sob este aspecto é um amálgama quase indivisível, já que quem detém o domínio da terra constrói formas de produção (capitalistas ou não capitalistas), as quais definem a formação de um território, que pode, dependendo da formação dessa classe social, direcionar as ações de um Estado. Com isso, surge o Estado como uma ordem jurídica, a fim de manter as necessidades dos detentores do poder, em determinado momento histórico (FELICIANO, 2009, p. 41).

Portanto, na estruturação de nossa sociedade, terra é poder e permite a acumulação de capital e propicia mecanismos exploratórios em desfavor da classe trabalhadora tão caros às elites do país.

E como a Educação aparece nesse contexto? Ora, o acesso à Educação que efetivamente liberte e emancipe o indivíduo, tem a finalidade de desenvolver uma consciência crítica apta a revelar como as ideologias da opressão capitalista desenham a realidade social. (FREIRE, 2008).

O direito de acesso aos mais altos e diferentes níveis de Educação é velado pelas elites brasileiras como um privilégio e, por isso, não deve ser democraticamente estendido a todos. Manter o trabalhador na ignorância sobre a realidade exploratória em que ele se insere é uma necessidade do sistema capitalista e, por isso, Educação não é para todos, é para poucos.

Em nossa pesquisa isso explica porque a criação da Turma Evandro Lins e Silva incomodou tantas instituições, como por exemplo, o Ministério Público Federal, o agronegócio, a mídia e até mesmo alunos e professores da própria Universidade Federal de Goiás.

Por tais razões que consideramos o quão importante se tornou a Turma nesse contexto de luta, que diante de inúmeras retaliações e tentativas de extingui-la, conseguiu superar as adversidades e afirmar, para o mundo inteiro, que sem-terra, quilombola, pequeno agricultor e demais cidadãos do campo também podem cursar ensino superior e se formarem em Direito.

A partir do relatos de experiência de 15 (quinze) egressos da Turma e, por meio da pesquisa narrativa, demonstrou-se como os elementos de dominação, dentre os quais destacamos o déficit educacional em razão da falta de escolas ou por conta do difícil acesso a uma para o cidadão do campo, a necessidade de trabalhar desde muito cedo e a conciliação entre estudo e trabalho, o distanciamento familiar durante os períodos intensivos de aulas, a falta de estrutura da universidade e o tratamento preconceituoso por parte dos demais alunos e até mesmo professores do curso de Direito, foram superados pelos alunos, em especial porque a Turma Evandro Lins e Silva se mostrou unida desde seu início.

A união da Turma é explicada em razão da trajetória de vida desses alunos, em que todos vieram ou tiveram uma efetiva participação em movimentos sociais do campo e, justamente em razão dessas práxis que um coletivo organizado consegue fazer frente às adversidades do capital.

E esses alunos venceram. Os trabalhadores rurais, os sem-terra, os marginalizados pelo sistema conseguiram se contradizerem em face das elites brasileiras e se formar bacharéis em Direito, um curso extremamente tradicionalista e seletista, voltado para os interesses da classe dominante.

E, para além disso, a Turma Evandro Lins formou advogados camponeses, que estão atuando em sua vida profissional como defensores das demandas jurídicas dos assentados da Reforma Agrária, dos trabalhadores rurais, dos indígenas, dos quilombolas, das comunidades tradicionais. A Evandro Lins e Silva representa uma nova formação de profissionais no campo jurídico, uma geração humanitária de advogados, defensores, promotores, juízes, professores e tantas outras atuações que existem no campo do Direito.

A Turma Evandro Lins e Silva ainda vive e a luta dos trabalhadores do campo ainda continua.

A fala da terra

A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.

A Liberdade da Terra é assunto de todos quantos
se alimentam dos frutos da Terra.

Do que vive, sobrevive, de salário.

Do que não tem casa. Do que só tem o viaduto.

Dos que disputam com os ratos
os restos das grandes cidades.

Do que é impedido de ir à escola.

Das meninas e meninos de rua.

Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera.

Dos que amargam o desemprego.

Dos que recusam a morte do sonho.

A Liberdade da Terra e a paz no campo têm nome:

Reforma Agrária.

Hoje viemos cantar no coração da cidade.

Para que ela ouça nossas canções e cante.

E reacenda nesta noite a estrela de cada um.

E ensine aos organizadores da morte

e ensine aos assalariados da morte

que um povo não se mata

como não se mata o mar

sonho não se mata

como não se mata o mar

a alegria não se mata

como não se mata o mar

a esperança não se mata

como não se mata o mar
e sua dança.
(TIERRA, 2014, p.1).

6. REFERÊNCIAS

AFONSO, Lúcia Helena Rincón; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **Educação e Política Pública: Históricos do Pronera**. In: *Educativa – Revista do Departamento de Educação*. Ed. da Puc Goiás; Goiânia, v. 19, n. 1, p. 233-258, jan./abr. 2016.

_____. *Educação do campo e a formação de professores: Pedagogia da terra*. Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, p. 1544-1557, Curitiba: PUCPress - Editora Universitária Champagnat, 2015.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Princípios Pedagógicos da Educação do Campo: caminhos para o fortalecimento da escola do campo**. *Ci & Tróp.* Recife, v. 39, n. 2, p. 41-72, 2015.

ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. **Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “A reprodução**. *Revista Inter Ação*, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005.

AMARAL, N.C. **Financiamento da educação superior: Estado X mercado**. São Paulo: Cortez; Piracicaba: UNIMEP, 2003.

AMORIM, P. H. **O quarto poder: Uma outra história**. São Paulo: Hedra, 2015.

ANTUNES ROCHA, M. I., & MARTINS, M. F. A (2011). **Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: Tempo Escola/Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo**. In Molina, M.C., & Sá, L.M. (Orgs). *Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências -piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS*(pp. 213-228). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. **A alternância na formação de jovens do campo: O caso da Escola Família Agrícola de Angical (BA)**. *Educação na alternância: cidadania e inclusão no meio rural brasileiro*.–Goiânia: Ed. Da UCG, 2007

BOLDARINE, Rosária de Fátima. **Representações, narrativas e práticas de leitura: um estudo com professores de uma escola pública**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP, Marília, SP, Brasil, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal, 1988.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE [Internet] 2011 Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse/default_sinopse.shtm, 2011.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, v. 134, n. 248, 1996.

_____. **Lei de Terras de 1850**. Lei 601 de 18 de setembro de 1850.

_____. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Gabinete. **Portaria nº 741, de 15 de abril de 2019, 2019**.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB – 1/2002**, Brasília, DF: MEC, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 09 de 29 de setembro de 2004**, Diário oficial da união, nº189, de 01.10.2004, 2004.

_____. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. **Portaria nº 10/98, de 16 de abril de 1998**.

_____. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Regional SR-04. **Procedimento Administrativo n. 54.150.002538/2005-87**, (f.1511), 2005.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. II PNERA – **Relatório da II Pesquisa nacional sobre educação na reforma agrária**. INCRA. PRONERA. UNESCO. UNESP. IPEA. Secretaria de Assuntos Estratégicos – MDA, 2015.

_____. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. **Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Decreto n. 7.352/10 de 4 de novembro, 2010.

BRASIL. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Manual de Operações**, aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 19, Brasília-DF, 15 Janeiro de 2016, 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 470, de 2019 da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro**. PL 470/10. Dispõe sobre a extinção do sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais no âmbito do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências, 2019.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 186-02/DF**. Disponível em <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStfArquivo/anexo/ADPF186.pdf>. Acessado em 10/04/2018, 2019.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Histórico dos Ministros**. Disponível em <http://www.stf.jus.br/portal/ministro/verMinistro.asp?periodo=stf&id=184>. Acessado em 23/07/2019, 2019b.

_____. Universidade Federal de Goiás. **Resolução n.18/2006 do Conselho Universitário da UFG**, 2006.

_____. Universidade Federal de Goiás. **Especialização em Direitos Sociais do Campo encerra atividades da primeira turma**. Disponível em <https://www.ufg.br/n/80137-especializacao-em-direitos-sociais-do-campo-encerra-atividades-da-primeira-turma>. Acessado em 28/07/2019, 2019.

_____. Universidade Federal de Goiás. **Regional Goiás recebe 2ª turma de Direito do Pronera/Inkra**. Disponível em <https://jornal.ufg.br/n/90441-regional-goias-recebe-2-turma-de-direito-do-pronera-incra>. Acessado em 28/07/2019, 2019 a.

_____. Universidade Federal de Goiás. Campo de pesquisa: Turma Evandro Lins e Silva. Acessado em 28/07/2019, 2019 b.

BRANFORD, Sue. ROCHA, Jan. **Rompendo a Cerca: A História do MST**. Tradução Rubens Galves Merino. Sao Paulo: ed. Casa Amarela, 2004.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação**. ECCOS, São Paulo. v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

BORGES, Guilherme Martins Teixeira; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **Leituras dos 18 anos do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA): uma abordagem a partir do Estado de Goiás**. Anais do IV Congresso Nacional da Educação (CONEDU). 2016. Disponível em

http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA5_I_D9996_16102017133312.pdf. Acessado em 15/03/2018, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Ed. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 1989.

_____. **Sobre a televisão**. Oeiras: Celta Editora, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; SILVA, C. Perdigão Gomes da. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Ed. Vozes 7 edição, 2011.

CALDART, Roseli Salete, CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge. Educação do campo: identidade e políticas públicas/Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salete Caldart (organizadores). Brasília, DF: Articulação Nacional por um Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Revista Trabalho, educação e saúde, v. 7, n. 1, p. 35-64, Rio de Janeiro, 2009.

CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P., & FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo** (p.632). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012.

CAMARGO, A.A. **A questão agrária: crise de poder e reformas de base (1930-1964)**. In: FAUSTO, B. O Brasil republicano: Sociedade e Política (1930-1964). São Paulo. Difel, 1983.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **A Revolta Camponesa de Formoso e Trombas**. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2014.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para educação do campo alcançar as escolas no rural**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

CAVALCANTE, José Luiz. **A Lei de Terras de 1850 e a reafirmação do poder básico do Estado sobre a terra**. Revista Histórica, São Paulo, ano, v. 1, p. 1-7, 2005.

CAVALCANTI, Matuzalem; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Territorialização do agronegócio e concentração fundiária**. Revista Nera, n. 13, p. 16-25. São Paulo, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Ideologia e educação**. Educação e Pesquisa [online], vol.42, n.1 e p.245-258, 2016.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves; BATISTA, Maria do Socorro Xavier; BRITO, Rosa Maria de Jesus. **Educação do campo: resistência e afirmação da identidade camponesa**. Anais do XX EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Manaus, agosto, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio; DE GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. Zahar, 1985.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. , Jan. 1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso. Acessado em 30 de julho de 2019. 1997. DELGADO, Guilherme Costa. **Do capital financeiro na agricultura à economia do agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012)**. Porto Alegre: Ed da UFRGS, 2012.

DEMO, Pedro. **Introdução da Metodologia**. São Paulo: Atlas, 1985.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. In: Marx e Engels. Obras escolhidas. Tomo I. Moscou/Lisboa: Progresso/Avante, 1982.

FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura Popular, Educação Popular, Memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FELICIANO, Carlos Alberto. **Território em disputa: Terras (re) tomadas no Pontal do Paranapanema**. 2009. f. 575. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Geografia) Faculdade de Filosofia, Letra e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. In: BUAINAIN, Antonio M. (Ed). Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

FERREIRA, E. C. ; TRABALHADORA, A. E. Q. I. À. C. **Sem Terra Vida e Luta**. Cuiabá: EMATER, v. 10.000. 86p, 1988.

FERREIRA, Mateus de Moura. **Os desafios do ensino jurídico na pós-modernidade**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

FON, Aton; SIQUEIRA, José do Carmo Alves; STROZAKE, Juvelino (Orgs). **O Direito do Campo no Campo do Direito - universidade de elite versus universidade de massa**. 1ª ed. São Paulo: Outras Expressões; Dobra Editorial, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação “bancária” e educação libertadora**. Introdução à psicologia escolar, v. 3, p. 61-78, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Ricardo de Brito A. P. **As razões do positivismo penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2002.

GENTILI, Pablo. **Ocupar a terra, ocupar as escolas: dez questões e uma história sobre a educação e os movimentos sociais na virada do século**. _____. A Falsificação do Consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, p. 117-130, 1998.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortes, 2000.

GOHN, M.G. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995

GOLDSTEIN, Gisela Taschner. **Trabalho e dominação no capitalismo monopolista: um esboço de sistematização**. Revista de Administração de Empresas. Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1986.

GOULART, Flavio A. A. **Representações sociais, ação política e cidadania**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 477-486, Dec. 1993 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X19930004000008&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 26/06/2019, 2019.

IPES-Food. **Too big to feed: Exploring the impacts of mega-mergers, concentration, concentration of power in the agri-food sector.** Disponível em http://www.ipes-food.org/images/Reports/Concentration_FullReport.pdf. Acessado em 03/06/2018, 2017

KRISCHKE, Paulo José. **A Igreja e as crises políticas no Brasil.** Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, 2012.

MACIEL, Karen de Fátima. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular.** In: Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez, 2011.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social.** 2. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2009.

MAIA, Claudio Lopes. **Os Donos da Terra: a disputa pela propriedade e pelo destino da fronteira—a luta dos posseiros em Trombas e Formoso 1950/1960.** Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em História)-Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal de Goiás, 2008.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra.** 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **O Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade.** 11ª tiragem. São Paulo: Malheiros, 2003.

MELO NETO, João Cabral de. **Tecendo a Manhã.** Disponível em <http://www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html>. Acessado em 21/06/2018.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório.** Revista Pro-Posições v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, set./dez. São Paulo, 2014.

MOREIRA, Telma Maria; RAMOS, Marise Nogueira; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Referências para uma análise política nacional de educação do campo: cadernos de subsídios** – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

MORISSAWA, Mitsue. **A História de Luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **Políticas “públicas” e educação do campo: em busca da cidadania possível?**. Revista Travessias, v. 3, n. 3, 2009.

O ESTADO DE SÃO PAULO. **Editorial de 7 de setembro de 2007 intitulado “Bacharéis Sem-Terra”**. 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Maria Edilara Batista de. **Educação do campo, políticas públicas e movimentos sociais: o papel do Pronera na construção de autonomias relativas**. In: FOSCHIERA, Atamis Antonio. Educação do campo e o campo de atuação da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO: Pronera, Agroecologia e Camponeses. Palmas: Nagô Editora, 2017.

PEREIRA, Camila. **Invasão na Universidade**. Veja. Editora Abril, edição 2028, ano 40, nº 39, out, 2007.

PASSADOR, C. S. **O projeto escola do campo (1990-2002) do estado do Paraná: capital social, redes e agricultura familiar nas políticas públicas**. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2003.

PESSOA, Jadir (org.) **Extensões do rural e educação**. In: Educação e ruralidades. Goiânia: Editora UFG, 2007.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. Tese (Doutorado em Sociologia) - UnB, Brasília, 2004.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, Abril/2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022008000100003&lng=en&nr=iso>. Acessado em 14/04/2016, 2008.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, 1993, n. 4, p. 15-30, 1993.

RODRIGUES, João Assis. **Práticas Discursivas de Reprodução e Diferenciação na Pedagogia da Alternância**. 2008. 213 f. 2008. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2008.

ROSA, Juliano de Melo. **As vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi**. Dissertação de Mestrado em Educação/UFSM. Santa Maria: UFSM, 2006.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Universidade, modernidade e pós-modernidade. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; MORAES, Silva E. (orgs). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado das Letras: São Paulo, Fapesp, p.15-61, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção memória da educação), 2008.

SCHREIBER, Anderson. **Direito civil e constituição**. Editora Atlas SA, 2013.

SILVA, Agnaldo José. **A lógica de expansão da educação superior: o local e o global em perspectiva**. 1. ed. Goiânia: Editora da PUC - GOIÁS, 2015.

SILVA, Maria do Socorro. **Diretrizes operacionais para educação do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais**. In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella (Orgs.). Educação rural: sustentabilidade do campo, 2. ed. Feira de Santana: Movimento de Organização Comunitária, Universidade Federal de Feira de Santana; Pernambuco: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2005.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história.** In: II Conferência Nacional de Educação do Campo. 2004. Disponível em <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/17/f1098linha-do-tempo-da-educacao-desenvolvida-no-espao-rural-no-brasil.pdf>. Acessado em 23/08/2017, 2004.

SIQUEIRA, José do Carmo Alves. **Exposição oral concedida em 31 de agosto de 2019, em banca de qualificação do doutorando Guilherme Martins Teixeira Borges, realizada às 15h na Sala Multiuso 1 da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC Goiás - Área VI, 5º andar,** 2019.

_____. **Direito como efetividade e luta pela terra no Brasil** (Tese de doutorado em Direito, Estado e Constituição). Brasília: UnB, mimeo, 2016.

SOUSA, Ranielle Caroline de. **"O Direito achado no campo": a construção da liberdade e da igualdade na experiência da turma Evandro Lins e Silva.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Direito da Universidade de Brasília – UNB, 2012.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica.** In: Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez, 2008.

STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional –1500-1960** / João Pedro Stedile (org) ; Douglas Estevam (assistente de pesquisa)--2. ed.—São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TEIXEIRA, Renato. Romaria. Composição musical, 1977.

TIERRA, Pedro. **A fala da terra.** Disponível em <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/poesia/fala-da-terra>. Acessado em 01/08/2019, 2014.

ANEXOS

01 – PROJETO-PILOTO DA TURMA EVANDRO LINS E SILVA



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

**CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO PARA
BENEFICIÁRIOS DA REFORMA AGRÁRIA
- TURMA ESPECIAL**

EM BANCOS

95

Goiânia/GO – outubro de 2005

1. IDENTIFICAÇÃO DA PROPOSTA

1.1 - Identificação do Proponente

Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS -UFG FACULDADE DE DIREITO	
Endereço: Praça Universitária – s/n Setor Universitário – Goiânia	CEP: 74.605-200 UF: GO
Fone/Fax: (062) 3521-1894	E.mail: direito@direito.ufg.br
CNPJ: 01.567.601/0001-43	
Nome da Responsável: Prof. Dra. Milca Severino Pereira	Cargo: Reitora
Equipe da Faculdade de Direito: <i>Diretor da Faculdade de Direito:</i> Prof. Dr. Benedito Ferreira Marques <i>Coordenador do Curso:</i> Prof. Dr. Eriberto Francisco Francisco Beviláqua Marin <i>Responsável no Campus da Cidade de Goiás:</i> Prof. Ms. José do Carmo Alves Siqueira	

1.2 - Histórico da Faculdade de Direito e da Universidade Federal de Goiás

A história da Faculdade de Direito – FD, tem suas raízes ainda no século XIX, sendo uma das primeiras entre as implantadas no País, foi precedida apenas pelas Faculdades do Recife, São Paulo, Salvador, Rio de Janeiro e Ouro Preto.

O curso jurídico em Goiás foi instituído pela Lei n. 186, de 13 de agosto de 1898, cujo artigo 32 criou a Academia de Direito de Goiás. Essa academia, instalada em 24 de fevereiro de 1903, sobreviveu até 1903, quando o governo estadual a fechou, provisoriamente.

Aos 10 de junho de 1915, foi criada a Faculdade Livre do Direito, que passou a denominar-se Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais. Sem resistir à acirrada luta travada entre a direção e o seu corpo docente, em 1920 teve que fechar suas portas. Aos 27 de julho de 1921, a Lei n. 696, institui a Faculdade de Direito de Goiás, instalada no dia 18 de agosto de 1921, funcionou por apenas 05 anos.

A Faculdade de Direito do Estado de Goiás, de acordo com as disposições do Decreto n. 1.336, de 10 de agosto de 1931, foi reaberta no dia 19 do mesmo mês, passando, desde então, a lutar pela sua equiparação às demais Faculdades de Direito do Brasil. A equiparação foi concedida pelo Presidente da República, através do Decreto n. 809, de 11 de maio de 1936, passando, os cursos aqui realizados, a terem validade em todo o território nacional. Em março de 1937, foi transferida para Goiânia, localizando-se na rua 20, Centro.

Mais tarde, a Faculdade de Direito foi federalizada pela Lei n. 604, de 1º de janeiro de 1959, integrando-se ao Sistema Federal de Ensino Superior pela Lei n. 1.254, de 04 de dezembro de 1960, e incorporada à Universidade Federal de Goiás, pela Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, sancionada pelo Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira.

Em agosto de 1969, foi deslocada da rua 20 para a Praça Universitária, Setor Universitário, onde ainda permanece, cumprindo com a finalidade de promover o ensino, pesquisa e extensão na área do Direito.

A Faculdade de Direito, hoje, tem projeção marcante no ensino jurídico em Goiás, atendendo a comunidade de cerca de 1.250 estudantes, distribuídos nos cursos de graduação e pós-graduação. O curso de Direito que, há 16 anos, funciona na Cidade de Goiás é o único desta área que é público e gratuito no interior do Estado.

1.3 - Identificação do Curso

Curso de Graduação em Direito – Turma Especial – 60 (sessenta) vagas, com possibilidade de agregar Licenciatura (6º ano).

1.4 - Identificação das entidades parceiras

Entidades e Movimentos partícipes:

- Universidade Federal de Goiás – UFG;
- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA/SR04;
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

07

2. JUSTIFICATIVA

Sabidamente a estrutura agrária brasileira, com claras características concentradoras, fruto de um processo histórico conturbado gerador de intensos e sucessivos conflitos, acaba por resultar em pobreza, desigualdade e inclusão em grupos periféricos no meio rural. Tal desenho é, em todas as regiões do País, a principal responsável pelos conflitos pela posse e propriedade de terra, bem como pelos altos índices de violência no campo que acabam por influenciar o aumento da criminalidade nos centros urbanos (êxodo rural). É sabido que a Lei Maior da República Federativa do Brasil determina a realização da Reforma Agrária e estabelece que o direito de propriedade é garantido de forma indissociada do cumprimento da sua função social. As estatísticas apontam que 1,7% dos proprietários de imóveis com mais de mil hectares detêm 43,7% de toda terra agricultável no País; de outro lado, existem mais de quatro milhões de famílias de trabalhadores reivindicando terra para produzir.

A Educação é um dos direitos sociais garantidos a todos os cidadãos brasileiros pela Constituição Federal (art. 6º), no entanto, muito poucos trabalhadores rurais chegam às Universidades.

Assim como são excluídos da terra, estes trabalhadores são excluídos da Educação, num processo permanente, estigmatizante e visível.

Instrumento indispensável na conquista da cidadania, a Educação, objeto de intensos debates, na década de 90, tentou compreender a nova configuração das relações entre a escola e o trabalho e entre educação geral e formação profissional. Ultrapassando, rapidamente, a ação dos educadores, o debate atingiu pesquisadores e profissionais de diversas áreas, mobilizou empresários, sindicalistas, movimentos sociais, governos e organismos internacionais, até mesmo os que não tinham a Educação como prioridade. No caso específico dos assentamentos rurais, sua importância é ainda maior, uma vez que toda a vida social – familiar e comunitária – e produtiva acontece num ambiente particular, não apenas pelas dimensões físicas que o envolvem como pela dimensão política que assume.

A qualidade da Educação e do ensino implica, diretamente, no conhecimento, na capacidade e nas “competências” requeridas pelo mercado de trabalho, pois, são o único

meio de construir condições efetivas para seu amplo atendimento. Os movimentos sociais do campo, apesar de sua organização política, carecem de conhecimento técnico em diversas áreas – o que dificulta um desenvolvimento sustentado e integral das comunidades assentadas.

Diretamente ligado às questões dos conflitos agrários, da desapropriação de terras, das garantias constitucionais gerais e da disseminação de uma cultura pacífica – que respeite o Estado de Direito e suas Instituições jurídicas, está a grande dificuldade de acesso aos cursos de Direito pelos trabalhadores. Quando se trata de ingresso em uma Instituição de Ensino Superior pública e gratuita, em especial, nas Universidades Federais, torna-se tarefa quase que inatingível; exclusiva à pequena elite que, além de começar o curso consegue finalizá-lo. Conclui-se, então, que os operadores do Direito que desta realidade surgirão têm pouca ou nenhuma percepção (pouca teoria e provavelmente nenhuma prática) e sensibilidade acerca das condições de marginalização – na melhor acepção da palavra –, o que repercute em atuações na área pública em suas mais diversas esferas (agentes e delegados de polícia, representantes do Ministério Público e membros do Judiciário), levando a um fenômeno de criminalização dos trabalhadores rurais e dos Movimentos Sociais.

Segundo o Professor DALMO DALLARI, “a condição de assentado não é provisória nem marginal, mas é uma situação permanente, legalmente prevista, em que muitos brasileiros vivem” (*trecho extraído do parecer em anexo*). Após tais argumentos não permite-se mais fazer tábula rasa à necessidade de se graduarem, no Curso de Direito, trabalhadores e trabalhadoras rurais, a fim de que possam ter o preparo técnico necessário e indispensável para assessorar juridicamente os trabalhadores rurais excluídos ou em processos de inclusão parcial. Além disso, é de se acreditar que o protagonismo destes atores trará qualidade ao debate no meio universitário e uma nova dimensão da realidade ao campo jurídico e ao futuro das Instituições.

