



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)  
Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI)  
Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe  
(TerritoriAL)

ROSANA CEBALHO FERNANDES

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE:  
O DIREITO DE ESTUDAR DIREITO NA UFG (2007-2012)**

SÃO PAULO

2016

ROSANA CEBALHO FERNANDES

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE:  
O DIREITO DE ESTUDAR DIREITO NA UFG (2007-2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como exigência para obtenção do título de mestre em Geografia, na área de concentração “Desenvolvimento Territorial”, na linha de pesquisa “Educação, Saúde e Cultura”.

Orientador: Dr. João Márcio Mendes Pereira.

SÃO PAULO

2016

Fernandes, Rosana Cebalho.

F363 A educação do campo na universidade: o direito de estudar Direito na UFG (2007-2012) / Rosana Cebalho Fernandes. – São Paulo, 2016.  
167 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: João Márcio Mendes Pereira.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI), Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), 2016.

Bibliografia

1. Educação do campo – Brasil. 2. Brasil – Trabalhadores rurais – Educação. 3. Universidades e faculdades – Ingresso. 4. Comunidades agrícolas – Brasil. I. Título.

CDD 379.173

ROSANA CEBALHO FERNANDES

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE:  
O DIREITO DE ESTUDAR DIREITO NA UFG (2007-2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como exigência para obtenção do título de mestre em Geografia, na área de concentração “Desenvolvimento Territorial”, na linha de pesquisa “Educação, Saúde e Cultura”.

Orientador: Dr. João Márcio Mendes Pereira.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. João Márcio Mendes Pereira (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Nalva Rodrigues de Araujo Bogo (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lisete Regina Gomes Arelaro (Universidade de São Paulo)

São Paulo, março de 2016

Aos trabalhadores e trabalhadoras camponeses e às suas organizações sociais que através das lutas conquistam direitos e dignidade, projetam sonhos e constroem esperanças de uma sociedade justa, igualitária, democrática onde a felicidade seja plena à classe trabalhadora.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer talvez não seja a melhor palavra para reconhecer as valorosas contribuições das muitas mãos e olhares que fazem deste texto a possibilidade de acumular teoricamente para a luta que os movimentos sociais vem desenvolvendo, particularmente no que se refere à questão educacional.

Reconheço este trabalho como um resultado coletivo, apesar de um esforço individual, mas que não seria possível, se não contasse com a presença de companheiras e companheiros com disposição de refletir juntos.

Na trajetória do mestrado, durante dois anos e meio, encontrei e reencontrei pessoas que vieram para fazer de uma tarefa árdua, que é a dedicação ao estudo, uma atividade prazerosa; mesmo com todas as angústias, tensões e fragilidades, reconheço a boniteza que foi todo esse processo. Reconhecimentos especiais para:

O MST que durante 20 anos tem me proporcionado aprender na/com a luta, que tem confiado a mim missões grandiosas na vida orgânica e tem possibilitado conhecer o mundo desde o processo formativo que desenvolve;

À UNESP/IPPRI, através da coordenação do prof. Bernardo Mançano e do prof. Raul Guimarães, pela parceria que proporciona para que trabalhadores camponeses adentrem à academia em cursos de pós graduação;

Ao CNPq pelo apoio financeiro, através do Programa de Residência Agrária, necessário para a realização do curso;

À ENFF, especialmente à brigada “Apolônio de Carvalho”, pelo companheirismo, respeito e solidariedade nos momentos de maior ansiedade para a conclusão do curso;

Aos egressos da Turma “Evandro Lins e Silva” pela disponibilidade em contribuir com os depoimentos que enriquecem o trabalho;

Aos professores da UFG e aos companheiros do MST que proporcionaram as conversas e as entrevistas;

Aos queridos companheiros da Turma “José Carlos Mariátegui”, pela convivência, socialização, seriedade nos estudos, na tentativa de tornarmos um coletivo forte, preocupando-nos um com os outros;

Aos professores e professoras que ministraram disciplinas contribuindo assim para melhores aprofundamentos teóricos;

Aos amigos e amigas que ajudaram na tradução do resumo, que cederam a casa, que prepararam refeições, trouxeram um chá, enfim, que deram aquela força nos momentos finais desse processo;

Aos companheiros Miguel Yoshida e Fábio Carvalho pela solidariedade através das revisões e formatação imprescindíveis num trabalho acadêmico;

Ao prof. Dr. João Márcio Mendes Pereira, um exemplo de orientador, pela sua exigência e rigor teórico, pela compreensão, pela presença e pelo olhar criterioso;

À minha família, pai, mãe, irmãos, sobrinhos, uma família camponesa, que mesmo na distância, sempre incentivaram mais esse momento de formação, podendo compartilhar da alegria de ser a primeira pessoa da família a concluir um curso de mestrado;

Finalmente, reconhecer a presença de Pedro, filho querido, que mesmo à distância é cúmplice da vida e luta que fazemos. As doces presenças de Inaiá e Maria Júlia, as minhas meninas que compartilham a vida cotidiana e sofrem a ausência da mãe. Só reafirmar o que já sabem: amo vocês, como diz a Maria “do tamanho do infinito”!

## **Nós que amamos a Revolução**

(Paulo Freire)

*Escolhi a sombra desta árvore para  
repousar do muito que farei,  
enquanto esperarei por ti.  
Quem espera na pura espera  
vive um tempo de espera vã.  
Por isto, enquanto te espero  
trabalharei os campos e  
conversarei com os homens  
Suarei meu corpo, que o sol queimará;  
minhas mãos ficarão calejadas;  
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;  
meus ouvidos ouvirão mais,  
meus olhos verão o que antes não viam,  
enquanto esperarei por ti.  
Não te esperarei na pura espera  
porque o meu tempo de espera é um  
tempo de quefazer.  
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,:  
em voz baixa e precavidos:  
É perigoso agir  
É perigoso falar  
É perigoso andar  
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,  
porque esses recusam a alegria de tua chegada.  
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,  
com palavras fáceis, que já chegaste,  
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente ,  
antes te denunciam.  
Estarei preparando a tua chegada  
como o jardineiro prepara o jardim  
para a rosa que se abrirá na primavera.*



## RESUMO

Esta pesquisa tem como foco a discussão sobre a Educação do Campo no Brasil e como esta possibilita o acesso dos camponeses ao ensino superior. Buscaremos compreender como os movimentos sociais do campo, através dos estudantes oriundos da agricultura familiar e assentamentos de reforma agrária, têm acessado as universidades públicas. Para tanto, caracterizaremos o projeto de campo no qual a Educação do Campo se insere, enfatizando os conflitos existentes entre o projeto hegemônico do agronegócio, a agricultura familiar e assentamentos de reforma agrária. A problematização passa pela constatação de que o Estado não respondeu com eficácia as necessidades educacionais de um contingente significativo da população do campo brasileiro em todos os níveis de ensino, havendo necessidade de mobilização social para que esse direito seja efetivado. Essas questões perpassaram a recente experiência desenvolvida pela Universidade Federal de Goiás (UFG) em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (INCRA/PRONERA), por meio da qual se realizou a primeira turma de Bacharelado em Direito para camponeses. Essa conquista dos movimentos sociais encontrou apoio e oposição. A oposição tendeu a extrapolar o preconceito moral e se aproximou de uma resistência de classe, chegando inclusive a mobilizar o Ministério Público Federal de Goiás (MPF-GO), que instituiu uma Ação Civil Pública contra a turma de Direito (2007-2012). Ao final desta, pretendemos compreender as razões do processo jurídico, como a turma “Evandro Lins e Silva” e as suas organizações sociais atuaram durante os anos do curso e reconhecer o PRONERA como uma política pública necessária para continuar realizando novas turmas de ensino superior para os trabalhadores do campo.

**Palavras chave:** Questão Agrária, Políticas Públicas, Universidade, Educação do Campo, Direito, Ação Civil Pública

## ABSTRACT

This research deals with the discussion regarding basic education in the rural areas of Brazil and the ways in which it facilitates access to higher education for peasants. We will try to understand how social movements in rural areas occupy academic territory through the students, who have accessed public universities, that come from family farming and the agrarian reform settlements. Therefore, we characterize the rural development project in which education in rural areas is situated, emphasizing the existing conflicts in relation to the hegemonic project of agribusiness, peasant family farming, and agrarian reform settlements. The analysis goes through the finding that the State has not responded with efficacy to the educational needs in the rural areas of Brazil, at all levels of teaching, with the need for social mobilization for the fulfillment of that right. These issues permeate the recent experience developed by the Federal University of Goiás (UFG) in partnership with the National Institute for Colonization and Agrarian Reform (INCRA)/National Program of Education in Agrarian Reform (PRONERA), through which the first class of Bachelors in Law for peasants was created. This achievement on the part of social movements was met with both support and opposition. The opposition tended to extrapolate moral prejudice and came close to a class resistance, up to the mobilization of the Federal Ministry of Goiás (MPF-GO), which instituted a Civil Public Action against the Bachelors in Law class (2007-2012). At the end of this research we seek to understand the reasons for the judicial process, how the “Evandro Lins e Silva” class (Bachelors in Law class name) and its social organizations acted during the years of the course and to recognize PRONERA as a necessary policy for the continuation of future classes in higher education for rural workers.

**Key Words:** Agrarian Question, Public Policy, University, Rural Education, Law, Civil Public Action.

## RESUMEN

Nuestras investigaciones forman un contexto a la discusión sobre educación de campo en Brasil y como esta posibilita el acceso de los campesinos a estudios superiores. Buscaremos comprender como los movimientos sociales del campo, a través de los estudiantes provenientes de la agricultura familiar y los asentamientos de la reforma agraria ocupan el territorio académico, también como el debate de la cuestión agraria se presenta al interior de la institución. Por lo tanto, caracterizaremos el proyecto de campo en el cual la educación de campo se integra, enfatizando los conflictos existentes en relación al proyecto hegemónico del agro-negocio y la agricultura familiar campesina. La problemática pasa por la presuposición histórica de que el Estado no responde con eficacia a las necesidades educacionales en el campo brasileño en todos los niveles de estudio, teniendo la necesidad de movilización social para que ese derecho sea efectivo. Esas cuestiones permean la reciente experiencia desenvuelta por la Universidad Federa de Goiás (UFG) en conjunción con el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INFRA)/Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA), por medio del cual se realizo la primera generación de Bachillerato en Derecho para los campesinos. Esa conquista de los movimientos sociales encontró apoyo y oposición. La oposición tuvo la tendencia a extrapolar el prejuicio moral y se aproximó a una resistencia de clase, llegando inclusive a movilizar el Ministerio Público Federal de Goiás (MPF-GO), que instituyó una Acción Pública Civil contra la generación de Derecho (2007-2012). Al final de esta, pretendemos comprender las razones del proceso jurídico, como las generaciones “Evandro Lins e Silva” y sus organizaciones sociales actuaron durante los años del curso y reconocer el PRONERA como una política pública necesaria para continuar realizando nuevas generaciones de estudio superior para los trabajadores de campo.

**Palabras clave:** Cuestión Agraria, Políticas Públicas, Universidad, Educación de Campo, Derecho, Acción Pública Civil.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cartaz do I ENERA (1997) .....	54
Figura 2 – Painel do II ENERA (2015) .....	56
Gráfico 1 – Imóveis Rurais – número e área por grupos de área – 2012 .....	65
Mapa 1 – Região Norte Goiano .....	76
Mapa 2 – Região Centro Goiano .....	76
Mapa 3 – Região Norte Goiano .....	77
Mapa 4 – Região Oeste Goiano .....	77
Mapa 5 – Região Sudeste Goiano .....	77
Gráfico 2 – Concentração da população assentada em Goiás .....	78
Mapa 6 – Localização da Cidade de Goiás-GO .....	82
Figura 3 – Turma de Pedagogia da Terra na Faculdade de Educação/UFG .....	85
Figura 4 – Ato de Formatura da Turma de Pedagogia da Terra (2011) .....	86
Figura 5 – Ministro STF realiza aula inaugural da Turma Especial de Direito .....	91
Figura 6 – Evandro Lins e Silva.....	92
Figura 7 Turma Evandro Lins e Silva – Foto para convite de formatura .....	92
Figura 8 – Turma Especial de Direito na UFG – Cidade de Goiás .....	94
Figura 9 – Estudante da Turma Evandro Lins e Silva no Tempo Comunidade .....	100
Quadro 1 – Carga Horária Semestral .....	101
Figura 10 – Estudante da Turma Evandro Lins e Silva no Tempo Escola .....	101
Figura 11 – Registro de uma aula sobre Direito Processual Penal III .....	102
Figura 12 – A Turma Evandro Lins e Silva em sala de aula .....	102
Figura 13 – Reunião de Núcleo de Base em uma moradia coletiva .....	104
Figura 14 – Estudantes em uma das casas coletivas .....	105
Figura 15 – Mística do Ato Político de Formatura da Turma Especial de Direito.....	106
Figura 16 – Fala do Reitor da UFG no Ato Solene de Formatura .....	108
Figura 17 – Fala do orador da Turma na solenidade de Formatura .....	109
Quadro 2 – Estudantes por Estado .....	111
Figura 18 – Estudantes do Campo na Universidade .....	117
Quadro 3 – Resumo do Inquérito Civil Público .....	120
Quadro 4 – Resumo da Manifestação do MEC .....	123
Quadro 5 – Cronologia das ações realizadas (2005-2012) .....	128
Figura 19 – Colação de grau antecipada .....	132

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Situação das escolas públicas no Brasil no período de 2003-2013 .....	28
Tabela 2 – Escolas desativadas por estado (2003 a 2013) .....	28
Tabela 3 – Evolução do nº de Instituições de Ensino Superior no Brasil (2004-2010) .....	48
Tabela 4 – Evolução do número de matrículas em Cursos Presenciais no Ensino Superior no Brasil (2004 – 2010) .....	49
Tabela 5 – PRONERA, dotações orçamentárias (1999 – 2014) .....	60
Tabela 6 – Custo por aluno no PRONERA a partir de 2015 .....	61
Tabela 7 – Produtos advindos da Agricultura Familiar .....	68
Tabela 8 – Crescimento médio de Goiás e Brasil (2002 – 2014) - % .....	76
Tabela 9 – Cursos oferecidos na UFG .....	79
Tabela 10 – Cursos Superiores para agricultores familiares e assentados de reforma agrária na UFG .....	81

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Aplicação do Conhecimento
ADIAL	Associação Pró-Desenvolvimento Industrial do Estado de Goiás
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CCG	Campus da Cidade de Goiás
CF	Constituição Federal
CGAC	Coordenação Geral de Assuntos Contenciosos do Ministério da Educação
CGU	Controladoria Geral da União
CLA	Centro de Lançamento de Alcântara
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONJUR	Consultoria Jurídica
CONSUNI	Conselho Universitário
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
CPMI	Comissão Parlamentar Mista de Inquérito do Congresso Nacional
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CPP	Coordenação Política Pedagógica
CRPJ	Coordenação Regional das Pastorais da Juventude
DEM	Democratas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes
EUA	Estados Unidos da América
ER	Estudo da Realidade
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FETAEG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Goiás
FETRAF	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar

FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FONEC	Fórum Nacional da Educação do Campo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNAP	Fundação de Apoio à Pesquisa
GT-RA/UnB	Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LGBTTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MABE	Movimento dos Atingidos pela Base Espacial
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MLST	Movimento de Libertação dos Sem Terra
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MPF-GO	Ministério Público Federal de Goiás
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NBs	Núcleos de Base
NERA	Núcleo de Estudos da Reforma Agrária
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OC	Organização do Conhecimento
OMC	Organização Mundial do Comércio
PA	Projeto de Assentamento
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROAD	Pró-Reitoria de Graduação
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação no Campo
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA	Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades
SECADI	Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
STRs	Sindicatos dos Trabalhadores Rurais
TC	Tempo Comunidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCU	Tribunal Regional Federal
TE	Tempo Escola
TRF	Tribunal Regional Federal
UDR	União Democrática Ruralista
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROPOSTA EDUCACIONAL E POLITICA.....</b>	<b>25</b>
2.1 A LUTA SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA DE EDUCAÇÃO .....	36
2.1.1- <i>O Movimento Sem Terra e a sua pedagogia .....</i>	<i>39</i>
2.2 A LUTA SOCIAL PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR .....	44
2.3 GÊNESE E IMPULSO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PELOS MOVIMENTOS SOCIAIS .....	51
2.3.1 <i>Algumas conquistas nesse processo histórico.....</i>	<i>52</i>
2.3.2 <i>Do I ENERA aos dias atuais: 18 anos de lutas e resistências.....</i>	<i>54</i>
2.3.3 <i>O PRONERA: contribuições, limites e perspectivas.....</i>	<i>59</i>
<b>3 QUESTÃO AGRÁRIA, A UFG E A TURMA DE DIREITO .....</b>	<b>64</b>
3.1 A QUESTÃO AGRÁRIA E A DISPUTA ENTRE PROJETOS DE CAMPO .....	64
3.2 A UFG E O CAMPUS DA CIDADE DE GOIÁS .....	79
3.3 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA “ESPECIAL” .....	84
3.3.1 <i>A proposição da turma especial de Direito .....</i>	<i>88</i>
3.3.2 <i>O processo seletivo.....</i>	<i>89</i>
3.3.3 <i>Os sujeitos sociais coletivos e os sujeitos humanos dessa história.....</i>	<i>93</i>
3.3.4 <i>Projeto Político Pedagógico .....</i>	<i>99</i>
3.3.5 <i>A conclusão do curso .....</i>	<i>105</i>
3.3.6 <i>Perfil e desempenho dos estudantes.....</i>	<i>110</i>
3.3.7 <i>Inserção profissional e militância política dos egressos.....</i>	<i>112</i>
<b>4 O DIREITO DE ESTUDAR DIREITO: A LUTA PELA APROVAÇÃO E A AÇÃO CIVIL PÚBLICA.....</b>	<b>114</b>
4.1 O PAPEL DESEMPENHADO PELOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO .....	114
4.2 A AÇÃO CIVIL PÚBLICA .....	120
4.3 PARCEIROS E GESTORES DO PRONERA .....	133
4.4 O PRONERA COMO UMA AÇÃO AFIRMATIVA .....	136
4.5 O TEMPO ESCOLA: ESTRANHAMENTO COTIDIANO .....	140
4.6 A VOZ DOS SUJEITOS: ENTREVISTAS COM OS EGRESSOS .....	142
4.7 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DISPUTA DE CLASSE? .....	149
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO AOS EGRESSOS DA TURMA EVANDRO LINS E SILVA .....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE B - ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS EGRESSOS</b>	

<b>DA TURMA EVANDRO LINS E SILVA.....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO A – COM A PALAVRA O COORDENADOR DO CURSO DA TURMA ESPECIAL</b>	<b>163</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Pesquisar é tarefa cansativa e toma, quase sempre,  
 mais tempo do que se espera.  
 Exige do pesquisador paciência,  
 perseverança e esforço pessoal.  
 (LAKATOS; MARCONI. 2003)

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), apresenta as estatísticas de que o índice de analfabetismo entre pessoas de 15 anos acima estava em 8,3%, alcançando um total de aproximadamente 13 milhões de pessoas. Soma-se a isso o analfabetismo funcional na mesma faixa etária de, pelo menos, uma pessoa a cada cinco brasileiros. O Plano Nacional de Educação, aprovado em janeiro de 2001, estabeleceu como meta “promover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”. Porém, podemos verificar que a meta não foi cumprida, estando ainda em 14%, metade do estipulado. Portanto, a universalização do acesso à educação, bem como as condições de permanência e a qualidade em todos os níveis, estão aquém das necessidades da população brasileira. Por estas, e por muitas outras razões, podemos dizer que os objetivos fundamentais da República do Brasil, definida pela Constituição Federal de 1988, não tem sido cumpridos:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:  
 I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;  
 II – garantir o desenvolvimento nacional;  
 III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;  
 IV – promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

Do ponto de vista jurídico, conforme Siqueira<sup>1</sup>, “o Estado de Direito é uma conquista da luta pela democracia (...) e exigiu mais do que a possibilidade de se desenhar o Brasil apenas como Estado de Direito. Foi necessário afirmar que se constituía, a partir daquele momento, em um Estado Democrático de Direito” (FON, 2012, p.20).

Na análise marxiana, para compreender o Estado é necessário considerar a sua relação com a sociedade civil. Segundo Fontes:

---

<sup>1</sup> José do Carmo Alves Siqueira é advogado e professor do Curso de Direito do *campus* Cidade de Goiás-UFG, coordenador da Turma Especial de Graduação em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária e Agricultores Familiares.

O Estado é a forma pela qual os diversos interesses das diferentes classes dominantes que historicamente existiram encontram uma forma de unificação interna e se impõem – pelo uso da violência, mas também do convencimento, por meio da ideologia – sobre todo o conjunto social. Não há nenhuma separação entre Estado e sociedade: ao contrário, o Estado resulta da relação entre classes sociais e, portanto, encontra sua razão de ser nesta relação. A aparência de separação – legitimada e reforçada pelos filósofos que sustentavam uma burguesia em ascensão – é a forma pela qual opera exatamente a ideologia. Supor um Estado com lógica própria, distinta daquela que permeia a vida social, permite justificar a perpetuação desta mesma forma de organização da vida social (FONTES, 2009 p. 4).

Para Gramsci, o Estado é parte da superestrutura e estaria controlado pela classe hegemônica, por isso se consolida como um importante espaço para o desencadeamento da luta social, espaço de disputas ideológicas e de projetos políticos, na medida em que “(...) os homens adquirem consciência dos conflitos que se verificam no mundo econômico no terreno das ideologias” (GRAMSCI, 1976, p. 34). Marx apontou como alternativa, em *O 18 Brumário* (1852), a destruição do Estado burguês. Conforme Silveira:

[...] Para Gramsci, negar o Estado burguês e construir o Estado dos trabalhadores, o Estado socialista, implicam processos complexos que supõem, mas ultrapassam, a adoção de uma nova consciência, o desejo e a luta concreta por esta nova sociabilidade. Implica ter capacidade de assumir as tarefas de administração do estado a partir de outras referências políticas (SILVEIRA, 2012, p.100-101).

Nesse sentido, Gramsci apresenta a sociedade civil como um conjunto de instituições/organizações que representam diferentes interesses, inclusive interesses privados, de grupos sociais que querem manter ou romper com a ordem estabelecida, difundindo as suas ideologias de acordo com a adesão voluntária a determinados grupos, como partidos, sindicatos, escolas, igrejas, dentre outros. De acordo com Fontes:

Para ele [Gramsci], o conceito de sociedade civil é inseparável da noção de totalidade, isto é, da luta entre as classes sociais, e integra sua mais densa reflexão sobre o Estado ampliado. Gramsci procurou compreender a organização das vontades coletivas e sua conversão em aceitação da dominação, por meio do Estado capitalista desenvolvido, em especial, a partir do momento em que incorpora, de modo subordinado, conquistas de tipo democratizante resultantes das lutas populares. Assim, a sociedade civil é indissociável dos aparelhos privados de hegemonia – as formas concretas de organização de visões de mundo, da consciência social, de *formas de ser, de sociabilidade e de cultura*, adequadas aos interesses hegemônicos (burgueses). Assinala a ampliação dos espaços de luta de classes nas sociedades contemporâneas, em sua íntima vinculação com o Estado. Seu objetivo é contribuir para superar o terreno dos interesses (corporativo) e o de uma vontade plasmada pela vontade estatal,

defendendo uma sociedade igualitária (FONTES, 2009, p. 4, grifos no original).

Para Gramsci, o Estado ampliado expressa o avanço organizativo das lutas dos trabalhadores, participando de maneira ativa para a conquista da direção da sociedade. Nesse contexto, a luta dos trabalhadores é pela participação política, influenciando assim, também nas definições das políticas públicas. Segundo Coutinho, “Gramsci vê o movimento social como um campo de alternativas, como uma luta de tendências, cujo desenlace (...) depende do resultado da luta entre vontades coletivas organizadas” (COUTINHO, 2003, p.43).

As questões acima mencionadas nos levaram a pensar na universidade e buscar entender qual é o significado dessa instituição de ensino superior, como a definimos e quais são os seus principais objetivos. De acordo com Darcy Ribeiro, “o Brasil não pode passar sem uma universidade que tenha o inteiro domínio do saber humano e que o cultive não como um ato de fruição erudita ou de vaidade acadêmica, mas com o objetivo de, montada nesse saber, pense o Brasil como problema” (1986, p. 5).

A Constituição Federal Brasileira afirma que “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” (Art. 207, caput) são características definidoras da instituição universidade. Nessa sintonia, a Leis de Diretrizes e Bases da Educação complementa:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação de quadros de profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional. (LDB, 1996 p. 18-19).

Para Darcy Ribeiro, “toda ideia é provisória, toda ideia tem que ser posta em causa, questionada. Tudo é discutível, sobretudo numa universidade. O que não se pode mais permitir é continuar olhando o Brasil como casa grande e senzala” (1986, p. 18). Concordando com essa afirmação, buscamos encontrar na realidade histórica brasileira as ideias postas no debate sobre a relação entre Estado, ensino superior, educação e Educação do Campo, no contexto da questão agrária e da formação de sujeitos sociais.

Há razões que justificam uma pesquisa como esta: a luta por direitos no Brasil é parte dos movimentos camponeses há décadas. Historicamente os camponeses têm sido expulsos de suas terras e impedidos de terem acesso a direitos básicos da modernidade, como saúde e a educação pública. Nos últimos vinte anos, ocorre o fechamento de escolas no campo em

diversos estados do país. Significa dizer que a luta pela terra e pela reforma agrária não está separada da luta pelo direito à educação pública aos sujeitos camponeses. Nesse sentido, cabe pensarmos na afirmação de Arroyo e Fernandes:

O ser humano não produz somente alimentos, roupas, ele se produz na medida em que produz. Lembrem daquela frase de Dom Tomás Balduino: “Terra é mais do que terra”. Lembram? Uma frase bonita: a terra é mais do que terra. A produção é mais do que produção. Por quê? Por que ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso vocês não separam produção de educação, não separam produção de escola (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 21).

As reivindicações pela melhoria das escolas do campo e pelo acesso ao ensino público superior são reações à situação social histórica de exclusão e carência de políticas públicas para os agricultores familiares e assentados de reforma agrária. Na educação, pouco se alterou nos últimos anos: o elevado índice de analfabetismo, segundo a PNAD, alcança 13 milhões de pessoas acima de 15 anos de idade. O Brasil está entre os oito países que concentram 72% do total de pessoas não alfabetizadas no mundo. Segundo levantamento da UNESCO, de 2005 e 2011, havia pelo menos 13,9 milhões de analfabetos brasileiros. Outros aspectos somam-se a isso, como a falta de estrutura nas escolas, falta de educadores com formação que atenda às especificidades da realidade do campo, ausência de materiais didáticos, falta de transporte intra-campo, dentre outros fatores gravíssimos, que o movimento de luta por terra vem buscando superar, cobrando do Estado políticas públicas adequadas.

Ao tratarmos do direito à escola pública do/no campo, estamos afirmando a dimensão cultural, de produção e acesso ao conhecimento científico. Essa questão é importante para romper com a ideia de que é preciso sair do campo para estudar ou de que é preciso estudar para sair do campo, um círculo vicioso que não contribui para o fortalecimento das comunidades tradicionais e dos assentamentos de reforma agrária como lugares de se viver bem.

De outro lado, a burguesia brasileira vê o campo apenas como lugar de produção de matéria prima e aumento de sua riqueza. Para isso, o crescimento tecnológico apresenta novas demandas de conhecimentos para que o trabalhador continue realizando seu trabalho. Isso significa que a necessidade de escolarização e capacitação técnica torna-se maior para atender às novas formas de produção capitalista na agricultura. Conforme Mészáros:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em

expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma internalizada (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Ao organizar os sujeitos sociais para lutar por seus direitos, os movimentos socioterritoriais (FERNANDES, 2000), especialmente no campo, trazem primeiramente a luta pela terra e pela efetivação da reforma agrária, pensando na democratização do acesso à terra, mas também buscando as condições reais de sobrevivência nela. Assim como a reforma agrária, no Brasil a política educacional historicamente esteve preocupada em atender aos interesses da classe dominante, negando, assim, o direito à educação, tornando-o um privilégio dentro de uma sociedade desigual e injusta. Podemos afirmar que a questão educacional também tem sido um delimitador entre campo e cidade, sendo o primeiro por muitos anos considerado como lugar do atraso, do “jeca tatu”. Porém, também nos centros urbanos continuam a existir fatores que limitam o acesso à educação pública em todos os níveis a grandes populações.

No Brasil, as pressões de diversos movimentos camponeses, particularmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), têm possibilitado ampliar o acesso à educação pública nos seus diferentes níveis, infantil à superior. De acordo com Pessoa Cruz:

No caso do Brasil são os movimentos sociais, na década de 1980, os protagonistas da ampliação do acesso e democratização da educação escolar. Materializou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o Ensino Fundamental como direito público e subjetivo e a expansão da escola para o campo, por meio de uma legislação específica acerca da educação rural (PESSOA, CRUZ, 1999, p. 3).

Dentre muitas ações desenvolvidas e algumas conquistas obtidas no processo educacional, a relação com as universidades tem se ampliado à medida que o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA) viabiliza que assentados da reforma agrária possam estudar em diferentes cursos de graduação pelo interior do país. Tomaremos como exemplo a experiência da UFG na realização da “Turma Especial do Curso de Graduação em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária e Agricultores Familiares”, no período de 2007 a 2012.

Enquanto pesquisadora, cabem alguns comentários sobre o meu lugar de fala. A minha família é de origem camponesa. Meus pais são assentados da reforma agrária desde 1996. A partir do assentamento dos meus pais, no Projeto de Assentamento (PA) Margarida Alves, no

município de Mirassol D'Oeste no estado do MT, me envolvi nas tarefas de militância do MST. Nesse envolvimento de 20 anos já contribuí em diversas frentes de trabalho, como secretária, alfabetizadora, educadora infantil, dirigente estadual em Goiás e membro da direção nacional.

Nas tarefas delegadas pelo MST já tive oportunidades de viajar para países como África do Sul, Nicarágua, Bolívia e França, além de conhecer realidades distintas no interior do Brasil. Já realizei diversos cursos de formação política na ENFF e em outros estados, e com frequência contribuí em palestras e mesas de discussões sobre temas como luta pela terra, questão agrária e a Educação do Campo no MST. Participei das duas Conferências Nacionais Por uma Educação do Campo, de vários seminários nacionais e regionais, além das atividades específicas do MST, como é o caso do I e do II Encontro Nacional de Educadores e Educadores da Reforma Agrária (ENERA).

Em Goiás, como tarefa da direção estadual, atuei diretamente na articulação da Via Campesina e no acompanhamento dos cursos em parceria com a UFG, como o curso de Pedagogia da Terra, concluído em 2011, no qual tive a honra de ser madrinha da turma Salete Strozake. Também acompanhei, como representante do MST, a turma de Direito, concluída em 2012, que é a experiência analisada nesta pesquisa. Por isso, em alguns momentos no texto vai aparecer a primeira pessoa do singular, dada a minha vivência com a turma "Evandro Lins e Silva". Além de acompanhar como parte da CPP duas turmas de Residência Agrária também na UFG, uma em Agroecologia e outra em Direitos Sociais do Campo, também contribuí com a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da segunda turma de Direito, que teve início em dezembro de 2015.

Desde agosto de 2014 respondo pela Coordenação Política Pedagógica da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), tendo assumido como prioridade as parcerias que o MST desenvolve com universidades públicas e outras instituições de ensino superior.

A minha vida escolar foi dividida em dois momentos: um até o ensino médio, dentro da normalidade de um processo escolar convencional, e outro compartilhando a luta social, como foi a participação no curso de Pedagogia da Terra (1999-2003), realizado na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), e a Especialização em Educação do Campo (2003-2005), realizada na Universidade de Brasília (UnB), relacionando teoria e prática, através da Pedagogia da Alternância. É com a mesma intensidade e intencionalidade que estou concluindo o curso de Mestrado em Desenvolvimento Territorial para a América Latina e Caribe: para conhecer melhor a realidade social, a fim de transformá-la. Ressalto que os três cursos que realizei só foram possíveis graças à existência do PRONERA. Reconheço a



necessidade de fortalecer essa política pública para que mais pessoas oriundas da agricultura familiar e camponesa possam, efetivamente, acessar o direito ao ensino público superior.

Encaro o mestrado como mais um momento de formação no qual eu tive a oportunidade de investigar cientificamente uma experiência de Educação do Campo na UFG. Pude analisar, neste estudo de caso, uma fração das complexas relações entre universidade e movimentos sociais. Friso que o processo da pesquisa não foi um caminho fácil de percorrer desde a definição do objeto até a sua apresentação pública. O tema a ser pesquisado deveria ter um cunho social relevante para o debate que se faz sobre a relação dos movimentos sociais e universidades.

O presente trabalho nasce da necessidade de analisar e interpretar as concepções e contradições da Educação do Campo, no que diz respeito ao acesso dos camponeses à universidade pública brasileira. Para isso, focará as últimas duas décadas e seu recorte espacial está circunscrito à Universidade Federal de Goiás (UFG), no estado de Goiás.

A pesquisa buscou contextualizar a discussão sobre ensino público superior no Brasil e acesso dos camponeses, bem como entender a inserção do debate da Educação do Campo no contexto histórico. Dessa maneira, buscaremos caracterizar o projeto de campo na qual, esta se insere, enfatizando os conflitos existentes em relação ao projeto hegemônico do agronegócio.

O foco da investigação é a experiência da turma “especial” de Direito, realizada na UFG (2007-2012). Buscamos apresentar as características de uma turma como essa numa universidade pública e refletir como a Educação do Campo foi incorporada pela instituição, possibilitando a inserção de sujeitos camponeses.

Essas questões perpassam a discussão sobre Estado e políticas públicas, o protagonismo dos movimentos camponeses e o significado da formação universitária, no bojo dos conflitos e tensões presentes na experiência analisada.

Para os movimentos sociais, a incorporação de uma turma de jovens do campo num curso de Direito numa universidade pública representou uma conquista significativa. Porém, essa experiência encontrou não apenas posições de apoio, mas também muitas posições refratárias, as quais aparentaram extrapolar preconceito moral e se aproximaram de uma resistência de classe que incluiu o papel do Ministério Público Federal de Goiás (MPF-GO), responsável por instituir uma Ação Civil Pública contra a turma de Direito.

Ao final, pretendemos contribuir com uma reflexão sobre os desafios para a ampliação do acesso ao ensino público superior e a permanência na universidade, bem como

problematizar as dimensões educativas da Educação do Campo na universidade e suas potencialidades.

A pesquisa engloba discussão teórica, análise documental e entrevistas semiestruturadas, procurando estabelecer um diálogo entre teoria e prática para refletir sobre a realidade da Educação do Campo e dos camponeses.

Na discussão teórica buscamos estudar temas e conceitos como Estado, políticas públicas, ensino superior brasileiro, educação e Educação do Campo, questão agrária e território, a fim de construir o objeto de pesquisa.

A pesquisa documental analisou os registros existentes sobre a realização da turma especial de Direito na UFG, como relatórios das etapas, registros fotográficos, jornalísticos e documentais dos estudantes, bem como sobre o processo administrativo dos cursos junto ao INCRA/PRONERA. Ressaltamos que da Ação Civil Pública constam destaques feitos por outros autores, não sendo possível analisar um processo composto de seis volumes, com mais de seis mil páginas, diante do tempo insuficiente para tal.

A análise desenvolvida teve como estudo de caso a experiência da turma de Direito na UFG, uma experiência pioneira, pois nunca antes havia existido uma turma de camponeses cursando Direito. Discutiremos as lições, as contradições e as perspectivas dessa experiência, com base em documentos oficiais (da universidade e do INCRA) e de entrevistas semiestruturadas com os egressos, a coordenação do projeto e lideranças dos movimentos sociais, além de falas públicas de gestores da UFG e do PRONERA.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos alguns instrumentos metodológicos para coleta de dados, como a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas a uma amostra de pelo menos 14% (nove) estudantes que concluíram a turma. As entrevistas foram realizadas com o professor coordenador do curso e com uma liderança do setor de direitos humanos do MST.

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro discute a constituição do paradigma da Educação do Campo como parte das lutas sociais pela universalização do direito à educação pública, através de escolas do/no campo, da infância ao ensino superior. Nessa trajetória, apresenta alguns marcos no âmbito das políticas públicas para o campo e recupera alguns debates realizados com educadores e educadoras das áreas de reforma agrária, a fim de compreender as contribuições, os limites e as perspectivas do PRONERA como instrumento de acesso dos camponeses às universidades.

O segundo capítulo apresenta a Educação do Campo na UFG, a partir da experiência da Turma Especial de Graduação do Curso de Direito para Assentados de Reforma Agrária e

Agricultores Familiares. Para chegar à caracterização da turma faremos uma breve discussão sobre a questão agrária no estado de Goiás e a disputa política que há na agricultura polarizada entre o setor patronal e os movimentos camponeses de luta pela terra. Também apresentaremos o campus da UFG na Cidade de Goiás, onde foi realizado o referido curso.

O terceiro capítulo analisa a disputa política em torno da turma especial, dando ênfase ao processo que resultou na Ação Civil Pública instaurada pelo MPF-GO. Além disso, buscamos ouvir os egressos da turma especial sobre as tensões, os limites, as contradições e as potencialidades da relação entre movimentos sociais e instituições de ensino público superior.

As considerações finais recuperam os principais pontos do argumento, fazendo um balanço do caso analisado e procurando extrair alguns aprendizados sobre a continuidade de experiências dessa natureza.

## 2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROPOSTA EDUCACIONAL E POLITICA

Não vou sair do campo pra poder ir pra escola.  
Educação do Campo é direito e não esmola.<sup>2</sup>  
Gilvan Santos

É necessário compreender que a vida se produz e reproduz em sociedade a partir do trabalho e das relações humanas estabelecidas, de acordo com o modo de produção existente a cada período da história de desenvolvimento da humanidade. No atual período, o modo de produção capitalista, em sua fase avançada, fortalece seus objetivos para o acúmulo de lucros e para a necessidade de acumular ainda mais, expropriando a classe trabalhadora de direitos e garantindo o processo de financeirização da riqueza. No campo, essa realidade se agrava, pois a terra como meio de produção está concentrada nas mãos de capitalistas, transformada, assim, em mais um meio de acumular riquezas. Com essa dinâmica, as famílias camponesas continuam a ser expulsas, necessitando vender a sua força de trabalho em troca de baixos salários para a sua sobrevivência.

O Brasil, na atual conjuntura, é visto como um “celeiro” de produção para o mundo, baseado no avanço do agronegócio no território nacional. Há diversas empresas transnacionais que investem e controlam a agricultura, como, por exemplo, Cargill, Syngenta, JBS-Friboi, Perdigão, Bunge Alimentos e Fertilizantes. Segundo o Censo Agropecuário 2006 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os latifúndios ocupam 43% da área produtiva do país, e uma parte deles há mais de meio século tem se convertido em empresas rurais. Refletir sobre isso possibilita pensarmos o uso do território pelas grandes empresas do agronegócio em conflito permanente com o uso que o campesinato dá aos seus territórios.

Além disso, o Censo Agropecuário de 2006 aponta que os trabalhadores rurais que prestam serviço aos estabelecimentos agropecuários corresponderam a 18,9% da população economicamente ativa do país. Destes, 35,7% não sabiam ler e escrever e mais de um milhão eram crianças com menos de 14 anos de idade.

Aos movimentos sociais camponeses, ou seja, movimentos socioterritoriais<sup>3</sup> (Fernandes, 2008), cabe organizar os trabalhadores para mudar essa realidade, por meio da

<sup>2</sup> Gilvan Santos é cantor popular e especialista em Educação do Campo pela Universidade de Brasília.

<sup>3</sup> A construção de um tipo de território significa, quase sempre, a destruição de um outro tipo de território, de modo que a maior parte dos movimentos socioterritoriais forma-se a partir dos processos de territorialização e desterritorialização. De acordo com Raffestin (1993), partimos da premissa de que, para alguns movimentos, o território é seu trunfo e, portanto, a razão da sua existência. Para todos os movimentos o espaço é essencial. É evidente que não existem movimentos sociais sem espaço. Todos os movimentos produzem algum tipo de espaço, mas nem todos os movimentos têm o território como trunfo. Existem movimentos socioespaciais e movimentos socioterritoriais no campo, na cidade e na floresta. Enfatizamos que movimento social e

luta diária pela terra e pela reforma agrária, possibilitando alterações na estrutura agrária brasileira e nas relações de poder no campo. Isso implica repensar concepções de produção e de trabalho, valorizar o saber camponês, construir a soberania territorial com base numa revisão da noção de propriedade. Compreender a dinâmica dos movimentos socioterritoriais implica analisar as mudanças que estes provocam na vida política, econômica e social em uma determinada época. Ao organizar os sujeitos humanos para lutar por seus direitos, especialmente no campo, os movimentos socioterritoriais trazem primeiramente a luta pela terra e pela efetivação da reforma agrária, pensando na democratização do acesso à terra, mas também buscando as condições reais de sobrevivência nela.

Na conquista e organização do espaço, o território é constituído pelos movimentos socioterritoriais dentro de uma intencionalidade em que se busca materializar uma identidade de acordo com as relações sociais estabelecidas. Segundo Fernandes:

O território é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder. Esse poder, como afirmado anteriormente, é concedido pela receptividade. O território é, ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação. Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades. Os territórios são formados no espaço geográfico a partir de diferentes relações sociais. O território é uma fração do espaço geográfico e ou de outros espaços materiais ou imateriais. Entretanto é importante lembrar que o território é um espaço geográfico, assim como a região e o lugar, e possui as qualidades composicionais e completivas dos espaços. A partir desse princípio, é essencial enfatizar que o território imaterial é também um espaço político, abstrato. Sua configuração como território refere-se às dimensões de poder e controle social que lhes são inerentes. Desde essa compreensão, o território mesmo sendo uma fração do espaço também é multidimensional. Essas qualidades dos espaços evidenciam nas partes as mesmas características da totalidade (FERNANDES, 2005, p.27).

Essas questões nos ajudam a compreender que o território se constitui a partir das relações sociais vivenciadas num determinado espaço, e que tais relações são resultados de como se conforma determinado território. Como exemplo, vejamos um assentamento de reforma agrária, particularmente os que são organizados pelo MST. Esse movimento propõe uma forma organizativa com espaços de decisão e participação ampliados e que demonstra

---

movimento socioterritorial são um mesmo sujeito coletivo ou grupo social que se organiza para desenvolver uma determinada ação em defesa de seus interesses, em possíveis enfrentamentos e conflitos, com objetivo de transformação da realidade. Portanto, não existem “um e outro”. Existem movimentos sociais desde uma perspectiva sociológica e movimentos socioterritoriais ou movimentos socioespaciais desde uma perspectiva geográfica (FERNANDES, 2005, p.31).

preocupação com questões de infraestrutura, mas, sobretudo, com a formação dos sujeitos nas mais diferentes faixas etárias que vivem e sobrevivem do trabalho familiar no campo.

A partir das questões anteriores é preciso considerar que, para mudar o modelo vigente de agricultura e implementar uma política de reforma agrária, necessariamente devem haver mudanças na sociedade. Nesse sentido, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) concebe a reforma agrária como um conjunto de três elementos principais: terra, capital e conhecimento. A luta pela terra é o principal motivador para a organização das famílias em suas mais diferentes formas, desde as concentrações nos acampamentos até as beiras das estradas, ocupações de latifúndios, marchas e/ou ocupações de prédios públicos. Quando se conquistam novas áreas para assentamentos das famílias e mesmo para que haja desapropriação ou aquisição de terras por parte do governo, tornam-se necessários investimentos financeiros, além de recursos econômicos para as famílias terem condições de sobreviver na terra. Dentre as condições de infraestruturas como estradas, moradias, postos de saúde, centros comunitários, está colocada a necessidade da escola como elemento de formação e escolarização, desde a infância, passando pela educação de jovens e adultos, para atendimento aos adolescentes e jovens que já estão em níveis maiores de aprendizagem.

No Brasil, a política educacional esteve historicamente preocupada em atender aos interesses da classe dominante, negando o direito à educação escolar de qualidade a camadas expressivas da população. Podemos afirmar que a questão educacional também tem sido um delimitador entre campo e cidade, figurando o primeiro como lugar do atraso, do “jeca tatu”, e o segundo como lugar do progresso, da modernidade, do desenvolvimento político, econômico, social e cultural, baseado no processo de industrialização. Esse imaginário ainda é muito presente na sociedade, visivelmente perceptível ao se tratar de políticas públicas para a população camponesa. Quanto à questão educacional, podemos afirmar que o campo e a cidade sofrem com a ausência de uma efetiva política que garanta a universalização desse direito essencial para o ser humano. O agravante para o campo é a necessidade de sair dele para acessar direitos e oportunidades historicamente negados aos camponeses, ou seja, encontrar no meio urbano possibilidade de mudanças para a vida, mesmo sabendo da insustentabilidade crescente das cidades em dar respostas objetivas aos problemas sociais.

É nesse sentido que os movimentos sociais do campo desenvolvem ações para conquistar direitos em nosso país. Particularmente, a luta pela Educação do Campo no Brasil constitui uma pauta contra o padrão de desenvolvimento dominante, que expulsa famílias camponesas de suas terras, expropriando-as dos seus meios de vida e de cultura e as impedindo de acessar processos básicos de direitos, como saúde e a educação. O reflexo desse

conflito de classes é evidenciado numa incipiente educação e no fechamento das escolas do campo nas últimas décadas. De acordo com declaração da educadora do MST, Cristina Vargas, em entrevista ao jornal *Brasil de Fato*:

A realidade que temos hoje é de fechamento de 37 mil escolas do campo nos últimos anos. De 100 escolas que fecharam, uma abriu. São dados que demonstram como está a política de educação no campo nos estados e municípios. Construir escolas no campo não dá visibilidade, não dá retorno de popularidade aos prefeitos e governadores (03/02/2014).

A tabela 1, de acordo com dados do Censo da Educação 2013, do MEC, aponta que houve uma diminuição da quantidade de escolas do campo e das cidades, do ano de 2003 para 2013. Apresenta que três a cada dez escolas, das 270 mil existentes no país, não funcionam.

**Tabela 1 - Situação das escolas públicas no Brasil no período 2003-2013**

Em atividade		Extinta		Paralisada	
2003	2013	2003	2013	2003	2013
83,6%	79,4%	4,0%	1,6%	12,3%	19,0%

Fonte: MEC, Censo da Educação, 2013.

Vejamos a tabela 2 que apresenta a distribuição das escolas desativadas por estado da federação. Podemos ver que Rondônia é o estado com maior índice, enquanto que o Pará e Rio Grande do Sul empatam e Mato Grosso do Sul é o estado com o menor índice.

**Tabela 2 - Escolas desativadas por estado (2003 a 2013)**

Estado	Porcentagem
Rondônia	49,0%
Tocantins	46,4%
Ceará	45,0%
Minas Gerais	41,6%
Piauí	37,4%
Espírito Santo	34,9%
Rio Grande do Norte	33,8%
Paraíba	31,7%
Bahia	30,1%

Pernambuco	29,0%
Pará	25,8%
Rio Grande do Sul	25,8%
Sergipe	25,7%
Mato Grosso	25,6%
Acre	25,2%
Roraima	24,1%
Santa Catarina	23,6%
Maranhão	23,3%
Alagoas	23,0%
Rio de Janeiro	21,9%
Amazônia	20,0%
Goiás	18,8%
São Paulo	16,3%
Paraná	16,0%
Amapá	13,9%
Distrito Federal	12,3%
Mato Grosso do Sul	11,6%

Fonte: MEC, Censo da Educação, 2013.

Essa realidade é consequência de um modelo de agricultura que busca ter o controle da produção, dos bens da natureza e da biodiversidade. Um modelo sustentado nos monocultivos, que deteriora o solo, contamina as águas e destrói o próprio ser humano, alterando significativamente o processo natural da vida. Além disso, esse modelo garante a sua expansão geográfica a partir da expropriação de terras e territórios de camponeses, povos indígenas e quilombolas. Ou seja, nessa perspectiva de desenvolvimento para o campo, a garantia de direitos básicos como o de poder estudar no meio onde se vive, fica comprometida. Ao mesmo tempo, o transporte escolar é débil, dada as condições precárias das estradas ou dos próprios transportes, isto sem falarmos nas questões pedagógicas e no processo de ensino aprendizagem.

A luta pela terra e pela reforma agrária não está separada da luta pela educação. Isso significa dizer que a luta pela educação torna-se mais um instrumento de reivindicação dos sujeitos camponeses. As reivindicações pela melhoria das escolas do campo e pelo acesso ao



ensino superior são reações ao processo histórico de exclusão e carência de políticas públicas para as populações camponesas. Na educação, o elevado índice de analfabetismo, a falta de estrutura nas escolas, falta de educadores com formação para atender às especificidades da realidade camponesa, acrescida de condições de trabalho inadequadas, contratos precarizados e atuação com apenas formação inicial, são alguns dos fatores gravíssimos que o movimento de luta pela terra tem buscado superar por meio da sua participação de políticas públicas educacionais.

Diante disso, no final da década de 1990, começa a surgir o debate sobre a Educação do Campo no Brasil. Trata-se de uma discussão muito recente – se falamos de uma educação pensada *no*, a partir *das* questões do campo e *desde* os sujeitos que lá estão. Nessa trajetória, a Educação do Campo tem sua materialidade na luta e organização dos movimentos sociais, com destaque para a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (CONTAG), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o MST, que estão constituindo sua concepção de educação compreendida como o processo de formação humana, para além da escola, apesar de entendê-la como um importante espaço na formação dos seres humanos.

Partindo dessa compreensão, os sujeitos sociais coletivos buscam afirmar através de suas práticas educativas e lutas cotidianas que o campo está vivo, é dinâmico e está em permanente movimento com seus sujeitos humanos que constroem a transformação de si próprios e da sociedade, rompendo com as imposições históricas sobre os camponeses e construindo novas formas de dignidade e vida. Afirmando essa concepção pedagógica, Caldart diz o seguinte:

Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que a exigem. A afirmação deste traço que vem desenhado nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito *para o meio rural* e muitas poucas vezes *com os sujeitos do campo*. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-los a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (CALDART, 2002, p. 151, grifos no original).

Torna-se imprescindível que os sujeitos sociais da Educação do Campo prestem mais atenção à escola e também a outros espaços de formação das novas gerações que estão em seu meio, compreendendo que a escola é apenas um dos espaços onde acontece a educação. Estamos falando de uma escola que é pública, que deve estar *no* campo, com uma pedagogia

do campo para a construção plena, nas várias dimensões do ser humano, que seja emancipatória através das suas práticas educativas, visando o fortalecimento, a resistência e a existência do território camponês. Baseado nisso, é necessário estar atento para a concepção de educação que a LDB<sup>4</sup> afirma em seu artigo primeiro:

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

A Educação do Campo nasce dentro de alguns espaços e vai tomando dimensão maior na construção de outros momentos de debate teórico e reflexões práticas do que já vinha sendo efetivado no campo. Dentre esses momentos, ressaltamos a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária-ENERA, realizado no ano de 1997, seguido por duas conferências nacionais: “Por Uma Educação Básica do Campo” (1998) e “Por Uma Educação do Campo” (2004). Notemos que já há uma diferença de concepção da primeira para a segunda, ou seja, passa-se do entendimento inicial de que apenas a “básica” serve para os camponeses, para uma ampliação da Educação do Campo a todos os níveis de escolarização. Depois foram realizados vários seminários nacionais e estaduais, alguns já assumidos pelo Ministério da Educação (MEC), através de articulações com as Secretarias Estaduais da Educação, a implantação de comitês ou fóruns de Educação do Campo, incluindo a criação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (Resolução CNE/CEB Nº 01 – de 03 de abril de 2002). Enfim, alguns passos dados a partir da pressão dos movimentos sociais para garantia de políticas públicas, conforme nos afirma Arroyo:

Os movimentos sociais carregam bandeiras da luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. Nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e os diversos entes administrativos a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo. No vazio e na ausência dos governos os próprios movimentos tentam ocupar esses espaços, mas cada vez mais cresce a consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública (ARROYO, 2004, p. 14).