Esta projetada Turma Especial destinada a graduar em Direito, estudantes beneficiários da Reforma Agrária e demais indivíduos envolvidos participativamente na luta pelos direitos daqueles indicados pelo MST, no Brasil, selecionados em processo de exame vestibular, vincula-se ao rol das denominadas ações afirmativas que objetivam dar tratamento desigual aos desiguais, sobretudo, na oferta de vagas na Educação Superior.

09

Com este curso pretendemos formar operadores do Direito que possuam:

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

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

c) *Formação técnico-jurídica:* O bacharel formado no curso deverá apresentar profundo conhecimento da técnica-jurídica, de sorte a ser apto a operar as transformações que dele se esperam. A formação técnica deverá possibilitar ao futuro profissional dar sua contribuição para a elaboração e aplicação de novos instrumentos normativos, habilitando-o a participar decisivamente das mudanças sociais, bem como aplicar com competência o direito positivo do Estado, balizado sempre numa dimensão ética e justa da norma. Ao revés de *pensar com o código*, deverá ser capaz de *pensar o código* e compreender juridicamente os fatos sociais.

d) *Formação prática:* O futuro bacharel deverá ter consciência da inarredável importância desta dimensão prática. A formação prática visará garantir a ponte entre o “mundo do foro” e o “mundo dos livros”, de tal modo que o ensinado na faculdade seja a outra face do praticado no foro. Com ela, quer-se integrar o pensar ao fazer jurídico, fazendo nascer daí uma verdadeira *praxis* jurídica.

e) *Formação ética e socialmente responsável:* A vida profissional do futuro bacharel deverá ser pautada por conduta ética associada à responsabilidade social e profissional do jurista. Quando se fala em ética não se refere apenas ao repertório de regras estampados nos Códigos de Ética e Disciplinas das diversas profissões jurídicas, mas, ampliando esse

conceito, refere-se ao conjunto de valores e princípios que tem nos direitos humanos e no princípio democrático seu fundamento último. Pretende-se que o profissional formado esteja comprometido com a causa democrática e com a defesa dos direitos humanos.

A Turma Especial completará sua formação acadêmica em 05 (cinco) anos, divididos em duas etapas presenciais por ano, com jornadas de 06 (seis) horas em atividades de sala de aula (equivalentes a 8 oito horas/aula), intercaladas por etapas que contemplarão tempo dedicado às comunidades de origem, bem como atividades próprias do Estágio Forense, com o devido acompanhamento de profissionais, nos respectivos Estados.

O escopo maior desta proposta, qual seja um curso de Direito específico para aqueles diretamente envolvidos nos movimentos sociais do campo, é claro: formar e informar profissionais com um perfil diferenciado (até o presente inexistente) – assessores jurídicos populares com qualificação técnica que lhes permitam reverberar permanentemente em ações de natureza preventiva junto às associações e cooperativas que congregam os beneficiários da Reforma Agrária.

Em sintonia com a demanda apresentada, a Universidade Federal de Goiás – UFG, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, propõem a formação de uma **turma especial do Curso de Direito**, aberta a assentados, filhos de assentados e estudantes que participam ou contribuem e demais, previamente, indicados pelos Movimentos Sociais do campo e posteriormente submetidos a exame vestibular.

3. OBJETIVOS

3.1 - Objetivo Geral

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

11
4

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

3.3 - Indicadores de Resultados

Os indicadores de resultados poderão ser aferidos de diferentes formas. Do ponto de vista qualitativo, os conteúdos e as atividades que constituem a base para a formação

102

dos bacharéis em Direito, com possibilidade de licenciatura (6º ano), deverão ser desenvolvidos a partir das competências e habilidades tais como:

- a) compreensão ampla e consistente dos fenômenos e da prática jurídica em seus diversos meandros, em diferentes esferas e especialidades;
- b) Conduta ética associada à responsabilidade social e profissional
- c) compreensão do processo de construção do conhecimento jurídico em sintonia com o indivíduo inserido em seu contexto sócio-cultural com capacidade de desenvolver e utilizar meios judiciais e extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos, a partir do entendimento de que a solução extrajudicial preserva a paz e a harmonia social;
- d) capacidade de identificar problemas sócio-culturais como origem de vários dos problemas jurídicos, assim facilitando respostas mais afinadas às questões relativas aos conflitos pela terra, bem como outros assuntos específicos dos trabalhadores e trabalhadoras do meio rural que visem a superar a “modernização periférica”;
- e) compreensão e avaliação das diferentes correntes doutrinárias, desde as mais positivistas e mais enfáticas na defesa do Direito posto e da propriedade como algo intocável, até as correntes ditas de Direito Alternativo que buscam mais o Justo em detrimento ao legalismo e as que vão em busca do direito “achado na rua”, podendo aferir julgamentos e tomada de decisões;
- f) capacidade de apreender as diversas disciplinas jurídicas e a sua interdependência em face à dinâmica social a fim de atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que a constituem como o domínio da gênese, dos fundamentos, da evolução e do conteúdo do ordenamento jurídico vigente;
- g) preparo para atuar nos diversos segmentos sociais, além de claramente agir como transformador do meio em que encontra-se inserido, utilizando de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- h) capacidade de estabelecer diálogo entre os diferentes representantes do Poder Público, quer seja na qualidade de Advogados ou Defensores Públicos ou outro cargo na esfera pública, como no seu papel de multiplicador de conhecimento, por isso, também, indivíduo com acentuada capacidade de expressão;

- i) capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento jurídico e da prática decorrente demonstrando capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito a partir de constante pesquisa e investigação das questões relativas à realidade regional, nacional e internacional;
- j) domínio de processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas de natureza jurídica;
- k) capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas jurídico-educativas;
- l) compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade;
- m) articulação da atividade jurídica nas diferentes formas de organização do trabalho associativo e cooperativo, tanto no seu planejamento, como na execução e na avaliação de seus resultados tendo como valores a solidariedade, a cooperação, a responsabilidade e o compromisso.

Quanto aos indicadores quantitativos, cabe a este tipo de projeto:

- a) Formação de Turma e Sala de aula:
 - Meta: uma turma com 60 (sessenta) estudantes;
 - Estratégia: indicação pelas representações dos Movimentos Sociais, vinculados aos beneficiários da Reforma Agrária, de cada um dos Estados, submissão ao Processo Seletivo e utilização de espaço físico da FD/UFG;
- b) Professores:
 - Metas e estratégias: 35 docentes da UFG dentre professores dos seus quadros e estudantes de Pós-graduação; 25 professores convidados a título de palestrantes e colaboradores (*fellowship*), por indicação da equipe de coordenação do Projeto, para os seminários temáticos entre especialistas nacionais nas temáticas;
- c) Titulação:

- Meta: 60 graduados em Direito (bacharelado, com possibilidade de licenciatura);
 - Estratégia: acompanhamento pela equipe de coordenação e monitores do desempenho individual nas disciplinas, estratégias de recuperação individualizadas para os que apresentarem dificuldades de aprendizagem.
- d) Aprovação em disciplinas/desistência/evasão:
- Meta: não mais de uma reprovação por semestre para estudante regular, e abandono (desistência/evasão) de no máximo 10 (dez) acadêmicos ao longo dos 05 (cinco) anos de curso.
 - Estratégia: acompanhamento individualizado durante as disciplinas, tanto na fase presencial como na fase à distância, feito por advogados de seus respectivos Estados a serem elencados.

4. PROPOSTA METODOLÓGICA

4.1 - Discriminação e detalhamento das atividades presenciais e de ensino à distância

A proposta pedagógica se baseia em dois tipos de atuação. Em cada disciplina: uma atuação intensiva e presencial e a outra não presencial, sob a forma de trabalho dirigido e executado na própria comunidade.

As atividades presenciais serão norteadas pelos procedimentos chamados “momentos pedagógicos”, que serão organizadores utilizados para garantir a prática sistemática do diálogo: a) Estudo da Realidade (ER), que é o momento de compreender o universo significativo em que está inserido o estudante; b) Organização do Conhecimento (OC), em que predomina a manifestação do professor, que organiza as informações e habilidades necessárias à aquisição do conhecimento; c) Aplicação do Conhecimento (AC), que é o momento da síntese, quando as duas visões de mundo se articulam para promover a ampliação do conhecimento.

A parte intensiva se fará durante 77 dias (em média) contínuos de atividades, em período diurno – matutino e vespertino, tendo cada disciplina uma variação de 32 à 64 horas/aula e terá como procedimento

didático fundamental a perspectiva dialógica. A partir de uma situação inicial problematizada se desenvolverão os conteúdos, que serão concluídos com uma síntese, que deverá encaminhar para um trabalho e este, para o trabalho não presencial.

A partir do quinto período, esta etapa não presencial será dedicada ao estágio. O aluno terá o acompanhamento de um escritório de advocacia ou advogado previamente indicado no seu estado de origem, e trabalhará sob sua orientação. Estes profissionais orientadores deverão atuar nas áreas de interesse dos formandos, quais sejam, assessoria aos trabalhadores assentados e acampados e aos Movimentos Sociais.

Serão utilizadas técnicas de trabalho em pequenos grupos, plenárias, exposições coletivas, leitura e discussão de textos, atividades práticas.

O trabalho não presencial se desenvolverá na própria comunidade do estudante e será acompanhada por um responsável (docente ou advogado – nos moldes já explanados), na proporção de um responsável para cada 10 (dez) acadêmicos. Esses se responsabilizarão por enviar materiais, auxiliar nas atividades propostas, redimensionar planejamentos individuais. A comunicação poderá ser feita por carta, telefone, fax, correio eletrônico ou visitas presenciais. Pelo menos uma vez a cada período entre dois períodos de atividade concentrada, o monitor convocará uma reunião com o grupo pelo qual é responsável, com o objetivo de tirar dúvidas, ajudar e elaborar sínteses, etc.

4.2 - Organização Curricular e ementas de cada disciplina – FD/UFG

- a) Grade Curricular: sugestão de fluxo para integralização curricular. Segue, abaixo, uma sugestão de fluxo para integralização curricular. Quando adotada, possibilitará ao acadêmico concluir o curso no tempo mínimo estabelecido pelo Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Direito/UFG.

1º SEMESTRE

DISCIPLINA	CHS	CHT
------------	-----	-----

Ciência Política	4	48
Economia Política ✓	4	48
Sociologia Geral ✓	6	48
História do Pensamento Jurídico (F)	4	48
Metodologia do Trabalho Científico ✓	4	32
Introdução ao Direito ✓	6	64
Criminologia ✓	4	32
Eletiva	4	32
Carga Horária Total – CHT		36 352

2º SEMESTRE

DISCIPLINA	CHS	CHT
Direito Civil I (Parte Geral I) – 11 semanas ✓	6	64
Teoria da Constituição ✓	4	32
Sociologia Jurídica ✓	6	64
Hermenêutica Jurídica e Direito Intertemporal ✓	4	48
Direito Penal I ✓	6	64
Teoria Geral do Estado ✓	6	64
Eletiva	4	32
Carga Horária Total – CHT		36 368

3º SEMESTRE

DISCIPLINA	CHS	CHT
Direito Civil II (Parte Geral II) ✓	4	48
Direito Penal II ✓	6	64
Direito Constitucional I ✓	6	64
Metodologia da Pesquisa em Direito ✓	3	32
Filosofia Geral (F)	4	48
Ética Profissional Jurídica ✓	4	48
Direito Internacional Público ✓	6	64
Eletiva	3	32
Carga Horária Total – CHT		36 400

4º SEMESTRE

DISCIPLINA	CHS	CHT
Direito Civil III ✓	5,5	64
Direito Penal III ✓	5,5	64
Direito Constitucional II ✓	5,5	64
Teoria Geral do Processo ✓	5,5	64
Filosofia do Direito ✓	6	64
Direito Econômico e Concorrência ✓	4	48
Eletiva	4	32
Carga Horária Total – CHT		36 400

5º SEMESTRE

DISCIPLINA	CHS	CHT
Direito Civil IV ✓	5,5	64
Direito Penal IV ✓	5,5	64
Direito Processual Penal I ✓	5,5	64
Direito Processual Civil I ✓	5,5	64
Direito Administrativo I ✓	5,5	64
Direito Empresarial I ✓	5,5	64

Estágio Supervisionado I* ✓	-	32
Eletiva	3	32
Carga Horária Total – CHT		36 448

* Estágio = tempo comunidade

6° SEMESTRE

DISCIPLINA	CHS	CHT
Direito Civil V ✓	5,5	64
Direito Processual Penal II ✓	6	64
Direito Processual Civil II ✓	4	48
Direito Empresarial II ✓	5,5	64
Direito Administrativo II ✓	6	64
Medicina Legal ✓	6	64
Estágio Supervisionado II*	-	32
Eletiva	3	32
Carga Horária Total – CHT		36 432

* Estágio = tempo comunidade

7° SEMESTRE

DISCIPLINA	CHS	CHT
Direito Processual Civil III ✓	6	64
Direito Processual Penal III ✓	6	64
Direito Civil VI ✓	6	64
Direito Empresarial III ✓	6	64
Direito Agrário ✓	6	64
Estágio Supervisionado III	3	32
Eletiva	3	32
Carga Horária Total – CHT		36 384

8° SEMESTRE

DISCIPLINA	CHS	CHT
Direito Processual Civil IV ✓	6	64
Direito Processual Penal IV ✓	6	64
Direito do Trabalho I ✓	6	64
Direito Civil VII ✓	6	64
Trabalho de Curso	3	32
Estágio Supervisionado IV*	-	32
Direito Tributário I ✓	6	64
Optativa	3	32
Carga Horária Total – CHT		36 416

* Estágio = tempo comunidade

9° SEMESTRE

DISCIPLINA	CHS	CHT
Direito Processual Civil V ✓	5,5	64
Trabalho de Curso II ✓	3	32
Direito do Trabalho II ✓	5,5	64
Direito Tributário II ✓	5,5	64
Direito Processual Trabalhista ✓	5,5	64
Estágio Supervisionado V ✓	-	32
Laboratório de Prática Jurídica (Civil I)	4	48
Laboratório de Prática Jurídica (Penal I)	4	48
Optativa	3	32
Carga Horária Total – CHT		36 448

* Estágio = tempo comunidade

10º SEMESTRE

DISCIPLINA	CHS	CHT
Responsabilidade Civil	5	48
Direito Ambiental ✓	8	64
Laboratório de Prática Jurídica (Civil II) ✓	5	48
Laboratório de Prática Jurídica (Penal II) ✓	5	48
Laboratório de Prática Jurídica (Trabalhista) ✓	5	48
Optativa	4	32
Optativa	4	32
Carga Horária Total – CHT		36 320

3.268 horas

b) As Ementas das disciplinas seguem em anexo.

5. RECURSOS HUMANOS NECESSÁRIOS E RESPECTIVAS ATRIBUIÇÕES NO PROJETO

5.1 - Disponibilidade de Recursos Humanos Necessários

EQUIPE PERMANENTE	
01 Coordenador Geral	Gerenciamento do projeto, coordenando as atividades administrativas, pedagógicas e operacionais Organização de atividades de planejamento, avaliação, preparação das equipes de professores e responsáveis, elaboração dos instrumentos e acompanhamento individual dos alunos/as, criação de estratégias de ensino individualizado.
PROFESSORES	
Discriminação	Responsabilidades
60 professores entre convidados e professores da FD/UFG	Cada professor é responsável integralmente por uma disciplina, participando das reuniões de planejamento da etapa, programando as atividades da disciplina, preparando o material pedagógico e de avaliação para o período presencial e à distância, ministrando aulas durante o período presencial, preparando os monitores para acompanhamentos das atividades à distância referentes à sua disciplina, atribuindo notas para as avaliações feitas, registrando nos instrumentos próprios (diário de classe, fichas, modelo de programa) as atividades desenvolvidas e os resultados.
EDUCADORES INFANTIS	
Discriminação	Responsabilidades
02 por período intensivo, com experiência no cuidado de crianças, indicadas pelo MST	Atenderem os/as filhos/as dos estudantes nos períodos intensivos.

6. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DO PROJETO

- a) Início: Janeiro/2006; = 5 anos
b) Término: Janeiro /2011.

Etapas	Descrição	Prazo	
		Início	Término
Organização	<ul style="list-style-type: none">• Compra de material didático• Organização das equipes e da alimentação• Alojamento e deslocamento	Jan/2006	Jan/2006
Etapa Preparatória	<ul style="list-style-type: none">• Organização do alojamento• Revisão da formação média• Processo seletivo• Cadastramento e matrícula	Jan/2006	Fev/2006
1ª Etapa	8 disciplinas (352 h/a) – 72 dias	Mar/2006	Mai/2006
2ª Etapa	7 disciplinas (368 h/a) – 72 dias	Set/2006	Nov/2006
3ª Etapa	8 disciplinas (400 h/a) – 72 dias	Mar/2007	Mai/2007
4ª Etapa	7 disciplinas (400 h/a) – 72 dias	Set/2007	Nov/2007
5ª Etapa	8 disciplinas (448 h/a) – 72 dias	Mar/2008	Mai/2008
6ª Etapa	8 disciplinas (432 h/a) – 72 dias	Set/2008	Nov/2008

7ª Etapa	7 disciplinas (384 h/a) – 72 dias	Mar/2009	Maio/2009
8ª Etapa	8 disciplinas (416 h/a) – 72 dias	Set/2009	Nov/2009
9ª Etapa	9 disciplinas (448 h/a) – 72 dias	Mar/2010	Maio/2010
10ª Etapa	7 disciplinas (320 h/a) – 72 dias	Set/2010	Nov/2010
Colação de Grau			Jan/2011
A DEFINIR Licenciatura	Licenciatura em Direito (6º ano)	Jan/2011	Dez/2011
Encerramento do Convênio	Avaliação, relatórios e prestação de contas		Jan/2011

EM BRANCO

7. ORÇAMENTO

O PRONERA arcará com os seguintes valores:

- a) R\$3.100,00 – para cada estudante/ano oriundo da Região Norte do Brasil;
- b) R\$3.000,00 – para cada estudante/ano oriundo das demais Regiões do Brasil.

O total da receita proveniente do PRONERA será de aproximadamente R\$180.000,00 (Cento e oitenta mil Reais)/ano, somando R\$900.000,00 (Novecentos mil Reais) pelos 05 anos de curso.

8.0 Orçamento

ETAPA: Primeira etapa
ANO: I

Item de Despesas	Unid.	Quant.	Valor UNIT.	Valor Total	Concedente	Proponente
1) Educandos(as) - Alojamento e Alimentação	60 pessoas	X 68 dias	25,00	102.000,00	40.800,00	61.200,00
2) Educando(a)s - Deslocamento	60 pessoas	Média rodov. nacional	550,00	33.000,00	33.000,00	00,00
3) Professores - Remuneração	h/a	352	28,00	9.856,00	10.208,00	00,00
4) Coordenador geral - Remuneração	h/a	352	15,00	5.280,00	5.280,00	00,00
5) Material de Consumo	dia	X 68 dias	10,00	680,00	680,00	00,00
TOTAL				150.816,00	89.616,00	61.200,00

ETAPA: II
ANO: I

Item de Despesas	Unid.	Quant.	Valor UNIT.	Valor Total	Concedente	Proponente
1) Educandos(as) - Alojamento e Alimentação	60 pessoas	X 70 dias	25,00	105.000,00	42.000,00	63.000,00
2) Educando(a)s - Deslocamento	60 pessoas	Média rodov. nacional	550,00	33.000,00	33.000,00	00,00
3) Professores - Remuneração	h/a	368	28,00	10.304,00	10.304,00	00,00
4) Coordenador geral - Remuneração	h/a	368	15,00	5.520,00	5.520,00	00,00
5) Material de Consumo	dia	X 70 dias	10,00	700,00	00,00	700,00
TOTAL				154.524,00	90.824,00	63.700,00

ETAPA: III
ANO: II

Item de Despesas	Unid.	Quant.	Valor UNIT.	Valor Total	Concedente	Proponente
1) Educandos(as) - Alojamento e Alimentação	60 pessoas	X 77 dias	25,00	115.500,00	46.200,00	69.300,00
2) Educando(a)s - Deslocamento	60 pessoas	Média rodov. nacional	550,00	33.000,00	33.000,00	00,00
3) Professores - Remuneração	h/a	400	28,00	11.200,00	11.200,00	00,00
4) Coordenador geral - Remuneração	h/a	400	15,00	6.000,00	00,00	6.000,00
5) Material de Consumo	dia	X 77 dias	10,00	770,00	00,00	770,00
TOTAL				166.470,00	90.400,00	76.070,00

* Coordenador: DE

ETAPA: IV
ANO: II

Item de Despesas	Unid.	Quant.	Valor UNIT.	Valor Total	Concedente	Proponente
1) Educandos(as) - Alojamento e Alimentação	60 pessoas	X 77 dias	25,00	115.500,00	46.200,00	69.300,00
2) Educando(a)s - Deslocamento	60 pessoas	Média rodov. nacional	550,00	33.000,00	33.000,00	00,00
3) Professores - Remuneração	h/a	400	28,00	11.200,00	11.200,00	00,00
4) Coordenador geral - Remuneração	h/a	400	15,00	6.000,00	00,00	6.000,00
5) Material de Consumo	dia	X 77 dias	10,00	770,00	00,00	770,00
TOTAL				166.470,00	90.400,00	76.070,00

* Coordenador: DE

ETAPA: V
ANO: III

Item de Despesas	Unid.	Quant.	Valor UNIT.	Valor Total	Concedente	Proponente
1) Educandos(as) - Alojamento e Alimentação	60 pessoas	X 86 dias	25,00	129.000,00	51.600,00	77.400,00
2) Educando(a)s - Deslocamento	60 pessoas	Média rodov. nacional	550,00	33.000,00	33.000,00	00,00
3) Professores - Remuneração	h/a	448	28,00	12.544,00	12.544,00	00,00
4) Coordenador geral - Remuneração	h/a	448	15,00	6.720,00	00,00	6.720,00
5) Material de Consumo	dia	X 86 dias	10,00	860,00	00,00	860,00
TOTAL				182.124,00	97.144,00	84.980,00

* Coordenador: DE

ETAPA: VI
ANO: III

Item de Despesas	Unid.	Quant.	Valor UNIT.	Valor Total	Concedente	Proponente
1) Educandos(as) - Alojamento e Alimentação	60 pessoas	X 83 dias	25,00	124.500,00	49.800,00	74.700,00
2) Educando(a)s - Deslocamento	60 pessoas	Média rodov. nacional	550,00	33.000,00	33.000,00	00,00
3) Professores - Remuneração	h/a	432	28,00	12.096,00	12.096,00	00,00
4) Coordenador geral - Remuneração	h/a	432	15,00	6.480,00	00,00	6.480,00
5) Material de Consumo	dia	X 83 dias	10,00	830,00	00,00	830,00
TOTAL				176.906,00	94.896,00	82.010,00

* Coordenador: DE

ETAPA: VII
ANO: IV

Item de Despesas	Unid.	Quant.	Valor UNIT.	Valor Total	Concedente	Proponente
1) Educandos(as) - Alojamento e Alimentação	60 pessoas	X 74 dias	25,00	111.000,00	44.400,00	66.600,00
2) Educando(a)s - Deslocamento	60 pessoas	Média rodov. nacional	550,00	33.000,00	33.000,00	00,00
3) Professores - Remuneração	h/a	384	28,00	10.752,00	10.752,00	00,00
4) Coordenador geral - Remuneração	h/a	384	15,00	5.760,00	00,00	5.760,00
5) Material de Consumo	dia	X 74 dias	10,00	740,00	00,00	740,00
TOTAL				161.252,00	88.152,00	73.100,00

* Coordenador: DE

EM BRANCO

52

ETAPA: VIII
ANO: IV

Item de Despesas	Unid.	Quant.	Valor UNIT.	Valor Total	Concedente	Proponente
1) Educandos(as) - Alojamento e Alimentação	60 pessoas	X 80 dias	25,00	120.000,00	48.000,00	72.000,00
2) Educando(a)s - Deslocamento	60 pessoas	Média rodov. nacional	550,00	33.000,00	33.000,00	00,00
3) Professores - Remuneração	h/a	416	28,00	11.648,00	11.648,00	00,00
4) Coordenador geral - Remuneração	h/a	416	15,00	6.240,00	00,00	6.240,00
5) Material de Consumo	dia	X 80 dias	10,00	800,00	00,00	800,00
TOTAL				171.688,00	92.648,00	79.040,00

* Coordenador: DE

ETAPA: IX
ANO: V

Item de Despesas	Unid.	Quant.	Valor UNIT.	Valor Total	Concedente	Proponente
1) Educandos(as) - Alojamento e Alimentação	60 pessoas	X 86 dias	25,00	129.000,00	51.600,00	77.400,00
2) Educando(a)s - Deslocamento	60 pessoas	Média rodov. nacional	550,00	33.000,00	33.000,00	00,00
3) Professores - Remuneração	h/a	448	28,00	12.544,00	12.544,00	00,00
4) Coordenador geral - Remuneração	h/a	448	15,00	6.720,00	00,00	6.720,00
5) Material de Consumo	dia	X 86 dias	10,00	860,00	00,00	860,00
TOTAL				182.124,00	97.144,00	84.980,00

* Coordenador: DE

ETAPA: X
ANO: V

Item de Despesas	Unid.	Quant.	Valor UNIT.	Valor Total	Concedente	Proponente
1) Educandos(as) - Alojamento e Alimentação	60 pessoas	X 61 dias	25,00	91.500,00	36.600,00	54.900,00
2) Educando(a)s - Deslocamento	60 pessoas	Média rodov. nacional	550,00	33.000,00	33.000,00	00,00
3) Professores - Remuneração	h/a	320	28,00	8.960,00	8.960,00	00,00
4) Coordenador geral - Remuneração	h/a	320	15,00	4.800,00	4.800,00	00,00
5) Material de Consumo	dia	X 61 dias	10,00	610,00	610,00	00,00
TOTAL				138.870,00	83.970,00	54.900,00

• Além dos recursos humanos acima citados, o MST e a Universidade Federal de Goiás indicarão, de comum acordo, um Coordenador Pedagógico e um Coordenador Operativo, além de um(a) especialista em educação infantil, que será responsável pelo acompanhamento do(a)s filho(a)s dos educandos durante o período de aulas presencial. O trabalho destes profissionais não gerará ônus para a concedente.