A luta permanente por políticas públicas está para além da conquista da escola, pois é um movimento de construção pedagógica, política e social, necessário para superar a visão de que a escola é lugar de estudar apenas conteúdos. Portanto, a escola deve cumprir com a

---

<sup>4</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

tarefa de relacionar as questões de trabalho, estudo, atividades políticas e culturais. Dessa maneira, ela estaria assumindo a dinâmica da vida, e não apenas se preparando teoricamente para assumi-la, passando de uma *pedagogia da palavra* para uma *pedagogia da ação*, construindo, assim, sujeitos ativos a partir de seu cotidiano.

A educação concebida nessa perspectiva nos remete a pensar também o território em que ela está inserida. Nesse sentido, o campo de onde origina a realidade material são os espaços de assentamentos, acampamentos, comunidades tradicionais, ribeirinhos, reassentados, ou seja, o campo da agricultura dos trabalhadores, numa referência de projeto de reconstituição do campesinato brasileiro.

O projeto de Educação do Campo está inserido em um projeto de sociedade, ligado a um projeto de desenvolvimento para o campo, proposto e construído pelos camponeses que se articulam através de suas organizações sociais. Esse projeto contrapõe-se aos ideais do agronegócio, compreendendo-o como todo monocultivo de produção agrícola em grande escala, normalmente para exportação. Segundo Arroyo, o campo da Educação do Campo é:

Espaço de democracia da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos, como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos. A questão nuclear para as pesquisas e políticas educativas será reconhecer esse protagonismo político e cultural, formador, que está se dando especialmente nos movimentos sociais do campo. Tratando desses processos formadores estaremos tratando de educação (ARROYO, et al., 2004, p. 22).

Cabe ressaltar, na trajetória de 1997 aos dias atuais, que algumas conquistas foram possíveis graças à incessante luta dos movimentos sociais. Uma delas é o PRONERA, do qual trataremos mais adiante. Esse programa tem possibilitado ao longo dos seus 17 anos o acesso de camponeses à educação formal desde o processo de alfabetização de jovens e adultos, passando pelo ensino médio até cursos superiores em parcerias com instituições educacionais em todo o Brasil.

No cenário político da questão agrária e educacional em nosso país, cabe analisar os avanços importantes que o PRONERA tem possibilitado, mas não suficientes para atender ao direito do conjunto dos camponeses à escolarização. No entanto, mesmo com inúmeras limitações, esse programa tem sido atacado de diversas maneiras por grupos contrários à elevação escolar e cultural dos trabalhadores e suas lutas por direitos. Além disso, a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito instalada para investigar os movimentos sociais e as relações com os órgãos federais assinalou que o PRONERA não deveria ter representantes de movimentos sociais como gestores. Ou seja, o que foi conquista dos movimentos, a

participação em espaços institucionais estabelecidos deixaria de existir. Essa postura nos leva a pensar no desrespeito e na oposição a um programa governamental que existe por mérito dos sujeitos camponeses, explicitando claramente interesses de classe opostos. É importante afirmar que o PRONERA e outras conquistas dos trabalhadores são possíveis a partir de enfrentamentos políticos e jurídicos, como, por exemplo, o Acórdão nº 2.653/2008, do Tribunal de Contas da União (TCU), que impede a realização de parcerias com instituições de ensino sem fins lucrativos e também o pagamento de bolsas para professores que são efetivos das universidades públicas federais.

Nessa perspectiva é que se apresenta a necessidade de aprofundarmos a compreensão de políticas públicas para as pessoas que vivem no campo, não apenas como medidas compensatórias, mas como garantia de direitos. Busca-se também compreender como acontece o processo de escolarização em nível superior e a “ocupação” das universidades pelos movimentos sociais na perspectiva da formação dos camponeses, historicamente negada. Manifestações desses grupos podem ser encontradas na internet, como, por exemplo, no Blog Paz no Campo<sup>5</sup>:

Existem cursos exclusivos em cerca de 20 universidades para formação de sem-terra, por convênio. Esses cursos são, na maioria, pagos pelo Incra. Para se candidatar ao curso é preciso ser assentado, filho de assentado, não ter formação superior e trabalhar como educador em escolas. Sabem o que pregam? “As Universidades são latifúndios, e nossa presença aqui é uma ocupação!” Como se vê é pura luta de classes e subversão. Agora imaginem a doutrinação que será feita quando formarem os professores para as 96 mil escolas rurais, freqüentadas por 6 milhões de aluno (acesso em 30/09/2015).

Há que reconhecer que nas universidades públicas existem professores dispostos à enfrentar a lentidão dos processos de um curso via PRONERA. São pessoas que acreditam que para fazer mudanças é preciso debater dentro da própria instituição e fora dela. Somente com esse tipo de apoio é que tem sido possível realizar as parcerias que têm escolarizado os trabalhadores do campo.

Essas questões nos remete à reflexão sobre o direito. Vejamos que está posta no conceito de democracia como “forma geral da existência social (...) estabelece as relações sociais, os valores, os símbolos e o poder político a partir da determinação do justo e do injusto” (CHAUÍ, 2001, p. 10). Segundo a autora:

Graças aos direitos, os desiguais conquistam a igualdade, entrando no espaço político para reivindicar a participação nos direitos existentes e sobretudo para criar novos direitos. Estes são novos não simplesmente

<sup>5</sup> Blog Paz no Campo: <http://www.paznocampo.org.br/>, acesso em 30/09/2015.

porque não existiam anteriormente, mas porque são diferentes daqueles que existem, uma vez que fazem surgir, como novos cidadãos, novos sujeitos políticos que os afirmaram e os fizeram ser reconhecidos por toda a sociedade. Com a ideia dos direitos, estabelece-se os vínculo profundo entre democracia e a ideia de justiça (CHAUÍ, 2001, p. 11).

Na luta pela garantia ou criação de novos direitos, os excluídos, a classe trabalhadora, são os que sentem a necessidade de reivindicá-los, pois os processos políticos e jurídicos favorecem historicamente a classe dominante. De outro lado, os dominantes agem para converterem seus privilégios em direitos.

Nesse sentido, a proposta política e pedagógica de Educação do Campo se constitui como uma concepção ampla, abrangendo todas as dimensões de formação do ser humano em permanente vivência no meio social. Vejamos Fernandes et al:

A Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. [...] Nisto, está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve e o vínculo necessário desta educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo (FERNANDES et al, 1998 in ARROYO et al, 1998, p. 23).

Retomando o que anteriormente mencionamos, a sociedade brasileira avançou no último século a partir de uma concepção de desenvolvimento urbano industrial, que relegava o campo ao passado, como realidade a ser superada. Essa visão dicotomizada que associa cidade a progresso e campo ao atraso tem sido alimentada por uma postura de gestão das políticas públicas que abandona a população camponesa, para a qual a única saída possível encontra-se na migração para os centros urbanos. Contudo, a história tem nos mostrado que essa lógica de desenvolvimento não traz justiça social. As cidades esgotaram-se como única via capaz de abrigar a todos. E parcelas do campo resistem como modos de vida.

No Programa Agrário do MST, que debate sobre a proposta de reforma agrária, apresenta elementos sobre o momento atual do campo brasileiro que está marcado pela disputa entre dois projetos. Se, por um lado, movimentos sociais buscam afirmar o campo como lugar da vida, da produção de alimentos saudáveis, da cultura dos camponeses, indígenas e populações tradicionais, por outro avança em larga velocidade outro projeto, o do agronegócio, nova expressão da agricultura capitalista sob o controle do capital financeiro internacional, que estabelece o campo como lugar de produção de lucro; a monocultura para exportação, baseada no uso de alta tecnologia; as grandes áreas de terras, com reduzida mão

de obra; o excessivo uso de agrotóxicos; a manipulação genética; a privatização das sementes e a padronização dos alimentos. O avanço desse projeto tem produzido: uma maior concentração da terra, apropriação e degradação dos recursos naturais e energéticos, aumentando a pobreza no campo; a degradação da qualidade de vida; e as desigualdades sociais, acirrando os conflitos no campo e a resistência camponesa nos seus mais variados contextos no campo dos sem terra, dos pequenos agricultores, dos quilombolas, dos indígenas, dos pescadores, dos ribeirinhos, dos seringueiros e de tantos outros, que precisam da natureza, de modo geral, para continuar existindo. Se os recursos naturais são indispensáveis para a vida no campo, a sua preservação é fundamental para a vida de todos, do campo e da cidade e em todas as partes do planeta. A democratização da estrutura agrária e o uso sustentável dos recursos naturais, voltados para a reprodução da vida, são incompatíveis com o agronegócio e a lógica capitalista.

Nesse sentido, os movimentos sociais aqui considerados têm defendido uma reforma agrária como espaço de participação popular, formação política e construção de um projeto de desenvolvimento nacional para agricultura camponesa, que busque a soberania alimentar e a sustentabilidade ambiental, com tecnologias apropriadas a cada bioma e com políticas públicas que apoiem a agricultura familiar e camponesa nos seus mais variados aspectos. É urgente um projeto de campo que articule democratização da terra com democratização do ensino desde a educação infantil até o ensino superior; que descentralize as instalações da agroindústria no campo em forma de cooperativas; que promova uma mudança na matriz tecnológica, substituindo a agricultura química pela agroecologia; que valorize a cultura do campo e garanta um sistema de comunicação, que divulgue os seus valores e as suas manifestações culturais (MST, 2014).

Para construir uma sociedade acolhedora, onde a vida tenha centralidade e haja lugar para todos, é necessário que se ampliem os direitos sociais, sem discriminação de gênero, classe, etnia, cor, credo ou orientação sexual. E que o conhecimento, as ciências, as tecnologias, as artes, o trabalho humano sejam produtores de mais vida para todos e não de lucro para poucos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento não se restringe ao crescimento econômico, mas à qualidade de vida. Nesse campo, a educação desempenha um papel importante, que somente se realiza articulada com as diversas dimensões da vida: o trabalho, a cultura, a arte, a tecnologia, as ciências, a produção, a saúde, enfim, as relações sociais e humanas. É com essa concepção de campo que nasce a Educação do Campo, conforme documento base da 1ª Conferência Nacional:

Não basta ter escolas *no* campo; queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (FERNANDES et al, 1998, p. 27 in ARROYO et al, 1998).

Cabe refletirmos sobre o desafio de valorizar a condição no/do campo para as escolas de educação básica, considerando a necessidade de romper com a dicotomia campo-cidade, de modo que se possa resguardar a identidade cultural dos sujeitos que vivem nos diferentes espaços. Dessa maneira, podemos pensar uma escola do campo, no campo, não necessariamente como uma escola agrotécnica, mas com uma matriz cultural do trabalho vinculado à terra.

## **2.1 A luta social na construção de um novo paradigma de educação**

A educação predominante na sociedade brasileira não corresponde à necessidade que a classe trabalhadora organizada tem para a construção de um novo projeto político, social e cultural que responda às demandas apresentadas historicamente na busca por direitos. Ao tratar do direito à educação, em seus diferentes níveis, precisamos pensar nas dimensões do trabalho, da cultura, das relações entre campo e cidade, entre os seres humanos e a natureza.

A construção da hegemonia da classe trabalhadora passa necessariamente por processos educacionais na elevação cultural e de consciência dos sujeitos humanos e sociais. Uma fração da classe trabalhadora organizada em movimentos sociais do campo tem buscado construir um paradigma de educacional. A construção desse processo educativo requer formular novas concepções e visões de mundo. Estas, cheias de tensões e contradições próprias, podem ser direcionadas para fortalecer o projeto de sociedade que se busca consolidar.

O MST, desde a sua origem, no final da década de 1970, a partir das primeiras ocupações de latifúndios, vem construindo ações de luta por direitos também na educação. Elas começaram com a necessidade de se ter acesso à escola para as crianças que acompanhavam seus pais e viviam nos acampamentos. Em seguida, no processo de alfabetização para jovens e adultos, depois com a formação de educadores que pudessem trabalhar tanto nas escolas de séries iniciais nos acampamentos e nos primeiros assentamentos conquistados, quanto para a alfabetização. Para isso, surgiram cursos de nível médio em magistério no início da década de 1990.

A educação no MST é um processo com intencionalidade política e pedagógica que requer planejamento coletivo para alcançar seus objetivos, a fim de constituir sujeitos

integrais, com formação humanística e atuação ativa na realidade. Essa intencionalidade busca a formação da consciência através das relações de trabalho, da produção e da cultura, interligando essas dimensões numa perspectiva totalizante.

Sendo a escola um instrumento de transformação dos seres humanos, ao se tratar da educação básica, torna-se imprescindível que as comunidades camponesas, os assentamentos de reforma agrária e os sujeitos subalternos do campo lutem por políticas públicas que garantam a infraestrutura de uma escola nos lugares onde vivem as gentes que dela necessitam. Pois além das condições precárias, as quais estão submetidas as escolas no campo, nos últimos anos vem ganhando força a desativação das mesmas. A política do transporte escolar desenraiza crianças, adolescentes e jovens em todas as regiões do país. Segundo o Censo Escolar 2005, 54,3% de estudantes do ensino fundamental são transportados diariamente para os centros urbanos, os demais vão para escolas no campo, sendo 45,7%.

Quando a questão é o ensino superior, a busca é para que os sujeitos do campo ocupem espaços nas universidades, não pela lógica estabelecida de entrada através de seleções via o vestibular, que provoca a concorrência entre indivíduos que têm condições de vida escolar distintas uma das outras, mas que possibilite o acesso coletivo, através de programas específicos, de maneira que se possa reconhecer e superar as décadas de exclusão dessas pessoas para a realização de um curso de graduação nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Caldart nos faz compreender melhor o que está em disputa quando os movimentos sociais debatem e fazem na prática a educação e a escola seguindo uma intencionalidade transformadora. Segundo Caldart:

Parado o movimento de pressão, a prática retorna à sua tendência “original”. E isto não tem a ver apenas e principalmente com o que é ou não estudado na escola; tem a ver com a própria “guerra” entre exclusão e permanência dos trabalhadores nela, tem a ver com o tipo de relações de poder que se vivencia neste espaço, com o padrão cultural de relações sociais que se reforça, com a visão de ser humano e de mundo que orienta a pedagogia e se vai consolidando na formação das personalidades. Por isso, esta disputa é social e humanamente legítima e, para nosso projeto, também politicamente necessária (CALDART, 2010, p. 68).

Os sujeitos sociais coletivos, no processo recente de menos de duas décadas, trazem o debate da Educação do Campo, um desafio grandioso assumido por diferentes organizações e movimentos sociais para ampliar a luta pelo acesso e por um novo projeto educacional da classe trabalhadora nesse tempo histórico, tendo como horizonte uma nova sociedade e um novo ser humano; para tanto, desenvolvem as suas ações políticas.



Segundo essa perspectiva, a Educação do Campo *no/do* campo deve ser pensada a partir da realidade e *desde* os sujeitos que lá vivem e passa por questões estruturais ligadas à educação, à agricultura familiar e assentamentos de reforma agrária. A Educação do Campo tem a sua materialidade na luta de organizações sociais que estão constituindo uma concepção de educação própria, compreendida como o processo de formação humana para além da escola, apesar de entenderem que esta seja um importante instrumento na formação dos sujeitos. A concepção de Educação do Campo é afirmada nas palavras de Arroyo:

Como espaço de democracia da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos, como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos. A questão nuclear para as pesquisas e políticas educativas será reconhecer esse protagonismo político e cultural, formador, que está se dando especialmente nos movimentos sociais do campo. Tratando desses processos formadores estaremos tratando de educação (ARROYO, 2004, p. 69).

O trabalho realizado no campo, através da mão de obra familiar, é a materialidade principal na formação da identidade camponesa: seus sujeitos históricos, com sua condição social objetiva. Estamos dizendo que o que mais identifica a concepção de Educação do Campo é o tipo de pessoas que a organizam, não como indivíduos, mas como parte de uma identidade coletiva. Tratam-se de pessoas que trazem marcas do direito ao estudo negado, da exclusão, da discriminação, da dominação e da luta. Por isso, a luta incansável de pressão sobre o Estado, para que garanta os direitos à educação e à escola como permanentes, mediante o protagonismo dos movimentos sociais. Na constituição desse novo paradigma de educação, os movimentos sociais, os sujeitos sociais coletivos, são os grandes responsáveis, por insistência e resistência, pela conquista dos seus próprios direitos.

A Educação do Campo, nesse contexto, vem romper com a lógica de que é preciso “estender” a educação para o campo. E reafirma a necessidade da construção de uma educação no campo, pensada “desde o lugar e com a participação do campo camponês, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 31). Pode-se assim afirmar que a Educação do Campo é parte de um projeto de classe mais amplo que se contrapõe à educação como mercadoria e à educação para o agronegócio.

Ressalta-se que a constituição da Educação do Campo como um paradigma resulta de experiências praticadas por movimentos sociais, particularmente em assentamentos de reforma agrária, desde a formação iniciada na década de 1980, pelo MST, e depois ampliada com a articulação nacional por uma educação básica do campo. É fundamental compreendermos que os movimentos vinculados à agricultura familiar e camponesa buscam,

através dos espaços organizativos que foram criados, como o Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), refletir sobre as questões que são consenso na concepção construída por esses sujeitos sociais. Ou seja, o significado da Educação do Campo ainda é um tema contraditório entre os próprios sujeitos que a estão constituindo.

### *2.1.1 O Movimento Sem Terra e a sua pedagogia*

A seguir enfatizaremos a Pedagogia do Movimento Sem Terra, um dos fundamentos do debate da Educação do Campo. Inicialmente, apresentaremos um breve histórico da luta e organização do MST, um movimento social que inicia seu processo organizativo ao final da ditadura militar no Brasil, em meio a processos de greves operárias, campanha pela Anistia e Diretas Já, organização das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) vinculadas à Igreja Católica e protagonismo da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Cenário efervescente de lutas e retomada da luta pela terra e pela reforma agrária. O MST inicia e se fortalece com a participação de trabalhadores expulsos de suas terras, posseiros, atingidos por barragens, migrantes, meeiros, parceiros, ou seja, trabalhadores sem-terra que buscavam ter terra para produzir a sua subsistência em primeiro lugar.

O processo de êxodo rural provocado no período de 1950 a 1980, conhecido como “revolução verde”, resultou em 2014, segundo o IBGE, em apenas 14,57% da população brasileira vivendo no campo. A sociedade brasileira historicamente foi baseada no latifúndio, justificando assim a necessidade de continuar a luta pela terra, pela reforma agrária e por transformações sociais através de um novo movimento social, o MST. Iniciando suas primeiras ações de ocupações de latifúndios ao final da década de 1970, na região sul do país e ampliando para os demais estados da federação. Foi fundado oficialmente em 1984.

Em 2015, o MST está organizado em 24 Estados. Por meio da luta já conquistou terra para 350 mil famílias, inaugurou 400 associações e cooperativas nos assentamentos, possui 96 agroindústrias, 1.800 escolas públicas da educação básica que garantem acesso à educação de 160 mil crianças e adolescentes, organiza 150 cirandas infantis para as crianças menores de 6 anos, já alfabetizou 50 mil jovens e adultos; tem parceria com pelo menos 50 universidades para formação em nível superior dos educadores, militantes e dirigentes do MST e de outros movimentos camponeses. Além de dezenas de centros de formação, conta com a ENFF, um centro de formação de quadros da classe trabalhadora internacional.

Desde a sua origem, uma das formas de luta que mantém nesses 32 anos de existência é a ocupação, de latifúndio primeiro, construindo assim uma marca histórica, mas também

ocupações de prédios públicos, como forma de pressionar os governantes responsáveis por garantir políticas públicas aos trabalhadores. Sendo assim, para o MST o ato de ocupar não é mesmo que invadir. Ocupar tem o sentido de preencher um determinado espaço, no caso das ocupações de latifúndios, para questionar a função social da terra.

Essa breve introdução histórica é fundamental para compreendermos o lugar da Pedagogia do Movimento. É o jeito como o MST se organiza e nesse jeito de organizar desenvolve um processo de formação, combinada com as várias formas de lutas, para além da escola. Porém, a escola é um instrumento importante dentro da Pedagogia do Movimento, como afirma: “a Pedagogia do Movimento não cabe na escola; mas a escola cabe na Pedagogia do Movimento” (CALDART, 2002, p. 67).

Sendo assim, há uma dimensão educativa dos movimentos sociais, particularmente do MST, que é a materialidade dessa pedagogia, analisando para quem e com quem se compõe essa organização social. Os movimentos sociais têm sido um lugar de formação de sujeitos sociais. Os próprios movimentos sociais são sujeitos sociais coletivos, que desenvolvem a práxis social, no qual as pessoas se educam participando ativamente. Sobre isso, vejamos Caldart:

Movimentos Sociais estão sendo entendidos aqui como formas de mobilização e de organização popular para lutas sociais que passam a ocupar lugar na vida social ou mesmo a fazer alguma diferença no movimento histórico de uma dada sociedade; lugar que é proporcional à capacidade que os Movimentos têm de fazer emergir (de formar) novos sujeitos sociais coletivos. Lutas sociais são enfrentamentos organizados, portanto coletivos, a determinadas situações sociais, na defesa de interesses também coletivos, e feitos pelas próprias pessoas envolvidas na situação, e de forma massiva. Em nossa formação histórica, têm sempre um vínculo de classe social, ainda que não necessariamente tenham um caráter (ou um objetivo de enfrentamento) de classe<sup>6</sup> (CALDART, 2005, p. 1).

Os sujeitos se formam no movimento de luta social e da organização coletiva. Nesse caminho, as pessoas deixam ser tocadas pelo sujeito social, transformando-se como seres humanos, ao mesmo tempo em que vão construindo a sua organização. Isso tem relação com pertença e identidade. Como é o caso de ser reconhecido como “Sem Terra”, por pertencer ao MST, diferente de ser “sem-terra”, uma condição social de não ter a terra. Esta condição social está posta para todos os trabalhadores que não tem garantido o direito à terra e que

---

<sup>6</sup> Nem todos os assim chamados “movimentos sociais” se desenvolvem desde esta intencionalidade. Então não estamos fazendo generalizações, mas apenas construindo um raciocínio desde elementos da realidade específica de Movimentos Sociais de nosso tempo, vinculados à classe trabalhadora, ou às classes populares, e cuja construção histórica tem estas características, combinando especialmente as marcas da luta social e de uma organização coletiva consolidada (CALDART, 2005, p. 1).

estão organizados nos mais diversos movimentos sociais de luta pela terra no Brasil. O MST desenvolve uma identidade coletiva que busca se manter mesmo após a conquista da terra. Nesse sentido, salienta Caldart:

Esta é uma característica que se percebe hoje especialmente nos movimentos camponeses, sendo o MST um exemplo muito significativo: não se trata de uma organização apenas de caráter político (ser do Movimento só para participar da luta), mas sim de uma forma de passar a organizar a vida humana como um todo: ser do Movimento passa a ser a relação social que formata as demais; por isso, o Movimento vai incluindo cada vez mais novas dimensões em seu trabalho organizativo: produção, educação, saúde, comunicação, arte... (CALDART, 2005, p. 2).

A luta social que forma sujeitos é aquela que constrói um projeto transformador para a sociedade, o qual está ligado à “práxis revolucionária”. Nesse processo de formação, há matrizes pedagógicas importantes a considerar num projeto de educação que vise a transformação social e a emancipação humana. É necessário que a classe trabalhadora projete práticas educativas, de acordo com a pedagogia do movimento, na perspectiva de que os aprendizados sejam fortalecidos, de que as pessoas se humanizem, de que reflitam sobre a sua vida, a sua história, e construam a sua dignidade e liberdade. Caldart afirma que a Educação do Campo se faz vinculada às lutas sociais. Vejamos:

Os sujeitos da Educação do Campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São resultados da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar do modelo de agricultura cada vez mais excludente, sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária, sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo, sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados, e sujeitos a tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas (CALDART, 2002, p.152).

Segundo Marx, há necessidade de que os seres humanos transformem a si mesmos para transformarem as suas condições sociais de existência, ao mesmo tempo em que a transformação das condições sociais é vital para a transformação de si mesmos. Ao pensarem a “práxis revolucionária”, ou a prática transformadora, os movimentos sociais desencadeiam processos no movimento da história, sustentados numa coletividade que almeja fazer diferença na correlação de forças políticas da sociedade, consolidando identidade, valores humanos, posturas e posições políticas, e com isso provocando reflexões na sociedade. Nessa perspectiva, o escritor Leonardo Boff, fala sobre a sobre a Marcha Nacional pela Reforma

Agrária realizada de Goiânia a Brasília, no período de 1 a 17 de maio de 2005, com 12 mil marchantes:

Que o Movimento dos Sem Terra (MST) luta pela reforma agrária todos sabemos. Que para ele Terra não é apenas, como que a cultura capitalista, meio de produção, mas é muito mais, é nossa Casa Comum, está viva, com uma comunidade de vida única e que nós somos seus filhos e filhas com a missão de cuidar dela e de libertá-la de um sistema social consumista que a devasta, isto é surpreendente. Este é seu sonho maior, expressão do novo paradigma civilizatório emergente. Ele deixa para trás muita inteligência acadêmica que se orienta exclusivamente pela razão instrumental-analítica, funcional ao modo de produção atual que está ameaçando o futuro comum da Terra e da Humanidade. Captar esta novidade do MST e da Via Campesina é captar sua força de convocação para o Brasil e para toda a sociedade mundial. Eles se encontram na ponta da visão alternativa de que outra humanidade é possível. Com suas práticas, não obstante aqui e acolá as contradições inerentes ao processo histórico, estão mostrando sua viabilidade. Basta observar, com olho isento, o que dizem, como se organizam e o que fazem. As vítimas da ordem vigente são corpo a um sonho novo (...). Se o sistema nos atordoia, por todos os meios, com palavras ‘acumulação, consumo, riqueza, prazer’ aqui o que mais se ouvia era ‘solidariedade, cooperação, justiça, homem e mulher novos, nova Terra’. Quem está no melhor caminho? (BOFF, 2005, p. 13).