OCMABRME

8. RESUMO DO ORÇAMENTO

Étapas	Totais	Concedente INCRA/PRONERA	Proponente/FUNAPE Interveniente/UFG
1ª Etapa do Curso de Direito	108.536,00	90.000,00	18.536,00
2ª Etapa do Curso de Direito	109.324,00	90.000,00	19.324,00
3ª Etapa do Curso de Direito	111.050,00	90.000,00	21.050,00
4ª Etapa do Curso de Direito	111.050,00	90.000,00	21.050,00
5ª Etapa do Curso de Direito	113.564,00	90.000,00	23.564,00
6ª Etapa do Curso de Direito	112.726,00	90.000,00	22.726,00
7ª Etapa do Curso de Direito	110.212,00	90.000,00	20.212,00
8ª Etapa do Curso de Direito	111.888,00	90.000,00	21.888,00
9ª Etapa do Curso de Direito	113.564,00	90.000,00	23.564,00
10ª Etapa do Curso de Direito	104.470,00	90.000,00	14.470,00
TOTAL GERAL DO PROJETO	1.106.384,00	900.000,00	206.384,00

9. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

O acompanhamento será realizado mediante o exame de Relatórios parciais semestrais e Relatório Final de atividades.

10. ANEXOS:

- a) Ementário das disciplinas;
- b) Parecer do Professor Dalmo de Abreu Dallari.

COMAR 13

28

EMENTA: Filosofia: natureza, elementos característico, objeto, método e divisão. História do pensamento filosófico. Crítica do conhecimento. Conhecimento da verdade. Método cartesiano. A dialética. Do conhecimento quanto á essência. Do conhecimento quanto ao método. Do conhecimento quanto ao seu alcance. Teoria dos objetos. Ser e dever ser. Objetos naturais, psíquicos e ideais. Os valores e suas características. Objetos culturais e conceitos de cultura. Natureza e cultura. Estrutura dos bens culturais. Cultura e pessoa humana. Explicação e compreensão. Ciências naturais e ciências culturais. O direito e a sua fundamentação.

FILOSOFIA JURÍDICA

EMENTA: Situação do Direito no mundo da cultura. O Direito como objeto da Filosofia. Filosofia do Direito e Ciência do Direito. Estrutura tridimensional do Direito. Problema e sistema no direito. A autopoiese. A realidade jurídica. Conceito e estrutura da relação jurídica. Nova idéia do conceito de direito subjetivo. A pessoa na relação jurídica. Epistemologia jurídica. Questionamento acerca da cientificidade do Direito. Gnoseologia jurídica. A teoria do conhecimento aplicada ao direito. O conhecimento jurídico. Axiologia jurídica. Os valores no direito. A "ética material dos valores" de Max Scheler em oposição a Kant. A teoria da justiça: John Rawls. Ontologia jurídica. O problema do conceito e da essência do direito. Ontologia versus retórica, na filosofia e no direito. Metafísica, gnoseologia e ontologia: um embate necessário.

ÉTICA PROFISSIONAL

EMENTA: Ética e Direito. Filosofia e Ética. O Fenômeno Moral e a Filosofia Ética. Consciência Ética. Ética da Alteridade. Ética Especial: Aspectos éticos referentes à vida, à procriação, à família, à ordem social, e à propriedade. Ética Profissional no âmbito das diversas profissões jurídicas. O papel do profissional no contexto social brasileiro. Funções específicas, relações interdisciplinares e estratégias de ação do profissional do Direito. O advogado e seu Estatuto. A Ordem dos Advogados do Brasil. O Código de Ética Profissional. O Juiz: deveres profissionais. O Ministério Público. Os auxiliares da Justiça.

SOCIOLOGIA GERAL

EMENTA: Razões sociais do aparecimento da Sociologia. Natureza, objeto, método e divisão da Sociologia. Escolas Sociológicas. Fato Social. O Direito como fato social. O desenvolvimento da sociologia: o social em suas dimensões históricas. A sistematização do social: o positivismo — origem remota, os renascentistas, os modernos. A estrutura positivista. A filosofia positivista. O evolucionismo marxista. A escola sociológica. O antipositivismo das derivações kantianas. O organismo ético. A sociedade doméstica. A sociedade civil. A sociologia e as novas teorias sociológicas.

SOCIOLOGIA JURÍDICA

EMENTA: Sociologia e Sociologia Jurídica. Contexto Histórico da Sociologia Jurídica. Sociologia Jurídica como Ciência. O estudo da relação Direito-Sociedade. Sociologia do Direito Natural. Perspectiva Marxista do Direito. Emile Durkheim. Weber. Sociologia Jurídica e História: as crises contemporâneas do Direito. A Sociologia Jurídica no Brasil. A crise do Estado capitalista e a reprodução da jurisdição. A eficácia do Direito e a

CRIMINOLOGIA ✓

EMENTA: História da criminologia. A criminologia como ciência do direito. Criminologia e direito penal. Teoria do crime. Concepções da criminalidade. Formas de violência. Sociologia da violência. Controle da violência. O criminoso sob o ponto de vista físico, psicológico e social, os seus tipos e teorias. O crime sob o ponto de vista de suas formas, fatores e tipos. A criminalidade sob o ponto de vista de suas formas, fatores, tipos e teorias. Penalidade: sistema penitenciário. Pena alternativa. Questões de criminologia.

DIREITO CIVIL I ✓

EMENTA: Lei de Introdução ao Código Civil. Parte Geral do Código Civil. Direito Civil: conceito, origens e fontes. Das pessoas. Pessoa natural e pessoa jurídica. Domicílio. Direitos da Personalidade. Objeto da relação jurídica: bens e noção de patrimônio. Dos bens. Classificação dos bens: bens considerados em si mesmos, bens reciprocamente considerados. Bens públicos e bens particulares; bens no comércio e fora dele. Bem de família. Direitos registráveis e direitos não registráveis. Registro de bens móveis e de bens imóveis. Fatos e atos jurídicos. Classificação dos atos jurídicos. Distinção entre ato jurídico em sentido estrito e negócio jurídico. Teoria do negócio Jurídico: planos da existência, da validade e da eficácia. Defeitos da vontade na formação dos negócios jurídicos. A incongruência entre a vontade e a sua manifestação: erro ou ignorância, dolo, coação e estado de perigo. O fim ilícito desvirtua o ato: lesão, simulação, fraude contra credores. Elementos acidentais do negócio jurídico: condição, termo e encargo. O sistema das nulidades: atos nulos e atos anuláveis. Nulidade e inexistência. Atos ilícitos e a distribuição equitativa dos prejuízos. Prescrição e decadência.

DIREITO CIVIL II ✓

EMENTA: Teoria Geral das Obrigações. Obrigações: noção, fontes, espécies, estrutura e função. Distinção entre obrigação, dever em geral, ônus e estado de sujeição. Modalidades das obrigações. Cumprimento e não cumprimento das obrigações. Cláusula penal. Transmissão das obrigações. Efeitos das obrigações. Execução das obrigações. Adimplemento, inadimplemento e outros modos indiretos de extinção obrigacional. Cessão de crédito. Responsabilidade contratual. Responsabilidade civil contratual e extracontratual. Culpa e risco: responsabilidade civil subjetiva e responsabilidade civil objetiva. Atos causadores de dano não considerados ilícitos: a legítima defesa, o abuso do direito. Responsabilidade por ato ou fato de outrem.

DIREITO CIVIL III ✓

EMENTA: Garantia Geral das Obrigações: meios de conservação da garantia patrimonial; *astreintes*; fiança; privilégios; penhor e hipoteca. Teoria Geral dos contratos: conceito, caracterização, princípios, origem e evolução atual. Formação contratual. Espécies contratuais tradicionais e as modernas figuras de contratos civis. Dos contratos em espécie: obrigações por declaração unilateral da vontade - títulos ao portador e promessa de recompensa; obrigações por atos ilícitos; arras, estipulações em favor de terceiros, vícios redibitórios, evicção; enriquecimento sem causa; contrato preliminar e contrato de adesão; contratos atípicos e contratos inominados; contrato fiduciário, mediação e contratos coligados. Liquidação das obrigações. Concurso de credores. Tendências atuais do direito

DIREITO CIVIL IV

EMENTA: a) INTRODUÇÃO AO DIREITO DAS COISAS: conceito, classificação e conteúdo do Direito das coisas. Distinção entre direito real e direito obrigacional. Caracteres fundamentais, conceito e classificação dos direitos reais. Objeto dos direitos reais. Constituição dos direitos reais. Noções sobre registro de imóveis e de títulos e documentos. b) POSSE: generalidades, origem e evolução histórica. Principais teorias possessórias: Savigny e Von Ihering. Conceito e natureza jurídica. Modos de aquisição e perda da posse. Classificação da posse. Proteção possessória. Usucapião. Efeitos. c) DA PROPRIEDADE: noções, evolução, natureza e fundamento do direito de propriedade; situação atual: função social, restrições legais e limitações voluntárias. Aquisição e perda da propriedade imóvel. Registro de Imóveis. Aquisição e perda da propriedade móvel. Restrições ao Direito de Propriedade. Direitos de Vizinhança. Do condomínio. Incorporações. Propriedade resolúvel. Propriedade móvel. Noções de direitos autorais. d) DIREITOS REAIS SOBRE COISAS ALHEIAS: introdução. Direitos reais de garantia: penhor, anticrese e hipoteca. Direitos reais de gozo: enfiteuse, servidões, usufruto, uso, habilitação, rendas constituídas sobre imóveis. Direito real de aquisição: compromisso irrevogável de venda de imóveis, direito de superfície. Direitos reais de garantia: penhor, hipoteca, alienação fiduciária e anticrese.

DIREITO V

EMENTA: (a) Direito de Família: noções, origem e evolução. A família e a sociedade. Especificidades das relações familiares, ou de afeto. A família na Constituição de 1988. Famílias monoparentais. Eixo matrimonial: casamento, habilitação, celebração, impedimentos, provas, nulidade e anulação, e efeitos. Regime de bens. Dissolução da sociedade conjugal e divórcio. Eixo concubinário: união estável, histórico e evolução, visão atual, regulamentação e legislação projetada. Eixo parental: parentesco, filiação legítima e ilegítima, reconhecimento de filhos, alimentos, adoção. Eixo assistencial: pátrio poder, tutela e curatela. Ausência. b) Direito das Sucessões: conceito, fundamentos e evolução histórica. Sucessão em geral. Abertura da sucessão legítima e testamentária. Transmissão, aceitação e renúncia da herança. Herança jacente. Exclusão da sucessão. Sucessão legítima. Ordem de vocação hereditária. Direito de representação. Sucessão testamentária ativa e passiva. Herdeiros necessários. Formas ordinárias e especiais de testamento. Disposições testamentárias e sua redução. Legados. Direito de acrescer entre os herdeiros e legatários. Substituição e fideicomisso. Deserdação. Testamenteiro. Partilha e inventário. Arrolamento.

DIREITO PENAL I

EMENTA: Direito Penal: conceitos, evolução histórica e fontes. Doutrinas e Escolas Penais. A lei penal. Interpretação e aplicação da lei penal e sua eficácia no tempo e no espaço. Teoria geral do crime: fato punível, relação de causalidade, superveniência de causa independente, omissão, consumado e tentado, desistência voluntária e arrependimento eficaz, arrependimento posterior, crime impossível, doloso e culposos, erro sobre elementos do tipo, erro determinado por terceiro, erro sobre a pessoa, erro sobre a ilicitude do fato, coação, exclusão de ilicitude. Sujeitos do delito. Objeto do delito. Conceito e teorias da ação penal. Teorias do tipo e da tipicidade. Antijuridicidade. Licitude: causa de justificação. Erro nas eximentes putativas fáticas. Imputabilidade: causas de exclusão ou diminuição. Culpabilidade.

EMENTA: (a) Efeitos da sentença penal. Das Penas: sistemas, espécies, cominação, aplicação, suspensão condicional, livramento condicional, efeitos da coordenação, reabilitação. Circunstâncias agravantes e atenuantes. A reincidência. Concurso de crimes. Concurso aparente de normas. Medidas de segurança. Ação Penal. Extinção de punibilidade. Causas. O perdão judicial. Prescrição, decadência e preempção. (b) Introdução ao estudo dos crimes em espécie. Crimes contra a pessoa. Homicídio simples. Homicídio privilegiado e homicídio qualificado. Infanticídio. Induzimento, instigação ou auxílio e suicídio. Aborto e suas espécies. Aborto qualificado. Causas de exclusão da ilicitude. Lesão corporal. Lesão corporal simples e substituição de pena. Lesão corporal grave, gravíssima e seguida de morte. Violação culposa de incolumidade pessoal: homicídio culposo e lesão corporal culposa. Formas qualificadas. Perdão judicial. Crimes culposos na circulação de veículos. Perigo para a vida ou saúde de outrem. Omissão de socorro. Maus tratos. Rixa. Crimes contra a honra. Considerações gerais. Análise dos tipos legais. Disposições comuns. Retratação. Crimes contra a liberdade pessoal. Considerações gerais. Constrangimento ilegal. Ameaça. Seqüestro e cárcere privado. Violação de domicílio.

DIREITO PENAL III ✓

EMENTA: Disposições gerais relativas aos crimes contra o patrimônio. Furto. Roubo e extorsão. Apropriação indébita. Estelionato. Fraude do pagamento por meio de cheque. Recepção. Disposições gerais relativas contra a liberdade sexual, de sedução e corrupção de menores e de raptos. Estupro e atentado violento ao pudor. Sedução e corrupção de menores. Crimes de perigo comum. Considerações gerais. Formas qualificadas. Incêndio. Crimes contra a saúde pública. Considerações gerais. Tráfico ilícito e uso indevido de substâncias entorpecentes ou que determinam dependência física ou psíquica. Crimes contra a paz pública. Considerações gerais. Quadrilha ou Bando. Crimes contra a fé pública. Considerações gerais. Falsidade material. Falsidade ideológica. Uso de documento falso.

DIREITO PENAL IV ✓

EMENTA: Crimes contra a administração pública. Considerações gerais. Conceito de funcionário público. Peculato. Concussão. Corrupção passiva e corrupção ativa. Crimes contra a administração da justiça. Considerações gerais. Denúncia caluniosa. Falso testemunho ou falsa perícia. Crimes praticados contra a segurança nacional e a economia popular. Contravenções penais. Crimes falimentares e os previstos na Lei de Imprensa e no Código de Telecomunicações. Crimes de responsabilidade. Lei antitóxicos. Crimes eleitorais e militares. Crimes ecológicos. Medidas aplicáveis aos menores.

MEDICINA LEGAL ✓

EMENTA: Conceitos básicos de Medicina Forense e suas aplicações no mundo jurídico. Noções gerais. Instituto Técnico e Científico de Polícia. Apresentação das principais técnicas periciais da Medicina Forense. Diagnósticos legais. Documentos médicos legais. Determinação médico-forense do sexo. Impotência masculina e feminina. Apresentação dos principais problemas traumatológicos e sua relevância jurídica. Meios produtores de lesões, sevícias, torturas e simulação. Energias vulnerantes físicas, químicas e mecânicas. Lesões. Asfixiologia. Energias asfictícias. Laudo de exame de lesão corporal. Tanatologia

no casamento, investigação de paternidade. Psicopatologia Forense. Distúrbios Neurológicos de Interesse Jurídico. Identidade. Testemunho. Confissão.

TEORIA DA CONSTITUIÇÃO ✓

EMENTA: Teoria da Constituição. Os problemas básicos da Teoria da Constituição. O Constitucionalismo. A evolução do Estado moderno. Paradigmas. Estado liberal de direito. Estado social de direito. Estado democrático de direito. O novo constitucionalismo. Constituição. A supremacia da Constituição. Conceitos de Constituição. O estudo da teoria e da tipologia da Constituição. As funções básicas da Constituição. A metódica constitucional. O Poder Constituinte: a gênese constitucional. O poder constituinte evolutivo. Norma Constitucional. Regras e princípios constitucionais. Hermenêutica constitucional. Interpretação, aplicação e concretização da Constituição. A evolução constitucional do Brasil.

DIREITO CONSTITUCIONAL I ✓

EMENTA: A Constituição como o fundamento de validade do sistema jurídico-positivo. As espécies normativas infraconstitucionais. O controle de constitucionalidade das leis e atos normativos. A Constituição da República Federativa do Brasil. Preâmbulo. Princípios Fundamentais. Direitos e garantias fundamentais. Direitos individuais e coletivos. Direitos sociais. Direitos de nacionalidade. Direitos políticos.

DIREITO CONSTITUCIONAL II ✓

EMENTA: A organização político-administrativa do Estado. A Federação brasileira. Entes federativos. Competências. Intervenção federal e estadual. Poder Legislativo. Processo legislativo. Tribunal de Contas. Poder Executivo. Poder Judiciário. Precatórios. Funções Essenciais à Administração da Justiça. Defesa das Instituições Democráticas. Da Ordem Econômica e Financeira. Da Ordem Social. Atos das Disposições Constitucionais Transitórias.

DIREITO PROCESSUAL CIVIL I ✓

EMENTA: Grupo social, conflito de interesses, a lide. Autodefesa, autocomposição e processo. Direito Material e Direito Processual. Teoria Geral do Processo. Lei processual: fontes, eficácia, interpretação e evolução histórica. Jurisdição: conceito, espécies, limites. Competência: conceito, classificação, critérios determinativos. Ação, natureza jurídica e classificação. Estudo dos institutos fundamentais do Direito Processual civil. Do processo de conhecimento. Do procedimento: a) procedimento comum: ordinário e sumário; b) procedimentos especiais. Fases do processo. Recursos. Atos processuais: conceito, classificação e forma. Nulidades processuais. Prova: conceito, discriminação, ônus e valoração. Objeto, destinatário e meios de prova. Admissibilidade dos meios de prova. Classificação das provas. Ônus da prova. Momentos da prova. Falta ou insuficiência da prova. Das provas em espécie: depoimento pessoal da parte e confissão. Exibição de documento ou coisa. Prova documental. Prova testemunhal. Prova pericial. Inspeção judicial. Poder Judiciário: funções, estrutura, órgãos. Organização Judiciária: noção, conteúdo e competência legislativa. STF. Organização judiciária federal e estatal. Serviços auxiliares da Justiça. Ministério Público. Advogado.

DIREITO PROCESSUAL CIVIL II ✓

EMENTA: Das partes. Substituição processual. Da intervenção de terceiros. Da denunciação da lide. Do chamamento ao processo. Nomeação à autoria. Da oposição. Assistência. Da competência. Seus critérios determinativos. Determinação da competência: critério objetivo. Determinação da competência: critério territorial, Determinação da competência: critério funcional. Do processo e do procedimento. Princípios informativos do processo. O processo comum: ordinário, sumário e sumaríssimo. Formação do processo: a petição inicial. Requisitos. Indeferimento. Pedido. Cumulação de pedidos. Citação. Intimação. Resposta do réu. Reconhecimento do pedido. Revelia e contumácia. Defesa e exceções. A contestação. A reconvenção. A tutela antecipatória. A audiência de instrução e julgamento. A suspensão do processo. Extinção do processo. Do julgamento conforme o estado do processo: julgamento antecipado da lide. Do saneamento do processo. Conciliação. Instrução da causa. Despesas processuais. Honorários de advogado. Sentença. Coisa julgada. Conceito da coisa julgada. Fundamento político e jurídico da coisa julgada. Natureza jurídica da coisa julgada. A coisa julgada no CPC brasileiro. Validade da sentença transitada em julgado. A coisa julgada nas sentenças determinativas. Limites objetivos da coisa julgada. Limites subjetivos da coisa julgada.

DIREITO PROCESSUAL CIVIL III ✓

EMENTA: a) Do Processo nos Tribunais: da uniformização da jurisprudência; da declaração de inconstitucionalidade; da homologação de sentença estrangeira e da ação rescisória. b) do Processo de Execução: A Teoria geral do processo de execução. Suspensão e extinção do processo de execução. Embargos à execução. c) Do Processo Cautelar: teoria geral do processo cautelar. Procedimentos cautelares específicos; outras medidas provisionais. Processos de procedimento especial de jurisdição contenciosa. Processos de procedimento especial de jurisdição voluntária. Ações especiais extravagantes.

DIREITO PROCESSUAL CIVIL IV ✓

EMENTA: Teoria Geral dos Recursos. Recurso adesivo. Os recursos no CPC. Apelação. Agravo. Embargos infringentes. Embargos de declaração. Recurso Ordinário. Recurso Especial. Recurso Extraordinário. Embargos de divergência. Da uniformização da jurisprudência. Declaração de inconstitucionalidade. Declaração de constitucionalidade. Ação rescisória. Da Execução em geral. Juiz e partes na execução. Competência. Do título executivo: execução por título judicial e extrajudicial. Da responsabilidade patrimonial. Liquidação da sentença. Das diversas espécies de execução. A execução para entrega da coisa certa ou incerta. A execução das obrigações de fazer ou não fazer. Execução por quantia certa contra devedor solvente. Execução por quantia certa por devedor insolvente. Dos embargos do devedor e suas espécies. Da remissão. Suspensão e extinção do processo de execução.

DIREITO PROCESSUAL PENAL I ✓

EMENTA: A Constituição e os princípios orientadores do processo penal democrático. Teoria Geral do Direito Processual Penal. Normas processuais (tempo e espaço). Inquérito Policial. Prisão Provisória. Ação e exceção. A ação penal e sua natureza jurídica. Condições da ação penal e condições de procedibilidade. Elementos da ação penal. Ação

DIREITO PROCESSUAL PENAL II ✓

EMENTA: Teoria geral da prova e das provas em espécie. Atos de comunicação processual. Procedimentos do processo penal condenatório. O rito sumário nas contravenções. Procedimento cautelar: de natureza pessoal e real. Contra-cauteladas. Tribunal do Júri. Pedido. Citação, notificação, intimação. A defesa do réu. As exceções. Revelia. Sentença criminal. Teoria geral dos recursos. A coisa julgada e o caso penal. Procedimento de execução penal: jurisdicionalização da execução penal; competência; penas privativas da liberdade, pecuniárias, restritivas de direitos; suspensão condicional da pena; execução das medidas de segurança; incidentes da execução.

DIREITO PROCESSUAL PENAL III ✓

EMENTA: *Habeas corpus*. Revisão criminal. Jurisdição eleitoral, militar e do consumidor.

DIREITO COMERCIAL I

EMENTA: Direito Comercial: noções, origens históricas fontes. Direito Societário. Atos de Comércio. Comerciante: qualidade, prerrogativas e obrigações. Agentes auxiliares do comércio. Empresa e Empresário. Registro de Comércio. Regime Jurídico da empresa mercantil. Comerciante individual. Sociedades comerciais: conceitos, espécies, personalidade jurídica das sociedades, sociedades irregulares. Sociedade em nome coletivo. Sociedade em comandita simples. Sociedade de Capital e Industria. Sociedade em cota de participação. Sociedade de responsabilidade limitada. Sociedade Anônima: conceito, características, constituição e espécies. Companhias abertas e companhias fechadas. Sociedade anônima e mercado de capitais. Capital social e sua divisão em ações; partes beneficiárias. Debêntures. Direitos e deveres de acionista; o acionista controlador. Assembléias, administração, conselho fiscal. Aumento e redução do capital social; bônus de subscrição e opções de compra. Demonstração financeira, lucros sociais e sua distribuição. Modificações e dissolução das sociedades comerciais. Pequena e média empresa. Sociedade cooperativa. Transformação, incorporação, fusão e cisão das sociedades. Grupos societários: coligação e controle, participação recíproca, responsabilidades administrativas, demonstrações financeiras, subsidiária integral. Grupos de subordinação. Consórcio.

DIREITO COMERCIAL II

EMENTA: Títulos de crédito: noções, características, fundamentos, classificação e circulação dos títulos de créditos. Estudo analítico dos institutos cambiais e dos principais títulos de crédito. Letra de Câmbio. Nota Promissória. Duplicata. Cheque. *Warrant* e conhecimento de depósito. Debêntures. Partes beneficiárias. Letras Hipotecárias. Letra Imobiliária. Obrigações Reajustáveis do Tesouro Nacional. Letras do Tesouro. Obrigações em Geral. Contratos mercantis: conceito, características gerais e forma; tendências modernas; uniformização internacional dos contratos. Formação dos contratos e contratos por correspondência. O silêncio como manifestação da vontade. Oferta ao público e declaração unilateral da vontade. Contrato tipo e adesão contratual. Interpretação e prova dos contratos mercantis. Principais espécies típicas e atípicas: Compra e venda mercantil.

35

natureza do contrato. Forma e obrigações do segurador e do segurado. Transporte: natureza e forma do contrato. Obrigações. Cláusula de não indenizar. Mercado de capitais. Bolsa de Mercadorias. Bolsa de Valores. *Open Market*.

DIREITO COMERCIAL III

EMENTA: Falência. Caracterização do Estado Falimentar. Declaração judicial de falência. Efeitos da sentença sobre a pessoa do falido. Efeitos da sentença sobre o direito dos credores. Efeitos da sentença sobre os bens da empresa. Efeitos da sentença sobre os contratos anteriores. Ação Restituitória e defesa de terceiros na falência. Ações Declaratórias de Ineficácia. Revogatória ou Pauliana falimentar. Arrecadação falimentar. Administração falimentar. Procedimento verificatório. Classificação dos créditos. Inquérito judicial. Realização do ativo. Liquidação. Extinção das obrigações. Crimes falimentares. Concordata: sistema concordatário. Liquidação extra-judicial. Propriedade industrial. Princípios de Direito Marítimo e Aeronáutico.

DIREITO AGRÁRIO ✓

EMENTA: O Direito agrário brasileiro e seu posicionamento entre os demais ramos do direito. Conceito, fontes e princípios gerais do Direito Agrário. Atividade agrária. Estatuto da terra. Módulo rural. Propriedade Rural. Classificação do imóvel rural. Função social da propriedade imobiliária rural. Terras públicas e particulares. Regularização e legitimação de terras no Brasil. Parceria Rural. Ação Discriminatória. Tributação da terra. Usucapião Especial. Colonização. Reforma Agrária. Desapropriação por interesse social para fins de reforma agrária. Zoneamento, cadastro e tributação. Política Agrícola. Contratos Agrários. Desenvolvimento rural. Crédito agrário. Cooperativas.

DIREITO AGRÁRIO APLICADO

EMENTA: A disciplina Direito Agrário Aplicado, como instrumento de reflexão à ação, visa a preparação do aluno para assumir as responsabilidades do exercício das atividades forenses, dando-lhe formação profissional prática, mediante o manuseio e estudo de processos findos, elaboração de peças profissionais, comparecimento a cartórios e audiências de instrução e julgamento, trabalhos de organização dos relatórios das audiências assistidas, resolução, em classe, de situações problemáticas. Objetiva-se ainda: analisar os processos de reforma agrária, em andamento, as políticas agrícolas governamentais, o desenvolvimento rural, e as cooperativas do Estado de Goiás.

DIREITO PROCESSUAL TRABALHISTA ✓

EMENTA: Direito Processual do Trabalho: conceitos, características, fundamentos e origens. Interpretação e aplicação das normas trabalhistas. Conflitos do trabalho. Justiça do Trabalho: organização e competências. O processo trabalhista. O dissídio individual. O dissídio coletivo. Recursos. Execução. Perspectivas do Direito Processual do Trabalho.

DIREITO ADMINISTRATIVO I ✓

EMENTA: Direito Administrativo: conceitos, evolução, atualidades e tendências doutrinárias. O Estado moderno e o Direito Administrativo. Os sistemas administrativos. O contencioso administrativo e o sistema da jurisdição única. A organização administrativa

38

Prerrogativas e sujeições da administração pública. Centralização e descentralização administrativa. Intervenção do Estado na Propriedade Privada e no Domínio Econômico. Serviços públicos: teoria geral. Poderes Administrativos. Poder de Polícia. Excesso e Desvio de Poder. Recursos Administrativos.

DIREITO ADMINISTRATIVO II

EMENTA: Os atos públicos. Os atos administrativos. Noção geral. Elementos e características do ato administrativo. Classificação. Espécies e motivação dos atos administrativos. Controle dos atos da administração pública: noções gerais. Revogação e anulação dos atos administrativos: competência restrita do Judiciário à legalidade do ato: tendências atuais. Licitações. Contratos administrativos: peculiaridades, tipos e natureza jurídica. Agentes administrativos e sua atuação. Regime Jurídico Constitucional dos Servidores Públicos. Direitos e deveres do administrador público Responsabilidade do Estado pelos atos de seus agentes. Responsabilidade administrativa, civil e penal. O processo administrativo disciplinar. Abuso de autoridade. Domínio público. Classificação e utilização. Desapropriação. A Fazenda Pública em Juízo.

DIREITO ADMINISTRATIVO III

EMENTA: Reforma administrativa: o novo paradigma da administração pública gerencial: privatizações, agências executivas, organizações sociais. Formas e meios de controle da administração pública. Licitações. Contratos administrativos: execução, princípios e aplicabilidade. Teorias do fato do príncipe e da imprevisão no âmbito da administração. Contratos de concessão, de obra pública e de fornecimento.

DIREITO TRIBUTÁRIO I ✓

EMENTA: Direito Financeiro. Os fenômenos financeiros. Ciências das finanças e Direito financeiro. Relações entre economia e o direito. O papel do direito na implementação da política econômica estatal. Despesa pública. Orçamentos. Balanços públicos. Direito Tributário: conceitos, origens e fontes. Sistema Tributário Nacional. Os princípios constitucionais. O poder e o direito de tributar. Os limites constitucionais do poder de tributar. Relação jurídica tributária. Norma jurídica tributária. Vigência, aplicação e interpretação da lei tributária. Obrigação Tributária: classificação, o fato gerador e os sujeitos da obrigação. Crédito tributário: lançamento, modalidades, suspensão, extinção e isenção. Administração Tributária.

DIREITO TRIBUTÁRIO II ✓

EMENTA: Direito Tributário. Sistema Constitucional Tributário. Tributo. Espécies Tributárias. Legislação Tributária. Impostos da União. Impostos dos Estados-membros. Impostos do Distrito Federal. Impostos dos Municípios. A interdisciplinariedade do Direito Tributário Penal, Direito Penal Tributário e Processo Tributário. O processo tributário administrativo. O processo tributário judicial. Denúncia. Dependência da esfera administrativa em relação à esfera judicial. Petição inicial. Citação. Embargos do devedor. Execução fiscal.

ESTÁGIO PROFISSIONAL CIVIL I – PRÁTICA FORENSE

36

audiências de instrução e julgamento, trabalhos de organização dos relatórios das audiências assistidas, resolução, em classe, de situações problemáticas. O Estágio Profissional Civil dará suporte ao aluno nas suas atividades extra-classe, junto ao Núcleo de Prática Jurídica.

ESTÁGIO PROFISSIONAL CIVIL II – PRÁTICA FORENSE

EMENTA: O Estágio Profissional Civil, como instrumento de reflexão à ação, visa a preparação do aluno para assumir as responsabilidades do exercício das atividades forenses, dando-lhe formação profissional prática, mediante o manuseio e estudo de processos findos, elaboração de peças profissionais, comparecimento a cartórios e audiências de instrução e julgamento, trabalhos de organização dos relatórios das audiências assistidas, resolução, em classe, de situações problemáticas. O Estágio Profissional Civil dará suporte ao aluno nas suas atividades extra-classe, junto ao Núcleo de Prática Jurídica.

ESTÁGIO PROFISSIONAL PENAL – PRÁTICA FORENSE

EMENTA: Prática do inquérito policial e do processo penal, até o julgamento. Prática dos Recursos e Prática da Execução, com vistas à preparação do aluno para a efetiva atuação no foro, como profissional.

ESTÁGIO PROFISSIONAL TRABALHISTA – PRÁTICA FORENSE

EMENTA: Prática dos dissídios individuais e coletivos (audiências conciliatórias, audiência de instrução e julgamento e sustentações orais). Recursos para os primeiros e segundos graus e para a Instância Especial. Prática do Processo de Execução Trabalhista: características especiais e gerais.

PRÁTICA FORENSE I (SIMULADA)

EMENTA: Serão simulações de atividades práticas forenses, como audiências simuladas e júri simulado, a serem organizadas pelo Núcleo de Prática Jurídica e realizadas sob a orientação de um professor.

DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO

EMENTA: Direito internacional público: noções, evolução histórica, princípios e fontes. Ordem jurídica internacional. Comunidade Internacional. Sujeitos do Direito Internacional. O Estado como pessoa internacional: elementos constitutivos. A soberania do Estado e a ordem jurídica internacional. As Organizações Internacionais. Organizações Não-Governamentais Internacionais. Organização das Nações Unidas: origem, estatuto, natureza jurídica, composição. Estrutura das Nações Unidas: Assembléia Geral, Conselho de Segurança, Conselho Econômico e Social, Conselho de Tutela, Secretariado, corte Internacional de Justiça. A Organização dos Estados Americanos. Espaços Comuns Internacionais: alto-mar e fundos oceânicos. Espaço aéreo e sideral. Zonas polares. Relação entre o Direito Interno e o Direito Internacional. Atos jurídicos internacionais. Atos internacionais. Tratados internacionais. Atos das Organizações Internacionais. Convenções e outros atos Internacionais ratificados pelo Brasil. Codificação: conceito, processo, efeitos. Contencioso Internacional. Preceitos básicos sobre solução de litígios.

28

Cláusulas Típicas. Cláusulas *hardship*. Organização Mundial do Comércio (OMC). A Moeda Internacional. O Risco nos Contratos Internacionais. O Acordo TRIP'S.

DIREITO DO TRABALHO I ✓

EMENTA: Direitos sociais. Direito do Trabalho: noções propedêuticas e históricas. Definição, autonomia, classificação e fontes. Direito Individual do Trabalho. Empregado e Empregador. Contrato de Trabalho. A estabilidade. Fundo de Garantia do Tempo de Serviço. Normas gerais de tutela do trabalho: identificação profissional; duração do trabalho; jornada de trabalho; prorrogação da jornada; períodos de descanso; trabalho noturno; salário mínimo; férias; segurança e medicina do trabalho. Normas especiais de tutela do trabalho. Disposições especiais sobre a duração e condições de trabalho. Proteção do trabalho da mulher e do menor. Do contrato individual de trabalho: disposições gerais; salário e remuneração; alteração; suspensão e interrupção; aviso prévio; rescisão contratual, homologação, e estabilidade.

DIREITO DO TRABALHO II ✓

EMENTA: Conflitos trabalhistas. Direito Internacional do Trabalho e a OIT. Formas de composição. Direito Coletivo do Trabalho. Liberdade sindical. Organização sindical. Funções do sindicato. Associações Sindicais. Federações e Confederações. Centrais sindicais. Conflitos coletivos de trabalho e suas formas de solução. Negociação coletiva. Convenção coletiva de trabalho. Justiça do Trabalho. O direito de greve e o *lock-out*. Perspectivas do Direito Coletivo do Trabalho brasileiro e internacional. As relações de trabalho e o Mercosul.

DIREITO PREVIDENCIÁRIO

EMENTA: Direito Previdenciário: noções, fundamentos e fontes. Evolução histórica do sistema previdenciário no Brasil e no mundo. Sistemas previdenciários existentes no direito brasileiro. Princípios e fundamentos do ordenamento constitucional brasileiro. Leis de Custeio e de Benefícios. Constituição Federal de 1988 e o direito da seguridade social: Da Seguridade Social - Título VII (Da ordem Social). Estudo da legislação infra-constitucional. Crimes previdenciários. Previdência privada. As metas, os fundamentos das reformas em curso nos países da Europa e da América Latina.

DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

EMENTA: A criança. O adolescente. Princípios do Direito da criança e do adolescente. Tratados internacionais e os direitos da criança. Direito fundamental. O Código de Menores. A Constituição de 1988. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A doutrina da situação irregular e o princípio da proteção integral. Direito à vida e a defesa do nascituro. Direitos fundamentais da criança e do adolescente. Menoridade e responsabilidade penal. Política de atendimento. Atos infracionais. Medidas sócio-educativas. Justiça da infância e da juventude. Ministério Público e Advogado. Procedimentos. Crimes e infrações administrativas. Prevenção e prevenção especial. Guarda, tutela e adoção no Código Civil e no ECA. A família natural e a família substituta. A educação profissional e a proteção da saúde da Criança.

Urbanismo e meio ambiente. Atividade agrária e proteção ambiental: desenvolvimento sustentado. Aspectos jurídicos da poluição. Poluição das Águas. Poluição do Ar. Resíduos (lixo). Áreas de preservação permanente: florestas e fauna. Lei de Agrotóxicos. Chuva Ácida. Conferências internacionais sobre Ecologia. Superpopulação. Zona costeira. Tombamentos do patrimônio natural e cultural.

DIREITO INTERNACIONAL PRIVADO

EMENTA: Direito Internacional Privado: noções, distinções, fundamento, natureza, origens históricas. Diversidade e conflito de ordens jurídicas positivas. Nacionalismo e Internacionalismo. Direito Uniforme. Direito Comparado. Normas de Direito Internacional Privado: estrutura, função e natureza. Objeto do Direito Internacional Privado: a nacionalidade. Condição jurídica do estrangeiro e conflito de leis. O problema técnico conflitual: elementos de conexão. Nacionalidade e domicílio. Qualificação, renúncia e devolução. Exceções à aplicação do direito estrangeiro. Direito adquirido. Aspectos analítico-críticos dos principais institutos jurídicos, pela ótica do Direito Internacional Privado: pessoas físicas; casamento e divórcio; filiação e assistência; sucessão legítima e sucessão testamentária.

DIREITO MUNICIPAL

EMENTA: Direito Municipal: conceito, origens e importância. Direito constitucional local. O Município no Direito Comparado. O Município: conceitos e características. Autonomia municipal: política; administrativa; e financeira. O Município e o Estado Federal. Lei Orgânica Municipal. As competências municipais na Constituição de 1988. Leis municipais. Processo legislativo municipal. Peculiar interesse e interesse local. Criação, desmembramento, anexação, incorporação e fusão de Municípios. Regiões metropolitanas e outras unidades regionais. A Prefeitura e o Prefeito. A Câmara Municipal e os Vereadores na Constituição Federal. Responsabilidade dos agentes políticos locais. Município e o meio ambiente. O urbanismo no Município. O Estatuto da Cidade. O Município e a educação na Constituição de 1988. A democracia e os Municípios. O exercício do poder democrático. Instrumentos da democracia semidireta participativa no Município. O princípio da subsidiariedade. O futuro dos Municípios.

LINGUAGEM JURÍDICA

EMENTA: Estudo do texto: conteúdo, linguagem e estrutura. O código lingüístico da língua portuguesa, aplicado ao contexto jurídico. Argumentação na prática discursiva. Signo verbal e não-verbal. A comunicação e a análise semântica, incorporadas à redação jurídica. A redação: histórico, conceito, tipos e qualidades. Estruturas redacionais, modos de desenvolver o raciocínio, elaboração do texto. Redação jurídica: o estilo descritivo; o estilo narrativo. Estudo da estrutura e da tipologia de textos, destacando-se elementos do discurso e da textualidade. Produção e compreensão de texto a partir das especificidades do curso jurídico.

DIREITO ROMANO

EMENTA: Papel histórico do jurista e das concepções clássicas sobre o Direito. A formação da ciência do direito em Roma. O renascimento da cultura jurídica da Idade

40

o status (*libertatis, civitatis e familiae*). As pessoas jurídicas. As coisas. Os atos jurídicos, sua classificação e modalidades. Direitos Reais: Posse, fundamento e conceito; elementos, espécies e proteção. Propriedade: conceito, espécies e modos de aquisição. O usucapião. Direitos reais sobre coisas alheias (de gozo e de garantia), noções gerais. Obrigações: conceito, classificação, inadimplemento, transmissão e modos de extinção. Contratos: características gerais no direito romano (*quiritário e jus gentium*). Contratos reais e contratos consensuais. As relações de família e parentesco e as sucessões romanas. Aspectos básicos do direito luso-brasileiro.

DIREITO DO CONSUMIDOR

EMENTA: Direito do Consumidor: noções introdutórias e conceitos básicos. Direitos básicos do consumidor. Responsabilidade civil pelo fato do produto. Responsabilidade civil por vício do produto e do serviço. Decadência e prescrição na relação de consumo. Desconsideração da personalidade jurídica e sua consequência em face do Direito do Consumidor. Contratos mercantis e normas contratuais do Código de Defesa do Consumidor. Proteção contratual: cláusulas abusivas; contrato de adesão. Sistema nacional de defesa do consumidor. A Defesa do Consumidor em Juízo. A tutela administrativa das relações de consumo. A tutela individual do consumidor em juízo. Crimes contra o consumidor: tipicidade e antijuridicidade.

DIREITO ELEITORAL

EMENTA: Direito Eleitoral Brasileiro. Conceito. Objetivo. Fontes. Relações com as demais disciplinas jurídicas. Evolução Histórica. Direito Eleitoral no Brasil. Organização Eleitoral. Sufrágio. Representação política. Sistemas Eleitorais. Capacidade Eleitoral. Elegibilidade. Justiça Eleitoral. Ministério Público na Justiça Eleitoral. Fases do Processo Eleitoral. Alistamento Eleitoral. Registro de Candidatos. Votação. Apuração. Diplomação. Garantias Eleitorais. Invalidez dos Atos Eleitorais. Recursos Eleitorais. Crimes Eleitorais. Processos Penal e Processo Disciplinar no Direito Eleitoral. Propaganda Política. Partidos Políticos.

LÓGICA JURÍDICA

EMENTA: Introdução à lógica jurídica. Conhecimento, pensamento lógico e argumentação. A verdade e a lógica formal. Lógica e metodologia. Lógica e psicologia. Evolução histórica: a lógica aristotélica; da lógica clássica à nova lógica. Princípios lógicos de identidade, de contradição, de terceiro excluído e de razão suficiente. Idéia, termo, palavra e conceito. Relações entre compreensão e extensão. As categorias aristotélicas e as categorias kantianas. Definição e divisão. Juízo e proposição. Indução, dedução e analogia. Silogismo e seus elementos. Silogismo e sofismas. Lógica e teoria da argumentação.

DIREITO INTERTEMPORAL

EMENTA: Os conflitos de leis e a diversidade de ordens jurídicas positivas e variedade das relações, no espaço e no tempo. O direito intertemporal: evolução histórica e comparativa. O direito intertemporal brasileiro. O ato jurídico perfeito. O direito adquirido. A coisa julgada. Aplicação dos princípios gerais.

41

EMENTA: O sistema jurídico e a relação que mantém com os demais aspectos de uma sociedade em desenvolvimento. Estudo crítico dos princípios, normas, processos e instituições jurídico-políticas. O desenvolvimento e as diferentes posições de cientistas políticos, sociólogos e economistas. Exame crítico de institutos e instituições jurídico-políticas brasileiras e a capacidade de respostas à necessidade de uma sociedade complexa, diferenciada e em mutação. Análise de dados e estatísticas. A participação das instituições jurídicas no drama do desenvolvimento, quer induzido-o, dirigindo-o, ou obstando-o.

DIREITO E ANTROPOLOGIA

EMENTA: Antropologia: conceito, objeto, desenvolvimento, corrente, método, qualidade científica do estudo antropológico. Antropologia e Direito: relações, utilidade teórica da antropologia para o Direito, função social do Direito. A aparência do Direito: o princípio de retributividade e dependência, contrato, controle social, sanção organizada, o processo judicial. Contato cultural: confronto de direitos, práticas coloniais, utilização do conhecimento antropológico. Mudança social e desenvolvimento: adequação do Direito à realidade social, descompasso verificável. Direito como instrumento da mudança, influência nas estruturas sociais e no contexto cultural. As bases da legitimidade, endoculturação, aculturação e internalização de valores.

PSICOLOGIA FORENSE

EMENTA: Comportamento humano normal e suas implicações forenses. Conceituação de personalidade. Fatores orgânicos determinantes da personalidade. Temperamento e caráter. Relevância das condutas psicopatológicas na atividade forense. Percepção do testemunho. Memória do testemunho. Confissão. Simulação e dissimulação. Exame da personalidade.

PROCEDIMENTOS PENAIS ESPECIAIS

EMENTA: Processos constantes de leis especiais - Lei de Execuções Penais - assistência ao preso - Trabalho - Direitos e Deveres - Regimes de cumprimento das penas privativas de liberdade - Estabelecimentos penais - Remição - Cumprimento da pena de multa - Medidas de segurança - Livramento condicional - Suspensão condicional da pena - Anistia, indulto e indulto individual.

DEMOCRACIA E DIREITOS HUMANOS

EMENTA: Democracia. Teoria geral da democracia. Evolução histórica. Os princípios e os fundamentos da democracia. Organização democrática. Mecanismos de participação pluralista e democráticos. Direitos humanos e direitos fundamentais. Evolução histórica dos direitos humanos. Conceito e características dos direitos humanos. Direito Humanitário Internacional. Pactos internacionais e a recepção pelos estados nacionais. Direitos e garantias fundamentais na Constituição de 1988. A jurisdição constitucional das liberdades públicas. A tutela jurídica dos direitos fundamentais e a realidade regional e nacional.

PROPRIEDADE INDUSTRIAL

EMENTA: Sinais Distintivos: modalidades tradicionais e novas. Classificação nacional de

42
r

registro da propriedade industrial. Invenção. Modelo de utilidade. Desenho industrial. *Design*. *Know-how*. Segredo de fábrica. Marca notória e marca notoriamente conhecida. Marcas de indústria e comércio. Sistema de registro do nome comercial. Princípio da territorialidade: nomes geográficos (indicação de procedência e denominação de origem); sinais e expressões de propaganda; transmissibilidade dos sinais distintivos; contrato de licença de uso de marca; as modalidades de extinção dos registros das marcas. Crimes contra a propriedade industrial. Contratos de transferência de tecnologia, de pesquisa e de assistência técnica. Proteção jurídica do software. Medidas judiciais de defesa da propriedade industrial.

DIREITO AUTORAL

EMENTA: Direito autoral: noções, conceito e fundamentos. Originalidade. *Corpus mysticum* e *corpus mechanicum*. Direitos morais. Direitos patrimoniais. Duração dos direitos patrimoniais. Registro dos direitos autorais. Violação dos direitos autorais. Direito à própria imagem. Imprensa.

BIOÉTICA E DIREITO

EMENTA: Bioética: conceito e evolução. Princípios da Bioética. Bioética e Ética Biomédica: distinções. Bioética do cotidiano e Bioética de fronteira. Relações entre o direito e a bioética. Procriação assistida. Aborto e suas implicações bioéticas e jurídicas. Sexualidade humana. Conceito de morte e Eutanásia. Doação e transplante de órgãos.

DIREITO IMOBILIÁRIO

EMENTA: Aquisição e registro de imóveis. Contrato e promessa de compra e venda de imóveis. Incorporação Imobiliária. Condomínio. Parcelamento do solo. Locação predial. Leasing imobiliário.

ARGUMENTAÇÃO JURÍDICA

EMENTA: Direito e comunicação: o problema argumentativo. Teorias ontológicas e retóricas na teoria do direito. Persuasão, Direito e dominação. Retórica. A retórica no Direito. A contribuição de Chaïm Perelman. A noção de auditório universal em Chaïm Perelman. Racionalidade no Direito. A tópica jurídica de Theodor Viehweg. A teoria da argumentação jurídica de Aulis Aarnio e Robert Alexy. Racionalidade e razoabilidade em Aulis Aarnio. Racionalidade argumentativa. Legitimidade e justificação argumentativa em Robert Alexy. Ética do discurso em Jürgen Habermas.

RESPONSABILIDADE CIVIL

EMENTA: Teoria das responsabilidades. Elementos da responsabilidade civil. Dano. Indenização. Responsabilidade por danos morais. Responsabilidade civil do Estado.

DIREITO E PSIQUIATRIA

EMENTA: Psiquiatria e Direito. Doença mental. Assistência psiquiátrica. Equipe psiquiátrica. Leis específicas de proteção ao doente mental. Código Penal:

DIREITO ECONÔMICO

EMENTA: Direito Econômico: noções introdutórias e conceitos básicos. Ordem Econômica. Princípios constitucionais. A intervenção estatal no domínio econômico. A defesa da concorrência. Abuso de poder econômico. Controle dos atos de concentração pelo CADE. Regulamentação *anti-dumping* brasileira. Regulamentação internacional da concorrência no Mercosul.

DIREITO COMUNITÁRIO E DA INTEGRAÇÃO

EMENTA: Direito Comunitário. Direito da Integração. Entidades supranacionais. Soberania. Direito Comunitário na União Européia. Organização. Fontes normativas. A Constituição européia. Direito da Integração no Mercosul. Organização. Fontes normativas. Harmonização das ordens jurídicas nacionais. Resolução de conflitos. Direito da Integração e Poder Judiciário.

PROCESSO CONSTITUCIONAL

EMENTA: Direito Processual Constitucional. Constituição e Processo. Direito Processual Constitucional e Direito Constitucional Processual: distinções. A jurisdição constitucional: conceito, origens, fundamentos de legitimidade e funções. O Supremo Tribunal Federal. Jurisdição constitucional das liberdades: *habeas corpus*, *habeas data*, mandado de segurança, ação popular, mandado de injunção e ação civil pública. Outros instrumentos constitucionais de garantia dos direitos fundamentais. Controle de constitucionalidade das leis e atos normativos. Sistemas de controle de constitucionalidade. Origens históricas. O sistema de controle de constitucionalidade das leis e atos normativos no Direito constitucional brasileiro. A velha e a nova jurisdição constitucional.