A Pedagogia do Movimento nasce da prática política e pedagógica do MST que constitui processos de formação coletivos através da luta social e da organização coletiva como matrizes fundantes desse jeito de conquistar direitos e fazer mudanças na sociedade. Caldart afirma a “Pedagogia do Movimento como uma possível categoria da teoria pedagógica e social, buscando interpretar a experiência educacional do MST, discutimos a dimensão educativa do Movimento” (CALDART, 2005, p. 04). E arremata:

O MST tem uma pedagogia que é o jeito através do qual historicamente vem formando o sujeito social de nome “Sem Terra”, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. Esta é a “Pedagogia do Movimento Sem Terra”, cujo sujeito educador principal é o próprio Movimento, não apenas quando trabalha no campo específico da educação, mas também e principalmente quando sua dinâmica de luta e de organização intencionaliza um projeto de formação humana, que começa com o enraizamento dos sem-terra em uma coletividade, que não nega o seu passado e projeta um futuro que eles mesmos poderão ajudar a construir. E é para esta pedagogia que precisamos olhar para compreender e fazer avançar as experiências de educação e de escola do próprio MST (CALDART, 2005, p. 04).

Considerando as reflexões acima desenvolvidas, de maneira breve, vamos fazer uma relação da Pedagogia do Movimento com o projeto de Educação do Campo. Sabemos que a partir de 1998, com a realização de 1ª Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”, cujo lema era “Educação do Campo: semente que se torna planta pelo nosso

cultivar”, a pauta de uma educação específica para os sujeitos do campo, das águas e das florestas aparece com força na sociedade brasileira. Os movimentos sociais lutavam e continuam lutando pelo direito à educação e pela construção de um sistema educacional *no e do* campo, inserido num debate de projeto de agricultura familiar camponesa desde os interesses da classe trabalhadora, haja vista que a classe dominante também pensa um projeto de desenvolvimento para o campo, já mencionado sobre o agronegócio. Em 2004, realiza-se a 2ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, cujo lema foi: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”. Na segunda conferência, houve um avanço na compreensão do que os sujeitos buscavam consolidar, não mais apenas a educação básica, mas todos os níveis de educação deveriam ser garantidos aos camponeses, da educação infantil à universidade.

Nesse processo, apresentam-se desafios importantes, entre os quais o principal era pensar ações na esfera pública para garantir a universalização do direito à educação, mantendo a raiz de projeto de educação emancipatória. Portanto, a Pedagogia do Movimento torna-se uma referência política e pedagógica para a Educação do Campo. A Pedagogia do Movimento inspira e fundamenta esse novo projeto de educação que busca se afirmar politicamente.

Nesta perspectiva, a escola do campo deve estar integrada à identidade camponesa, identificada com mudanças que os trabalhadores do campo anseiam e lutam, a partir da concepção de campo que se tem buscado construir. É conceber um campo que está vivo, com gente, que respeita as diversidades culturais e forma sujeitos humanos e coletivos. A Educação do Campo, na relação com a Pedagogia do Movimento, vincula ao projeto educativo a formação nas suas várias dimensões (cultural, social, política, histórica, estética) capaz de formar o ser integral.

A identidade camponesa está relacionada com a forma de organização familiar no trabalho de produzir na terra, considerando que primeiramente essa produção se dá para o sustento da própria família, podendo vender o excedente para adquirir outras mercadorias que não é possível produzir no âmbito familiar. Essa identidade foi sendo constituída, especialmente, a partir do acirramento dos conflitos na luta pela terra, sendo introduzido pelos movimentos sociais o termo “camponês”, para demarcar uma categoria de trabalhadores, distinguindo de termos já utilizados em várias regiões do país, como “caipira”, “caboclo”, “caiçara”, entre outros. Porém, o termo camponês foi tomando uma conotação política, não apenas um novo nome. De acordo com Martins:

A palavra camponês não designa apenas o seu novo nome, mas também o seu lugar social, não apenas de espaço geográfico, no campo em contraposição à povoação ou à cidade, mas na estrutura da sociedade; por isso, não é apenas um novo nome, mas pretende ser também a designação de um destino histórico (MARTINS, 1983, p. 42).

Nesse sentido, o esforço que precisa ser feito é de pensar que a cultura do campo está para além da produção material e econômica, e está ligada também a um projeto político, por isso deve ser considerada a dimensão subjetiva da vida das famílias que vivem e trabalham no campo, que vão adquirindo uma nova consciência social e ambiental, que se preocupam com a dimensão cultural, com a construção e trocas de conhecimentos, com os saberes artísticos populares.

Considerando tudo isso, o projeto da Educação do Campo do MST, não está e não cabe apenas na escola, dialogando com todos os espaços do Movimento. Porém, a escola é um dos espaços fundamentais para a incorporação dessa Pedagogia, possibilitando a vivência da mística<sup>7</sup>, da construção coletiva dos saberes, dos tempos do campo e dos tempos de desenvolvimento do próprio ser humano, construindo sujeitos éticos, solidários, que cultive o gosto de ser povo do campo e do cuidado com os bens da natureza. Enfim, a escola que busca consolidar a Pedagogia do Movimento será uma escola capaz de desenvolver práticas educativas a partir da inserção na realidade dos movimentos sociais e de seu projeto político de classe.

## **2.2 A luta social para a democratização do ensino superior**

No Brasil, o breve histórico da constituição da universidade ocorre muito depois das iniciativas europeias, inclusive após inúmeras experiências da própria América Latina, como é o caso de Universidade de Lima-Perú (1551), do México (1553) e Córdoba-Argentina (1613).

No período de 1950 a 1980, as universidades públicas se expandiram para todo o território brasileiro, sendo ao menos uma por estado da federação, além de abrirem universidades estaduais e particulares. Expressivamente, nas décadas de 1970 e 1980, houve aumento da demanda por vagas, o que tem a ver com o crescimento demográfico e a urbanização acelerada. A necessidade de formar força de trabalho levou à criação de novos

---

<sup>7</sup> A mística é uma maneira que os movimentos sociais construíram como forma de motivação permanente na luta cotidiana, através de animação, celebração, de despertar as pessoas coletivamente e criar um ambiente acolhedor. As representações acontecem por meio de música, teatro, declamação e leituras, são trazidas mensagens de esperança e ânimo para a luta. É momento de retomar legados de pensadores históricos e fazer homenagens para militantes que perderam a vida na luta.

cursos, simplificando o processo de seleção, que se fortaleceu enormemente desde então e abrindo o setor para o capital privado. (SOUZA, 2008).

O ensino superior no Brasil tem enfrentado fortes críticas devido ao distanciamento das condições e necessidades da população brasileira, colocando em debate o papel formador e transformador da universidade na produção de conhecimentos, na construção do sujeito crítico, no acesso, permanência e qualidade desse espaço educacional.

O pensamento gramsciano nos ajuda a compreender a educação no Brasil por tratar da cultura como campo de lutas sociais. Gramsci apresenta a escola como uma instituição da sociedade com a tarefa de construir novos conhecimentos, concepções, organização e propagação das ideias da realidade, cumprindo um papel fundamental na construção da hegemonia ou da contra-hegemonia. Afirma, ainda, a escola numa concepção dialética, como um espaço cheio de contradições, podendo reproduzir tanto as ideias da classe dominante, quanto das classes subalternas (GRUPPI, 1978).

Seguindo esse raciocínio, a escola e/ou universidade pode ser um importante espaço de debate e disputa de visões de mundo e de projetos de sociedade. Reduzi-la à reprodução da sociedade capitalista na garantia de seu domínio cultural é a crítica que Gramsci faz ao compreendê-la dialeticamente.

Vejamos algumas concepções que estão em torno do significado do termo “universidade”. Para Wanderley “é um lugar – mas não só ela – privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional” (1988, p.15). Citando Marcovitch (1998, p. 23), “a universidade tem ainda o papel de formar cidadania. Cabe-lhe, e talvez seja essa a sua principal função, desenvolver a inquietude do ser social”. Em Chauí (2001, p.35), “a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e, sim, uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. Analisando tais concepções, a última talvez seja a que expresse melhor aquilo que o nosso debate propõe acerca do entendimento das contradições instaladas na sociedade. Sendo assim a universidade, estará relacionando diretamente com as contradições sociais, reproduzindo-as, vivenciando-as e, em alguma medida, superando-as.

Dessa maneira, a universidade e o conhecimento são objetos de disputas. A luta pelo conhecimento científico e está em contradição com a classe dominante no campo, representada pelo agronegócio e seu empresariado.



Um dos aspectos dessa disputa tem a ver com o papel exercido por organizações internacionais no setor educacional de inúmeros países, com destaque para o Banco Mundial (BM). De acordo com Mello (2014), desde 1962 o BM atua na área da educação, tornando-se o maior financiador multilateral nesse setor. Os seus principais objetivos nessa área eram: formar mão de obra, combater a pobreza e realizar o controle demográfico. O BM sempre defendeu a relação direta entre educação e economia como sustentação para o desenvolvimento de um país, mesmo que esse desenvolvimento seja através de políticas neoliberais. Esse pensamento foi condensado, em linhas gerais no Consenso de Washington, que preconizava expresso a desregulamentação da economia, a redução do Estado e a privatização de empresas estatais (idem, 2014, p. 154). Nesse sentido, a partir de 1990, ampliam-se os investimentos do BM para a educação no Brasil, especialmente no ensino público superior, utilizando-se de argumentos de legitimação como os de Schwartzman:

“às necessidades futuras” a diversificação do sistema; os sistemas públicos de avaliação; o estabelecimento de padrões de comparação nacional e internacional; o reforço da autonomia das universidades públicas e privadas para contratar e demitir professores, fixar salários e padrões de carreira, abrir e fechar departamentos e cursos, cobrar anuidades e obter recursos de diversas fontes e aplicá-los conforme sua conveniência; a oferta aos estudantes de educação secundária precária de alternativas adequadas às aspirações e às condições de aprendizagem dessas populações; o desenvolvimento de formas de ensino não convencionais para o atendimento de públicos diferenciados, como ensino a distância, educação continuada, cursos intensivos; o aumento da autonomia didática e pedagógica das universidades; e o desestímulo à educação formalista e ao credencialismo (Schwartzman, 1994, p. 157-158 apud MELLO, 2014, p. 162).

Boaventura de Sousa Santos (2005) explica que, a partir da década de 1990, a universidades entram em “crise de hegemonia, de legitimidade e institucional” (p. 9). Cada uma dessas crises foi gerada pelo processo como foram sendo constituídas, especialmente as universidades públicas. Essas crises geraram a “descaracterização intelectual da universidade, a segmentação do sistema universitário e a crescente desvalorização dos diplomas” (2005, p. 12). No cenário mundial, essa análise tem ressonância especialmente nos países que vivenciaram ditaduras militares, sendo depois mergulhados na onda do neoliberalismo, passando às privatizações desenfreadas em todos os setores, inclusive a educação. Isso só foi e ainda está sendo possível por opção política dos governantes pela mercantilização da universidade pública. No Brasil, houve um “sistema privilegiado de aposentadorias do sector público que facultava aos professores universitários aposentar-se precocemente (milhares

deles antes de completar 50 anos) e, na sequência, ‘migrar’ para uma universidade privada” (SANTOS, 2005, p. 17).

Em meados da década de 1990, emergiu fortemente o “mercado transnacional da educação superior e universitária” (SANTOS, 2005, p. 17), período no qual o BM e a Organização Mundial do Comércio (OMC) investem nessa perspectiva como solução global para os problemas educacionais. Paradoxalmente, há falta de incentivo financeiro por parte do Estado e a ampliação e incentivo da “globalização mercantil”. Santos (2005) contribui para essa melhor compreensão:

O primeiro nível de mercadorização consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo industrial. Neste nível, a universidade pública mantém a sua autonomia e a sua especificidade institucional, privatizando parte dos serviços que presta. O segundo nível consiste em eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes (SANTOS, 2005, p. 19).

Nessa lógica, na experiência brasileira, as universidades públicas foram forçadas a criarem fundações, para captar e gerir recursos econômicos através de prestação de serviços, inclusive criando cursos de pós graduação pagos pelos estudantes. Por outro lado, contraditoriamente, é possível pensar que as fundações contribuem para melhorar as condições de gestão das próprias instituições de ensino, pois a máquina administrativa das universidades é burocrática e lenta. Salienta Santos (2005):

No Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação, através do Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior em parceria com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social-BNDES, viabilizou uma linha de financiamento de cerca de R\$ 750 milhões para instituições de ensino superior, com recursos provenientes de empréstimo do Banco Mundial. Estes recursos foram em grande parte canalizados para as universidades privadas. Em 1999, o BNDES emprestou 310 milhões às universidades privadas e apenas R\$ 33 milhões às universidades públicas (SANTOS, 2005, p. 31).

A Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 207, reafirma que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (CF, 1988). A promulgação da

Constituição Federal foi um importante fator ocorrido na sociedade brasileira, resultado das lutas sociais desenvolvidas na resistência do golpe militar. Particularmente, para a educação do ensino superior, Marilena Chauí afirma que:

Com as lutas sociais e políticas dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direitos, a universidade tornou-se também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela [...] (CHAUÍ, 2001, p.117)

Podemos afirmar que há um descompasso na sociedade brasileira quanto ao ensino público superior. Há menos oferta que demanda, sendo necessária uma reforma universitária que entre outros tantos desafios, garanta o acesso e a permanência dos filhos da classe trabalhadora. O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), instituído em 2007, teve como objetivo garantir a ampliação estrutural do número de vagas no ensino superior brasileiro. Se por um lado, essa iniciativa trouxe mudanças importantes para as universidades públicas, por outro, a política educacional do governo federal também estimulou a ampliação das instituições particulares. Vejamos a tabela 3 que mostra a evolução do ensino superior de 2004 a 2010:

**TABELA 3 – Evolução do Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil (2004-2010)**

Ano	TOTAL		PRIVADAS	
	Número	Crescimento	Número	Crescimento
<b>2004</b>	2.013	-	1.789	-
<b>2005</b>	2.165	7,55%	1.934	8,11%
<b>2006</b>	2.270	4,85%	2.022	4,55%
<b>2007</b>	2.281	0,48%	2.032	0,49%
<b>2008</b>	2.252	-1,27%	2.016	-0,79%
<b>2009</b>	2.314	2,75%	2.069	2,63%
<b>2010</b>	2.378	2,77%	2.100	1,50%

Fonte: Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação 2010-INEP/MEC.

**TABELA 4 – Evolução do Número de Matrículas em Cursos Presenciais no Ensino Superior no Brasil (2004-2010)**

Ano	TOTAL		PRIVADAS	
	Número	Crescimento	Número	Crescimento
<b>2004</b>	4.163.733	-	2.985.405	-
<b>2005</b>	4.453.156	6,95%	3.260.967	9,23%
<b>2006</b>	4.676.646	5,02%	3.467.342	6,33%
<b>2007</b>	4.880.381	4,36%	3.639.413	4,96%
<b>2008</b>	5.080.056	4,09%	3.806.091	4,58%
<b>2009</b>	5.115.896	0,71%	3.764.728	-1,09%
<b>2010</b>	5.449.120	6,15%	3.987.424	5,92%

Fonte: Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação 2010-INEP/MEC.

A questão da reestruturação do ensino superior no Brasil é complexa, abarcando o desmonte e a desvalorização da educação pública em nosso país, representado no sucateamento das escolas e das universidades. Lógico que estamos nos remetendo a essa especificidade, porém sabemos que há muitas outras demandas não sendo atendidas, como é o caso da real efetivação da reforma agrária. Essas são questões que dizem respeito a todos, não apenas aos envolvidos diretamente. São alguns elementos de análise que incorporam também a necessidade de compreensão do papel da escola/universidade como criadora de cultura na relação com o mundo.

De acordo com o MEC, em 2010 no Brasil existiam 2.377 instituições de ensino superior. Dessas, 2.100 eram privadas e 277 eram públicas, sendo 85% de faculdades, 8% de universidades, 5,3% de centros tecnológicos e 1,6% de institutos tecnológicos. No período de 2004 a 2014 cresceu em 25% o número de jovens entre 18 e 24 anos de idade na universidade. Esses dados refletem a política de ensino superior brasileiro fortalecido durante o governo Lula, através do REUNI, em 2007, aumentando em 60% o número de vagas. Também aumentam vagas no ensino à distância e através das 748 mil bolsas do ProUni. Em 2003 havia 3,94 milhões de estudantes universitários, aumentando em 2009 para 6 milhões, um crescimento de 65% nas matrículas. Desses, 75% estão nas universidades privadas.

Os dados apresentados são relevantes, se considerarmos o processo histórico de acesso ao ensino público superior. Aumentou também a presença de sujeitos sociais coletivos que conquistam o direito de estudar em instituições de ensino público superior em turmas

específicas de graduação em várias áreas do conhecimento, ainda que esse contingente constitua uma pequena fração do total de matrículas.

Ao pensarmos na democratização da educação, não deveríamos pensar que alguns têm a possibilidade de estar numa escola ou em uma universidade por conta de sua condição social e econômica. O justo seria que todas as pessoas a partir de certa faixa etária, na relação com o sistema educacional, pudessem ter garantida a sua participação plena nas instituições educacionais, não sendo necessário que coletivos e organizações sociais fizessem reivindicações para que mais pessoas tenham acesso à escolarização.

Isso nos remete a pensar o papel da universidade pública para que todas as pessoas, em seu processo de escolarização, cheguem a participar dela, se quiserem, e que, estando nela, construam conhecimentos necessários e úteis para a sociedade. Esse elemento é essencial, pois ainda prevalece a busca pelo acesso. Porém, não devemos deixar de lado a busca pela qualidade.

O ensino superior na Educação do Campo nasce com experiências iniciadas pelo MST, para formar educadores que pudessem atuar nas escolas públicas de assentamentos, com as primeiras turmas sendo realizadas a partir dos anos de 1990. Porém, a formação apenas em magistério superior foi se tornando insuficiente para dar conta das escolas que se apresentavam. Já havia necessidade de formação em áreas específicas.

A partir dessa necessidade concreta e com a realização do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras das Áreas de Reforma Agrária, em 1997, inicia-se um processo de mobilização em torno de uma política pública que pudesse garantir recursos econômicos para tais formações. Muitas lutas foram desenvolvidas, como ações de ocupações do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e montagem de salas de aulas como simbologia da luta. Entre tensões e negociações, em 1998 criou-se o PRONERA. Com o PRONERA amplia-se a formação de educadores em cursos de Licenciaturas em Pedagogia, História, Geografia, Direito, Agronomia, Veterinária, Artes, entre outros. Cada turma em diferentes universidades envolve um processo de luta permanente, desde o trâmite interno na instituição aos níveis de aprovação no próprio INCRA, no qual o PRONERA está alocado. Com a aprovação nas diferentes instâncias, muitas lutas continuam sendo necessárias, a cada etapa e durante quatro ou cinco anos da sua realização. Ou seja, é a luta social que busca democratizar o ensino superior público no Brasil, particularmente aos pobres do campo, na busca da socialização do conhecimento. Por isso, a construção de um projeto de Educação do Campo na universidade.

### 2.3 Gênese e impulso da Educação do Campo pelos movimentos sociais

O processo histórico de 17 anos da Educação do Campo, assim nomeada, tem a sua gestação com as experiências educativas dos movimentos sociais rurais, especialmente o acúmulo pedagógico que o MST desenvolve desde meados da década de 1980. Isso vai sendo consolidado com alguns marcos nessa trajetória, como:

a) A realização da 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em 1998, que teve como objetivo central recolocar o rural e a educação que a ele se vincula na agenda política do País, com a convicção de que era possível e necessário pensar e implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que incluísse milhões de pessoas que vivem *no* e *do* campo, compreendendo que a educação constitui uma mediação para esta estratégia. Nessa Conferência foi possível catalogar, socializar e reconhecer as práticas ou experiências alternativas de resistência ao modelo de educação rural desenvolvido pela sociedade civil organizada.

b) A 2ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 2004. Confirmou-se os conceitos gestados na materialidade das lutas sociais do campo. Firmou-se a educação como direito social e humano para os povos que vivem no campo, configurado nos assentamentos de reforma agrária, territórios indígenas e quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores e agricultores tradicionais; e como estratégia política, na perspectiva de formular um projeto de campo baseado na agricultura familiar e camponesa, que acumule forças para a construção de outro modelo de desenvolvimento do campo capaz de contrapor à exploração capitalista.

c) No ano de 2005, como uma das resoluções da 2ª Conferência Nacional, já em parceria com o MEC, realizou-se em cada estado Seminários sobre Educação do Campo que, ao final, elaborava uma “Carta da Educação do Campo”, instituindo também os comitês da Educação do Campo nas Secretarias de Estado da Educação. Os comitês e/ou fórum criados é um espaço de debates, reflexões, proposituras, entre os movimentos sociais e sindicais, com representantes governamentais, constituindo a expressão da diversidade de sujeitos com o propósito de colocar na agenda política a pauta da Educação do Campo. Esses espaços foram organizados em todos os Estados, sendo que em alguns não sobreviveram, por motivos alheios, mas em outros houve alguns avanços na discussão e criação de políticas públicas de Educação do Campo, como exemplo no Estado de Minas Gerais, Goiás e Paraná.

### 2.3.1 *Algumas conquistas nesse processo histórico*

O momento histórico em que se configura a Educação do Campo no Brasil é de profundas contradições e disputas de modelos de desenvolvimento e, conseqüentemente, do projeto de educação a ser desenvolvido. Essas disputas estão postas na capacidade de mobilização que as organizações populares tem tido para pressionar, em nível federal, e obter algumas conquistas no campo das políticas públicas. Das lutas dos movimentos, algumas delas podem ser enumeradas:

a) A Educação do Campo entra na agenda de debate em vários espaços, como já dito anteriormente, com a criação de comitês e/ou fóruns estaduais, com a participação de instituições de ensino superior, escolas de ensino básico municipais e estaduais, bem como a presença ativa dos movimentos sociais do campo;

b) Algumas universidades incluíram a Educação do Campo como disciplina no curso de Pedagogia inicialmente, ampliando para a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, tornando-se um curso regular das instituições de ensino, visando a formação específica de educadores das escolas do/no campo;

c) O MEC, no Plano Plurianual (2012-2015) criou a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável pela educação especial, étnico-racial, Educação do Campo, educação escolar indígena, quilombola, educação em direitos humanos, educação inclusiva, gênero e diversidade sexual, combate à violência, educação ambiental e educação de jovens e adultos. Dentre as ações da SECADI estão a formação de educadores e produção de materiais promovendo melhor qualidade aos processos de escolarização. Ressalta-se que um dos critérios é que esse curso funcione na universidade conforme a Pedagogia da Alternância, considerando o tempo escola e o tempo comunidade do estudante;

d) No campo da produção do conhecimento, constata-se a publicação da coleção de cadernos intitulados “Por uma educação básica do campo”, que já se encontra no oitavo número, além de inúmeras pesquisas, teses, dissertações, monografias e/ou artigos realizadas de forma autônoma por estudantes em diferentes áreas do conhecimento, em distintas instituições de ensino superior ou mesmo nos cursos realizados em parceria com os movimentos sociais. No caso das elaborações dos cadernos são realizadas por representantes dos movimentos sociais, a partir dos debates nos espaços constituídos, como por exemplo, nos comitês estaduais, ou mesmo no FONEC, em parceria ou não com órgãos governamentais.

e) Quanto à legislação, houve a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/EEB nº 1, 3 de abril de 2002), que legitima o direito à educação básica aos povos, a partir de princípios e procedimentos metodológicos para as escolas do/no campo, possibilitando adequação necessária em todos os níveis de ensino e buscando garantir a universalização do acesso.

f) Consolidação do PRONERA, a partir do Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. O Programa afirma que o campo necessita de uma atenção específica para a educação, ressaltando quem são os sujeitos que devem ser atendidos. Isso remete a afirmar a necessidade de continuar investindo recursos, desde o orçamento geral da União, para fortalecer e ampliar o atendimento que o PRONERA já vem desenvolvendo desde 1998. Para os movimentos sociais, o Decreto torna o Programa uma política pública, o que lhe dá maior reconhecimento institucional, mas por si só não garante os recursos necessários;

g) Programa Nacional de Educação no Campo (PRONACAMPO), que assegura um conjunto de ações articuladas nas redes educacionais. Essas ações estão relacionadas com a gestão e práticas pedagógicas, especialmente na produção de materiais didáticos conjuntamente com outros programas que trabalham essa questão, como é o caso do Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional de Biblioteca na Escola. Quando a formação inicial e continuada de educadores vincula-se ao curso de Licenciatura em Educação do Campo e projeto de extensão universitária. No eixo de educação de jovens e adultos, relaciona-se com o programa Saberes da Terra e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Sobre a infraestrutura nas escolas do campo, visa compartilhar ações com programas como Construção de Escolas, Luz para Todos e Transporte Escolar.

h) O PRONATEC e PRONATEC CAMPO, criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, visando fortalecer a agricultura familiar no interior do país, expandindo a formação técnica profissional para jovens e adultos através de bolsas de estudos.

Tais conquistas ainda encontram muitos limites na sua implementação, passando por processos extremamente burocráticos e sem orçamentos compatíveis com as demandas que se apresentam. A efetivação de uma dessas políticas depende de parcerias entre União, estados e municípios, em diálogo com representações dos movimentos sociais do campo, o que aumenta a lentidão dos processos, pois há em todos os programas uma centralização nos órgãos federais, havendo muitas idas e voltas para a iniciar efetivamente um novo projeto.



Além disso, quando se tem o projeto concluído, esbarra-se na questão orçamentária, pois quase sempre os recursos previstos são insuficientes, sendo necessário que os projetos fiquem na “fila” para ser implementados. Porém, há compreensão de que uma política pública instituída facilita para que os movimentos sociais continuem pressionando para efetivá-la realmente.