GESTÃO POLÍTICA

EMENTA: Gestão. Funções gerenciais: aspectos gerais. Planejamento. Organização. Direção. Controle. Poder. Política. Evolução do Estado moderno. O Estado democrático de direito. Os poderes políticos. Os mecanismos de participação popular. Gestão política. Gestão política democrática. Políticas públicas. Eficiência na gestão pública. Reforma do Estado. Gestão pública democrática.

HERMENÊUTICA JURÍDICA

EMENTA: Hermenêutica: noções e origens históricas. Interpretação. Hermenêutica jurídica como parte da teoria geral do direito. Interpretação, aplicação e criação de direitos. Concepção dogmática e não-dogmática. Hermenêutica. Interpretação e aplicação do direito. Modernidade. Métodos de Interpretação. A lei no tempo e no espaço. Lacunas jurídicas. Antinomias jurídicas. Repristinção. Teoria da decisão aplicada ao direito. Aspectos lingüísticos: textura aberta.

HISTÓRIA DO PENSAMENTO JURÍDICO

EMENTA: História das correntes jurídicas: positivismo versus jusnaturalismo. Fases do

24

Analítica. O pensamento jurídico de Rudolf von Jhering. O Sociologismo Jurídico com Leon Duguit. Escola do Direito Livre: H. Kantorowisk. Livre Investigação: François Geny; Sociologismo Norte-Americano: Holmes; Roscoe pound e Benjamin Cardoso. O Positivismo Jurídico de Hans Kelsen. O Realismo Jurídico com Holmes, Alf Ross e Herbert Hart. Instituições, historicidade crítica e novos paradigmas. Instituições Greco-Romanas: família, cidade e as leis. Modernidade e Direito. A formação das Instituições Jurídicas.

DIREITO URBANÍSTICO

EMENTA:

RELAÇÕES INTERNACIONAIS

EMENTA:

AÇÕES COLETIVAS

EMENTA:

PROCESSO E TÉCNICA LEGISLATIVOS

EMENTA:

DIREITO PENAL ECONÔMICO

EMENTA:

ACIDENTES DO TRABALHO

EMENTA:

DIREITO EDUCACIONAL

EMENTA:

DIREITO PENAL MILITAR

EMENTA:

DIREITO DE INFORMÁTICA

EMENTA:

DIREITO COMPARADO

EMENTA:

ORGANIZAÇÃO JUDICIÁRIA

EMENTA:

PROCESSO NOS JUIZADOS ESPECIAIS

EMENTA:

MEDIAÇÃO E ARBITRAGEM

EMENTA:

TEMAS CONTEMPORÂNEOS DE DIREITO

EM BRANCO

45
TÓPICOS ESPECIAIS DE DIREITO CIVIL
EMENTA:

TÓPICOS ESPECIAIS DE DIREITO PROCESSUAL CIVIL
EMENTA:

TÓPICOS ESPECIAIS DE DIREITO PENAL
EMENTA:

TÓPICOS ESPECIAIS DE PROCESSO PENAL
EMENTA:

TÓPICOS ESPECIAIS DE DIREITO ADMINISTRATIVO
EMENTA:

TÓPICOS ESPECIAIS DE DIREITO TRIBUTÁRIO
EMENTA:

TÓPICOS ESPECIAIS DE DIREITO AGRÁRIO
EMENTA:

TÓPICOS ESPECIAIS DE DIREITO INTERNACIONAL
EMENTA:

TÓPICOS ESPECIAIS DE DIREITO CONSTITUCIONAL
EMENTA:

TÓPICOS ESPECIAIS DE DIREITO DO TRABALHO
EMENTA:

DIREITO AMBIENTAL INTERNACIONAL
EMENTA:

EM BRANCO

CURSO DE "PEDAGOGIA DA TERRA"

I. Reconhecimento legal e direito dos assentados.

Há várias décadas já foi reconhecida na legislação brasileira a figura do assentado, no quadro das atividades de colonização e reforma agrária. Com efeito, apenas como exemplificação, o decreto federal nº. 71.615, de 22 de dezembro de 1972, assim dispôs em seu artigo 4º.: " No estabelecimento de critérios para o assentamento de colonos, os órgãos responsáveis terão em conta reorientar a imigração de mão-de-obra ..." . Mais tarde, pelo decreto-lei nº1799, de 5 de agosto de 1980, foi reestruturado o Grupo Executivo das Terras do Araguaia-Tocantins, dispondo-se, pelo artigo 3º., que, no desempenho de sua finalidades, ele teria todos os poderes inerentes, entre outras coisas, "ao assentamento de agricultores."

Depois disso, tornou-se comum na legislação brasileira a referência assentamentos e assentados. Isso é importante para que se perceba que a condição de assentado não é provisória nem marginal, mais é uma situação permanente, legalmente prevista, em que muitos brasileiros vivem, existindo hoje, no Brasil mais de dois mil assentados. Obviamente, a condição de assentado tem suas peculiaridades diferentes daquelas de outros grupos sociais, devendo-se levar em conta tais peculiaridades na consideração dos direitos e deveres legais dos assentados. O assentamento é o local de sua residência, de seu trabalho e é também o local em que se constituem famílias e se formam comunidades. Como seres humanos e brasileiros, os assentados têm todos os direitos que a constituição assegura às demais pessoas, incluindo-se entre eles o direito à educação, que, nos termos do artigo 205, " é direito de todos e dever do Estado" . Evidentemente, se a

pessoa vive num assentamento e ali desenvolve suas atividades é necessário que ela receba a formação exigida para a sua integração social dentro do assentamento e com a sociedade circundante, devendo ser proporcionada a possibilidade de que, considerada a condição de assentada, a pessoa possa receber a educação básica e também desenvolver seu potencial intelectual.

Tudo isso é fundamental para que se compreenda que decorre da própria constituição a necessidade da criação de cursos que levem em conta a condição de assentados, de seus alunos, não para o oferecimento de cursos de menor nível ou marginais ao sistema educativo nacional, mas para que os assentados tenham a real possibilidade de receber educação e desenvolver todo o seu potencial, até o nível superior. Foi a partir de tais considerações que o Ministério do Desenvolvimento Agrário, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA, instituiu em 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, visando a educação em todos os níveis, iniciando-se a operação do Programa com estabelecimento de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Evidentemente, se os alunos residentes nos assentamentos vivem em situação peculiar, estando sujeitos às condições naturais e sociais inerentes à vida das famílias de trabalhadores rurais, é indispensável que os educadores que vão atuar nesses locais tenham o preparo adequado para a realização eficiente de suas tarefas. Foi a percepção dessa exigência que levou à idealização de cursos especiais para os assentados e os educadores que irão trabalhar com eles. Foi nessa linha e com base em experiências bem sucedidas que se pensou num Curso Especial de Pedagogia, formalizado num projeto e designado Curso "Pedagogia da

48

Terra" , que ora está sendo proposto como um curso Especial de Graduação da Faculdade de Educação da USP.

II. O Curso de "Pedagogia da Terra" na faculdade de Educação da USP

Como se verifica pela documentação que compõe a proposta, o que se propõe é um curso presencial, com duração de quatro anos, a ser ministrado sob responsabilidade pedagógica e com a orientação da Faculdade de Educação, tendo com conta as especificidades dos educadores que exercem funções pedagógicas nos assentamentos. Para viabilizar o curso, considerando as exigências de ordem prática, foi estabelecida a responsabilidade compartilhada, assim entendida: à Universidade caberá, além da orientação e coordenação pedagógica, a gestão financeira. Ao INCRA incumbirá o acompanhamento, o apoio logístico e a articulação institucional, cabendo aos movimentos sociais que atuam nos assentamentos a mobilização das comunidades, para que elas tenham consciência da importância e do significado dos cursos e lhes dêem o apoio que puderem.

Um dado importante que deve ser ressaltado, é que já existe uma experiência muito significativa na implantação de cursos destinados aos habitantes dos assentamentos. Com efeito, conforme consta da documentação que integra a proposta, no período de 1999 a 2002 foram capacitados pelo PRONERA 696 professores em cursos de Magistério de nível médio e 448 em cursos de nível superior, conhecidos sob denominação de " Pedagogia da Terra " e ministrado em parceria com diversas instituições de Ensino Superior. Nos anos de 2003 e 2004 o PRONERA firmou 27 convênios, em diferentes pontos do Brasil, para o desenvolvimento de projetos de alfabetização e de escolarização e sete

convênios no âmbito do Ensino Médio Normal. No nível de graduação, o PRONERA já firmou 13 convênios com Universidades e Institutos de Pesquisa, abrangendo as áreas de Pedagogia da Terra, História, Ciências Agrárias e Agronomia.

Assim, pois, o curso ora proposto não será uma experiência nova, mas, bem longe disso, dá seqüência a um projeto já implantado a partir de 1999, apresentando algumas peculiaridades mas tendo já a comprovação de que se trata de uma orientação viável, que tem conduzido a bons resultados. Além de tudo, as experiências anteriores serão úteis para que o curso da USP não enfrente as dificuldades que provavelmente, terão surgido quando do início da implantação do Projeto PRONERA.

III. Particularidades do Curso "Pedagogia da Terra"

O curso ora proposto atenderá a todas as exigências pedagógicas para que se caracterize, efetivamente, como um curso de nível superior. Isso fica evidenciado pela verificação dos pressupostos teóricos e metodológicos e dos princípios a que ele se subordina. Como se acha especificado no projeto, serão obedecidos os seguintes princípios:

- A docência como princípio articulador das atividades pedagógicas.
- Sólida formação teórica, tornada evidente pelo conjunto de disciplinas que comporão o curso.
- Compromisso profissional com a realidade sócio-cultural e econômica, pois o curso não terá objetivos apenas abstratos e teóricos, mas destina-se

58
14

à aplicação em determinado meio, cujas peculiaridades serão levadas em conta.

- A pesquisa como princípio informativo, numa constante interação espaço da sala de aula/espço de aprendizagem. O educador será, permanentemente, um educador-investigador, transmitindo e recebendo conhecimentos , expondo hipóteses teóricas e tendo a possibilidade de aferir, imediatamente, de sua validade.

É importante assinalar que o curso compreende, também, estágios supervisionados, o que reforça a interação teórica e prática, docência e aprendizagem. Esses estágios serão acompanhados por um Professor-Coordenador, para que não se perca o vínculo constante entre os pressupostos teóricos que informam as ações do estagiário e os ensinamentos que decorrerem da observação da realidade concreta.

A par disso tudo, está prevista a realização de Seminários Temáticos, ficando aberta a possibilidade de estudos complementares e de outras atividades que se mostrarem necessárias ou convenientes para o melhor aproveitamento dos alunos.

Em termos específicos, quanto à duração do curso e às disciplinas, estão previstos os seguintes pontos:

- A duração do curso será de 4 anos, totalizando 3.300 horas de atividade/dias letivos, compreendendo 2.810 horas-aulas e 490 horas de estágio supervisionado.

51

- Para conclusão do curso serão exigidos 220 créditos de disciplinas. Comporão o curso 53 disciplinas, incluindo: 28 disciplinas que compõem o elenco das disciplinas obrigatória do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP-FEUSP; 10 disciplinas, escolhidas no elenco de disciplinas optativas do Curso de Pedagogia da FEUSP; 15 disciplinas optativas e Seminários Temáticos, propostos pelos órgãos envolvidos na ministração do Curso, inclusive FEUSP.

Durante o curso se fará a constante avaliação da aprendizagem, estando prevista para o final do curso, a apresentação de um Trabalho de Conclusão, escrito, que deverá ser objeto de uma argüição oral perante banca examinadora.

Os alunos que obtiverem aprovação final, concluindo o Curso "Pedagogia da Terra" - Curso Especial de Graduação da FEUSP, receberão um Diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra, com autorização para atuar nas seguintes áreas: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, Magistério da Educação Infantil e Magistério de Séries Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a exercer funções de Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, da Educação Básica.

O único ponto que deve merecer atenção, para que sejam obedecidos os princípios e normas da Constituição e para que seja respeitada a finalidade do Curso, é o que se refere à seleção dos alunos. Como está no projeto, só poderá candidatar-se a uma vaga nesse curso os que já tiverem Certificado ou Diploma de conclusão do curso médio. Mas ao enumerar os requisitos para ingresso no Curso a proposta esclarece que ele se destina a:

52

- Educandos assentados, filhos de assentados, situação que deverá ser atestada pelo INCRA ou por órgão oficial responsável pro essa identificação, que atuam nas redes públicas municipais e estaduais e que possuem escolarização em nível médio e atuam nos assentamentos e acampamentos dos Estados de São Paulo e de Estados próximos há, pelo menos, dois anos, desde que ainda não tenham curso superior.

- Educadores da Educação de Jovens e Adultos, que fizeram seu processo de escolarização e certificação em nível médio pelo PRONERA.

- Outros representantes de movimentos organizados que atuem no campo, nas mesmas condições de escolaridade e experiência dos demais integrantes e desde que tenham Certificado ou Diploma de Conclusão de Curso Médio.

Como dispõe o projeto, haverá 60 vagas para ingresso e os candidatos serão submetidos a processo seletivo especial, devendo ser feita a seleção por uma Banca Examinadora composta por professores da FEUSP. Para a seleção, os candidatos deverão apresentar Memorial descritivo de sua história de vida e sua prática educativa, apresentando as razões pelas quais pretende fazer o Curso Especial.

Nos termos da proposta, poderão ainda ser estabelecidos outros critérios para o Processo Seletivo Especial, devendo-se dar publicidade ampla e com a máxima antecedência possível à realização do concurso de seleção, para inscrição de todos os interessados. O ponto que deve ser observado é que, embora o curso se destine, primordialmente, a candidatos

52

que se enquadrem numa das hipóteses enumeradas, não podem ser excluídos do processo seletivo outros candidatos que, embora tendo interesse, não se enquadrem numa daquelas hipóteses. O que se poderá fazer, respeitando os princípios constitucionais, é incluir, entre os critérios para a seleção, a atribuição de uma pontuação especial para os que enquadrem num daqueles requisitos, sem que esse item da avaliação signifique, na prática, a exclusão prévia dos que não se enquadrarem neles. Desse modo, admitidos ao processo de seleção todos os que forem portadores de Certificado ou Diploma de curso médio, estará sendo respeitado o princípio constitucional da igualdade de direitos.

IV. Conclusão

Por tudo o que foi exposto, fica sobejamente evidenciado que o Curso " Pedagogia da Terra " ora proposto, é um curso de alto nível, atendendo a todos os requisitos pedagógicos para a formação e graduação de profissionais muito bem qualificados, estando plenamente atendidos os requisitos exigidos para que sejam assegurados os padrões de qualidade e eficiência dos cursos de graduação da USP. Assim sendo, parece-me que a proposta de criação desse Curso deve receber a melhor acolhida, uma vez que, além de estarem atendidos todos os requisitos legais, o Curso se enquadra nos objetivos fundamentais da USP e, ainda mais será uma valiosa contribuição para dar a todos os brasileiros as condições práticas necessárias para que todos sejam efetivamente iguais em dignidade e direitos.

Como conclusão final, parece-me que o Curso ora proposto dever ser aprovado sem mais delonga, pois sua existência representará mais uma

contribuição da USP à promoção humana e à efetivação dos Direitos Humanos fundamentais.

São Paulo, 8 de Julho de 2005

Prof. Dr. Dalmo de Abreu Dallari

EM BRANCO

**02 – TRECHOS DAS ENTREVISTAS, REPORTAGENS E ARTIGOS DE
OPINIÕES SOBRE A TURMA EVANDRO LINS**

186
SMT**8 | CIDADES/JUDICIÁRIO**

α

GOIÂNIA, quarta-feira, **10 de maio de 2006** | O Popular**UFG para assentados**

Projeto do curso de Direito da UFG da extensão na cidade de Goiás prevê a implantação de uma turma especial para os beneficiários da reforma agrária como ação afirmativa, envolvendo a universidade, o MEC, Pronera e os movimentos sociais do campo. O projeto também é voltado para a abertura de cursos de extensão e de especialização para os assentados e seus filhos. Outra novidade, segundo o professor José do Carmo Alves Siqueira, coordenador do curso de Direito da extensão

da cidade de Goiás, é o projeto de uma Licenciatura em Direitos Humanos e Cidadania. Além do bacharelado em Direito, o graduado poderá obter o título de Licenciado em Direitos Humanos e Cidadania. O objetivo é formar professores para lecionar nos ensinos fundamental e médio com esse perfil. Os projetos contam com o apoio do vice-reitor da UFG, professor Benedito Ferreira Marques, e do diretor da Faculdade de Direito, professor Eriberto Francisco Beviláqua Marin.

BRANCO

157
gmp

POLÊMICA

Faeg quer discutir cursos para sem-terra

ROSANA MELO

O presidente da Federação da Agricultura do Estado de Goiás (Faeg), Macel Caixeta, disse ontem que a entidade considera absurda a proposta de criação, pela Universidade Federal de Goiás (UFG), dos cursos de Direito e de Pedagogia da Terra, voltados exclusivamente para membros de movimentos ligados à Via Campesina e às famílias beneficiadas pela reforma agrária. "Temos milhares de pessoas querendo entrar na universidade, entre elas, filhos de pequenos proprietários rurais, que já estão assentados naturalmente", protestou. Macel Caixeta defende que todos devem ter acesso à universidade, sem privilégios.

A Faeg defende o presidente, não pode aceitar que os projetos de criação dos dois cursos de graduação sejam aprovados, porque todos têm direito à escola. "O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) não é entidade jurídica, é uma sigla disfarçada de movimento ideológico." Caixeta pretende encontrar-se com o reitor da UFG, Edward Madureira Brasil, para discutir o assunto.

O superintendente regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) em Goiás, Ailtamar Carlos da Silva, em e-mail enviado ao POPULAR, disse que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), que repassa verbas para a implementação dos cursos, já é executado em todo o País em convênio com 42 instituições públicas de ensino. Entre as conveniadas estão a Universidade de Brasília (UnB), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Campinas (Unicamp), além de parcerias com 19 instituições representativas dos movimentos social e sindical.

A pró-reitora de Graduação da UFG, Sandra Maria Matias, considerou normal a reação de entidades de classe contra os projetos de cursos voltados para os trabalhadores do campo. Disse que, caso sejam aprovados pelos conselhos superiores da instituição, os cursos serão oferecidos em processos seletivos separados do vestibular. O de Pedagogia da Terra, que foi solicitado pelo Via Campesina, é o que está em processo mais adiantado de tramitação. (COLABOROU MARCONDES FRANCO FILHO)

UFG

Investigado curso para sem-terra

MPF instaurou inquérito para apurar se abertura de vagas não fere o princípio da igualdade de acesso à educação

Marília Assunção

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Cultura (Cepec) da Universidade Federal de Goiás (UFG) deve decidir hoje sobre a criação de uma turma especial de graduação em Direito, na cidade de Goiás, para atender exclusivamente trabalhadores rurais de projetos de assentamento. Polêmica, a criação dessa e de outras turmas especiais de ensino superior para segmentos específicos levou o Ministério Público Federal (MPF) a instaurar inquérito civil público com a finalidade de investigar a regularidade dos processos.

Uma das turmas novas que já aprovada é a de Pedagogia da Terra, que foi criada para atender educadores de assentamentos de Goiás ligados à Via Campesina – formada por integrantes dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dos Pequenos Agricultores (MPA), dos Atingidos por Barragens (MAB), da Pastoral da Juventude Rural e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). O MPF pediu dados sobre um curso de Administração a distância, com 70% das vagas destinadas só para funcionários do Banco do Brasil.

Se aprovada hoje no Cepec e, depois, pelo Conselho Universitário da UFG (Consuni), a outra turma especial da instituição será a de Graduação em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária, voltada para assentados ou filhos de assentados em projetos da reforma agrária, vindos de qualquer local do País. Caso a proposta seja acatada, a UFG será a primeira universidade do Brasil a direcionar um curso de Direito a um público formado por trabalhadores rurais, num País onde há, atualmente, 6 mil projetos de assentamento. Na reunião de hoje, o processo de criação do curso será apresentado por um relator, debatido e, depois, votado pelos membros do Cepec.

O inquérito para investigar a questão foi instaurado no dia 31 de maio pela procuradora da República em Goiás Mariane de Mello Oliveira. No dia 15 daquele mês, reportagem do POPULAR mostrou que os processos relativos aos cursos estavam em tramitação na instituição federal. Reportagens posteriores mostraram reações contrárias e favoráveis à proposta de vários setores e de especialistas.

Recursos

Na portaria de instauração do inquérito, a procuradora observou que a educação brasileira sofre com falta de qualidade e de investimentos, que a criação de cursos privilegiando segmentos específicos é polêmica, e que a Constituição Federal prevê que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Para instruir a investigação, Mariane pediu informações de várias instâncias. Ao reitor da UFG, Edward Madureira, requereu informações sobre o processo de criação das turmas especiais. Da consultora jurídica do Ministério da Educação (MEC), Maria Paula Dallari Bucci, ela quer saber a posição sobre a legalidade dos processos.

Já o presidente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), Rolf Hackbart, foi solicitado a se manifestar sobre o interesse do instituto em liberar recursos para uma turma de Direito. Os cursos serão bancados pelo Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (Pronera), ligado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário e ao Incra. O Pronera vai

financiar as inscrições dos candidatos nos processos de seleção e também pagar bolsas, no valor de R\$ 3 mil por ano, para custear a hora-aula dos professores e os gastos como alimentação e hospedagem dos selecionados, no caso de aulas semipresenciais.

159
[Handwritten signature]

A procuradora também pediu uma manifestação do presidente da Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás, Miguel Ângelo Cançado. Da entidade, ela quer saber sobre a viabilidade e a legalidade de criar uma turma especial de Direito para um público específico. Por enquanto, apenas a UFG já respondeu o MPF. A resposta do reitor enfatiza o "objetivo maior de emancipação social, equacionando ciência e conhecimento com as necessidades da Região Centro-Oeste e do País", além do "caráter inovador e da relevância social dos dois projetos (Pedagogia e Direito)". Já sobre o curso de Administração para servidores do Banco do Brasil, a informação da UFG é que ele está embasado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação como programa de caráter experimental da Universidade Aberta do Brasil (UAB), implantado em 19 Estados.

No caso do curso de Direito, a intenção da UFG, informou ele, é fazer com que, dos 900 alunos das turmas regulares nos próximos cinco anos, 7% sejam alunos da turma especial. Sobre a turma de Pedagogia da Terra, foi salientada a finalidade da "promoção da educação como direito de todos".

EM BRAYCO



O desafio de uma ação afirmativa

Um dos assuntos mais palpitantes do momento, no âmbito da UFG, é a ação afirmativa protagonizada pela Universidade, abrindo vagas para turmas especiais, nos seus cursos de Pedagogia e Direito, para segmentos específicos. No caso, beneficiários da reforma agrária com apoio de recursos do Pronera/Incrá.

O que se coloca no centro das discussões é a reação de segmentos à iniciativa, ao argumento de que os beneficiários estão ligados a movimentos sociais cujas ações estariam afrontando a ordem jurídica constitucional, à medida em que suas práticas negam o direito de propriedade da terra rural. Vale dizer, a hostilidade manifestada à efetivação dos cursos projetados está assentada mais na lógica do demérito dos beneficiários, do que na ausência de demandas.

Parecem equivocados os argumentos que sustentam a reação a essa ação afirmativa a que a nossa Universidade aderiu, a exemplo de outras, em nível nacional, que também ofereceram cursos aos mesmos segmentos. Talvez isso se explique na desinformação sobre os fundamentos desses programas especiais, calcados no art. 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e harmonizados com as ações do atual governo federal, sem abrir mão de sua autonomia. Não se pode abstrair que a UFG, ao longo dos seus 45 anos, tem preservado uma postura baseada nos princípios que norteiam a democracia brasileira, tomando decisões calcadas na ordem jurídica e escorada na sabedoria dos seus órgãos colegiados, constituídos por docentes, servidores e estudantes, alguns deles com a participação da sociedade, que é a sua mantenedora.

É imperioso enfatizar que a seleção dos alunos não dispensa a realização de vestibulares, com a mesma seriedade dos certames anteriores, com a permanente preocupação com a qualidade dos cursos ministrados. Não se trata de seleções manipuladas propositadamente, como sugerem as manifestações contrárias. Ao contrário, são mais de 6 mil assentamentos no País, enquanto os alunos que irão fazer os cursos são apenas 80 para o curso de Pedagogia e 60 para o de Direito. A condição básica para a inscrição nos referidos vestibulares é – além da conclusão do curso médio –, a de pertencer às famílias dos assentados. Não se deve confundir “assentados” com “acampados”.

Oportuniza-se esclarecer, ademais, que não são cursos novos que estão sendo criados, mas turmas novas para cursos já existentes. A abertura de nova turma não vai comprometer a qualidade do curso, mas, ao contrário, espera-se uma acentuada melhoria do nível de ensino, porquanto o MEC liberou 10 vagas de professor efetivo, cuja seleção já foi efetivada, todos com nível de mestrado ou doutorado.