### 2.3.2 Do I ENERA aos dias atuais: 18 anos de lutas e resistências

**Figura 1 – Cartaz do I ENERA (1997)**



Fonte: Arquivos MST

Em julho de 1997 foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o MST (representado pelo seu Setor de Educação), além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB) (Manual de Operações do Pronera, 2012, p. 09). Vejamos o depoimento de Edgar Kolling<sup>8</sup>, membro da direção nacional, do setor de educação e pioneiro da luta pela educação no MST.

A ideia de se fazer um Encontro Nacional dos Professores e das Professoras dos Assentamentos e Acampamentos já tem alguns anos...Quando estávamos planejando o III CONGRESSO

<sup>8</sup> Transcrição de depoimento de Edgar Kolling a propósito de discussão e preparação ao II ENERA, realizado no dia 15/07/2015, enviado numa comunicação interna ao setor de educação do MST.

NACIONAL DO MST, em fins de 94, surgiu a ideia de que, colado a esse Congresso, realizado em julho/95, fizéssemos um grande encontro de professores. Na época, avaliamos que não tínhamos força para puxar um evento desta envergadura. O Prêmio Itau-UNICE Educação & Participação recebido no final de 95 pelo programa “Por uma escola pública de qualidade nas áreas de assentamento” deu um grande elã ao MST, em particular às pessoas que trabalham no Setor de Educação. Representou na prática um novo impulso, uma nova animação para o trabalho. Em Junho/96, numa reunião com o UNICEF, retomamos a ideia de fazer um Congresso Nacional de Professores(as) das áreas de assentamento de Reforma Agrária. Na prática, encampamos o desafio de trabalhar pela realização do I Encontro. No Curso Nacional de Pedagogia, em Santos/SP, julho/96, discutimos e aprovamos a ideia de fazer o I CONGRESSO NACIONAL DE EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA (I CONERA). Na definição do número de participantes ficamos divididos entre 500 e 1.000. Em setembro/96, estivemos na Universidade de Brasília - UnB para saber da possibilidade da mesma sediar o I CONERA. A proposta foi aceita pela UnB. A decisão de fazer em parceria com a UnB acabou definindo, então, o número de 500 participantes, haja visto o tamanho dos auditórios. A proposta foi levada para as instâncias nacionais do MST no 2º semestre/96, que aprovaram a ideia, com a ressalva de que fosse chamado de Encontro Nacional. O argumento é que não deveria ter o caráter formal de um Congresso. Ficou então: I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA (I ENERA). Na última reunião do Coletivo Nacional do Setor de Educação/96, realizada nos dias 21 e 22 de novembro, detalhamos melhor os objetivos, o programa, e levantamos a proposta de realizar alguns Encontros Estaduais em preparação ao I ENERA. Podemos afirmar que o I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA foi sendo construído aos poucos, puxado pelo Setor de Educação, tendo como interlocutores a Direção Nacional do MST e o apoio do UNICEF e da UnB. Na reunião do Coletivo Nacional do Setor de Educação, realizada em Março/97, junto ao Seminário Nacional de EJA, fechamos o programa e fizemos os últimos encaminhamentos. Nesse momento, percebemos que a motivação para o I ENERA era grande. E a concretização se fez sentir na mobilização dos estados. Entre 10 de abril e 08 de junho/97, foram realizados 20 Encontros Estaduais de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, envolvendo mais de 1.600 Educadoras(es) das áreas de assentamento e acampamento. E assim chegamos ao I ENERA! Com muita esperança, disposição e vontade de aprender (KOLLING, 2015).

A realização do I ENERA acontece num contexto político complexo na luta pela terra em nosso país. Foi um momento que advinha de ofensivas às organizações sociais com marcos históricos como o massacre de Corumbiara em Rondônia (1995), o massacre de Eldorado dos Carajás no Pará (1996) e a realização da primeira marcha nacional por “Reforma Agrária, Emprego e Justiça” (1997). Nesse cenário, os educadores e educadoras das áreas de reforma agrária coordenadas pelos MST se propuseram debater um jeito próprio de

fazer educação, tornando-se um embrião para todo o processo de Educação do Campo e das políticas públicas conquistadas ao longo desses 18 anos.

**Figura 2 - Painel do II ENERA (2015)<sup>9</sup>**



Fonte: Arquivos MST

A realização do II ENERA acontece nesse percurso. O que possibilitou a definição da sua realização foi a conjuntura política, agrária e educacional brasileira, compreendendo que seria o momento de debater os rumos da educação brasileira e o papel dos camponeses no momento atual. A decisão foi tomada no início do ano de 2014, em reuniões do setor de educação e da direção nacional. A preparação contou com a realização de encontros estaduais de educadores e a elaboração de um manifesto à sociedade brasileira. O II ENERA aconteceu no período de 21 a 25 de setembro de 2015, em Luziânia-GO, com a participação de mil e quatrocentos educadores e educadoras, dos 24 estados onde o MST está organizado.

O encontro teve um caráter político, formativo, organizativo, mobilizador e celebrativo. O processo de preparação nos estados e a realização do encontro nacional ajudou a massificar entre os educadores a compreensão do momento atual da questão agrária e afirmar politicamente o programa de luta pela reforma agrária, discutindo o papel da educação

<sup>9</sup> O painel foi produzido por artistas plásticos que são militantes do MST e membros coletivo Cândido Portinari.

na sua implementação, além radicalizar a denúncia contra o fechamento das escolas do campo, como uma consequência direta do avanço do agronegócio e da lógica mercantil, que está pautando a educação em nosso país. E ajudou a organizar desde o trabalho de base a mobilização dos educadores na luta pela educação nas áreas de reforma agrária e pela Educação do Campo, articulada com as lutas gerais dos trabalhadores por educação e por um projeto popular para o país, e também para celebrar o percurso de 31 anos do MST e reafirmar a Pedagogia do Movimento, visando os seguintes objetivos:

a) socializar e aprofundar a compreensão do Programa Agrário do MST, atualizado nos debates de preparação e realização do VI congresso, em fevereiro de 2014; b) analisar a política educacional brasileira atual e sua incidência sobre as práticas educativas desenvolvidas nas áreas de reforma agrária; c) avançar na formulação coletiva do nosso projeto educativo estratégico discutindo papel da educação no momento histórico atual e na construção da reforma agrária popular; d) fazer um balanço político dos 31 anos de trabalho do MST com a educação e definir lutas, tarefas e compromissos político-pedagógicos e organizativos principais para o próximo período; e) fortalecer a organização e a participação dos estudantes dos assentamentos e acampamentos; f) celebrar nosso percurso, socializar experiências e nos mobilizar para continuidade da luta e da construção da educação da classe trabalhadora; g) denunciar a precarização da educação pública por atuação dos setores privados e discutir mobilizações conjuntas com outras organizações de trabalhadores (MST, 2015, p. 4).

O processo de organização e a vivência durante a realização do encontro pode trazer algumas reflexões sobre o processo educacional no MST. O Movimento teve a capacidade de avançar na conquista de direitos e também na consciência das famílias que organiza. As escolas que estão nas áreas de assentamentos coordenados pelo MST expressam a sua pedagogia. Nesse sentido, o papel do MST na formação foi capaz de pensar nessa escola que se constitui desde a sua gênese. Ou seja, fez com que a organização pensasse nas diversas formações necessárias e também o papel dos sujeitos na formação, pensar na escola necessária para formar jovens, adolescentes, crianças e adultos para serem lutadores e construtores. O MST nunca quis “qualquer” formação, “qualquer” educação e isso já estava lá, pois sempre prezou pela educação que liberta, que emancipa os sujeitos, desde os próprios sujeitos.

Foram cinco dias intensos de debates, trocas de experiências, místicas, vivências culturais e de lutas. Na programação geral houve espaços para debater com intelectuais e tempo para que as escolas e seus educadores apresentassem os projetos que estão sendo desenvolvidos no interior do país, além das denúncias e anúncios através das místicas ao

iniciar o dia, finalizando com artistas diversos, compartilhando músicas, poemas, expressões da criatividade coletiva. Houve um dia reservado para marchar na Esplanada dos Ministérios, que serviu com uma aula para todos, desde a visita ao MEC, denunciando o fechamento das escolas do campo e a mercantilização da educação em defesa da escola pública, até a visita ao Ministério da Justiça, denunciando o genocídio dos povos indígenas, e ao Ministério de Agricultura Pecuária e Abastecimento, denunciando o modelo do agronegócio.

O resultado certamente será a médio prazo, a partir da capacidade que os educadores e educadoras terão em ampliar as ações educativas nas escolas onde trabalham. Mas como compromissos de luta e construção, no manifesto apresentam-se alguns pontos:

Seguir lutando por uma sociedade justa, democrática e igualitária, sem exploração do trabalho e da natureza, com reforma agrária, com um projeto popular de agricultura e com saúde, cultura e educação de qualidade social para o conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras.

Combater a privatização da educação pública em todas as suas formas, seguir na defesa de uma educação pública desde a educação infantil até a universidade e atuar contra as reformas empresariais defendidas no Brasil pelo *Movimento Todos pela Educação*, que buscam subordinar as escolas às exigências do mercado, reduzem as dimensões formativas, roubam o tempo da aprendizagem, instalam uma competição doentia e ampliam a exclusão.

Lutar contra qualquer tipo de reforma neoliberal que reduza os direitos dos trabalhadores e trabalhadoras e comprometa a democracia e a soberania do nosso país.

Seguir denunciando que *FECHAR ESCOLA É CRIME!* e lutar contra a desigualdade educacional em nosso país e pela construção de mais escolas públicas no campo, com infraestrutura de acordo com a realidade do campo.

Trabalhar pela alfabetização e políticas públicas de EJA e exigir políticas que garantam o direito à elevação da escolaridade de todo povo brasileiro. (MST, 2015, p. 4)

Para finalizar, algumas questões novas que ficaram evidenciadas no processo de construção e realização do II ENERA:

- a) Debater com profundidade sobre a escola pública, defendendo-a como direito de todas as pessoas e nos seus lugares de vivências;
- b) A juventude que está nas escolas do/no campo devem se auto organizar, construir referências de lutas e projetar lideranças jovens;
- c) Ter o instrumento da agitação e propaganda como forma de transmitir as mensagens nas mobilizações;
- d) Reafirmar a dimensão da cultura, nas suas diversas linguagens, como articulador das ideias e concepção de ser humano que busca-se formar nas experiências do MST;



- e) Que as escolas do/no campo estejam vivas, fazendo acontecer a Pedagogia do Movimento, haja vista a preparação para a mostra cultural das escolas;
- f) Afirmar a identidade das Cirandas Infantis nos espaços do MST, pois no II ENERA foi celebrado os 18 anos do início dessa experiência;
- g) Massificar o processo de alfabetização, como exemplo da brigada nacional que estará desenvolvendo o trabalho no Estado do Maranhão.

Dentre muitos momentos marcantes, os ENERAS também foram espaços de homenagens e reconhecimentos. No I ENERA foi homenageado o educador Paulo Freire e o combatente Ernesto Che Guevara. No II ENERA, quem recebeu as homenagens foi o professor sociólogo Florestan Fernandes, por seu legado histórico de ideias e atitudes em defesa da classe trabalhadora.

### *2.3.3 O PRONERA: contribuições, limites e perspectivas*

O PRONERA nasce por força e pressão dos movimentos sociais, em especial o MST. Por essa razão, constituiu-se com um desenho institucional distinto, de cujo planejamento, execução e avaliação participam as instituições de educação, o INCRA e os movimentos sociais e sindicais do campo.

Nessa construção, o PRONERA passou por três momentos. O primeiro, de afirmação do direito à educação de acordo com a especificidade do campo e de seus sujeitos no período de 1998 a 2008. O segundo, o de consolidação do Programa, entre 2009 a meados de 2012. E, nos últimos anos (2012 a 2015), um período de resistência e ensaios de novas alternativas, a exemplo dos cursos de Residência Agrária. Esses cursos de especialização apresentaram um novo formato para garantir recursos e implementação pedagógica que corresponda às necessidades de formação em nível superior aos camponeses. A inovação está na parceria que o INCRA/PRONERA desenvolveu com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), disponibilizando, através de uma chamada pública CNPq/MDA-Incra nº 26/2012, recursos econômicos de até 500 mil reais anuais (2013 a 2015) para cada projeto aprovado, garantindo bolsas para coordenadores e estudantes. Nessa chamada foram aprovados 36 projetos que articulassem pesquisa, ensino e extensão, totalizando um orçamento geral de 42 milhões de reais para as universidades públicas federais.

No início, e por pressão dos movimentos sociais, o Programa foi incorporado pelo INCRA com tensões e continuou sendo por algum tempo um corpo estranho, até conquistar certo espaço. Durante o governo Fernando Henrique Cardoso havia poucos recursos,

insuficientes até para financiar reuniões da Comissão Pedagógica Nacional. Por isso mesmo, com a pressão dos movimentos sociais do campo, as práticas pedagógicas, a capacidade de elaboração, o apoio da sociedade e a abertura de algumas universidades, foi possível sobreviver esses 17 anos.

Nos governos Lula e Dilma, aumentou o número de cursos, o INCRA passou a incorporar melhor o PRONERA em sua dinâmica, o orçamento cresceu. Pelo PRONERA, alavancou-se a escolarização dos camponeses, inicialmente mais voltada para a formação de professores e, aos poucos, ampliando para outras áreas. Dados da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA), apresentada em junho de 2015, apontam que, no período de 1998 a 2011, o PRONERA realizou 320 cursos, com 82 instituições de ensino, sendo 167 em Educação de Jovens e Adultos (EJA) fundamental, 99 cursos de nível médio e 54 de nível superior, atendendo 164.894 estudantes, sendo da EJA 154.192, do ensino médio 7.379 e ensino superior foram 3.323 estudantes. Sobre os valores orçamentários que o PRONERA acessou até o ano de 2014, vejamos a tabela 5:

**Tabela 5 - PRONERA, dotações orçamentárias (1999-2014)**

EXERCÍCIO	ORÇAMENTO (em milhões R\$)
1999	0.02
2000	0.00
2001	0.00
2002	22.1
2003	10.0
2004	30.5
2005	43.0
2006	43.1
2007	47.1
2008	54.4
2009	70.3
2010	70.8
2011	30.5
2012	26.0
2013	30.6
2014	30.0

Fonte: SIAFI.

Pode-se observar que em 2010, 2011 e 2012 o Programa sofreu um forte impacto orçamentário, em razão da proibição de executá-lo através de convênios, emanada do TCU, por meio de Acórdão, agravada ainda pela proibição do pagamento de bolsas aos professores por falta de legislação específica. Estes eventos fizeram com que fosse reduzido o orçamento destinado às ações. Somente em novembro de 2011 o Acórdão foi revertido, já com os impactos gerados para 2012, juntamente com a autorização para o pagamento de bolsas.

Superadas estas adversidades, em 2013 o orçamento já teve um incremento, mantendo-se constante em 2014, quando a demanda volta a crescer, demandando orçamento maior. Vale lembrar que, em 2015, houve aumento do valor custo aluno, conforme tabela 6:

**Tabela 6 - Custo por aluno no PRONERA a partir de 2015**

Nível de Ensino	Modalidade	Região	
		Norte	Nordeste, Centro Oeste, Sudeste, Sul
Alfabetização	---	R\$ 3.000,00	R\$ 2.700,00
EJA	Anos iniciais	R\$ 3.000,00	R\$ 2.700,00
	Anos finais	R\$ 3.300,00	R\$ 2.900,00
Ensino Médio	EJA médio, Normal Médio	R\$ 6.200,00	R\$ 5.500,00
	Técnico agrícola, agropecuário, agroflorestal, agroecologia, outros	R\$ 6.900,00	R\$ 6.200,00
Nível Superior	Graduação	R\$ 7.600,00 para todas as regiões	
	Pós graduação	R\$ 8.300,00 para todas as regiões	

Fonte: Diário Oficial da União, nº 204 de 26 de outubro de 2015.

Há alguns anos são especialmente as entidades patronais do campo que vêm fazendo o enfrentamento ao PRONERA, através da mídia, dos entraves jurídicos e da burocracia, apoiados pelo preconceito da classe dominante. Exemplos disso são os processos de formação de educadores que estão sendo implementados pelo chamado “sistema S”, incluindo programas como PRONATEC e PRONACAMPO, que prestam também formação técnica profissional dos jovens do campo, bem como ações judiciais, como, por exemplo, a Ação Civil Pública instaurada para a extinção da primeira turma do curso de Direito na UFG, a qual apresentaremos nos próximos capítulos.

Os cursos desenvolvidos, em geral, conseguiram fortalecer nos estudantes uma identidade camponesa; ajudaram a manter acesa a Educação do Campo; contribuíram na elaboração sobre projetos de campo, concepção de educação, formação profissional; ajudaram na formação acadêmica de assentados e acampados; estabeleceram articulação com um conjunto de instituições. A entrada coletiva tem reforçado o direito coletivo à educação.



Há turmas que têm Coordenação Político-Pedagógica compartilhada e se consegue garantir a intencionalidade da Pedagogia do Movimento, e outras que o MST não tem condições de acompanhar e a Universidade acaba conduzindo sozinha a questão pedagógica. O MST canalizou o PRONERA mais para os cursos formais e neste momento, estão em andamento: 36 turmas de Residência Agrária (que enceraram em 2015), em torno de 15 turmas de graduação nas áreas de Pedagogia, História, Serviço Social, Veterinária, Agronomia e Direito, e aproximadamente 15 turmas de nível médio e técnico. Em relação à Educação de Jovens e Adultos há convênios em parceria com o Movimento de Educação de Base (MEB), além de turmas em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação.

Na construção de 18 anos de lutas pelo PRONERA e pela Educação do Campo, houve efeitos positivos na expansão do acesso à educação no campo. Contraditoriamente, também ocorreu o fechamento de milhares de escolas no campo, ao mesmo tempo em que houve a construção de escolas maiores de Educação Básica completa – da Educação Infantil ao Ensino Médio.

As políticas públicas são produtos de ação do Estado. Por isso mesmo, a importância do controle social. Ao longo desses 18 anos, os movimentos sociais tiveram um papel fundamental na defesa, afirmação e também na cogestão do PRONERA. Pela pressão dos movimentos sociais, o governo foi assumindo a Educação do Campo e, na medida em que o Estado atende às reivindicações, também enquadra no sistema e muitas vezes descaracteriza o projeto original. Cabe pensar sobre como garantir o controle social dessas conquistas, dificultado pela correlação de forças.

Mais uma vez pode-se afirmar que a luta pela reforma agrária e pela educação andam juntas. O PRONERA virou campo da luta de classes, assim como a terra. Há cursos parados, outros esperando anos para iniciar; a burocracia e os entraves jurídicos têm representado um desgaste enorme, a ponto de que, em alguns estados, os movimentos sociais praticamente perderam a motivação para dialogar e apresentar novas demandas ao PRONERA. O MST, particularmente, construiu articulações e relações com pelo menos 50 instituições de educação superior, com as quais precisa aperfeiçoar as parcerias.

A ofensiva da direita se acirrou quando os camponeses começaram a entrar na educação superior e, especialmente, em cursos mais concorridos, como Agronomia, Direito e Veterinária. O objetivo público dos adversários é acabar com o Programa, mas ainda não tiveram força para tanto. Por isso, seguem a tática da asfixia via mecanismos jurídicos, burocráticos e órgãos de controle. Ao que parece, o problema para eles não é tanto o volume

de recursos, mas a entrada coletiva dos camponeses nas universidades e o protagonismo dos movimentos sociais.

O contexto atual continua sendo o de resistência. Não se pode permitir que o PRONERA seja descaracterizado do seu desenho original, que envolve a cogestão entre movimentos sociais, instituições de educação e INCRA. A determinação do TCU, que excluía os movimentos sociais do PRONERA, fragilizou a relação com os gestores públicos, que seguem com receio de represálias futuras. Em outras palavras, a CPMI da terra, já mencionada anteriormente, continua viva no *modus operandi* de muitos servidores, tanto do Incra quanto das instituições de educação.

### 3 QUESTÃO AGRÁRIA, A UFG E A TURMA DE DIREITO

Que a universidade se pinte de negro, que se pinte de mulato. Não só entre os alunos, mas também entre os professores. Que se pinte de operários e de camponeses, porque a universidade não é patrimônio de ninguém, ela pertence ao povo.<sup>10</sup>  
*Ernesto Che Guevara*

Neste capítulo apresentaremos alguns elementos que compõem a questão agrária no Brasil e em Goiás, problematizando-a com a discussão da Educação do Campo, pautada pelos movimentos camponeses e suas lutas históricas. Isso nos remete a compreender o processo realizado na UFG ao desenvolver a experiência de uma turma específica para camponeses no curso de Direito. Aqui, caracterizaremos a turma e as diferentes fases ocorridas na trajetória de 2005 a 2012, do início da proposição à conclusão da turma.

#### 3.1 A questão agrária e a disputa entre projetos de campo

De acordo com o Censo Agropecuário 2006 do IBGE, o Índice de Gini está em 0,854 (quanto mais próximo de 1, maior a concentração). Estabelecimentos rurais com áreas superiores a mil hectares representam 0,91% do número de proprietários e concentram acima de 43% das terras agricultáveis. De outro lado, os estabelecimentos rurais com áreas menores de 10 hectares preenchem menos de 2,7% das terras agricultáveis. São os extremos do latifúndio e do minifúndio, cuja alteração necessitaria de uma ampla política de reforma agrária em nosso país.

Os movimentos sociais do campo, ao longo da história brasileira, primeiramente com a resistência indígena, depois negra e dos vários marcos de lutas populares, desde as mais localizadas até as de organização nacional, são reveladores do quanto sempre foi e agravou-se nas últimas décadas a necessidade de intensificar ações populares na conquista de direitos, especialmente do direito à terra. Atualmente a situação agrária em nosso país é de aumento na concentração da terra, devastação do meio ambiente e geração de menos alimentos ou alimentos contaminados para a população brasileira. É o que tem sido denominado de agronegócio:

O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à

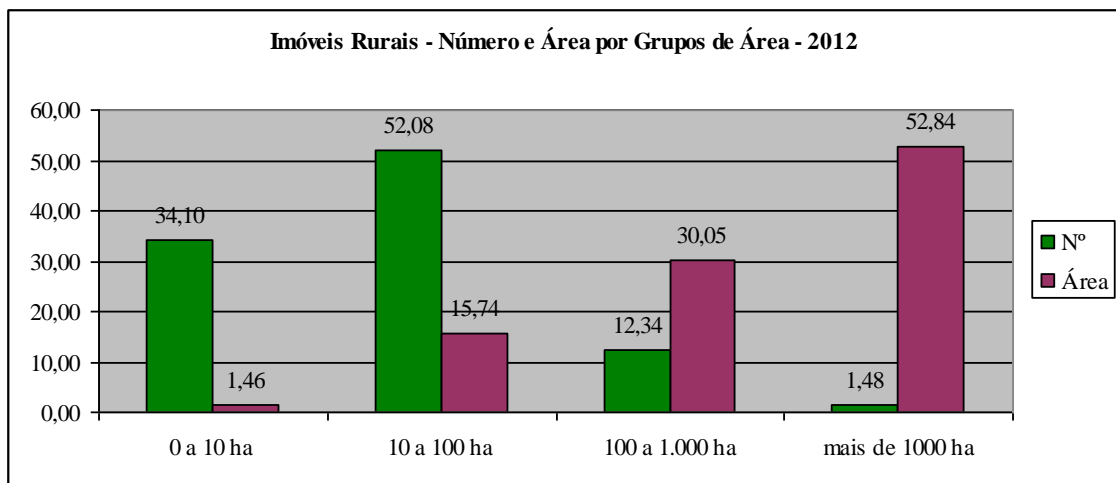
---

<sup>10</sup> Parte do discurso de Ernesto Che Guevara quando foi receber o grau de Doutor Honoris causa na Faculdade de Pedagogia, na Universidade de La Villas, em 28 de dezembro de 1959.

agricultura quando ao processamento daqueles de origem no setor), comercial e de serviços. Para os introdutores do termo, tratava-se de criar uma proposta de análise sistêmica que superasse os limites da abordagem setorial então predominante (LEITE E MEDEIROS, 2012, p. 79).

Esse processo vem se acelerando a partir da modernização industrial na agricultura iniciada nos anos de 1970, tornando-se conhecida na sociedade, a partir de 1980 e 1990, como agronegócio, no que se refere ao tripé “latifúndio-monocultura-agroexportação” (ALENTEJANO, 2015, p. 12). Essa análise nos remete a compreender que o aumento da concentração de terra e o controle de empresas transnacionais, como Cargil, Bunge, Dreyfus-Coinbra, Monsanto, dentre outras, sobre a produção e o beneficiamentos de sementes, têm levado à concentração da atividade agrícola empresarial em áreas com maior índice produtivo, como é o caso da soja no estado do Mato Grosso e em boa parte da região Centro Oeste do país. O gráfico 1 visibiliza os dados da concentração fundiária no Brasil.

**Gráfico 1 – Imóveis Rurais – número e área por grupos de área - 2012**



Fonte: Estatísticas Cadastrais do Incra, 2012 – ALENTEJANO (2015, p.2).

Nesse sentido, há uma questão agrária na estrutura da sociedade brasileira. O termo “questão” é entendido como um problema. A Via Campesina, uma articulação de organizações camponesas em nível internacional, compreende a questão agrária como uma temática que diz respeito às formas pelas quais, ao longo da história, organizam-se a posse, o uso e a propriedade da terra. Nesse sentido, Stédile ressalta:

A expressão “questão agrária” foi introduzida pelos primeiros estudiosos de economia política, que analisavam como se desenvolvia o capitalismo na agricultura. Estes estudiosos são conhecidos também como “clássicos”, porque foram os primeiros a realizar estudos

fundamentais sobre a forma do capital se desenvolver nos diferentes modos de produção, em especial no capitalismo (STÉDILE, 2011, p.12).

A relação do debate teórico sobre a questão agrária e o modo de produção é fundamental, pois ambos estão relacionados com a maneira pela qual numa sociedade se organiza a produção, a distribuição e a apropriação de excedentes e lucro. Assim, a questão agrária contemporânea ganhou novo conteúdo como parte do processo de evolução do pensamento. Sampaio, ao analisar o desenvolvimento da agricultura brasileira, afirma que há uma questão agrária não resolvida em nossa sociedade. Segundo ele:

Na literatura clássica sobre a formação da agricultura capitalista, entende-se por “questão agrária” os obstáculos econômicos, sociais, políticos e culturais que uma dada estrutura agrária opõe ao desenvolvimento das relações necessárias para a constituição de uma sociedade nacional capaz de autodeterminar seu desenvolvimento (SAMPAIO, 2013, p. 93).

Na mesma direção, Delgado mostra a relação entre a estrutura fundiária, a ausência da reforma agrária e os conflitos agrários:

Uma “questão agrária” é sempre um mal estar provocado pela estrutura de propriedade, posse e uso da terra, que é objeto de expressão política. Mas quando o mal estar social provocado pela estrutura agrária não é objeto de demanda política ou mesmo quando o sendo, não tem expressão política para promover uma reforma da estrutura agrária prevalecente, vivemos uma situação de conflito agrário permanente e difuso, ainda que ‘naturalizado’ pelo jogo do poder social dominante. A situação brasileira, desde a Constituição de 1988, mas principalmente desde a plena hegemonia da economia do agronegócio nos anos 2000, revela claramente um divórcio entre a estrutura agrária real, daquela que a Constituição desenhou para regular o direito de propriedade rural (DELGADO, 2013, p. 01).

Existe uma relação dialética entre o conflito agrário e a reforma agrária. Se, por um lado, a ausência da reforma agrária gera conflitos, os conflitos mantêm a reforma agrária na agenda política nacional. Neste caso, o conflito é salutar na luta pela reforma agrária, como argumenta Fernandes:

A conflitualidade é compreendida pela complexidade das relações sociais construídas de formas diversas e contraditórias, produzindo espaços e territórios heterogêneos, mas subordinados à hegemonia do capital. A historicidade e a espacialidade dos processos e conflitos sociais, dinamizadoras e não determinadas desafiam cotidianamente a hegemonia por intermédio de manifestações de resistência. A construção política de uma perspectiva relacional das classes sociais em trajetórias divergentes e diferentes estratégias de reprodução social possibilita o aprofundamento das disputas. O reconhecimento da polarização regra/conflito como contradição em oposição à ordem e ao

“consenso” é um procedimento importante para considerar a conflitualidade (FERNANDES, 2000, p. 203).

Com base na Constituição Federal de 1988, a propriedade fundiária deve cumprir a sua função social, entendida como a combinação de quatro critérios (Art 186): “I – aproveitamento racional e adequado; II – utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III – observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV - exploração que favoreça o bem estar dos proprietários e dos trabalhadores”. A partir desse artigo constitucional, os movimentos socioterritoriais questionam o cumprimento do mesmo quando realizam mobilizações sob a forma, por exemplo, de ocupações de latifúndios.

A estrutura fundiária altamente concentrada atravessou regimes políticos e governos com características e naturezas diferentes, gerando um grave problema agrário, de acordo com Stédile:

Desde os primórdios da colonização do Brasil, a forma como a terra foi distribuída e utilizada resultou em um grave problema agrário. O aumento da produção agropecuária não se constituiu em fator de progresso econômico, com distribuição de renda e justiça social. Ou seja, desde 1500 o uso da terra no Brasil beneficiou apenas uma minoria da sociedade\_ sua classe dominante-, impedindo que a maioria da população tivesse acesso à posse e ao usufruto desse bem da natureza (STÉDILE, 2011, p.13).

Pensar uma reforma agrária implica discutir um projeto de campo, de agricultura e de sociedade, entendendo-se reforma agrária como um conjunto de ações do Estado que vai além da redistribuição de terras. Concordando com Stédile (2012): “Reforma agrária é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos a quizerem fazer produzir e dela usufruir” (p.13). No caso brasileiro, caminhamos ao inverso, como uma contra reforma agrária, segundo Carvalho:

A contra-reforma agrária não aponta para a ruptura do monopólio senhorial sobre a terra ou para a transformação da estrutura latifundiária (monopólio da terra, relações sociais, sistema de poder e ideologia patrimonialista). Procura satisfazer esporadicamente a demanda social por terras e garantir a preservação histórica dessa estrutura, desviando a pressão social e política dos trabalhadores rurais sem-terra sobre a terra em situação de latifúndio. A contra-reforma agrária tem como objetivo estratégico submeter os desejos e aspirações de reforma agrária dos trabalhadores rurais sem terra aos interesses de classe dos setores dominantes no campo (CARVALHO, 2013, p. 1)

A Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), (2010) também defende a mesma tese, apontando o modelo do agronegócio como responsável pela concentração,

apropriação e imposição de um modelo agroexportador que gera consequências ambientais, sociais e econômicas de enorme gravidade:

Concentração, valorização especulativa das terras privadas, expansão de monoculturas, grilagem sobre terras públicas, expansão do desmatamento, relações de trabalho muito precárias, e completa inobservância do estatuto jurídico da terra no Brasil são as outras faces do agronegócio brasileiro. Elas se escondem ou se revelam sob complacência e cumplicidade dos Poderes da República, especialmente do Governo Federal, que tem por missão - gerir a política fundiária do Estado (CNBB, 2010, p.25)

O número de camponeses e agricultores familiares identificados pelo Censo do IBGE 2006 é de 4,8 milhões de estabelecimentos rurais, com áreas menores de 100 hectares, totalizando 14 milhões de pessoas que trabalham no campo, sob as mais diferentes relações de produção. As famílias que estão produzindo em seus lotes de terra (com frequência minifúndios) conseguem garantir uma diversidade na produção. Conforme entrevista de Gomes Junior<sup>11</sup>, em torno de 70% da alimentação brasileira provém da agricultura familiar. Segundo ele:

De acordo com uma pesquisa da FAO/Incrá, 65% a 75% do volume global de alimentos que nós consumimos têm origem na agricultura familiar. Se nós considerarmos algo em torno de quatro milhões e meio de propriedades que vivem na agricultura familiar, e olharmos o que é o consumo nacional dos produtos que têm como referência a agricultura familiar, isso vai dar em torno de alguns gramas por propriedade/dia (GOMES JÚNIOR em 14/04/2015).

A tabela 7 a seguir mostra os principais produtos oriundos da agricultura familiar que vão para a mesa da população brasileira, em quantidade e diversidade de alimentos:

**Tabela 7 – Produtos advindos da Agricultura Familiar**

Produto	Participação
Mandioca	87,0%
Feijão	70,0%
Milho	46,0%
Café	38,0%
Arroz	34,0%
Leite	58,0%
Suínos	59,0%
Aves	50,0%
Bovinos	30,0%
Trigo	21,0%

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 2006.

<sup>11</sup> Newton Narciso Gomes Junior, professor da Universidade de Brasília-UnB, em entrevista concedida à IHC – On-Line, pessoalmente. Disponível em [jornadaagroecologia.com.br/node/383](http://jornadaagroecologia.com.br/node/383), acesso em 14/04/2015.

De outro lado, percebe-se o agronegócio, através da atuação das grandes empresas nacionais e transnacionais, um índice altíssimo de insumos químicos e fertilizantes, que contaminam o solo e a água, além de afetar a própria saúde dos seres humanos que aplicam diretamente os “defensivos” e, indiretamente, os consumidores dessa produção. Esse modelo de agricultura expulsa a mão de obra do campo, especialmente a juventude, e prejudica a produção de alimentos saudáveis no país.

O termo reforma agrária aparece no Brasil após a segunda guerra mundial, com as lutas protagonizadas por movimentos camponeses, ainda numa visão de reforma agrária clássica, aquela que democratiza a terra a partir de uma política de interesse da burguesia, especialmente durante o governo de João Goulart (1961), como solução para a concentração fundiária e a improdutividade. Depois, no período da ditadura militar (1964-1984), o projeto desenvolvido pela burguesia foi o da modernização conservadora, mediante a aplicação de tecnologias associadas à “revolução verde”. A partir de 1980, é recolocada em pauta a reforma agrária, para democratização da terra, a ampliação do mercado interno e aumento da renda. É nesse período que surge o MST, também com esse pensamento. Para Gomes Júnior:

É prioridade, neste país, a produção de alimentos para a população, de sorte a garantir a nossa soberania alimentar não só pela autossuficiência, mas pelo direito de produzirmos o que entendemos ser razoável, para quem definimos que é importante e como definimos produzir isso da melhor forma possível. Nesse sentido, não tenho nenhum problema em defender que a reforma agrária deve enfrentar abertamente a desapropriação dos latifúndios, até porque esses latifúndios, que são tão importantes, se mantêm e se sustentam com o índice de produtividade de 1975, o que é uma ficção (GOMES JÚNIOR em 14/04/2015).

A luta pela terra no Brasil, com movimentos socioterritoriais de abrangências local, regional, estadual e nacional, que fazem da luta principal forma de garantir o direito à terra demonstram o quão disperso estão. Podemos perceber que, dentre eles, há os que se destacam historicamente pelo seu tempo de atuação, como também pela força de suas ações, como é o caso da CONTAG, do MLST, da CPT, da FETRAF e do MST. Ressalta-se que a maneira como esses movimentos vão se constituindo é através de iniciativas originais de grupos de trabalhadores e agentes mediadores que vão se territorializando ou através de dissidências dentro de algum movimento, por conflitos de interesses e divergências com a linha política de atuação.

Este trabalho focará o MST, por sua relevante contribuição não apenas à luta pela terra, mas também à luta pela educação. Por isso, a partir da territorialização do MST, uma proposta de reforma agrária foi sendo elaborada, passando a compreendê-la como parte da



luta de classes e da construção de um novo projeto para o campo brasileiro. Em seu Programa Agrário (2013), o MST ressalta essa nova proposta:

- a) Precisamos defender agora um novo projeto de reforma agrária, que seja popular. Não basta ser uma reforma agrária clássica, que apenas divida a propriedade da terra e integre os camponeses como fornecedores das matérias-primas e alimentos para sociedade urbano-industrial.
- b) Frente ao poderio do agronegócio, é necessário construir alianças entre todos os movimentos camponeses, com a classe trabalhadora urbana e com outros setores sociais interessados em mudanças estruturais, de caráter popular.
- c) A luta pela reforma agrária se insere agora na luta contra o modelo do capital. É um estágio da nossa luta, com desafios elevados e complexos, diferente do período do desenvolvimento industrial (1930-80), quando os assentamentos da reforma agrária em áreas improdutivas, para a produção de alimentos, somavam-se com a agricultura patronal voltada, prioritariamente, para a agroexportação.
- d) Os enfrentamentos com o capital, e seu modelo de agricultura, partem das disputas das terras e do território. Mas se ampliam para as disputas sobre o controle das sementes, da agroindústria, da tecnologia, dos bens da natureza, da biodiversidade, das águas e das florestas (MST, 2013, p.32).

Essa nova proposta enfatiza a necessidade de compreendermos o conceito de campesinato que vem sendo construído pela Via Campesina<sup>12</sup>, nos seus diversos espaços de articulação. De acordo com Carvalho:

Assim, por camponeses compreende-se aquelas famílias que tendo acesso à terra e aos recursos naturais resolvem seus problemas reprodutivos a partir da produção rural- extrativistas, agrícola e não agrícola – desenvolvida de tal modo que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que sobrevivem com o resultado dessa alocação. Sobretudo aquela família que vive do trabalho familiar, podendo eventualmente contratar trabalho diarista em alguns momentos da atividade agrícola, bem como trabalhar fora de sua posse alguns dias do ano complementando sua renda, buscando equilibrar o uso do seu trabalho em suas atividades. Em sua maioria mantém alguma relação com o mercado. (CARVALHO, 2006, p. 30).

Na atualidade, muito tem se debatido sobre um novo sujeito social que é uma parte/fração do campesinato e que está sendo criado na luta pela terra. Ao ser criado a partir da luta, enfrenta o modelo dominante de agricultura. Nas palavras de Ploeg:

Em essência, a recampesinização é uma expressão moderna para *luta por autonomia e sobrevivência em um contexto de privação e dependência*. A condição camponesa não é, definitivamente, uma

<sup>12</sup> A Via Campesina é um movimento internacional que articula organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas e negras da Ásia, África, América e Europa. <http://www.social.org.br/cartilhas/cartilha003/cartilha012.htm>, acesso em 29 de outubro de 2015.

condição estática. Ela representa uma linha através d tempo, como movimento ascendente e descendente. Isso é, assim como a agricultura capitalista está continuamente evoluindo (expandindo-se e ao mesmo tempo mudando no sentido qualitativo, ou seja, através de uma maior industrialização dos processos de produção e trabalho), também a agricultura camponesa está mudando. Uma das mudanças é a *recampesinização* (PLOEG, 2008, p.23, grifos no original).

Carvalho define o campesinato pela sua condição social, posição contraditória frente à burguesia agrária e por não ter terra suficiente para se reproduzir socialmente, razão pela qual precisa vender parte da força de trabalho familiar em atividades agrícolas e não agrícolas.

Vejamos:

A classe social campesinato possui limites muito tênues com a fração da burguesia agrária denominada pequena burguesia agrária, sendo que a fração denominada campesinato-proletário encontra-se em *situação contraditória de classe* devido a ser um proletário com terra ou um camponês com inexpressiva renda direta da terra, situação essa que não lhe permite auferir rendimentos suficientes para garantir a sua reprodução social como camponês devendo vender a força de trabalho de parcela dos membros da família para a obtenção de rendimentos complementares àqueles obtido pela produção na terra sobre a qual possui a propriedade legal ou a posse (CARVALHO, 2006. p. 22).

Para Oliveira, o campesinato é classe social em oposição ao capitalista e está diretamente relacionado à luta pela terra:

O campesinato deve, pois, ser entendido como classe social que ele é. Deve ser estudado como um trabalhador criado pela expansão capitalista, um trabalhador que quer entrar na terra. O camponês deve ser visto como um trabalhador que, mesmo expulso da terra, com frequência a ela retorna ainda que para isso tenha que (e) migrar. Dessa forma, ele retorna à terra mesmo que distante de sua região de origem. É por isso que boa parte da história campesinato sob o capitalismo é uma história de (e) migração (OLIVEIRA,1995. p.11).

A Constituição Federal, a partir da Lei 11.326 de julho de 2006, define o agricultor familiar considerando alguns requisitos, como possuir, no máximo, 4 módulos fiscais<sup>13</sup>, não desenvolver o processo produtivo com mão de obra (basicamente familiar) e ter a vida econômica familiar garantida pela renda obtida do trabalho da produção daquela parcela de terra.

<sup>13</sup> O módulo fiscal é uma unidade territorial agrária, fixada por cada município brasileiro baseados na Lei Federal nº 6.746/79. O tamanho do módulo fiscal, para cada município, é determinado levando-se em consideração: o tipo de exploração predominante no município e a renda obtida com ela; outras explorações importantes (seja pela renda ou área ocupada) existentes no município; e o conceito de "propriedade familiar", definido pela Lei nº 6.746/79. O módulo fiscal varia de 5 a 100 hectares, conforme o município. <http://www.mundoeducacao.com/geografia/agricultura-familiar.htm>, acesso em 29 de outubro de 2015.

Dados do IBGE apontam que de 4,36 milhões de estabelecimentos agropecuários, os agricultores familiares ocupam 80,25 milhões de hectares, correspondendo a 24,3% da área total. Esses dados são reveladores da concentração fundiária em nosso país, para a qual contribuem as políticas de desenvolvimento para a agricultura em práticas nas últimas décadas. Há uma enorme diferença no que é garantido de recursos econômicos para a agricultura patronal em relação à agricultura familiar. Por exemplo, em 2011/2012, o Plano-Safra destinou 107 bilhões de reais para a agricultura empresarial, enquanto para a agricultura familiar foram destinados apenas 16 bilhões de reais. Apesar desse menor investimento, a agricultura familiar gera 38% da receita dos estabelecimentos agrícolas e garante 74% de empregos no campo, além de produzir a maior parte dos alimentos para a sociedade brasileira (IBGE, 2006).

Vale discutirmos algumas posições sobre o conceito de agricultura familiar e compreendermos o campesinato no contexto da agricultura. Entre os intelectuais que abordam o tema, ainda há muitas divergências para chegar a uma definição comum sobre esse conceito. Há posições que compreendem a agricultura familiar como os pequenos produtores que acessam o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), ou seja apenas o público de uma política pública. Outras posições compreendem a agricultura familiar como agricultores (uma profissão) que se adequam às exigências do mercado, sendo possível ter condições de estabilizar a sua vida familiar no campo, mesmo que para tal seja necessária a sustentação por uma política pública como o PRONAF. A segunda posição tem se mantido mais fortalecida entre os estudiosos ao afirmarem que os pequenos agricultores são protagonistas da modernidade na agricultura, gerando algumas confusões ao denominar pequeno, médio e grande agricultor, de acordo com o tamanho da terra que possui e da renda familiar obtida.

Dentre alguns intelectuais que aprofundam essa concepção está Abramovay (1992). Para ele, a agricultura familiar é um dos fundamentos para o desenvolvimento da agricultura patronal, ou como hoje é conhecida, o agronegócio. Em outros termos, conforme os movimentos sociais denominam, seria o “agronegocinho”, com os agricultores familiares buscando se adequar à lógica do mercado. Sendo assim, a agricultura familiar é definida como produção baseada na mão de obra familiar ou mão de obra assalariada e/ou temporária, especialmente no tempo da colheita. Segundo Abramovay:

O agricultor familiar moderno corresponde a uma profissão, diferentemente do campesinato, que constitui um modo de vida. Enquanto este último apresenta como traço básico a integração parcial a mercados incompletos, o primeiro representa um tipo de produção

familiar totalmente integrada ao mercado, sem apresentar qualquer conflito ou contradição em relação ao desenvolvimento capitalista. O autor salienta ainda a natureza empresarial, o dinamismo técnico e a capacidade de inovação como traços da forma contemporânea de produção familiar (ABRAMOVAY, 1992, p. 127).

Essa ideia é posta em debate pela Via Campesina, a partir das ações realizadas pelos movimentos sociais e respaldada por alguns intelectuais de vertente marxista que discutem a agricultura camponesa, ou apenas o campesinato. Vejamos a afirmação de Marques:

O campesinato é uma classe social e não apenas como um setor da economia, uma forma de organização da produção ou um modo de vida. Enquanto o campo brasileiro tiver a marca da extrema desigualdade social e a figura do latifúndio se mantiver no centro do poder político e econômico - esteja ele associado ou não ao capital industrial e financeiro -, o campesinato permanece como conceito-chave para decifrar os processos sociais e políticos que ocorrem neste espaço e suas contradições (MARQUES, 2000, p. 03).

Essa análise, que nasce na ciências sociais, identifica as classes sociais que compõem o campo, não apenas tendo como referência a produção para o mercado e integração ao sistema capitalista. Compreende que mesmo a família camponesa vivendo dentro desse sistema, consegue organizar uma lógica própria de produção e de vida familiar. Na sociologia rural, de acordo com Santos (1978), há algumas características que definem o campesinato como classe social, como: a força de trabalho familiar, a parceria/mutirão, a terra podendo a família ser proprietária, rendeira ou posseira, os instrumentos de trabalho são adquiridos conforme a necessidade e a jornada de trabalho que acontece de acordo com o calendário de produção, não necessariamente havendo rigidez no cumprimento de uma determinada carga horária diária. Essa perspectiva dialoga com o trabalho de Thompson e sua concepção de classe social:

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais (THOMPSON, 1987, p.10 apud MARQUES, 2000, p. 59).

Nessa concepção está posta a compreensão da vida material e a vivência social como possibilidade de compreender as lutas sociais e a formação dos sujeitos coletivos e humanos,

que vão construindo uma identidade política, o que está sendo chamado de camponeses por parte dos movimentos sociais e alguns intelectuais (MARQUES, 2000).

Reconhecemos que ainda há muitas confusões teóricas sobre a concepção de agricultura familiar e agricultura camponesa, que não serão foco da discussão deste trabalho. Porém, é necessário esclarecer que utilizaremos, na maioria das vezes, a expressão agricultura familiar camponesa, enfatizando o termo camponês ao nos referirmos ao trabalhador do campo. Essa confusão aumenta quando a burocracia do Estado reconhece juridicamente os beneficiários da reforma agrária como parte da agricultura familiar. Vejamos:

Beneficiários da Reforma Agrária, como espécie de agricultor familiar, é categoria social reconhecida pela Lei n. 4.504, de 30 de novembro de 1964, que “Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências” e a Lei n. 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, que “Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal”. Já a Lei n. 11.326, de 24 de julho de 2006, que “Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais”, é a que reconhece a categoria (gênero) de Agricultor Familiar (tradicional). (SIQUEIRA, 2012, apud FON 2012, p. 20).

A partir dessas análises, vejamos como o estado de Goiás se apresenta no cenário brasileiro, ao se tratar da questão da terra e da reforma agrária. Inicialmente, apresentamos três fases de constituição de Goiás. A primeira, do início do século XVIII ao início do século XX, marcada pelo ciclo do ouro, que se esgota por volta de 1780, alimentando a migração em busca de trabalho e início de grandes fazendas para a criação de gado (PESSOA, 1999).

A segunda fase é demarcada pelo povoamento do estado, a partir de 1913, com a construção da estrada de ferro, que aumentou o potencial econômico de produção, especialmente de arroz, e atraiu migrantes, possibilitando a ampliação do comércio e o aparecimento dos primeiros bancos que financiavam a agricultura, o que fortaleceu a relação comercial com a região sudeste do país.

Por fim, a terceira fase que demarca a história goiana começou em 1938, com a “Marcha para o Oeste”, ocorrendo a modernização das grandes propriedades. De acordo com Pessoa:

A primeira, o “tempo antigo”, era o “tempo da fartura”, com uma economia de subsistência. Na segunda, chega a economia de mercado, com as caravanas de mineiros. E a terceira fase, o momento atual, dá continuidade à economia de mercado, com uma agricultura mais racional e mecanizada. Por isso, o esvaziamento do campo foi inevitável (PESSOA, 1999, p. 36).

Na transição da primeira para a segunda fase, já se destacavam o que nos dias atuais ainda persiste, grandes propriedades de terras, intensificando-se desde então a sua concentração, dado que a extensão média era de 16 mil hectares, em dados do censo de 1920. A produção escoada era de gado, que se deslocava apenas com a condução de vaqueiros das fazendas. Sendo assim, desde esse período há mão de obra dependente que prestava todos os tipos de serviços necessários ao fazendeiro, em troca de moradia e alimentação. Brandão assinala:

Numa relação entre terra e trabalho ou entre identidade e etnia, com a substituição da mineração pela pecuária extensiva, ocorre também, naturalmente, uma substituição do escravismo pelo trabalho livre. O negro deixa de ser escravo e passa ser “servo”, agregado da fazenda, recebendo como paga uma parte das crias de gado sob seu cuidado. Aos poucos foi se tornando a forma de trabalho mais adequada na grande propriedade, tanto que, quando a abolição chega a Goiás, havia poucos escravos a serem libertados (BRANDÃO, 1977, p. 63-8).

A estrutura fundiária brasileira negou historicamente o direito à terra para muitos trabalhadores, desde a desterritorialização e dizimação dos povos indígenas, dos negros, dos imigrantes europeus, consolidando uma nova categoria de trabalhadores, os camponeses, resultado de um desenraizamento social, ou seja, processos migratórios que os obrigaram a buscar terra e trabalho. De acordo com Souza:

O camponês brasileiro é um camponês que tem estado, recorrentemente, na estrada, em busca da terra de trabalho e da constituição de um território onde possa produzir e reproduzir seu modo de vida característico. Formou-se, assim, em um constante movimento de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (SOUZA, 2012, p. 30 apud CHELOTTI, 2012 et al).

Essa reflexão é reafirmada por Martins:

O nosso camponês não é um enraizado. Ao contrário, o camponês brasileiro é desenraizado, é migrante, é itinerante. A história dos camponeses-proprietários do sul é uma história de migrações. Há cem anos, foram trazidos da Europa para o Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Espírito Santo. Há pouco mais de trinta anos deslocaram-se para as regiões novas do Paraná. Hoje muitos estão migrando para Rondônia e Mato Grosso. Tanto o deslocamento do posseiro quanto o deslocamento do pequeno proprietário são determinados fundamentalmente pelo avanço do capital sobre a terra (MARTINS, 1983, p. 17).

O estado de Goiás possui 6.610.681 habitantes em estimativa para o ano de 2015, numa área de 340.111,376 quilômetros quadrados, distribuídos em 246 municípios. No cenário nacional Goiás é um estado que está entre um dos maiores produtores na agropecuária

e na mineração, ocupando o nono lugar entre os demais na economia brasileira. O investimento para essa produção primária é oriundo da iniciativa privada e de apoio dos governos estadual e federal. A tabela 8 compara o crescimento médio dos principais setores da economia em Goiás e no Brasil na última década, mostrando o dinamismo do agronegócio em GO.

**Tabela 8 – Crescimento médio de Goiás e Brasil (2002-2014) - %**

Atividade	Goiás	Brasil
Serviços	4,7	3,6
Indústria	4,4	2,9
Agropecuária	5,2	2,7
<b>PIB</b>	<b>4,8</b>	<b>3,6</b>

Fonte: IBGE, Instituto Mauro Borges.

Na agricultura, destaca-se a produção de soja, sorgo, milho, feijão, cana de açúcar e algodão. Na pecuária, destaca-se a produção de gado, leite, suínos e frangos, aglutinando polos produtivos na região sudeste, localizados os municípios de Rio Verde, Mineiros, entre outros.