Importa salientar, por outro lado, que as vagas que serão oferecidas nos cursos mencionados – a exemplo do que já se fez no curso de Administração, com a garantia de 70% das vagas especificamente para funcionários do Banco do Brasil –, não se submetem a apelos ideológicos, como se insinua, mas significa o enfrentamento do desafio de uma política afirmativa de largo alcance social, frente às demandas postas, cujos fundamentos são exaustivamente discutidos nos colegiados competentes da Universidade.

Prof. Benedito Ferreira Marques
Vice-reitor da UFG



Jornal UFG

PUBLICAÇÃO DA ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
ANO I - Nº 2 - JULHO 2006

ASCOM - Reitoria da UFG - Campus Samambaia
C.P.: 131 - CEP 74001-970 - Goiânia - GO
Tel.: (62) 3521-1310 ou 3521-1311 - Fax: (62) 3521-1169
www.ufg.br - imprensa@reitoria.ufg.br

Reitor:

Prof. Edward Madureira Brasil

Vice-reitor:

Prof. Benedito Ferreira Marques

Pró-reitora de Graduação:

Profa. Sandramara Matias Chaves

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:

Profa. Divina das Dores de Paula Cardoso

Pró-reitor de Extensão e Cultura:

Prof. Anselmo Pessoa Neto

Pró-reitor de Administração e Finanças:

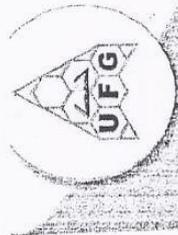
Prof. Orlando Afonso Valle do Amaral

Pró-reitor de Desenvolvimento Institucional e Recur:

Prof. Jeblin Antônio Abraão

Pró-reitor de Assuntos da Comunidade Univer:

Cirurgião-dentista Ernando Melo Filizzola

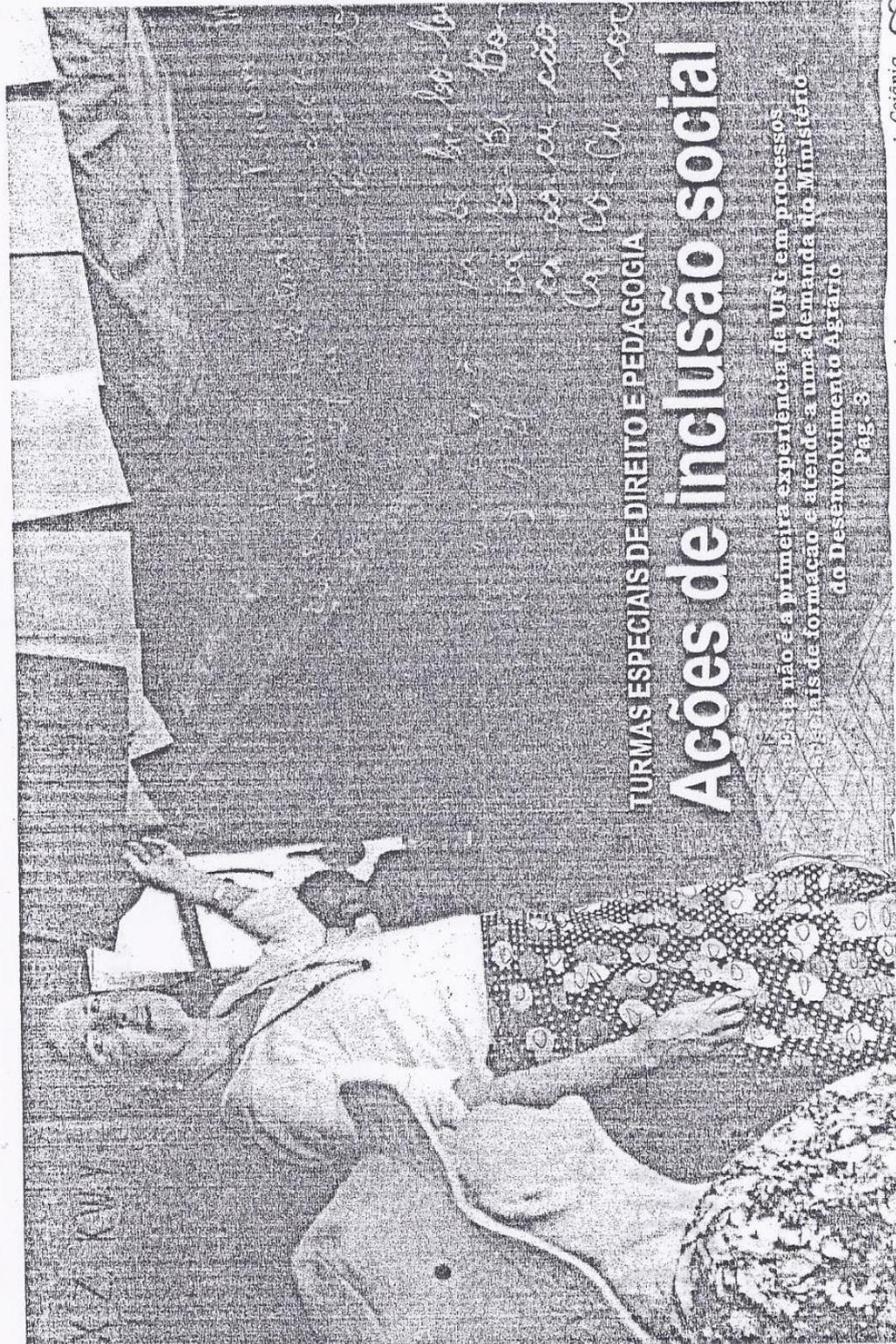


Jornal UFV

PUBLICAÇÃO DA ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

ANO 1 Nº 2 JULHO 2006

Júlia Mariano



TURMAS ESPECIAIS DE DIREITO E PEDAGOGIA

Ações de inclusão social

Esta não é a primeira experiência da UFV em processos especiais de formação e atende a uma demanda do Ministério do Desenvolvimento Agrário

Pág. 3

Professora Vani Mirta, formada pela Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat), em plena atividade num acampamento de Goiânia

191
87227

Reitor afirma que UFG optou por ações de inclusão social

O reitor da Universidade Federal de Goiás, professor Edward Madureira Brasil, afirmou que a instituição, ao aprovar as turmas especiais de Direito e Pedagogia, se comportou de maneira madura decidindo-se por duas ações de inclusão social. Para ele, é importante deixar claro que são atos pontuais, com início e fim

determinados. Uma outra consideração do professor é a de que em nenhum momento o processo foi apressado na tramitação pelas instâncias deliberativas. "A decisão foi sempre por maioria ampla", explicou. Um outro argumento do reitor é o de que essa não é a primeira experiência da UFG em processos

especiais de formação. Já foram formados professores para a rede municipal e o curso de Administração a distância acabou de ser implementado, dentre outras iniciativas. "Isto sem contar que a infraestrutura criada para as novas turmas irá fortalecer os cursos já existentes, como, por exemplo, a contratação de

dez professores para o curso de Direito na cidade de Goiás", afirmou. Segundo o reitor as novas turmas atendem a uma demanda do Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e não vinculam ideologicamente a imagem da instituição a

nenhum movimento em especial. A turma de Direito é para assentado em situação regularizada e a de Pedagogia, para professores que comprovem atuação em acampamentos ou assentamentos. "Os integrantes das novas turmas serão escolhidos por meio de processo seletivo específico", concluiu o professor.

197
Eduardo

193
[Handwritten signature]

UFG cria turmas especiais de Direito e P

Por meio de uma parceria com o Governo Federal, a universidade implantará as novas turmas após cumprimento de todas as etapas de aprovação do processo

O Conselho Universitário (Consuni) da Universidade Federal de Goiás (UFG) aprovou, no dia 23 de junho, o projeto de criação de uma turma especial de Pedagogia, destinada a capacitar profissionalmente professores que já atuam como educadores informais em assentamentos situados no estado de Goiás. Uma turma de Direito sediada na cidade de Goiás, destinada a assentados e filhos de assentados, está tramitando pelos órgãos deliberativos da universidade e, em breve, também deve ser apreciada pelo Consuni.

Segundo a pró-reitora de Graduação da UFG, Sandramara Matias Chaves, o projeto de criação das turmas especiais originou-se da demanda posta para a universidade por meio do convênio com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). A solicitação foi encaminhada à Faculdade de Direito, unidade da cidade de Goiás, e à Faculdade de Educação, no início de

2005. O Pronea formaliza parcerias com instituições de nível médio ou superior para atuar em atividades de escolarização de comunidades campesinas e, pelo convênio, vai arcar com os gastos envolvidos na implantação das turmas de Pedagogia e Direito na UFG.

As duas turmas estão em momentos diferentes no que se refere à implantação. "A partir do momento em que o recurso chegar nós vamos realizar as provas do processo seletivo", explicou a coordenadora da turma de Pedagogia, Walderês Nunes Loureiro, da Faculdade de Educação da UFG. O processo para criação das vagas de Direito ainda precisa passar pelo Consuni, declarou o coordenador da turma, José do Carmo Alves Siqueira, da Faculdade de Direito da cidade de Goiás.

A seleção também vai ser diferenciada, conforme declarou a pró-reitora de Graduação da UFG. O vestibular será composto de uma única fase para as duas turmas. Em relação à Pedagogia, estão previstas 80 vagas para o estado de Goiás. De acordo com a pró-reitora, os candidatos a essa turma farão um memorial e uma avaliação de Língua Portuguesa e Redação. Para participar, o concorrente deve comprovar residência em um assentamento, con-

clusão do ensino médio e trabalho como educador nessas áreas.

A Faculdade de Direito da cidade de Goiás oferecerá 60 vagas, disponíveis para candidatos de qualquer assentamento do país. A avaliação deve seguir os mesmos moldes do processo de seleção para a Pedagogia, exceto pela existência da prova de História. O período de formação e a matriz curricular devem seguir a orientação da graduação

convencional dos dois cursos. Entretanto, o regime de aulas seguirá um outro expediente, adaptado à situação dos assentados.

Desinformação - Segundo a assessora do Pronea de Goiás, Jamile Mercia Jabur, as críticas relativas à parceria com a UFG são motivadas pela desinformação. "O curso

é para aqueles que já estão assentados, portanto em situação legal. Por outro lado, o objetivo principal é levar uma modalidade de educação adequada as privações do campo e não incutir algum tipo de tendência", argumentou.

Mercia Jabur frisou que não existe qualquer irregularidade no processo, pois a criação das turmas não provocaria alteração na estrutura da universidade. "É um convênio previsto pela legislação da



Julia Mariano

Professora
Walderês
Nunes
Loureiro,
coordenadora
da turma de
Pedagogia

Conselho aprova turma para sem-terra

PROPOSTA FOI ACATADA POR CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E CULTURA E SERÁ AGORA APRECIADA PELO CONSELHO UNIVERSITÁRIO. VESTIBULAR PODE SER EM AGOSTO

MARILIA ASSUNÇÃO

Foi aprovada ontem pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Cultura (Cepec) da Universidade Federal de Goiás (UFG) a criação da Turma Especial de Graduação em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária. A realização do vestibular em agosto depende agora apenas da aprovação da proposta pelo Conselho Universitário (Consuni), que se reunirá no dia 28, e da publicação do edital.

Ontem, o vice-reitor da UFG, Benedito Ferreira Marques, defensor da criação das turmas especiais para assentados, disse que está confiante na aprovação do projeto pelo Con-

suni porque, segundo justifica, percebeu na proposta para uma turma de Direito menor resistência que a obtida pela de Pedagogia da Terra - projeto já aprovado e de natureza semi-presencial, para funcionar vinculado à UFG em Goiânia.

Já a turma de Direito, caso obtenha aprovação, vai funcionar no câmpus da cidade de Goiás, como uma graduação presencial, para atender exclusivamente trabalhadores rurais de projetos de assentamento de todo o País. Já a turma de Pedagogia é voltada apenas para educadores assentados e ligados aos movimentos que formam a Via Campesina - Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

(MST), dos Pequenos Agricultores (MPA) e dos Atingidos por Barragens (MAB), Pastoral da Juventude Rural e Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Professores selecionados

Conforme o vice-reitor, na reunião do Cepec, mais de 20 pessoas votaram a favor e apenas 2 foram contra o projeto. "Agora, existe uma expectativa pela aprovação rápida no Consuni porque os professores já foram até selecionados e contratados", explicou. O Ministério da Educação (MEC) autorizou a UFG a fazer concurso para dez vagas de professores de graduação em Direito no câmpus de Goiás.

Benedito Marques não vê co-

mo embaraço o fato de o Ministério Público Federal (MPF) ter instaurado inquérito civil público com a finalidade de investigar os processos de criação das turmas especiais. "É apenas uma fase de inquérito", justificou. A formação sobre a investigação do MPF foi publicada ontem pelo POPULAR.

O MPF instaurou o procedimento no fim de maio e ainda aguarda a resposta a requerimentos feitos a vários órgãos. Além das duas turmas voltadas para assentados, a investigação inclui o curso a distância de Administração, criado pela UFG com uma turma em que 70% dos alunos são servidores do Banco do Brasil.

194
gmm

O conflito do agronegócio com os assentados

ARTHUR RIOS

"A legislação social deve oferecer vantagens às populações rurais."

PIO XII, 1951

A Universidade Federal de Goiás (UFG), em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), pretende criar uma turma especial de Direito para assentados e filhos de assentados que estejam residindo nos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária em todo o Brasil.

O projeto prevê uma única turma, com 60 alunos, os quais seriam escolhidos mediante procedimento seletivo especial. O curso pretende ser ministrado na cidade de Goiás, neste Estado, de forma presencial.

Setores ligados ao agronegócio goiano levantaram a tese da inconstitucionalidade da proposta. A possível ilegalidade consistiria na contrariedade aos princípios da igualdade e do mérito acadêmico, previstos em nossa Carta Magna.

A questão é de análise de constitucionalidade e, portanto, deve ser compreendida a partir de todo o texto da Constituição Federal, sob pena de violação da unidade e coerência do sistema. Devemos, ainda, levar em consideração a conjuntura factual em que está inserido o projeto.

A Constituição, alinhando-se às Constituições europeias do pós-guerra, instituiu no Brasil um modelo de Estado Democrático de Direito, com opção por um conteúdo social, dirigente, intervencionista, regulador e denso de valores. A Constituição prevê um Estado compromissado com a diminuição das desigualdades socioeconômicas e a promoção de diversos direitos. Elevou a dignidade da pessoa humana a princípio fundamental da República.

Buscando a ruptura com o passado autoritário do País, essa Carta fundou uma nova estrutura jurídico-política à sociedade brasileira, que, na lição de respeitados constitucionalistas, supera até mesmo a idéia do Estado Social de Direito ou Welfare State. Nesse sentido, o Estado Democrático de Direito, no pensamento de autores, apresenta-se com um algo mais à noção do Estado Social de Direito, vez que adere ao seu conteúdo jurídico diversos valores humanistas, determinando o fim

da atividade estatal.

O Estado Democrático de Direito tem como preocupação a busca de uma efetiva igualdade e contém, então, um plus normativo, em relação ao direito promovedor-intervencionista característico do Estado Social, claramente atrelado à realização dos direitos fundamentais do brasileiro.

O princípio da igualdade dentro do Estado Democrático de Direito supera a noção de igualdade formal, onde o Direito mostra-se indiferente a todas as condições particulares dos indivíduos. Referido princípio não pode ser compreendido em sentido individualista, que despreze as diferenças entre grupos. Nesse sentido, distinções que contribuam para uma real igualdade são obviamente obrigatórias, uma vez que necessariamente para alcançarmos os objetivos traçados na Constituição.

Cumpridos, então, analisar se a razão discriminatória usada pela UFG está amparada em nossa legislação. Antes, porém, esclarece-se que no Brasil já existem vários cursos de nível médio (magistério) e 13 cursos superiores de graduação universitária (inclusive na Universidade de São Paulo, USP) destinados a assentados na especificação de Pedagogia da Terra, História, Ciências Agrárias, Agronomia, etc.

Vê-se que em relação ao curso de Direito a UFG pretende simplesmente ser pioneira na área de Direito, para o engrandecimento universitário de Goiás, pois em outras áreas outros Estados já o são.

Passemos, então, à análise da legalidade do fator discriminatório encontrado nesses cursos, especialmente no que pretende promover a UFG. A promessa da reforma agrária está presente em nossa legislação desde a década de 1960. Todavia, nunca foi concretizada de maneira estrutural e efetiva, como o fora em vários países do mundo.

Como resultado, tivemos um enorme êxodo rural onde, somente nas décadas de 70 e 80, mais de 30 milhões de trabalhadores rurais se deslocaram para as cidades. Hoje, a grande maioria destes trabalhadores e seus descendentes são vítimas dos altos índices de desemprego, do grande déficit habitacional, ou seja, da exclusão social.

Compromissada com a efetivação da reforma agrária, a vigente Constituição Federal reserva-

lhe um capítulo específico. Prevê como objetivos fundamentais: a construção de uma sociedade justa e solidária, a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades sociais e regionais, bem como, a promoção do bem de todos, sem preconceitos.

Nesse sentido, a promoção de assentamentos foi, e continua sendo, efetivada por seguidos governos como mecanismo de inclusão social, visando ao cumprimento dos objetivos da República, os quais têm a dignidade humana como orientação fundamental.

Essa realidade surge outra, ou seja, os assentados. Além do fato de estarem nas camadas menos favorecidas, formam um grupo social com peculiaridades próprias que devem ser levadas em consideração. É notório que o recebimento de terra para produção não é suficiente para a inclusão social dos assentados, bem como, não é garantia da consolidação e do sucesso dos assentamentos.

Dados mostram que a violência no campo é um grave problema em nosso País. Em pleno século 21 não conseguimos sequer erradicar o trabalho escravo no meio rural. Certamente, a educação pode contribuir muito para a solução de tal problemática, cumprindo assim os grandes objetivos traçados pela Constituição Federal para nossa Nação.

Em relação à educação, temos, no texto constitucional, sua elevação a direito fundamental e a determinação de ser esta um direito de todos.

Nesse contexto e atento ao fato de que a educação ainda é um direito altamente seletivo, sobretudo a de nível superior pública e gratuita, é que devemos analisar a igualdade constitucional diante do seu princípio fundamental da defesa da dignidade da pessoa humana.

Assim, a proposta da UFG não viola a igualdade prevista na Constituição, ao contrário, valoriza-a, pois se mostra como política afirmativa da própria Carta Magna.

Quanto à capacidade ou mérito devemos analisar que esta se estabelece por capacidade intelectual. Todavia, falamos aqui de grupo de pessoas cujas oportunidades foram distanciadas das auferidas pelos que normalmente são aprovados para o curso de Direito em uma faculdade pública. O ensino gratuito mostra-se como a única alternativa para as-

sentados graduarem-se no curso de Direito.

A proposta da UFG prevê a composição de uma turma, onde os assentados concorrerão em igualdade de condições. Está garantida a valorização do mérito.

Por fim, algumas outras considerações parecem-me pertinentes. A UFG tem como um grande patrimônio o seu mestrado em Direito Agrário, obra saudosa mestre Paulo Tormi Borges, reconhecido nacional e internacionalmente. Ali são pesquisadas as questões mais latentes que envolvem o meio rural. Certamente, a turma especial contribuirá muito para a pesquisa e desenvolvimento de tal mestrado bem como, as turmas do mestrado darão contribuições singulares para aquela. Coerente, portanto, uma turma dessa natureza no ambiente da UFG.

A educação despertará o espírito crítico racional nos assentados. Nesse sentido, tais pessoas estarão menos vulneráveis a licenças que não gozem de aspirações democráticas e republicanas.

A formação de profissionais de Direito que conheçam a realidade dos assentamentos contribuirá para melhores soluções dos conflitos. Vale lembrar que recentemente uma religiosa, Dorot Stang, fazendo as vezes de advogada de assentados, foi brutalmente assassinada. Nota-se aqui a carência de defesa técnico-profissional dos assentados.

A UFG está assim contribuindo pontualmente para a questão da reforma agrária, evitando o mesmo o caos em que estão transformando as cidades no Brasil, em decorrência do desenfruto do êxodo rural.

Há legalidade na proposta UFG uma vez que guarda coerência com objetivos e direitos fundamentais de nossa República.

Por outro lado, entendemos que os segmentos do agronegócio, ao contrário de combater o direito dos assentados, deveria apoiar a proposta. Ela trará paz e justiça no campo, favorecendo o mesmo o crescimento dos atuais opositores. A UFG está simplesmente colaborando para o cumprimento da Constituição Federal. Mais razão e menos fantasmas, eis a questão.

ARTHUR RIOS é advogado, professor UFG, presidente do Instituto Goiano Estudos Imobiliários (Igearios@ih.com)

196
JMJ

2

GOIÂNIA, sexta-feira, 4 de agosto de 2006

O Popular

8 | JUDICIÁRIO/CIDADES

DIREITO E JUSTIÇA

waldineia@jornalopopular.com.br



**WALDINEIA
LADISLAU**

A favor de turma especial

É legal a proposta da UFG de criação de turma especial de Direito para assentados. Essa foi a conclusão da Comissão de Ensino Jurídico da OAB-GO. Segundo Arthur Rios, presidente da comissão, a proposta é razoável e guarda correlação com objetivos e direitos fundamentais traçados na Constituição. Segundo a OAB, a formação de profissionais do Direito que conheçam a realidade dos assentamentos certamente contribuirá para melhor solução dos

conflitos. "Vale lembrar que recentemente uma religiosa, Dorothy Stang, fazendo as vezes de advogada de assentados, foi brutalmente assassinada no Pará. Nota-se aqui a carência de defesa técnico-profissional dos assentados. Diante da atual realidade do campo, a formação de associações e cooperativas mostra-se importante para o sucesso dos assentamentos. O curso de Direito contribuiria pontualmente para esta questão", justifica Arthur Rios.

197
gmy

8 Goiânia, domingo, 27 de agosto de 2006

universidade

UFG Assentados ganham vagas no campus de Goiás

Direito à terra

Da Redação

A reforma agrária busca desenvolver no País um novo modelo de assentamento com mais igualdades. Baseado nisso, o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera) destina cursos especiais voltados a assentados.

O Pronera é um projeto do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e propõe a criação de um curso de graduação em Direito para beneficiários do sistema. A Universidade Federal de Goiás (UFG) se ofereceu a ministrar o curso se o governo federal lhe desse condições da trabalho, o que foi feito. Dez professores já foram nomeados e empossados para a realização das aulas que serão sediadas na cidade de Goiás.

O projeto foi autorizado por instâncias superiores da Faculdade de Direito da UFG e precisa do apoio do Conselho Universitário, para ser encaminhado ao Centro de Seleção e dar continuidade no processo. Na terça-feira, 22, foi realizado um debate na Faculdade de Direito, para apresentar o programa a alunos e professores. Estavam presentes o vice-reitor Benedito Ferreira Marques; o diretor da faculdade de Direito, Eriberto Francisco Bevilaqua Marin; o coordenador da Extensão

na cidade de Goiás, José do Carmo Alves Siqueira; o coordenador do Centro Acadêmico XI de Maio, Vitor Sousa Freitas; docentes e alunos.

Para Benedito Ferreira Marques, o projeto vai dar oportunidades aos assentados e criar mais igualdade. "A reforma agrária é um tema que movimenta a sociedade como um todo, por isso sou totalmente a favor. Essa vai ser uma data histórica para a faculdade, por ter tido coragem de enfrentar o desafio." Ele considera essa iniciativa uma forma de colocar em prática os direitos iguais do cidadão.

Nomeado professor emérito da UFG, Jovenyr Cândido de Oliveira diz que o programa é uma forma de desigualdade. "Está se criando uma exceção para essa turma, porque precisa abrir um processo de seleção só para eles. Isso, sim, é desigual", afirma ele, que cita o caso de dois índios que se formaram pela UFG e fizeram o mesmo vestibular, aberto à comunidade.

As divergências de opinião também são encontradas entre os alunos. Samer Agi, 2º período de Direito, considera a idéia arriscada. "A universidade deve se preocupar em formar juristas, o que não será fácil para essa turma especial. Essa possibilidade é arriscada entre pessoas que, talvez, nunca tiveram ensino de qualidade."

"A educação é direito do cidadão e dever do Estado. Negar esse estudo para o trabalhador rural é negar conhecimento das leis para o cidadão. Isso é inadmissível", discorda Nile William Fernandes Handy, também estudante do 2º período.

Vitor Sousa Freitas destaca a importância do projeto e diz que, se aprovado, o direito de igualdade vai ser efetivado na prática. "A idéia é educar o homem do campo. Há um discurso de justiça social que precisa ser feita, já que essa turma se relaciona com missão constitucional de fazer reforma agrária no País."

CUSTO – O Pronera, além de oferecer os cursos especiais, também custeia os alunos. Moradia e alimentação são exemplos de despesas pagas pelo projeto. "Tudo é controlado. Antes do vestibular, o Incra já fiscaliza para saber se os inscritos são mesmo assentados", diz Vitor.

O professor Jovenyr diz que a única vantagem do curso é o fato de o campus da cidade de Goiás ter sido lembrado. "Só assim para o governo dar importância à faculdade. Mas eu continuo discordando da idéia. A UFG precisa ser representada pelos melhores", afirma.

O vice-reitor cita que esta não vai ser a primeira turma especial da reforma agrária. A UFG já aprovou o curso de Pedagogia da Terra.

198
gmv

OPINIÕES DIVERGENTES

O que você acha da criação de uma turma de Direito para assentados?

A FAVOR



"O projeto vai dar oportunidades aos assentados e criar mais igualdade"

BENEDITO MARQUES,
vice-reitor da UFG



"A idéia é educar o homem do campo. A justiça social precisa ser feita"

VITOR SOUSA,
coordenador do CA

CONTRA



"A UFG deve formar juristas, e eles nunca tiveram ensino de qualidade"

SAMER AGI, aluno do
2º período de Direito



"Precisa abrir um processo de seleção só para eles. Isso, sim, é desigual"

JOVENYR CÂNDIDO,
professor emérito



Ministério Público Federal
Procuradoria da República em Goiás
Ofício do Consumidor, Ordem Econômica e Educação

Inquérito Civil Público
PR/GO nº 1.18.000.008340/2006-92

199
[assinatura]

Despacho de Arquivamento

Trata-se de Inquérito Civil Público instaurado a partir da Portaria n.º 51/2006 com o fito de apurar a regularidade de projetos mantidos pela Universidade Federal de Goiás, que pretende a criação de três cursos a serem destinados a segmentos específicos da sociedade: Administração, Pedagogia da Terra e Direito.

Oficiou-se, pois, à Universidade Federal de Goiás para que o Magnífico Reitor prestasse informações esclarecendo: quais são, especificamente, os projetos que tramitam no âmbito da UFG envolvendo possíveis criações de cursos a serem destinados a segmentos específicos da sociedade; quais as providências administrativas que antecedem a eventual realização dos vestibulares; qual a origem dos recursos a serem investidos para a viabilização dos referidos projetos; quem serão os destinatários dos cursos; onde e como os mesmos serão ministrados; qual a projeção temporal para eventual início do funcionamento de cada curso; se os referidos cursos serão gratuitos ou cobrados e, por fim, se a UFG conta com quadro de professores e estrutura física suficientes para eventual realização dos cursos.

Em resposta, o Reitor enviou documentos que entendeu pertinentes e informou, em síntese, o seguinte:

Do curso de Administração na modalidade a Distância:

Esclareceu o Reitor que tal curso é decorrência do Projeto Universidade Aberta do Brasil -UAB- desenvolvido pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito.

Nesse sentido, asseverou, o projeto-piloto que se pretende implantar terá parceria especial do Banco do Brasil, nos termos do "Acordo de Cooperação Técnica" celebrado entre a União, representada pelo MEC, representantes de Universidades Federais e o sobredito Banco.

Colacionou à resposta o Projeto Político Pedagógico do curso e o Edital nº 15/2006 que abriu as inscrições para o Processo Seletivo do mesmo oferecendo 500 (quinhentas) vagas assim divididas: 70% (setenta por cento) destinadas a empregados do Banco do Brasil (demanda interna) e 30% (trinta por cento) ao público em geral (demanda social), prevendo o início das aulas para o segundo semestre do corrente ano. Juntou ainda Editais de abertura de outros processos seletivos também para o curso em questão (administração modalidade a distância) oferecidos por Universidades Públicas do país.

Do curso de Pedagogia da Terra:

Esclareceu a UFG tratar-se de uma turma especial do curso de Pedagogia que será aberta na cidade de Goiânia. Tal turma contará com 80 (oitenta) vagas a serem destinadas exclusivamente a professores práticos de Goiás ligados à Via Campesina - que é

200
8/11/06

formada pelos Movimentos dos Trabalhadores Rurais (MST), dos Pequenos Agricultores (MPA), dos Atingidos por Barragens (MAB), da Pastoral da Juventude Rural e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT).

A metodologia de funcionamento será da alternância com uma carga horária presencial de 70% a ser ministrada na Faculdade de Educação, e o restante - 30% - destinado à experiência comunitária que será realizada sob a orientação de docentes, nos assentamentos de origem dos estudantes, desenvolvida em nove módulos de aprendizagem (01 por semestre). Informou ainda que tal turma do Curso de Pedagogia será oferecida exclusivamente no período de julho de 2006 a fevereiro de 2010 e destina-se aos educadores dos assentamentos que completaram o ensino médio; porém, não possuem curso superior de licenciatura. Este, salientou, é exigido para o exercício do magistério na educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Argumentou ainda o Magnífico Reitor que os recursos a serem investidos serão originários do INCRA-PRONERA, com contra-partida da UFG em infra-estrutura e recursos humanos (servidores docentes e técnico administrativo). Ressaltou que, por não se tratar de curso novo, mas de turma especial, tanto o quadro de professores como a estrutura física são suficientes para a efetivação do projeto.

PRONERA, explicou-se, é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, instituído em 1998 pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, visando à educação em todos os níveis, iniciando-se a operação do Programa com estabelecimento de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A projeção temporal para o eventual início do funcionamento do curso, consoante resposta da UFG, aponta para a realização de vestibulares em meados de 2006, com início das aulas previsto para o segundo semestre do mesmo ano.

Em anexo, o Reitor enviou os projetos em tramitação na UFG e demais documentos atinentes aos procedimentos administrativos. Ressaltou ainda que o projeto de ampliação de turmas, no caso do curso de Pedagogia, está percorrendo os trâmites legais no âmbito da universidade, que culminará com a apreciação e deliberação pelo Egrégio Conselho Universitário (CONSUNI). Nesse *iter*, referido projeto já teria sido aprovado pelo Conselho Diretor da Faculdade de Educação; pela Câmara de Graduação e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Cultura da UFG.

Informou-se que o curso terá duração de 04 (quatro) anos, totalizando 3.300 horas de atividade/dias letivos, compreendendo 2.810 horas-aulas e 490 horas de estágio supervisionado.

Por fim, enalteceu o projeto, salientando, em síntese, que o oferecimento da turma especial em questão demonstra o zelo pelo cumprimento do dever do Estado pela promoção da educação como direito de todos, especificamente no que toca aos habitantes do campo brasileiro.

Do Curso de Direito:

Com relação ao curso de Direito, a UFG esclareceu tratar-se da criação de uma única turma especial, que oferecerá 60 (sessenta) vagas para graduação destinadas a assentados e filhos de assentados dentro dos projetos de assentamento de reforma agrária de todo o país.

Vale ressaltar que posteriormente, acolhendo sugestão deste *parquet* o acesso foi ampliado para os pequenos agricultores familiares relacionados na Lei nº 11.326/06.

201
[assinatura]

Asseverou que a metodologia de funcionamento será 100% (cem por cento) presencial, concentradas as atividades em dois períodos de estudos diários - de acordo com a organização pedagógica do curso, desenvolvidos em 10 módulos de aprendizagem (01 por semestre), que serão realizados no Campus da UFG na Cidade de Goiás.

Argumentou o Magnífico Reitor que os recursos a serem investidos serão originários do INCRA-PRONERA, com contra-partida da UFG em infra-estrutura e recursos humanos (servidores docentes e técnico administrativo).

Com relação à projeção temporal para eventual início do funcionamento do curso, a resposta do Reitor indicou que, assim como ocorre com o curso de Pedagogia, a projeção é de que a turma especial do curso de Direito, após a efetivação do convênio com o INCRA-PRONERA, deverá ter seu vestibular realizado em meados do ano de 2006, com início das aulas previsto para o segundo semestre do mesmo ano.

No que tange à suficiência de recursos materiais e humanos, informou a UFG que, por tratar-se de nova turma (e não novo curso), tanto o quadro de professores, quanto a estrutura física são suficientes. Ademais, ressaltou o Reitor, o Campus da Cidade de Goiás está realizando concurso para 10 (dez) vagas de professores efetivos, como política de consolidação da interiorização da Universidade. Destacou ainda que tais vagas foram concedidas pelo Ministério da Educação em função da oferta da turma especial.

Por fim, anotou que o projeto de criação da turma especial em questão está passando pelos trâmites legais internos da IES, já tendo obtido aprovação pelo Conselho Diretor da Faculdade de Direito e pela Câmara de Graduação (juntou documentos, inclusive o projeto do curso).

Adiante, oficiou-se à Ordem dos Advogados do Brasil - Seção Goiás - para que se manifestasse acerca da legalidade do projeto da UFG de criar uma turma especial do curso de Direito com 60 (sessenta) vagas destinadas a um segmento específico da sociedade.

A questão foi então submetida à análise da Comissão de Ensino Jurídico da OAB/GO. Assim, o presidente da Comissão, Dr. Arthur Rios, elaborou parecer manifestando-se pela legalidade da proposta da UFG, concluindo que esta apresenta-se razoável e guarda correlação com objetivos e direitos fundamentais de nossa República, traçados na Constituição Federal. Nesse sentido, continuou o Relator, a criação da turma especial de Direito para beneficiários da reforma agrária busca alcançar a igualdade material, oportunizando o acesso ao ensino superior de segmento da sociedade que, de outro modo, não obteria êxito nessa busca.

Adiante, releva notar, o parecer do Dr. Arthur Rios foi submetido à apreciação do Conselho Seccional da OAB/GO, que, em sessão plenária, terminou por aprovar, em votação "apertada" (15 votos com o relator e 13 contra), o referido parecer, legitimando, pois, a criação da turma especial.

Oficiou-se então ao Instituto de Colonização e Reforma Agrária - INCRA - solicitando esclarecimentos acerca dos projetos perpetrados pela UFG com a colaboração desse Instituto visando à criação de turmas especiais para os cursos de Direito e de Pedagogia.

Essa Autarquia, a seu turno, esclareceu, preliminarmente, que os projetos realizados no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA visam assegurar a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (art. 206, I, da Constituição Federal), na construção da vida digna para o homem do campo.

Ressaltou que é dever do INCRA "assegurar aos beneficiários da reforma agrária os serviços indispensáveis de assistência à produção, educação e saúde, mediante a integração com instituições governamentais e não governamentais" (Regimento Interno do INCRA, aprovado por meio da Portaria nº 164, de 14 de julho de 2000).

207
[assinatura]

Enfatizou que o público-alvo dos cursos a serem ministrados são os beneficiários da reforma agrária, independentemente de vinculação a qualquer movimento. Acrescentou que, para ingressar nos cursos, todos os assentados interessados, sejam eles vinculados ou não a qualquer movimento social, têm de se submeter a processo seletivo de vestibular.

Assim, ato contínuo, o INCRA defendeu a legalidade da criação das turmas especiais como verdadeiras ações afirmativas sustentando, em síntese, que os trabalhadores rurais sem terra e os beneficiários da reforma agrária, são, em sua imensa maioria, excluídos do sistema de ensino, por razões históricas, sociais e econômicas.

Nesse sentido, salientou o INCRA, as políticas públicas afirmativas que vêm sendo desenvolvidas, tais como o PRONERA visam, precisamente, assegurar a igualdade de oportunidades que hoje não existe. Colacionou jurisprudência do TRF da 5ª Região que, reconhecendo como legal o curso de Engenharia Agrônoma Especial, (parceria do INCRA e da UFPE), destinado a beneficiários da reforma agrária e seus filhos, sustentou que "o princípio da isonomia consiste em dar tratamento igual àqueles que estão na mesma situação" (fls. 13, anexo II, Vol. 1).

Por fim, ainda no desejo de sustentar a legalidade dos projetos, o INCRA destacou tratar-se de um dever dessa Autarquia promover ações educacionais voltadas para os assentados, quer diretamente, quer por meio de parcerias, a depender do objeto das atividades, consoante seu Regimento Interno.

Com relação às questões técnicas, perquiridas pelo Ministério Público Federal, o INCRA esclareceu o quanto segue:

Dos recursos:

Que os recursos do Programa 1350 - Educação no Campo e sua Ação 8633 - Formação de Profissionais de Nível Superior Adaptados à Reforma Agrária e Agricultura Familiar, estão assegurados na Lei nº 11.306/2006 (LOA), E no PPA 2204/2207 - Lei nº 10.933 de 11/08/2004, alterada pela Lei nº 11.044 de 24/12/2004.

Que a implantação da ação é realizada através da execução descentralizada e indireta por meio de transferência de recursos para instituições de ensino superior públicas e privadas sem fins lucrativos, mediante convênio pelas Superintendências Regionais do INCRA, que também são responsáveis pela gestão, acompanhamento, monitoramento e avaliação dessa atividade junto à Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania.

Dos Projetos a serem beneficiados:

Que ainda não é possível informar quais projetos serão beneficiados, porquanto haverá vestibular e, só após a homologação do resultado é que se poderá saber quais projetos de assentamentos serão beneficiados. Ressaltou que o vestibular é chamado especial devido à clientela, mas as normas do processo seletivo serão ditadas pela UFG.

Do valor total dos recursos destinados para a Universidade:

Que devido à limitação orçamentária, até a data da resposta ao ofício oriundo desta Procuradoria, ainda não havia ocorrido, por parte do INCRA, o repasse de recurso para que a Universidade Federal de Goiás viabilizasse o projeto;

Das razões que levaram o Instituto a liberar recursos para a abertura de turma especial de graduação em Direito:

Neste tópico, o INCRA destacou o parecer da Profª Dra. Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus, feito quando da análise do Projeto que fora enviado para apreciação da Comissão Pedagógica do PRONERA. Segue trecho do referido parecer: "Projeto pertinente e

203
[Handwritten signature]

necessário à garantia do acesso à Educação Superior de advogados críticos e participativos em suas comunidades. Reconhecemos que essa formação contribuirá em muito com a produção científica e técnica na representação pública dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo..."(fl.23, Anexo II, Vol.I).

Continuando, coube a esta Procuradoria oficiar ao MEC, na pessoa da Ilustre Consultora Jurídica Dra. Maria Paula Dallari Bucci, para que se manifestasse acerca da legalidade dos projetos desenvolvidos pela UFG.

Em resposta, o MEC esclareceu o que segue:

Do Curso de Administração a Distância:

Argumentou o Ministério da Educação que tal curso integra o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB - que tem por metas principais a formação e consolidação de rede nacional de oferta de educação superior pública de qualidade, por meio da modalidade a distância, visando ao desenvolvimento regional e a superação de desequilíbrios no panorama nacional.

Continuando, explicou o MEC, a UAB constituir-se-á a partir do conjunto de Consórcios Públicos envolvendo União, Estados e Municípios, formados nos Estados da Federação, com apoio das Empresas Estaduais participantes, contando com a participação de Universidades Públicas.

Asseverou-se que a primeira ação voltada para a oferta educacional ocorrerá pela implantação de projeto-piloto nacional, com oferta de 10.000 (dez mil) vagas para o curso de graduação em Administração, na modalidade a distância, com previsão de início a partir de julho de 2006, a depender das diferentes realidades das unidades da Federação envolvidas nesta fase.

Salientou-se que somente o projeto-piloto terá parceria do Banco do Brasil, nos termos dos "Acordos de Cooperação Técnica" (juntou cópia, fl. 69).

Com relação ao processo seletivo, informou o MEC, este é de responsabilidade de cada Universidade participante, as quais, em exercício de suas prerrogativas de autonomia constitucional, poderão fixar critérios para vagas, distribuição de vagas para as várias demandas sociais, conteúdos para as provas, etc. Todavia, o Ministério da Educação se comprometeu a envidar esforços para que haja igualdade no número de vagas oferecidas para a demanda social (público em geral) e para a demanda interna (empregados do Banco do Brasil).

Enalteceu-se, por fim, a importância do projeto UAB como esforço coordenado de diferentes níveis governamentais e de organizações da sociedade, em torno da questão educacional, como preceitua nosso arcabouço legal.

Do curso de Pedagogia da Terra:

De início, o MEC lembrou que sua Consultoria Jurídica, ao examinar questões concretas e assemelhadas, já se posicionou de modo desfavorável à reserva de vagas (juntou pareceres, fls. 174). Destacou o Parecer nº 1607/2004, que examinou a criação do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, voltada à concessão de vagas exclusivamente às nações indígenas Tupinikin e Guarani e enfatizou que, na oportunidade, entendeu-se que a criação do curso exclusivo feria o princípio da igualdade (fl. 159).

Após tais considerações preliminares, passou-se à análise do curso pretendido pela UFG.

Assim, asseverou o MEC, a criação de regras de acesso que permitam a grupos especiais ascenderem à Universidade tem sido um ponto de interesse do

204
Jury

Ministério da Educação. Ressaltou, contudo, que as cotas, *in casu*, observam parâmetros até certo ponto "universais", e se destinam a compensar desigualdades de grupos desfavorecidos na sociedade.

Anotou que a própria noção de ação afirmativa pressupõe a criação de políticas sociais como estratégia de combate à discriminação e incluiu o Curso de Pedagogia da Terra nesse contexto.

Ponderou que a iniciativa do curso em questão poderia ser justificada, se observada sob o amparo do art. 87 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Lei nº 9394/1996, que previu a Década da Educação, com a titulação de Professores em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Adiante, apontou a carência ou defasagem na formação de professores, e observou que a iniciativa em questão, enquanto restrita a uma Universidade Federal que tem sua atuação regional, volta-se à formação de professores para atuar nessa região do país, o que é positivo.

Nesse sentido, *in casu*, poder-se-ia buscar o temperamento da regra constitucional, entendendo-se como admissível a criação da turma especial, desde que seja vista a iniciativa de modo excepcional.

Portanto, concluiu o MEC, deve-se preservar o curso que esteja em andamento, vedado no futuro que se estabeleçam restrições de acesso, notadamente após o atendimento das metas de qualificação de professores.

Do Curso de Direito:

Quanto ao curso de Direito o MEC asseverou não ser possível construir o mesmo raciocínio usado quando da análise do curso de Pedagogia da Terra, o que impossibilita o temperamento da regra constitucional.

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

Argumentou-se ainda que, não obstante a ampliação das categorias de acesso ocorrida com o advento da recém publicada Lei nº 11.326/2006, tal alteração não foi capaz de corrigir a notória exclusão que se apresentava originalmente, vez que manteve fora do escopo os demais rurícolas que não estão nas categorias de beneficiários da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar.

Como referendo desse posicionamento, o MEC citou o artigo 44 da Lei nº 9394/1996 que, em síntese, estabelece o processo seletivo como meio de acesso, sem permitir discriminações de qualquer espécie.

Nesse sentido, continuou, o temperamento da regra constitucional se torna mais difícil, sendo inadmissível a criação de turma especial voltada aos assentados em programas de reforma agrária e seus filhos.

Ao final, a posição da Consultoria Jurídica do MEC se deu no sentido de franquear-se amplamente o acesso ao processo seletivo, sem quaisquer restrições que vinculem a possibilidade de frequência no curso a qualidades ou características especiais dos candidatos.

É o relatório. Segue a Manifestação.

205
JMK

O Ministério Público Federal, no uso de suas atribuições constitucionais, instaurou o presente Inquérito Civil Público, com o intuito de verificar a regularidade dos projetos intentados pela Universidade Federal de Goiás. Segue a manifestação acerca de cada um deles.

Do curso de Direito:

O projeto da Universidade Federal de Goiás de criar, em parceria com o INCRA, uma turma especial de graduação em Direito destinada a beneficiários da reforma agrária causou grande repercussão social por denotar, *a priori*, violação ao princípio constitucional da igualdade.

A Constituição Federal de 1988 adotou o princípio da igualdade de direitos e previu que todo cidadão tem direito de tratamento idêntico pela lei, em consonância com os critérios albergados pelo ordenamento jurídico.

Todavia, a questão em apreço merece uma análise mais cautelosa, acurada, o que se passa a fazer:

Hodiernamente, tem ganhado força o conceito de discriminação positiva, isto é, aquela destinada a suprir a situação de desvantagem imposta historicamente a indivíduos por causa de sua origem étnica, de sua religião, complexão física, nacionalidade ou gênero.

Com efeito, "tratar desigualmente aos desiguais, na medida de suas desigualdades", expressão criada por Rui Barbosa, revela a proposta contida no princípio constitucional da igualdade, de observância cogente por toda sociedade.

Assim, vale trazer à baila trecho do discurso escrito pelo político e jurista supracitado, oferecido em homenagem aos formandos da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco-SP, em 1920. É intitulado *Oração aos Moços*:

"(...) A regra da igualdade não consiste senão em quinhoeir desigualmente aos desiguais, na medida em que se desiguam. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. (...) Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real".

Da leitura, depreende-se que a diferenciação normativa deve ser aceita quando a finalidade coaduna-se, em última análise, com o que preceitua a própria Constituição Federal.

Nesse desiderato, esta Procuradoria da República traz algumas colocações que entende salutar porquanto possibilitaram enxergar o projeto da UFG como discriminação positiva.

Portanto, considerando:

- que em 24 de julho de 2006 foi publicada a Lei nº 11.326, estabelecendo as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais que, em seu artigo 3º, ampliou o conceito de agricultor familiar e também de empreendedor familiar rural e possibilitou o alargamento do número de beneficiados com o projeto da turma especial de Direito;

- que a UFG asseverou tratar-se de turma única, não se constituindo em precedente para a criação indiscriminada de outras turmas especiais que não se enquadrem no conceito de ação afirmativa;

206
PM

•que o projeto passou por todos os trâmites legais no âmbito da UFG, culminando com a aprovação pelo Egrégio Conselho Universitário - CONSUNI;

•que se fosse de outra forma, os beneficiários do projeto em epígrafe jamais teriam condições efetivas de ingressar em uma Universidade;

O Ministério Público Federal, pelas considerações acima delineadas, concebe o projeto de criação da turma especial do Curso de Direito como ação afirmativa que busca promover a inclusão de um grupo social marginalizado.

Estas (ações afirmativas) têm origem nos Estados Unidos, notadamente na década de 60 quando o país vivia um forte momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. E, na definição do douto Ministro do STF Joaquim Barbosa Gomes, em seu livro "Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade - O Direito como Instrumento de Transformação Social- A experiência dos EUA"-, ações afirmativas são:

"políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. (...) tais políticas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade."¹
(grifou-se)

Nesse caminhar, é cediço que os beneficiários da Reforma Agrária e os grupos familiares abrangidos pela Lei nº11.326/06, a que já se referiu, são vítimas da sobredita discriminação de fundo cultural, de um verdadeiro "*apartheid* social" existente no país, necessitando, pois, de políticas afirmativas que os socorram.

Ademais, o conceito de ação afirmativa já está consagrado pela jurisprudência hodierna dos nossos tribunais superiores, como confirma o entendimento da 1ª Turma do Superior Tribunal de Justiça ao julgar, em 10/02/2004, o Recurso Especial nº 567873/MG, que teve como Relator o Ministro Luiz Fux:

"EMENTA. CONSTITUCIONAL. TRIBUTÁRIO. IPI. 8ISENÇÃO NA COMPRA DE AUTOMÓVEIS. DEFICIENTE FÍSICO IMPOSSIBILITADO DE DIRIGIR. AÇÃO AFIRMATIVA. LEI Nº 8.989/95 ALTERADA PELA LEI Nº 10.754/2003. PRINCÍPIO DA RETROATIVIDADE DA *LEX MITIOR*.

1. (...) Consectariamente, revela-se inaceitável privar a Recorrente de um benefício legal que coaduna às suas razões finais a motivos humanitários, posto de sabença que os deficientes físicos enfrentam inúmeras dificuldades, tais como o preconceito, a discriminação, a comiseração exagerada, acesso ao mercado de trabalho, os obstáculos físicos, constatações que conduziram à consagração das denominadas ações afirmativas, como esta que se pretende empreender.

¹ Renovar, 2001, p. 06.

207
[Handwritten signature]

2. Conseqüência de um país que ostenta uma Carta Constitucional cujo preâmbulo promete a disseminação das desigualdades e a proteção à dignidade humana, promessas alçadas ao mesmo patamar da defesa da Federação e da República, é o de que não se pode admitir sejam os direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, relegados a um plano diverso daquele que o coloca na eminência das mais belas garantias constitucionais.

3. Essa investida legislativa no âmbito das desigualdades físicas corporifica uma das mais expressivas técnicas consubstanciadoras das denominadas "ações afirmativas".

4. Como de sabença, as ações afirmativas, fundadas em princípios legitimadores dos interesses humanos reabre o diálogo pós-positivista entre o direito e a ética, tornando efetivos os princípios constitucionais da isonomia e da proteção da dignidade da pessoa humana, cânones que remontam às mais antigas Declarações Universais dos Direitos do Homem. Enfim, é a proteção da própria humanidade, centro que hoje ilumina o universo jurídico, após a tão decantada e aplaudida mudança de paradigmas do sistema jurídico, que abandonando a igualização dos direitos optou, axiologicamente, pela busca da justiça e pela pessoalização das situações consagradas na ordem jurídica.

.....

12. Recurso especial provido para conceder à recorrente a isenção do IPI nos termos do art. 1º, § 1º, da Lei nº 8.989/95, com a novel redação dada pela Lei 10.754, de 31.10.2003, na aquisição de automóvel a ser dirigido, em seu prol, por outrem".

Nesse desiderato, entende o Ministério Público Federal que o projeto da UFG de criar uma turma especial do curso de Direito, destinada às entidades familiares abarcadas pela Lei 11.326/06 e aos assentados da Reforma Agrária corrobora na tentativa de mitigar a desigualdade real existente entre cidadãos do meio rural e do meio urbano, homenageando, pois, os princípios constitucionais da igualdade e do acesso universal à educação.