Mapa 1 – Região Norte Goiano: 98 assentamentos, total de 5.385 famílias



Fonte: Incra-GO

Mapa 2 – Região Centro Goiano: 21 assentamentos, total de 997 famílias



Fonte: Incra-GO

Mapa 3 – Região Noroeste Goiano: 54 assentamentos, total de 1.491 famílias



Fonte: Incra-GO

Mapa 4 – Região Oeste Goiano: 70 assentamentos, total de 3.186 famílias



Fonte: Incra-GO

Mapa 5 – Região Sudeste Goiano: 06 assentamentos, total de 176 famílias



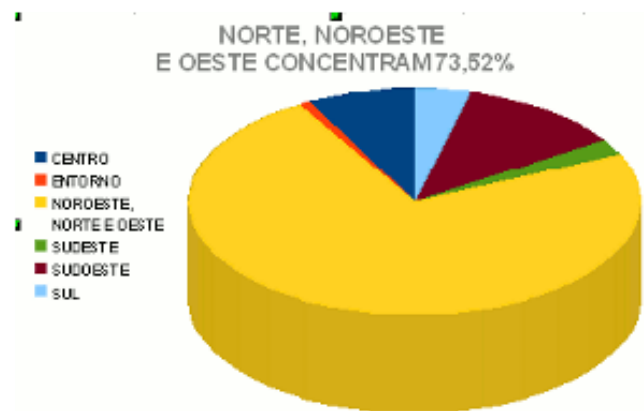
Fonte: Incra-GO

Na região Entorno Distrito Federal há 02 assentamentos, com 43 famílias (INCRA-GO). Quanto aos assentamentos de reforma agrária em Goiás, existem 300 áreas efetivadas no



período de 1986 a 2014, abarcando 13.218 famílias, numa área total de 706.477 hectares. O gráfico 2 mostra um menor número de assentamentos, consequentemente de famílias na região Sudeste do estado, pois nessa região se concentra as maiores áreas de produção do agronegócio. De acordo com o INCRA-GO, as regiões Norte, Nordeste e Oeste concentram mais de 73% da população assentada.

**Gráfico 2 – Concentração da população assentada em Goiás**



Fonte: INCRA-GO

Essas questões nos remetem a pensar sobre a expropriação que os camponeses sofrem de sua terra e de seus meios de trabalho, buscando construir sua resistência a partir da inserção em organizações e movimentos sociais de luta pela terra. Ressaltamos, no caso dos dados apresentados pelo INCRA-Goiás, a afirmação de Oliveira (1996): “ao mesmo tempo em que aumenta a concentração das terras nas mãos dos latifundiários, aumenta o número de camponeses em luta pela recuperação das terras expropriadas” (p. 26).

Outra questão relevante a ser apresentada são os valores orçamentários, anunciados pelo governo federal, para atendimento aos grandes produtores, vinculados ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), e aos agricultores familiares e assentados de reforma agrária vinculados ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Para o primeiro grupo, a destinação de recursos para a safra 2015/2016 é de R\$ 187,7 bilhões, enquanto que para o segundo é de R\$ 28,9 bilhões. Podemos verificar a disparidade dos valores entre ambos, haja vista o número significativo de agricultores familiares em nosso país, conforme dados da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA): “no Brasil, o setor engloba 4,3 milhões de unidades produtivas (84% do total) e 14 milhões de

pessoas ocupadas, o que representa em torno de 74% do total das ocupações distribuídas em 80.250.453 hectares (25% da área total)”.

### 3.2 A UFG e o campus da Cidade de Goiás

A Universidade Federal de Goiás é uma instituição pública de ensino superior criada pela Lei n. 3834 de 14 de dezembro de 1960 e reestruturada pelo Decreto N. 63.817 de 16 de dezembro de 1968. Sediada em Goiânia, capital do estado, na modalidade de autarquia federal, foi criada a partir da centenária Faculdade de Direito e das Faculdades de Farmácia, Medicina e Odontologia e, ainda, da Escola de Engenharia e do Conservatório de Música. “A UFG tem como missão gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, formando profissionais e indivíduos capazes de promover a transformação e o desenvolvimento da sociedade”.

Na data de sua criação estava localizada no *Campus* da Praça Universitária I, que, posteriormente, foi nomeado Campus Colemar Natal e Silva, em homenagem ao primeiro reitor da UFG (1960-64). Em 1962, a UFG ampliou sua presença com a implantação do Campus II Samambaia, onde está localizada a maioria dos cursos. O primeiro centro de ensino instalado dentro do Campus II foi a Escola de Agronomia e Veterinária. Este campus ocupa uma área de 300 hectares doada pelo estado de Goiás, antiga Fazenda Samambaia. A UFG oferece em 2015 mais de 22.000 vagas na graduação, distribuídas em 8 áreas do conhecimento, conforme a tabela 9:

**Tabela 9 – Cursos oferecidos na UFG**

Área	Cursos
Ciências Humanas	Ciências Sociais, História, Filosofia, Geografia, Pedagogia e Educação Física
Ciências Sociais Aplicadas	Direito, Jornalismo, Publicidade, Relações Públicas, Biblioteconomia e Ciência Econômicas
Ciências Agrárias	Agronomia, Engenharia Florestal, Engenharia de Alimentos, Zootecnia e Veterinária
Ciências Exatas	Física, Ciência da Computação, Matemática e Estatística e Química
Engenharia	Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia da Computação e Engenharia de Alimentos

Linguística, Letras e Artes	Letras, Artes Visuais - Artes Plásticas, Design Gráfico, Design de Interiores e Design de Moda -, Música - Canto, Composição, Instrumento Musical, Regência Coral, Educação Musical e Musicoterapia - e Artes Cênicas
Ciências Biológicas e Biomedicina	

Fonte: [www.ufg.br/p/6404-missao](http://www.ufg.br/p/6404-missao), acesso: 12/02/2015. Organizada pela autora.

Além dos cursos de bacharelado e licenciatura, a UFG mantém também o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicadas a Educação, com ensino fundamental e médio.

A partir de 2006, a UFG passou por algumas mudanças, devido à implantação de programas do governo federal, que contribuíram para a expansão dos *campi* de Catalão e Jataí, iniciada no mesmo ano, e a reestruturação do *campus* da Cidade de Goiás.

Ao longo dos últimos anos, a UFG se destacou no cenário regional e nacional, apresentando resultados positivos de uma política institucional de pesquisa e pós-graduação alicerçada na qualificação docente e no estabelecimento das condições indispensáveis à geração do conhecimento. Na construção desse processo, um programa sistemático de qualificação docente elevou o número de doutores da instituição em 85% nos últimos anos.

A articulação entre ensino, pesquisa, extensão e cultura tem sido reconhecida como elemento importante das atividades acadêmicas. Os alunos da UFG têm a sua formação acontecendo em diversos espaços, acadêmicos ou não, e em atividades curriculares e extra-curriculares. Dessa forma, eles têm a oportunidade de participar de atividades de pesquisa e extensão, integrando-as ao seu processo formativo. A Pró-Reitoria de Extensão e Cultura tem como atribuições implementar políticas de extensão, promovendo a inserção da universidade no processo de desenvolvimento da região Centro-Oeste e a articulação entre extensão, ensino e pesquisa. São também funções da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura sistematizar, apoiar e acompanhar as ações que visem à interação da universidade com a sociedade, incentivar a produção tecno-científica e artístico-cultural, com serviços prestados à população através de parcerias públicas, e apoiar/implantar o Programa de Ensino a Distância e Educação Continuada. Até 2014, a instituição, contava com 2.447 servidores técnico-administrativos, 2.354 professores efetivos, 299 professores substitutos, 22.899 mil estudantes, 150 cursos de graduação, 53 de mestrado e 28 de doutorado.

Vinculados ao PRONERA, a UFG ofereceu alguns cursos, iniciando a II Turma de Direito no ano de 2015, vejamos a tabela 10:

**Tabela 10 - Cursos Superiores para Agricultores Familiares e Assentados de Reforma Agrária na UFG**

Nível	Curso	Período de Execução
Especialização	Residência Agrária	2005-2007
Graduação	Pedagogia	2007-2011
Graduação	Direito	2007-2012
Especialização	Direitos Sociais do Campo	2013-2015
Especialização	Residência Agrária em Agroecologia	2013-2015
Graduação	II Turma de Direito	2015-2020

Fonte: Trabalho de campo.

A estrutura institucional da UFG está organizada da seguinte forma: Reitoria; Pró-Reitorias; órgãos suplementares, administrativos e complementares; Comissões Especiais (avaliação institucional, processos administrativos e permanente de pessoal docente); Unidades Acadêmicas e os Conselhos. O Conselho Universitário (CONSUNI), no que diz respeito ao curso de Direito, é o organismo máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento. As instâncias deliberativas são a Faculdade de Direito, através do conselho de curso, e a Pró-Reitoria de Graduação-PROAD, que tem como atribuições:

Avaliar as propostas curriculares para a criação de novos cursos; realizar o acompanhamento dos cursos já implantados, por meio da articulação com a Câmara de Graduação e os Núcleos Docentes Estruturantes de cada curso; acompanhar o desenvolvimento dos estudantes de graduação desde seu ingresso até a formatura, e contribuir para uma ampla formação do discente, por meio de programas de estágio obrigatório e não obrigatório, monitorias, mobilidade acadêmica, programas de estímulo à pesquisa, entre outros<sup>14</sup>.

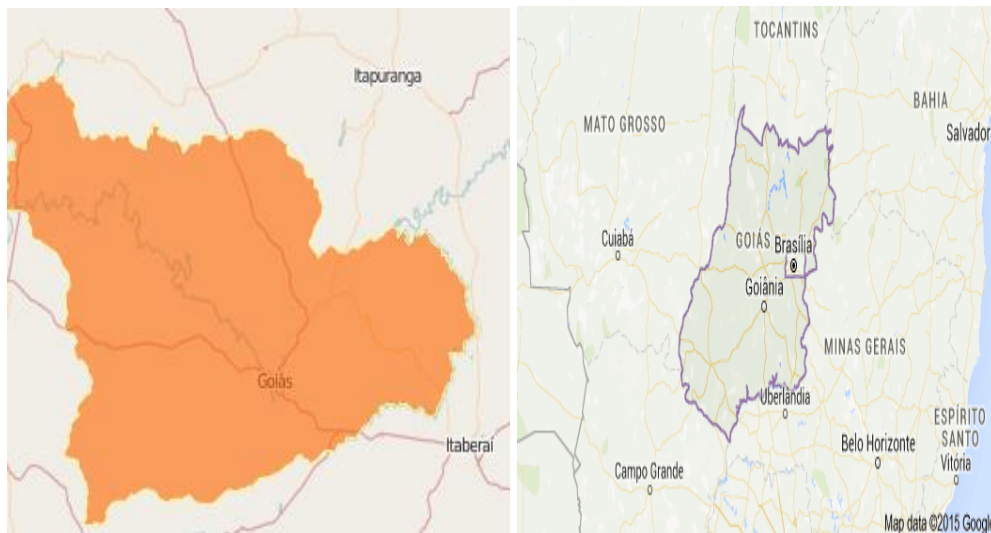
Em se tratando da implantação de uma nova turma de Direito através do PRONERA, dentro da proposta de Educação do Campo, necessariamente deve passar por todas as instâncias da universidade e do INCRA, além da Comissão Pedagógica Nacional do Programa. Em algumas experiências essa tramitação demorou de 2 a 3 anos.

Para compreendermos melhor a localização do campus da UFG na Cidade de Goiás, vamos fazer um breve histórico dessa parte do cenário goiano. O município da Cidade de Goiás, mais conhecida como Goiás Velho, está localizado no Território Rio Vermelho, distante

<sup>14</sup> Disponível em [www.ufg.gov.br](http://www.ufg.gov.br), acesso em 12/02/2015.

aproximadamente 130 km da capital. A sua geografia se destaca pela região acidentada, cercada por serras e morros. Possui em 2015 uma população aproximada de 24.439 mil habitantes<sup>15</sup>, numa área de 3.108.018 km<sup>2</sup>. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) reconheceu a sua história através da arquitetura barroca e tradições culturais e ambientais como Patrimônio Histórico e Cultural Mundial em 2001. Em seu processo histórico, o território do município de Goiás estava habitado por povos indígenas, os Goiasés, da nação Gojá, que sofreram a expulsão de seu habitat pelo interesse de “desbravadores” e da coroa portuguesa na caçada pelo ouro. O nome do município foi sendo alterado a cada período, tendo como primeiro nome *Arraial de Sant’Anna*, depois *Vila Boa de Goyaz* e, finalmente, Cidade de Goiás, após a transferência da capital do Estado para Goiânia, em 1935.

### Mapa 6- Localização da Cidade de Goiás-GO



Fonte: Map data @2015 Google Acesso em 24/11/2015

A antiga capital, a Cidade de Goiás, sempre teve relevância política, sendo berço de famílias tradicionais que ainda se mantêm no poder local, geralmente grandes latifundiários. Por outro lado, foi nesse mesmo município onde surgiram os principais movimentos e organizações sociais de luta pela terra, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o MST e outros. Além disso, é o município onde se localiza o maior número de assentamentos de reforma agrária do Brasil, vinte e três, totalizando 667 famílias.

Esse cenário é o local de instalação do Campus da Cidade de Goiás (CCG) da UFG. No início era chamado de Faculdade de Direito Extensão Goiás, pois o curso de Direito era o

<sup>15</sup>Disponível em <http://www.cidadedegoias.com.br/historico/a-cidade.htm>, acesso em 19/10/2015.

único que existia. Depois, com a ampliação da universidade foram criados os cursos de Filosofia e Serviço Social. Nos últimos anos, a partir da realização da Turma Especial de Direito, com a qual o campus se revigorou, surgiram os cursos de Administração e Licenciatura em Educação do Campo, e cursos de pós-graduação, inclusive um curso de especialização em Direitos Sociais do Campo, que concluirá em 2015.

É importante salientar que o campus sofria com poucas salas de aulas, cadeiras inadequadas, ausência de laboratórios e biblioteca, incluindo a precária composição do corpo docente. Em 2004, quando da elaboração do projeto político pedagógico para a turma especial de Direito, o campus contava com 08 professores contratados pela prefeitura municipal da Cidade de Goiás, 03 professores efetivos (sendo que um desses estava cedido para o Tribunal Regional Federal da 1ª Região), 04 professores temporários e 13 professores colaboradores que recebiam apenas ajuda de custo para o deslocamento. A situação era mais complexa no que tange à qualificação que esses professores tinham, pois havia apenas um doutor, sete mestres e os demais eram especialistas ou graduados.

As dinâmicas e diretrizes formuladas na implementação do curso de Direito vislumbraram uma formação humanista, mediante práticas que contemplassem a produção de novos direitos, apresentando como objetivo formar bacharéis em Direito comprometidos com a defesa dos direitos humanos com todas as suas dimensões, do local ao internacional. Diante disso, o campus buscava romper com as grades curriculares tradicionais, que engessam conteúdos e impossibilitam uma formação dinâmica, correspondente ao perfil dos estudantes aos propósitos colocados.

A perspectiva de uma turma especial para agricultores familiares e assentados buscava contemplar questões do direito agrário, ambiental e trabalhista, direito civil e comercial, direito penal e direitos humanos, dentre outras. Metodologicamente seriam organizados núcleos de práticas jurídicas, cuja atividades deveriam relacionar ensino, pesquisa e extensão, bem como a realização do estágio, no qual o estudante teria reais condições de refletir a partir da vivência, analisando criticamente a mesma. O objetivo central desses núcleos era proporcionar aos estudantes uma visão crítica do direito, a partir de múltiplas práticas relacionadas à área de formação acadêmica, assegurando uma abordagem multidisciplinar<sup>16</sup>.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da turma especial de Direito afirmava que iniciativas como a proposta contribuiriam para a formação do bacharel em Direito, a solidariedade com as demandas sociais, além de fomentarem maior conscientização a respeito

---

<sup>16</sup> Disponível em <https://npj.direito.ufg.br/p/84-objetivos>, acesso em 14/04/2015.

da importância da organização da sociedade civil no exercício da democracia, onde a disputa é legitimada e a participação é imprescindível.

A proposta de criação de uma Turma Especial para agricultores familiares e assentados teve início em 2005. Nesse processo, houve uma demanda para que o campus da Cidade de Goiás fosse melhorado, pois havia o risco de ser fechado por falta de infraestrutura, especialmente de corpo docente e quadros técnicos suficientes. Diante da possibilidade de uma parceria com os movimentos sociais do campo e órgãos governamentais a nível federal, os professores que elaboraram a proposta, em conjunto com a direção do CCG, vislumbraram a realização da experiência:

Resgatando a importância da Cidade de Goiás, enquanto patrimônio histórico e cultural da humanidade, e atendendo à demanda dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada torna-se oportuno propor a ampliação e modernização do Campus da Cidade de Goiás, berço da UFG, com o aumento do número de vagas para o curso de Direito, nas modalidades bacharelado e licenciatura; a implantação de cursos de especialização e a realização de projeto de extensão que possam atender às necessidades locais, notadamente na área de Direitos Humanos (Brasil, 2006, p.5).

A partir disso, inicia-se a construção de uma parceria que representaria, mais adiante, importantes conquistas tanto para a instituição acadêmica, quanto para os movimentos sociais que fariam parte de uma experiência pioneira na formação de advogados camponeses militantes.

### **3.3 Caracterização da turma “especial”**

O direito de estudar Direito nos remete a pensar sobre o direito universal à educação em todos os seus níveis. A educação é um direito fundamental de todas as pessoas e deve ser atendido no próprio lugar onde elas vivem, respeitando o conjunto de suas necessidades sociais. Nesse aspecto, também precisamos refletir sobre o modelo educacional hegemônico, que trabalha com o conceito de capital humano, por meio do qual os seres humanos são vistos apenas como força de trabalho para o mercado. Ressaltamos que setores empresariais, por meio de entidades como a Fundação Roberto Marinho, Fundação Ayrton Senna, Fundação Bradesco, entre outros, estão organizando o *Movimento Compromisso Todos pela Educação*<sup>17</sup>, que preconiza reformas no sistema educacional brasileiro sintonizadas com os interesses

---

<sup>17</sup> “Compromisso Todos pela Educação”: movimento lançado em 06 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Esse movimento, apresentado como uma iniciativa da sociedade civil e que conchama a participação de todos os setores sociais, foi constituído, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, a Fundação Itaú, dentre outras.

empresariais (LEHER, 2014)<sup>18</sup>. Em contraponto a isso, o manifesto das educadoras e educadores da reforma agrária resultante do II ENERA (2015) afirma:

Grandes grupos empresariais intervêm cada vez mais na política educacional, por meio de propostas que têm sido assumidas pelos governos com o falso objetivo de melhorar a qualidade das escolas públicas. Na prática, representam um processo acelerado de mercantilização da educação em todos os níveis. Primeiro, buscam demonstrar que a escola pública está em crise, que os educandos e educandas não aprendem, os professores e professoras não sabem ensinar e o sistema educacional não funciona. Depois, apresentam como alternativa que as escolas passem a funcionar de acordo com a lógica de trabalho e de gestão das empresas capitalistas. Isso significa o estabelecimento de metas a serem atingidas, controle externo do processo pedagógico, perda de autonomia do trabalho do educador e das educadoras, responsabilização individual pela aprendizagem dos educandos e educandas sob qualquer condição e currículos determinados em função da avaliação em larga escala. Por último, defendem, que para maior eficiência do modelo, as próprias empresas assumam a gestão das escolas, recebendo recursos públicos para esta tarefa. Esses grandes grupos empresariais se organizam no “Movimento Todos pela Educação” (MST, 2015, p. 02).

Das experiências desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo, poderíamos elencar dezenas de êxitos alcançados quando da realização de parcerias em turmas de graduação nas mais distintas áreas de conhecimento, especialmente nas licenciaturas, formando educadores e educadoras para atuarem em escolas do campo, em assentamentos e acampamentos, e comunidades tradicionais, como é o caso das turmas da Pedagogia da Terra desenvolvida com a própria UFG no período de 2007 a 2011.

**Figura 3 – Turma de Pedagogia da Terra na Faculdade de Educação/UFG**



Fonte: Arquivo UFG.

<sup>18</sup> Apresentação no curso de especialização na Faculdade de Educação da USP, em 27/11/2009. Revista e ampliada em outubro de 2014.



**Figura 4 – Ato de Formatura da Turma de Pedagogia da Terra (2011)**



Fonte: Arquivos UFG

As duas turmas concomitantes de Pedagogia da Terra foram especificamente voltadas para a graduação de educadores que, não possuindo licenciatura, também não tinham possibilidades de cursá-la de forma regular, uma vez que a maioria dos estudantes tinha responsabilidades de trabalho nos locais de moradia, ou seja, trabalhavam nas escolas públicas do campo, em suas comunidades.

O funcionamento das turmas ocorreu através da pedagogia da alternância, com um período de tempo escola, sendo basicamente durante as férias escolares, e um período de tempo comunidade, no qual cada estudante cumpriria tarefas das disciplinas relacionando-as com a sua prática pedagógica escolar. Segundo Begnami:

A Pedagogia da Alternância tem sua trajetória com mais de 70 anos de práticas e seus pressupostos teóricos metodológicos formulados em mais de quatro décadas de pesquisa científicas. Ela vem construindo o seu caminho próprio, mas possui contornos e componentes que se aproximam de diversas tendências do pensamento pedagógico moderno baseado nos paradigmas (BEGNAMI, 2010, p.32)

Para a Faculdade de Educação da UFG, a turma de Pedagogia da Terra não era um curso novo, pois mantinha o mesmo currículo do curso regular. Porém, a metodologia da alternância fazia a diferença, sendo a primeira experiência desenvolvida pela universidade nesse âmbito. A demanda para as turmas de Pedagogia da Terra foi apresentada à coordenação

da Faculdade de Educação pelos movimentos sociais que fazem parte da Via Campesina<sup>19</sup> da regional Centro Oeste. Para viabilizar a proposta, firmaram-se parcerias institucionais entre a UFG/Faculdade de Educação, o INCRA, o PRONERA e a Fundação de Apoio à Pesquisa (FUNAP).

O PRONERA foi o agente financiador, destinando recursos no valor de três mil reais aluno/ano para cobrir todas as despesas relacionadas às turmas, incluindo transporte, hospedagem, alimentação, além de fornecimento de um “kit pedagógico” e do pagamento dos professores. Diante do pouco recurso para tantas necessidades, foram feitos alguns ajustes, encontrando-se outras possibilidades de realização das etapas do tempo escola, como alojar os estudantes nas salas de aulas da faculdade de educação, alimentar-se no restaurante universitário onde o preço era muito acessível, além da FUNAP abrir mão da taxa para a gestão do projeto.

No que se refere à gestão das turmas, estava previsto no projeto pedagógico que a coordenação geral seria composta por dois professores da UFG, incorporando um colegiado constituído por representantes dos movimentos sociais do campo, dos docentes e dos educandos, com poder consultivo e deliberativo, respeitadas as disposições legais existentes.

A gestão do curso por parte dos estudantes ocorreu através do processo de auto-organização dos movimentos, tanto nos processos de organização do cotidiano nos acampamentos e assentamentos, como de outras atividades como seminários, marchas, enfim, experiências vivenciadas na luta social. A organização que eles desenvolveram foi um grande exemplo de distribuição de tarefas, assumidas com responsabilidades entre todos. Não resta a menor dúvida de que, ante à carência de recursos materiais e humanos, esta auto-organização dos estudantes foi fundamental para o bom andamento do curso e funcionou como uma eficiente linha auxiliar da coordenação.

O curso teve início com 77 estudantes e 59 o concluíram. A evasão foi justificada por diversas razões, a maioria de ordem particular. Para os que não puderam concluir, ficou o aprendizado da persistência diante das dificuldades que ocorreram no percurso. Para os movimentos sociais do campo, a lição aprendida diz respeito à continuidade de um processo enriquecedor como aquele desenvolvido, mesmo diante das atribulações que ocorreram durante os cinco anos, a contar da primeira reunião de apresentação da demanda para o curso,

---

<sup>19</sup> É uma articulação internacional de movimentos sociais do campo. No Brasil, dela fazem parte os seguintes movimentos: Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimentos dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), movimentos indígenas e quilombolas.

e de cada momento passado na lógica burocrática e necessária da instituição que abarcava a proposta, ou seja, nas várias instâncias deliberativas da UFG.

Essa breve contextualização da experiência das turmas de Pedagogia da Terra foi necessária para compreendermos o processo desenvolvido com a Turma Especial de Direito, pois as duas proposituras dos cursos iniciaram ao mesmo tempo, no ano de 2005, com início das aulas em 2007, em meses diferentes. Porém, cada processo, internamente (na UFG) e externamente, para a sociedade tiveram tratamentos distintos e contraditórios, conforme veremos mais adiante.

### *3.3.1 A proposição da turma especial de Direito*

A propositura da primeira turma para formar bacharéis em Direito surgiu do setor de Direitos Humanos do MST, com o objetivo de formar advogados, juristas e professores ativos na defesa da reforma agrária, das lutas pelos direitos historicamente negados aos camponeses, bem como dos direitos humanos.

A história continua a partir de uma reunião do setor de Direitos Humanos do MST, composto por militantes, dirigentes e advogados, que debatem, planejam e promovem ações de conscientização dos direitos humanos, bem como atuam em processos jurídicos das entidades ligadas aos trabalhadores e na defesa de trabalhadores militantes que são incorridos em processos cíveis ou criminais.

Nesse espaço organizativo, durante uma reunião realizada em Goiânia, alguns professores da UFG foram convidados a comparecer para pensarem coletivamente um processo de formação em parceria. Inicialmente, a ideia provocativa era a de criar um curso de extensão de direitos humanos. Porém, no desenrolar das intervenções foram chegando à conclusão de que a ousadia poderia ser maior: por que não propor que a UFG abrisse uma turma de Direito, a partir do que já existe num curso regular, com a diferença que seria para camponeses vinculados aos movimentos sociais? Ali nasceu um grande desafio. A princípio não se tinha a dimensão do impacto que causaria aos contrários a ideia de haver camponeses cursando Direito, como aconteceu posteriormente, de acordo com a matéria jornalística veiculada no dia 07 de setembro de 2007, no editorial do jornal *O Estado de São Paulo*, intitulado “Bacharéis Sem Terra”, afirmou:

O que não tem sentido algum - e chega a ser aberrante – é a ideia de montar-se um curso de Direito exclusivo para os sem terra, como o implantado pela Universidade Federal de Goiás (UFG), cujo ingresso depende de documento emitido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), comprovando que o

pretendente a bacharel em ciências jurídicas e sociais tem direito a concorrer àquela vaga em curso superior só por ser um sem terra. Quer dizer, parece que a ideia é que no futuro se tenha advogados, promotores e magistrados de origem exclusiva dos assentamentos. E, se a ideia ‘pegar’, acabaremos tendo ‘cotas’ de emesetistas em todas as universidades do país.