Do curso de Pedagogia da Terra:

O curso de Pedagogia da Terra pretende formar professores práticos ligados e comprometidos com a Via Campesina, porquanto responsáveis por atividades de educação e de formação em diferentes movimentos sociais, que atuarão na coordenação político-pedagógica das escolas do campo e centros de formação em assentamentos.

O projeto da UFG intenta adequar a situação dos educadores dos assentamentos que, malgrado possuírem o ensino médio completo, carecem do curso de licenciatura, o qual é exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996), senão vejamos:

"Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

(...)

§4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

205
21/11

Ademais, releva notar, a parceria do Ministério do Desenvolvimento, a partir do PRONERA, com instituições de ensino superior a fim de oferecer o curso de Pedagogia da Terra não é novidade. Já há experiência nesse sentido envolvendo a Universidade Federal do Pará, Universidade Estadual da Bahia e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, dentre outras.

Há também, e é bom que se destaque, um Curso de Especialização na área oferecido pela Universidade de Brasília.

Adiante, o MEC, em parecer de sua Consultoria Jurídica, asseverou que o Curso de Pedagogia deve ser entendido como ação afirmativa, ocorrendo o que se denominou de temperamento da regra constitucional, desde que a iniciativa seja excepcional.

Corroborando nesse sentido, vale trazer à baila o pensamento do Douto Professor Dalmo de Abreu Dallari, quando da análise da viabilidade de implantação do curso de Pedagogia da Terra na Faculdade de Educação da USP. Manifestou-se o professor: "o curso se enquadra nos objetivos fundamentais da USP e, ainda mais será uma valiosa contribuição para dar a todos os brasileiros as condições práticas necessárias para que todos sejam efetivamente iguais em dignidade e direitos"(Anexo I, Vol. II, p.81).

A nosso ver, o projeto da Universidade Federal de Goiás de criar uma turma especial para o Curso de Pedagogia da Terra se classifica como ação afirmativa, principalmente pela consideração dos seguintes pontos:

- visa ao atendimento do que preceitua a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996) em seu artigo 87, como já anotado, corroborando no sentido de que se cumpra a exigência de que todos os professores possuam um curso de graduação;

- a via campesina é notoriamente carente de educadores, e o projeto em epígrafe deve oportunizar a este grupo professores qualificados e, melhor, sensíveis à realidade da mesma, porquanto possuem todos a mesma origem;

- outrossim, trata-se de uma discriminação positiva, haja vista que, de outro modo, os beneficiários do projeto em questão não lograriam êxito em ingressar numa Universidade Pública, pois não estão em situação de igualdade material com candidatos oriundos do meio urbano;

- Ao final, comprometeu-se a UFG tratar-se de uma única turma, não cedendo, pois, espaço para eventual precedente.

Com relação às ações afirmativas já se discorreu quando da manifestação acerca do Curso de Direito, a que se remete, ressaltando-se tão-somente que buscam, através de políticas públicas (ou privadas) homenagear o princípio constitucional da igualdade material neutralizando, pois, os efeitos das discriminações das mais variadas ordens, tais como a racial, de gênero, origem nacional, etc.

Ainda, releva notar, o mestre José Afonso da Silva traz em sua obra "Curso de Direito Constitucional Positivo" o entendimento de Mauro Cappelletti que dizia que: "está bem claro hoje que tratar como igual a sujeitos que economicamente e socialmente estão em desvantagem, não é outra coisa senão uma ulterior forma de desigualdade e de injustiça".²

Do exposto, o Ministério Público Federal vê o projeto da criação da turma especial de Pedagogia da Terra, como uma forma de se tentar, via política pública, superar as desigualdades e as injustiças enraizadas na sociedade atual, especialmente no meio rural, o que contribuirá, inclusive, para a fixação do homem no campo.

² Malheiros Editores, 1997, p. 214 *apud* Cappelletti, Processo, ideologia, sociedad, p. 67.

209
gmg

Do curso de Administração a Distância;

Com relação ao curso de Administração a Distância, este órgão do *parquet* federal entende haver, *a priori*, violação ao princípio de acesso universal ao ensino superior público, porquanto existente cláusula de reserva de vagas para empregados do Banco do Brasil, beneficiando, pois, a segmento específico da sociedade que não merece ser privilegiada positivamente.

Todavia, a atuação do Ministério Público deve sempre se pautar pelo bom-senso, sopesando, caso a caso, **o que melhor atende ao interesse público**, uma vez que este nem sempre é satisfeito com a fria aplicação do direito positivo.

Nesse sentido, vale trazer algumas colocações acerca do curso em destaque:

Quando da instauração deste Inquérito Civil Público, referido curso já se encontrava em avançado estágio de realização, inclusive com Edital de Seleção concluído, contando com datas de inscrição, de provas, de matrículas e de início das aulas.

O MEC, inicialmente, havia acordado com as Universidades participantes que 70% das vagas seriam destinadas aos empregados do Banco do Brasil (demanda interna) e 30% destinadas ao público em geral (demanda social).

Entretanto, acolhendo recomendação feita por este *parquet* federal, em reunião realizada no dia três do mês de agosto último, na sala de reuniões da PFDC, comprometeu-se o MEC a encaminhar recomendação às instituições de ensino superior envolvidas no projeto piloto, para que incorporem, sem prejuízo da qualidade do ensino, e respeitada a autonomia universitária, os candidatos da demanda social que não lograram ser matriculados, em razão da reserva de vagas a empregados do Banco do Brasil. Recomendou-se como balizamento uma meta mínima de 50% - cota extra reservada ao Banco (fl.210).

Assim, recentemente esta Procuradoria da República recebeu Ofício oriundo do MEC informando o cumprimento, por parte das IES participantes, da recomendação acima referida que trata da incorporação de todos candidatos aprovados por meio da demanda social, tendo como balizamento a meta mínima de 50% (cinquenta por cento) (fls. 144).

Comprometeu-se ainda o MEC a não repetir, com o Banco do Brasil ou qualquer outra entidade privada, o oferecimento de curso com reserva de vagas que não seja fundamentada em ação afirmativa permitida pelo ordenamento pátrio.

Ultrapassadas essas primeiras preocupações, releva notar que o curso de Administração a Distância se encaixa como projeto-piloto para viabilização do programa Universidade Aberta do Brasil - UAB -, que tem como objetivos imediatos democratizar, expandir e interiorizar a oferta de ensino superior no país, o que, é de se reconhecer, guarda compatibilidade com o que preceitua a Carta Magna.

Ainda, é de bom alvitre ressaltar que a parceria de cooperação técnica, realizada entre a União, representada pelo MEC, e o Banco do Brasil, deve trazer para as universidades participantes relevante suporte técnico-financeiro que poderá ser utilizado pelas mesmas em outras atividades em que necessitem. Acrescente-se que, via de regra, as Universidades Públicas encontram-se relegadas pelo Estado, carentes de recursos. Nesse sentido, tal parceria se apresenta salutar para o fomento do ensino superior.

Adiante, saliente-se que eventual ação judicial intentada por este órgão do *parquet* federal, buscando anular todo o procedimento até então já realizado, que inclui desde a elaboração e publicação de Edital de seleção, realização de provas, efetivação de matrículas, até as aulas que já estão sendo ministradas, certamente implicaria prejuízos de ordem

S/D
[Handwritten initials]

socioeconômica indesejáveis.

Corroborando nesse sentido, observou o Ministério Público Federal que na hipótese acima delineada (ação judicial), a eventual procedência do pleito, anulando todo o procedimento já realizado, obrigaria que os alunos que ingressaram na Universidade por meio da demanda social também fossem compelidos a abandonar o curso.

Por todo o exposto, o Ministério Público Federal, no que tange ao curso de Administração a Distância, não obstante a consideração feita inicialmente acerca da ilegalidade do projeto porquanto beneficia segmento específico da sociedade, deixa de ajuizar a ação judicial cabível por entender que assim melhor se atende ao interesse social, que ora se salvaguarda.

Desta maneira, promovo o arquivamento do presente inquérito civil público e o remeto à Ilustre Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal, Dra. Ela Wiecko de Castilho, para os fins previstos no artigo 62, IV, da Lei Complementar n.º 75/93.

Dê-se ciência do presente à UFG e ao MEC.

Goiânia, de novembro de 2006.

Mariane G. de Mello Oliveira
PROCURADORA DA REPÚBLICA

Cauê Alves Ponce Liones
ESTAGIÁRIO PR/GO

EM BRANCO

211
Anast

2

O Popular

GOIÂNIA, terça-feira, 29 de agosto de 2006

6 | JUDICIÁRIO/CIDADES

DIREITO E JUSTIÇA

waldir

Federal aprova dois novos cursos

A Universidade Federal de Goiás (UFG) terá mais dois novos cursos de graduação. Aprovados na sexta-feira, em reunião do Conselho Universitário (Consuni), o curso de Psicologia será oferecido nos campi de Catalão e de Jataí, respectivamente, com 40 e 35 vagas, e Biomedicina, que será oferecido apenas no campus de Jataí e terá 40 vagas. Os cursos foram incluídos no próximo vestibular da UFG, cujas inscrições serão realizadas de 11 a 25 de setembro.

O curso de Psicologia, em atendimento às novas diretrizes curriculares, será oferecido em duas modalidades: Psicologia (formação do psicólogo) e Psicologia (formação de professor da área), distinguindo-se da licenciatura e do bacharelado, que englobam os demais cursos de graduação. De acordo com a UFG, o Ministério da Educação investiu R\$ 16 milhões na implantação dos cursos no interior. O investimento faz parte do projeto de expansão das universidades públicas do governo federal.

O Consuni fará reunião extraordinária, provavelmente na próxima semana, para discutir o futuro do projeto de criação de turmas especiais de Direito e de Pedagogia para trabalhadores rurais assentados em projetos de reforma agrária. (ROSANE RODRIGUES DA CUNHA/MARÍLIA ASSUNÇÃO)

6 | CIDADES/JUDICIÁRIO

DIREITO E JUSTIÇA

waldineia@jornalopopular.com.br

WALDINEIA
LADISLAU

Curso especial não viola CF

Por 15 votos a 12, o Conselho Secional da OAB acolheu parecer favorável à criação de uma turma de Direito da UFG para beneficiários da reforma agrária. A análise foi feita a pedido do MPF, que instaurou inquérito civil público e, nesta fase de investigação, está consultando o MEC e a OAB-GO. O projeto prevê uma única turma, com 60 alunos, que seriam escolhidos mediante procedimento seletivo especial. A UFG pretende ministrar o curso na cidade de Goiás. Dez professores (oito mestres e dois doutores) já foram selecionados para ministrar as aulas. O presidente da Comissão de Ensino Jurídico da OAB-GO, Arthur

Rios, analisou a proposta e deu parecer favorável à criação da turma, entendendo que a proposta da UFG não viola a igualdade prevista na Constituição. Pelo contrário, diz ele. "Distinções que contribuam para uma real igualdade são não somente toleráveis como obviamente obrigatórias, uma vez que necessárias para alcançarmos os objetivos traçados na Constituição Federal", explicou. A preocupação do MPF, de que a criação da turma abra um precedente que poderia ser usado em causas não tão justas e com vínculos com movimentos políticos, também foi apresentada por alguns conselheiros.

A farsa do MST e seus congêneres

RANDOLFO CARNEIRO CARVALHO

Denis Lerrer Rosenfield, filósofo e professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, disponibilizou recentemente ao público leitor uma obra de rara atualidade, intitulada *A Democracia Ameaçada – o MST, o Teológico-Político e a Liberdade*. Nela o autor, através de uma análise reflexiva e percuciente sobre documentos e textos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); da Comissão Pastoral da Terra (CPT); do Partido dos Trabalhadores (PT), entre outros, lança por terra a máscara dos movimentos ditos “sociais” e “pela reforma agrária”.

Mostra ele que os movimentos de invasões de terras, liderados pelo MST e entidades afins, nada têm de social, e muito menos têm como meta final a reforma agrária. Ao contrário, são movimentos de caráter político, que visam, de forma dissimulada, instaurar no Brasil uma revolução que culminará com a implantação de uma ditadura marxista, com o conseqüente fim da democracia representativa, da propriedade privada e da economia de mercado.

A pretendida supressão da propriedade privada contraria a própria reforma agrária, que consiste na distribuição da terra e na conseqüente titulação dos assentados. Com isso, os beneficiários da reforma agrária nem mesmo sabem para onde estão sendo levados. Tais movimentos, com o fim de atrair a simpatia da opinião pública e da mídia, falam em “luta pela reforma agrária”, por “uma sociedade solidária e fraterna” ou “sociedade justa e solidária”, sem se referirem ao regime totalitário almejado.

Há toda uma organização estratégica para se chegar ao regime socialista proposto, dela fazendo parte a formação de lideranças, doutrinação ideológica dos acampados e assentados da reforma agrária, incluindo as crianças, aos quais se pregam o ódio e a luta violenta contra os proprietários, por eles tachados de “burgueses”, “ladrões” e “inimigos”, e que, portanto, deverão ser eliminados.

Na formação doutrinária, ideologizada e partidarizada, as universidades serão utilizadas, através de ensino voltado para a formação de lideranças, com forte conotação marxista, como aconteceu recentemente com a criação pela Universidade Federal de Goiás de um curso de Pedagogia da Terra e uma turma de Direito, destinada aos militantes do MST. Sem se esquecer de que buscam, através da reforma do ensino superior, obter assento do MST e da CUT nas universidades!

Ainda como parte integrante da ideologização dos movimentos, criam ídolos a serem idolatrados pelos liderados, em todas as faixas etárias, merecendo citação Che Guevara, Fidel Castro, Pedro Casaldáliga, João Pedro Stédile, Hugo Chávez, e até José Rainha.

O desrespeito ao Estado de Direito representa o mote para a tomada do poder político, com invasões de terras (improdutivas e produtivas), de prédios urbanos (públicos e privados), provocação de instabilidade política com perda da credibilidade das instituições republicanas, como ocorreu com a invasão e depredação da Câmara dos Deputados recentemente, liderada por mentes brotos da direção do PT; controle dos meios de comunicação, como tentou o governo criar recentemente um Conselho Federal de Jornalismo; desacreditar o Poder Judiciário, com acusações de ser parcial, decidir em favor do governo e dos ricos, de ser ineficiente e opressor; abolição imediata da hierarquia militar, com indisciplina nas Forças Armadas, desobediência e criação de força para militar nos movimentos revolucionários.

Como forma de se concretizar o regime socialista desejado, apostam na instabilidade política e social no País, nos moldes do período que antecedeu a 1964, na crença de que desta vez o desfecho lhes será favorável.

Tais movimentos têm por meta um regime marxista inspirado no sistema de governo cubano de Fidel Castro a ser implantado com a participação de países de tendência socialista latino-americanos e seus movimentos, tais como o governo de Hugo Chávez, da Venezuela; de Evo Morales, da Bolívia; de Tabaré Vasquez, do Uruguai; das Farcs, da Colômbia, etc. Vale ressaltar que todos esses movimentos nacionais contam com a conivência do governo do PT, que nada faz para evitá-los. Ao contrário, presta-lhes todo apoio, inclusive financiando-os com o dinheiro público. A propósito, a Democracia Socialista, tendência mais radical no Partido dos Trabalhadores, através do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Inca, tem estimulado as invasões de terras.

Inspirados na Teologia da Libertação, setores da Igreja Católica, representados pela CPT, ao lado do PT, pregam aos seus liderados o ódio, a vingança, a luta violenta, com derramamentos de sangue, expressos inclusive nos cantos por eles entoados. E como prática desses ensinamentos, submetem as mulheres e as crianças ao perigo e possível sacrifício, quando, no ato das invasões, são colocadas à frente dos invasores, em flagrante desrespeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Ao mesmo tempo em que subvertem os ensinamentos de Cristo e o verdadeiro sentido do catolicismo, aquele defendido por Bento XVI.

Dentro do MST impera uma disciplina rígida, imposta aos acampados, com regras próprias, à margem do direito, e verdadeira espoliação de ordem financeira, posto que 50% dos seus rendimentos são destinados ao próprio MST e os outros 50% são destinados ao acampamento. É a prática da supressão da propriedade privada em prática entre eles.

A conclusão que se tira é que os movimentos ditos sociais, pela reforma agrária, são de natureza eminentemente política, travestidos de uma falsa roupagem social. Fato que me leva a sugerir uma leitura atenta do elucidativo livro de Rosenfield, para melhor compreensão sobre o que se passa no Brasil.

OPINIÃO | 13

Visões díspares

No dia 17 de outubro, tive oportunidade de ler neste jornal dois artigos interessantes, no caderno *Classificados*, cujos autores foram dois professores que me ensinaram as primeiras linhas do Direito. O primeiro, intitulado *A farsa do MST e seus congêneres*, do professor Randolpho Carneiro Carvalho, e o segundo, intitulado *A letra mata e o espírito vivifica*, do professor Arthur Rios.

Os dois artigos apresentam visões diferentes do mundo. O do professor Randolpho impressionou-me pelo discurso extremamente atrasado e que, no meu ponto de vista, nada contribui para a democracia no Estado brasileiro. É um artigo que prega o medo e injustificável do ponto de vista político, na atual conjuntura. Parece-me que o professor Randolpho está vivendo a época da ditadura militar da década de 60.

No outro texto, do professor Arthur Rios, percebe-se o otimismo, o desejo de fortalecer o Estado Democrático de Direito, utilizando-se de mecanismo como o Plano Diretor para dar condições de vida digna para a população brasileira. Arthur Rios clama aos vereadores para

aterem-se ao que determina a Constituição, ao invés de se envolverem em picuinhas políticas. Correta e justa, no meu entender, a visão do professor. Esta visão constrói, a outra, destrói.

Mas, universidade e democracia são isso. Duas visões de mundo díspares, num mesmo meio de comunicação. Entretanto, aos meus mestres, com carinho, espero que o professor Arthur Rios continue com este espírito que vivifica. Quanto ao professor Randolpho, espero que o espírito do professor Denis Lerrer Rosenfield não o influencie tanto.

ÁLVARO DIAS
Goiânia - GO

Farsa do MST

Em resposta ao artigo *A farsa do MST e seus congêneres*, de Randolpho Carneiro Carvalho, publicado na terça-feira, esclareço que o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) nunca estimulou as invasões de terra.

Primamos pelo trabalho dentro da legalidade e apenas cumprimos nossa função constitucional de fazer a reforma agrária, seguindo os parâmetros estabelecidos pela legislação.

Sobre as turmas especiais de Direito e Pedagogia da Terra aprovadas pela Universidade Federal de Goiás, elas não são destinadas "aos militantes do MST", como outra vez erroneamente coloca o advogado. Elas são direciona-

das a beneficiários da reforma agrária de maneira geral, independente do movimento social ao qual o assentado seja vinculado. As turmas foram aprovadas em todas instâncias internas da UFG, sendo que a de Direito foi aprovada até mesmo pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

ALZAMAR CARLOS DA SILVA
Superintendente regional do Incra em Goiás



MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO
 INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA
 PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA - PRONERA

PROJETOS EJA FUNDAMENTAL POR ESTADO

SR	IES	Objetivo	Meta	PA	MUNIC	MOV. PARCEIRO	Vigência		2008
							INÍCIO	TÉRMINO	
01/PA	UFPA	Alfabetização	1.116			FETAGRI	09/01/06	08/01/07	
Total do Belém			1.116	0	0				
27/MA	UFPA	Esc 1º Seg	500			MST	20/12/04	20/12/06	
Total do Maranhá			500						
30/ST	UFPA	Esc. 1ª a 4ª	1.302	11	9	FETAGRI	23/12/04	22/12/06	
	UFPA	Esc 1º Seg	2.209			FETAGRICPT	09/01/06	08/02/07	
Total de Santarém			3.511	11	9				
14/AC	Prefeitura	Alfabetização	308				27/10/05	26/01/08	
Total do Acre			308						
15/AM	UFAM	Alfab	2.400	10	7		20/12/05	20/12/06	
	UFAM	Esc. 1º Segum	536	6	5		20/12/04	12/12/06	
Total do Amazonas			2.936	16	12				
17/RO	UNIR	Esc 1º Seg	2.400			CPT/MST			
Total de Roraima			2.400						
21/AP	SEED	Escalf	925			CPT/CUT	08/11/05	07/11/07	
Total do Amapá			925	0	0				
25/RR	UFRR	Esc 1º Seg	600	6	4	CPT/FETAG	31/08/05	30/08/07	
	UFRR	EJA	480	11	5	CPT/FETAG	31/08/05	30/08/06	
	ISRR	Alfabetização	600	6	6	CPT/FETAG	26/09/2005	28/06/07	
Total do Roraima			1.680	23	23				
TOTAL DO NORTE			13.376	50	44				
02/CE	UFCE	EJA/1º Seg	1.898	54	25	FETRACE	17/11/04	30/12/06	
	UECE	Esc 1º Seg	2.400	82	20	MST	28/12/05	27/12/07	816.275,00
	UECE	Esc 1º Seg	2.200	82	22	MST	28/12/05	27/12/07	875.716,00
Total do Ceará			6.498	54	25				
03/PE	UFPE	Alfabetização	1.200			FETRAF	28/12/05		
	UFPE	Alfabetização	280			MLST	26/12/05		
Total de Pernambuco			1.480					0	
05/BA	UNEB	EJA/1º Seg	2.400			MSTM/TCPT	29/12/04	28/02/05	
	UESB	Alfabetização	2.228				29/12/04	28/02/07	
	UEFSantana	Alfabetização	2.400			FETAGPR	29/12/05		
Total da Bahia			7.028	0	0				
12/MA	UEMA	Esc 1º Seg	1.200	36	11	FETAEMA	01/10/05	30/09/07	
	CEFET	Esc 1º Seg	1.200	24	9	FETAEMA	28/12/05	31/12/06	
Total do Maranhão			2.400	60	20				
18/PB	UEPB	EJA/1º Seg	1.200	53	25	CPT	19/10/05	19/10/07	
	UEPB	EJA/1º Seg	1.200	48	22	MST	30/11/05	30/11/07	

215

	UFPB	Escr/1º Seg	400	19	13	CPT	30/11/05	30/11/06
Total da Paraíba								
22/AL	UFAL	Escr/1º Seg	480	18		MST	21/10/05	31/08/07
Total de Alagoas								
24/PI	SEED	1º Ciclo	3.200	121	37	FETEGRI	24/12/04	23/02/06
Total do Piauí								
TOTAL DO NORDESTE								
	UEMG	EJA/1º Seg	1.500	14	8	INSTIFETAEMG	23/12/04	31/12/06
06/MG	UFV	Alfabetização	1.976			FETAEMG	30/12/05	30/03/07
	UNEMONTES	Alfabetização	1.200			FETAEMG		
Total de Minas Gerais								
07/RJ	UFRJ	EJA/1º Seg	480	21	16		21/12/05	21/12/07
Total do Rio de Janeiro								
08/SP	IEP	Alfabetização	300	0	0		28/12/05	28/02/07
Total de São Paulo								
20/ES	UFES	EJA/1º Seg	400			MST	18/07/05	17/09/07
	UFES	Alfabetização	400			MST	18/07/05	16/09/06
Total do Espírito Santo								
TOTAL DO SUDESTE								
10/SC	UFSC	Alfabetização	1.420				29/05/05	28/06/07
	Unilapecol	Alfesc 1º Seg	500				05/08/05	04/09/07
Total de Santa Catarina								
11/RS	UFRGS	EJA/2º Seg	360	6	4	MST	06/09/04	30/07/06
Total do Rio Grande do Sul								
REGIAO SUL								
TOTAL GERAL do BRASIL								
			45.798	464	214			

COMARCA DE

216



MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO
 INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA
 PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA - PRONERA

Meta Física 2006

Ação	Meta Programada	Meta Executada	Programada X Executada	Percentual de execução
EJA	35.462			
Superior	3.045			
Médio	5.221			
Total PRONERA	43.728	0	0	*****
Contc. Bolsa	831		0	
Total Geral	44.559	0		

Meta Financeira 2005

Ação	Dotação Autorizada	Limite Decreto	Contido	GAP Executado/ Acompl/Evento	GAP Executado no EJA	Executado Org/Ação	Total 2005 Executado	Lim. Decreto X Executado
GAP	2.392.001,00	1.572.023,06	819.977,94	1.380.513,81	422.118,79	1.380.513,81	1.802.632,60	-230.609,54
EJA	14.546.888,60	9.522.852,97	5.024.035,63			14.546.888,60	14.969.007,39	-5.446.154,42
NS	9.073.106,00	5.962.845,26	3.110.260,74			5.147.894,86	5.147.894,86	814.950,40
NM	13.168.343,00	8.654.235,02	4.514.107,98			9.701.920,06	9.701.920,06	-1.047.685,04
T. PRONERA	39.180.338,60	25.711.956,31	13.468.382,29	1.380.513,81	422.118,79	30.777.217,33	31.621.454,91	-5.909.498,60
Contc. Bolsa	3.759.620,00	2.470.822,26	1.288.797,74				3.451.833,00	
Total Geral	42.939.958,60	28.182.778,57	14.757.180,03	1.380.513,81	422.118,79	30.777.217,33	35.073.287,91	-5.909.498,60

19

*Toda vez que tropecei em meus próprios erros, cambaleie entre risos, assim,
caso caísse, a queda seria tão somente um motivo para continuar sorrindo.*

(Guilherme Martins T. Borges)