Essa manifestação foi uma das muitas que perpassaram toda a história da turma que estava sendo gestada no seio na UFG. Uma história de longos cinco anos de estudos e de resistência a uma Ação Civil Pública instaurada pelo Ministério Público Federal de Goiás, a qual discutiremos adiante.

Na busca por garantias efetivas para a sua realização, uma das grandes necessidades dizia respeito ao quadro de professores efetivos no campus da Cidade de Goiás. Para solucionar essa questão, em reunião no dia 18 de agosto de 2005 com o então Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, prof. Nelson Maculan Filho, propôs-se a abertura de 20 vagas para professores efetivos para a UFG-Cidade de Goiás. A pauta foi aceita. Porém, de fato, foram efetivados apenas 12 professores, ficando um déficit para ser complementado posteriormente. Essa negociação introduziu o debate nas instâncias internas da UFG, desde o campus da Cidade de Goiás até o CONSUNI em Goiânia, que aprovou a proposta no dia 15 de julho de 2006.

Para os proponentes, essa experiência pioneira seria crucial para consolidar uma rede de advogados camponeses. Por isso, a demanda era de pelo menos 60 estudantes na turma. Segundo Ney Strozake, representante, militante e advogado do setor de direitos humanos do MST afirma que:

Para os movimentos sociais a existência de um/a profissional oriundo da sua base, que compreende o processo de luta, mobilização, e que possui as ferramentas jurídicas para atuar no campo do Estado, ajuda muito na superação dos problemas, e com sua pertença ao movimento, transforma sua atuação em atuação não apenas formal, mas além de trabalhar nas questões técnicas, auxilia na construção de espaços de debate, discussão, construção de novos saberes nas comunidades, nos acampamentos, nos assentamentos. De modo que o profissional da área jurídica comprometido com o projeto dos movimentos sociais, formado nas turmas do PRONERA, passa a atuar e empregar seu conhecimento técnico na construção de novos espaços de debate e conquista de novos saberes (entrevista realizada em 07/12/2015).

### *3.3.2 O processo seletivo*

O processo seletivo iniciou com o lançamento do Edital 02/2007 (BRASIL, 2007), que estabelecia os critérios para inscrição e seleção para ingresso na Turma Especial de Direito. Dentre os documentos exigidos, havia alguns específicos para o público alvo, como:

- Declaração fornecida por alguma das Superintendências Regionais (SR do INCRA), acompanhada de declaração de entidades representativas do agricultor familiar assentado, comprovando a integração do candidato na atividade da parcela e Termo de Responsabilidade pela veracidade das informações assinado pelo candidato; ou
- Declaração fornecida pela Delegacia da Agricultura Familiar do Ministério do Desenvolvimento Agrário, acompanhada de declaração de entidades representativas dos trabalhadores rurais, atestando condição de agricultor familiar e o cumprimento das exigências da Lei n. 11.326, de 24 de julho de 2006 e Termo de Responsabilidade pela veracidade das informações assinado pelo candidato (BRASIL, 2007, item 4.2, d).

O edital de seleção especificava que, sendo selecionado, o candidato deveria continuar vinculado ao campo, através de sua organização social, pelo menos mais cinco anos após a conclusão do curso, esclarecendo ainda que, por se tratar de uma turma especial, não poderia solicitar transferência para outra universidade, nem trancar a matrícula.

Para a seleção realizaram-se provas de conhecimentos gerais, abordando temas que se aproximam da prática dos candidatos, como estrutura fundiária brasileira, reforma agrária, políticas de Estado, movimentos sociais do campo (BRASIL, 2007, item 4.2 c). E também uma prova dissertativa, cujo tema foi “Unidade e diversidade: a construção da identidade dos movimentos sociais do campo”. Tal processo seletivo causou questionamento em relação à forma convencional dos vestibulares aplicados nas instituições de ensino superior, por muitos compreendido como um processo justo, imparcial e meritocrático.

De acordo com dados do Centro de Seleção da UFG, houve 630 pessoas inscritas, sendo homologadas 298 inscrições. A prova foi aplicada no dia 18 de março, selecionando 60 pessoas, originárias de 19 estados. Desse total, 45 pessoas eram vinculadas a assentamentos de reforma agrária e 12 eram agricultores familiares. No dia 17 de agosto de 2007, a turma iniciou com aula inaugural proferida pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal, Eros Roberto Grau, cujo tema era “Direito Posto e o Direito Pressuposto”, a qual foi precedida de uma mística com músicas, poemas, bandeiras dos movimentos sociais e simbologia da relação com a terra e a luta, no Teatro São Joaquim, no centro histórico da Cidade de Goiás.

**Figura 5 – Ministro do STF realiza a aula inaugural da Turma Especial de Direito**



Fonte: Arquivo STF.

Como é da cultura dos movimentos camponeses, a cada turma que inicia seu processo de formação se faz uma homenagem a um lutador ou lutadora, intelectual ou liderança popular, dando esse nome à turma. A turma de Direito recebeu o nome de Evandro Lins e Silva. Segundo Silva:

Evandro Lins e Silva atuou por mais de sessenta anos na advocacia, tendo sido procurador-geral da República e ministro do Supremo Tribunal Federal, além de chefe da Casa Civil da Presidência da República e ministro das Relações Exteriores no governo João Goulart. Com toda a sua experiência, constantemente confrontando com questões relativas à política criminal, sempre defendeu que a prioridade dos governantes deveria ser a construção de escolas, ao invés de presídios, buscando-se garantir, pela boa formação, oportunidade de trabalho e vida digna a todos (SILVA, 2012 apud FON, 2012, p. 9).

A turma escolheu o nome como reconhecimento do legado histórico de pessoas como Evandro Lins e Silva, capazes de fazer de sua vida um ato permanente contra as mazelas sociais e as injustiças.



**Figura 6 – Evandro Lins e Silva**



Fonte: Coletivodar.org

**Figura 7 – Turma Evandro Lins e Silva – Foto para convite da formatura**



Fonte: Arquivo MST.

### 3.3.3 Os sujeitos sociais coletivos e os sujeitos humanos dessa história

Seguindo Caldart (2000), entendemos os movimentos sociais do campo, particularmente o MST, como sujeitos coletivos educadores através das suas ações que, constituem, assim, uma pedagogia própria, por engendram visões de mundo, modos de ser e identidades. Nesse sentido, vamos verificar quais foram os movimentos que estiveram presentes no processo da turma de Direito, apresentando um breve histórico de cada movimento e de um estudante que compôs a turma:

**Figura 8 – Turma Especial de Direito na UFG-Cidade de Goiás**



Fonte: Douglas Mansur.

#### a) CONTAG/FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA DO ESTADO DE GOIÁS (FETAEG)

Trata-se da confederação de sindicatos criada em 1963 que aglutina as federações estaduais. A federação de Goiás foi criada em 1970, nas palavras de Souza:

É o movimento camponês mais antigo do Brasil. A fundação da CONTAG foi no ano de 1963 no período do regime militar no Brasil. A CONTAG é a maior entidade sindical de trabalhadores e trabalhadoras rurais da atualidade. Foi fundada em 22 de dezembro de 1963, no rio de janeiro. Na época existiam 14 federações e 475 sindicatos de trabalhadores rurais. Hoje, são 27 federações que reúnem



cerca de 4 mil sindicatos rurais e 20 milhões de trabalhadores e trabalhadoras do campo (SOUZA, 2009, p.57).<sup>20</sup>

O público organizado e representado pelos STRs engloba trabalhadores assalariados permanentes ou temporários, agricultores familiares, pequenos agricultores, assentados de reforma agrária e, em algumas regiões, trabalhadores extrativistas. Os STRs construíram em sua atuação alguns eixos de debate e objetivos políticos, como fortalecer a agricultura familiar, ampliar a luta pela terra, garantir o cumprimento dos direitos trabalhistas e impulsionar políticas públicas de geração de renda, entre outros.

Em 2013, em mais um de seus congressos nacionais, a CONTAG elegeu a atual diretoria para o mandato 2013-2017, tendo Alberto Broch na presidência, Willian Clementino da Silva Matias na vice e Carmem Helena Ferreira Foro como segunda vice. A CONTAG possui mais de 4 mil STR's filiados, atendendo a um público de, aproximadamente, 15,7 milhões de pessoas.<sup>21</sup>

A seguir, o depoimento da egressa Marlene Rodrigues de Oliveira, membro do STR da Cidade de Goiás e uma das 14 integrantes da CONTAG na turma de Direito:

Comecei a trabalhar no sindicato e aprendi que a nossa força, unida com um único propósito, fica potencializada. Literalmente, a união faz a força. Enquanto estava no sindicato, comecei a perceber que poucas mulheres eram filiadas, e então comecei um trabalho de ministrar palestras e explicar a força que nós mulheres poderíamos ter se nos uníssemos, e para isso viajava de fazenda em fazenda divulgando o trabalho do sindicato.

Quando em 1997 me deparei com o edital da UFG do primeiro curso de Direito para beneficiários da reforma agrária e para os pequenos agricultores familiares, senti que eu poderia ousar mais, porque assim minha contribuição para o nosso povo seria maior. Inscrevi-me e fiz o vestibular pensando que seria um sonho passar e estudar na UFG. Meu Deus! Que uma pessoa vinda da roça pudesse agora estudar em uma universidade federal era o meu maior desejo.

Sei que temos uma dívida imensa com todos os trabalhadores e trabalhadoras deste país. E que antes de realizar nossos sonhos outras pessoas tiveram que lutar para ajudar-nos a efetivá-lo, pelo que, então temos que passar a bola pra frente, contribuindo com muitos jovens que estão por aí latentes de vontade de arregaçar as mangas e irem à luta (FON, 2012, p. 96).

#### b) MOVIMENTO DOS PEQUENOS AGRICULTORES

O MPA é um movimento organizado em 17 estados. Surgiu no ano de 1997, a partir da necessidade dos trabalhadores da região sul do país. Nos últimos anos tem dedicado ao

<sup>20</sup> Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/relatorio\\_elenira.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/relatorio_elenira.pdf). Acesso em 05 de novembro de 2015.

<sup>21</sup> Disponível em: [www.contag.org.br](http://www.contag.org.br). Acesso em 05 de novembro de 2015.

processo de elaboração do que chama de Plano Camponês, afirmando como eixos de luta, condições para produzir e condições de viver no campo.

O Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) é um movimento camponês, de caráter nacional e popular, de massa, autônomo e de luta permanente, constituído por grupos de famílias camponesas. Seu principal objetivo é a produção de comida saudável para as próprias famílias e também para todo o povo brasileiro, garantindo assim, a soberania alimentar do país. Além disso, busca o resgate da identidade e da cultura camponesa, respeitando as diversidades regionais.<sup>22</sup>

O MPA contou com a presença de dois representantes na turma. Um desses é o Sebastião Erculino Custódio, que afirma:

Em janeiro de 1999, já na posse de minha unidade camponesa, me vinculei ao MPA, na luta e na conscientização da produção de alimentos saudáveis, na eliminação da dependência dos produtos agroquímicos, na busca da produção agroecológica, na luta pela moradia digna, no respeito e no convívio com a natureza, enfim na elaboração da proposta do plano camponês.

Confesso que foi muito difícil, tinha certa facilidade nas propedêuticas. Quando entramos de fato no ensino do Direito, nas dogmáticas, as dificuldades eram imensas. Tive que reconhecer a capacidade dos professores e professoras, o interesse que tinham com nossa causa e fiz um esforço imenso para não deixar a oportunidade sair por entre os dedos. Por outro lado, causamos muitas controvérsias, na cidade e no Campus: de início muitos achavam que não podíamos cursar Direito pois nem estudo tínhamos; outros entendiam que não era certo ter uma turma só de camponeses na faculdade de Direito. E até o Ministério Público Federal de Goiás teve entendimento similar quando moveu a ação civil pública contra a existência da turma (FON, 2012, p. 117).

#### c) PASTORAL DA JUVENTUDE RURAL

É uma pastoral social ligada à Igreja Católica Apostólica Romana. Sob influência da Teologia da Libertação, organiza jovens que estão em comunidades de base do campo. Possui organização que alcança praticamente todos os estados do território brasileiro. Debate as questões sociais e políticas, através das organizações de grupos de jovens, compreendendo-os como protagonistas do processo de sua própria formação. Autodefine a sua ação política como camponesa, cristã e popular. A Pastoral contou com a participação de dois estudantes. Vejamos o depoimento de João Denes Ferraz:

Em 2004, fui admitido num curso de extensão promovido pela Diocese de Goiás, através da pastoral da juventude, em parceria com a Universidade Católica de Goiás. Ao final daquele curso, fui escolhido em assembleia da juventude para ficar dois anos liberado para o trabalho de articulação e formação da Pastoral da Juventude na

<sup>22</sup> Disponível em: <http://www.mpabrasil.org.br/>. Acesso em 05 de novembro de 2015.

Diocese de Goiás, e ser também a referência Jovens na CNBB Regional Centro-Oeste na Coordenação Regional das Pastorais da Juventude do Centro-Oeste – CRPJ's.

Foi durante aquele trabalho de acompanhamento das juventudes urbana e rural da Igreja que me aproximei dos movimentos sociais e da Comissão Pastoral da Terra-CPT. E foi através desses contatos que fiquei sabendo da criação da turma especial para o curso de Direito no *campus* cidade de Goiás, na Universidade Federal de Goiás. Acompanhei parte do processo e quando o edital saiu fiquei muito feliz por saber que o segmento da agricultura familiar tradicional estava contemplado, surgindo então a oportunidade que faltou no passado, seja como resultado da concorrência desleal em face dos vestibulandos oriundos dos cursinhos particulares, seja das dificuldades financeiras para fazer um curso de bacharel com condições de se manter e estudar na cidade de Goiás (FON, 2012, p. 82).

#### d) GERAIZEIROS

São agricultores tradicionais que vivem no planalto entre o cerrado e a caatinga, localizados no norte do estado de Minas Gerais e divisa com a Bahia. Vivem de maneira simples, produzindo alimentos como milho, mandioca, verduras, primeiro para a subsistência e comercializando o excedente nas feiras locais. Produzem em áreas coletivas, que chamam de quintais, sendo contra as cercas, a propriedade privada e a monocultura, utilizando coletivamente a terra.

Bons conhecedores do Cerrado e das suas espécies, os geraizeiros são populações tradicionais que se adaptaram com sabedoria às características do bioma e às suas possibilidades de produção. Assim, garantem a subsistência familiar e comunitária ao longo do ano por meio do plantio de lavouras diversificadas como milho, feijão, mandioca, frutas e verduras. Os produtos que sobram são comercializados em comunidades vizinhas ou em feiras, beneficiados ou *in natura*. A criação de animais “na solta” também minimiza os custos e obedece a uma lógica secular que reconhece a capacidade da natureza de alimentar os seus rebanhos.<sup>23</sup>

Deste movimento mais localizado, apenas um estudante compôs a turma.

#### e) MOVIMENTO DOS ATINGIDOS PELA BASE ESPACIAL (MABE)

Está localizado na cidade de Alcântara no estado do Maranhão, distante 22 km da capital. Vivem naquele município aproximadamente 19 mil descendentes de negros e indígenas. Desde 1948, Alcântara tornou-se patrimônio brasileiro. Na década de 1980 as comunidades quilombolas sofreram forte violência com a implantação da base militar, que levou à retirada de muitas famílias da terra.

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.cerratinga.org.br/populacoes/geraizeiros/>. Acesso em 05 de novembro de 2015.

Articulados no Movimento de Atingidos pela Base de Alcântara e no Movimento de Mulheres Trabalhadoras de Alcântara, os quilombolas lutam por seus direitos com o apoio de diversas organizações – como a Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão, o Centro de Cultura Negra do Maranhão, a Sociedade Maranhense de Direitos Humanos, a Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, a Justiça Global e o Centro pelo Direito à Moradia contra Despejos – e também do Ministério Público Federal.<sup>24</sup>

Apresentamos o depoimento do estudante Danilo da Conceição Serejo Lopes, único membro desse movimento social presente na turma:

No final do terceiro ano do ensino médio, Paulo Fernando, que já havia prestado um apoio essencial quando da discussão sobre as condições do ensino em Alcântara, me apresentou Sérvulo Borges, o Borjão, militante do MABE, que por sua vez foi gradativamente me apresentando o MABE e sua atuação em Alcântara. Apresentou-me como ninguém a questão quilombola no município frente ao polêmico projeto do Centro de Lançamento de Alcântara, o CLA.

Ao terminar o ensino médio, integrei-me nos quadros políticos do MABE, onde permaneço até os dias atuais militando na organização política das mais de uma centena de comunidade quilombolas que estão reunidas em torno da bandeira desse movimento.

Quando do surgimento da turma especial de Direito na UFG, o MABE depois de algumas discussões resolveu indicar o meu nome para prestar o vestibular, considerando obviamente, dentre outros critérios, o da afinidade com a área.

Verdade seja dita, embora sempre tenha tido a vontade de cursar Direito, meus planos eram de fazer antes o curso de História, porque acreditava ser bem mais difícil ingressar numa faculdade de direito pública do que numa de História (FON, 2012, p.59-60).

#### f) MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

O MST é um movimento social que tem por objetivos a luta pela terra, pela reforma agrária e pela transformação da sociedade. Iniciou a organização das famílias sem-terra na região sul do país no final da década de 1970, tornando oficialmente reconhecido em 1984. Organiza famílias através dos acampamentos para pressionar que o governo federal garanta terra para as mesmas. Para tanto, utiliza de várias formas de lutas como ocupações de latifúndios, prédios públicos, marchas, vigílias, enfim, mobilizações que possam resultar em conquistas para os trabalhadores.

O MST está organizado em 24 estados, contando com o Distrito Federal, tendo em sua base social aproximadamente 350 mil famílias vivendo em assentamentos de reforma agrária. A sua estrutura organizativa é constituída por colegiados. Desde a sua origem se organiza para lutar por outros direitos fundamentais, como o acesso à saúde, educação, moradia e cultura,

<sup>24</sup> Disponível em: [http://www.cpisp.org.br/comunidades/html/brasil/ma/ma\\_comunidades\\_alcantara.html](http://www.cpisp.org.br/comunidades/html/brasil/ma/ma_comunidades_alcantara.html) Acesso em 05 de novembro de 2015.

entre outros. Para isso, se estrutura em setores para debater políticas públicas necessárias à garantia desses direitos.

Em 2014 realizou o seu VI Congresso Nacional, momento de afirmação da luta por seus objetivos e a discussão sobre a proposta de “reforma agrária popular”, apontando a necessidade de produzir alimentos saudáveis para a sociedade brasileira, bem como articular ações para conquista e ampliação de políticas sociais, como, por exemplo, para saúde e Educação do Campo.

O MST teve 34 estudantes na primeira turma de Direito, a maioria destes envolvidos diretamente no processo organizativo nos estados e alguns já atuando no setor de direitos humanos. Vejamos a fala de Rosângela Rodrigues da Silva, de Mato Grosso:

Estava grávida quando iniciei o curso, e Matheus nasceu em fevereiro de 2008. Quando iniciei a 3ª etapa do curso ele tinha dois meses, e tive que conciliar as tarefas do curso com as tarefas de cuidar de um bebê. O período em que me dediquei à tarefa do Curso de Direito, na Universidade Federal de Goiás, campus de Goiás, tem sido de aprendizados todos os dias. Os desafios foram muitos e, desde o aprendizado, tudo foi novidade, destacando-se a distância da família e das tarefas do MST. Quando estivemos na universidade, deixamos muita coisa interrompida em nossas vidas, durante meses em que estávamos nos dedicando ao estudo. Todavia, obtivemos muitas conquistas e posso dizer que me sinto confiante e feliz por ter encarado o desafio de fazer parte desse projeto, pois agora vou poder atuar em minha militância com melhor qualificação para atender as demandas jurídicas que se apresentam aos movimentos sociais (FON, 2012, p.115).

Outra fala que podemos destacar é a de José Ferreira Mendes Júnior, do Maranhão:

Foi na conquista da terra, onde hoje é o nosso assentamento, que conheci, aos 13 anos de idade, a reforma agrária, a luta pela terra e o MST. De fato, esses cinco anos na Universidade nos fizeram muito mais que bacharéis em Direito, pois o que dizer de tantas experiências vividas nesse transcurso de tempo: relações em sala de aula, convivência nas moradias por núcleos, relação com professores, relação com estudantes dentro e fora da UFG, relação com *Villa Bôa de Goyaz*, vivência com os movimentos sociais do campo em âmbito local, os namoros, os casamentos, os filhos, as inesquecíveis festas da turma, os assentamentos, as comunidades camponesas, a cultura goiana, a diversidade cultural muito presente na própria turma, os inesquecíveis companheiros dos movimentos sociais e de outras universidades que conhecemos, a relação política com o Campus, a relação com outros cursos presentes no *Campus*, enfim... (FON, 2012, p. 86).

Diante dessa apresentação, fica evidente a presença forte do MST na turma, resultado do trabalho educacional desenvolvido ao longo da sua história e de discussões internas realizadas nos estados, mobilizando as pessoas para que tivessem muitos assentados

vinculados ao Movimento para concorrer às vagas, como já pudemos perceber na quantidade de inscrições realizadas, mesmo que nelas não apareciam a qual movimento cada candidato pertencia. Sendo assim, a participação dos demais movimentos está vinculado à capacidade de mobilização interna de cada um, bem como a importância que cada um têm dado para os processos de escolarização coletiva em cursos superiores, pois alguns inclusive, diante da pesquisa de campo realizada, nem foram indicados por sua organização, tendo alguns casos de iniciativas pessoais. Ressalta-se que mesmo com essa composição diversa, uma turma de camponeses, a mídia sempre tachou a turma como do MST, dando sustentação ao processo da Ação Civil Pública.

### *3.3.4 Projeto Político Pedagógico*

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da primeira turma do “Curso de Direito para Beneficiários da Reforma Agrária e Agricultores Familiares – Turma Especial”, previa como objetivo geral a composição de uma turma de 60 estudantes, oriundos das comunidades camponesas, vinculadas aos movimentos socioterritoriais, dos diversos estados brasileiros, que pudesse concluir no prazo de cinco anos o bacharelado, porém poderiam ampliar para mais um ano, caso decidissem fazer licenciatura, o que não ocorreu. Como o próprio nome do projeto menciona, os estudantes eram assentados e/ou filhos de famílias assentadas cadastradas pelo INCRA, tendo alguns estudantes oriundos das comunidades tradicionais, reconhecidos como agricultores familiares. Estes últimos, mesmo não sendo “público alvo” do PRONERA, puderam concorrer a uma vaga, pois a UFG entendeu que a turma deveria abranger todos os seguimentos sociais do campo. Para tanto, houve o pleito realizado junto ao MEC para complementar os recursos financeiros para atender os estudantes que ingressassem na turma.

No decorrer dos cinco anos, a grade curricular foi a mesma do curso de Direito, ministrado às turmas regulares da UFG, não havendo nenhuma dificuldade no caso de aprovação de um novo currículo. Dessa maneira, havia alguns pilares estruturais nesse processo, como:

- a) Garantir uma formação com ênfase em sociologia, política e filosofia, fortalecendo a formação geral daquele profissional;
- b) Aplicar com competência técnico-jurídica os instrumentos normativos;
- c) Integrar a práxis jurídica à necessidade permanente de aprofundamento dos conhecimentos teóricos, atualizando-se para novos procedimentos jurídicos.

d) Construir valores éticos e morais, vinculada ao desenvolvimento saudável do ser humano e de um profissional “comprometido com a causa democrática e com a defesa dos direitos humanos” (PPP, 2005, p.06).

Durante os cinco anos, o tempo foi distribuído, de acordo com a pedagogia da alternância, em etapas presenciais TE e a distância TC. Foram realizadas dez etapas TEs, com média de 77 dias cada uma. Em cada TE foram ministradas em média 08 disciplinas por etapa, sendo que variava de 32 a 64 horas/aulas em cada uma. Isso possibilitou que cada disciplina ministrada pudesse ter um trabalho dirigido para ser realizado na própria comunidade, construindo a relação entre prática e teórica. De acordo com o PPP:

As atividades presenciais serão norteadas pelos procedimentos chamados “momentos pedagógicos”, que será 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 (PPP, 2005, p.11).

No acompanhamento aos nove TCs, contou-se com a organização da turma em núcleos de estudos que tiveram o monitoramento de um docente para cada dez estudantes, que se encontravam ao menos uma vez ao ano diretamente em uma comunidade e, ao longo dos demais meses, a comunicação se fazia por telefone, correio eletrônico ou postal. Isso possibilitou a elaboração de sínteses e uma melhor compreensão dos conteúdos estudados durante os TEs, além dos estudantes participarem das atividades familiares no desenvolvimento da agricultura.

**Figura 9 – Estudante da Turma Evandro Lins e Silva no Tempo Comunidade**



Fonte: Douglas Mansur.

O quadro 1 informa a carga horária das disciplinas, por semestre:

**Quadro 1 – Carga Horária Semestral**

<b>SEMESTRE</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
1º	352 h/a
2º	368 h/a
3º	400 h/a
4º	400 h/a
5º	448 h/a
6º	432 h/a
7º	384 h/a
8º	416 h/a
9º	448 h/a
10º	320 h/a
<b>TOTAL</b>	<b>3.968 h/a</b>

Fonte: PPP/UFG (2005). Organização da autora

Desse total de carga horária, 400 horas foram destinadas ao estágio supervisionado, requisito necessário para a diplomação do curso. O estágio deveria ocorrer em escritórios de advocacia ou instituições jurídicas do Estado. Porém, a egressa assentada no MT afirma que “outro elemento que avalio que faltou e poderia ter contribuído com o melhor desenvolvimento das nossas ações é a falta de oportunidade de estágios, já que a execução do curso como foi estruturado não nos permitiu realizá-lo com mais qualidade” (entrevista em 26/07/2014).

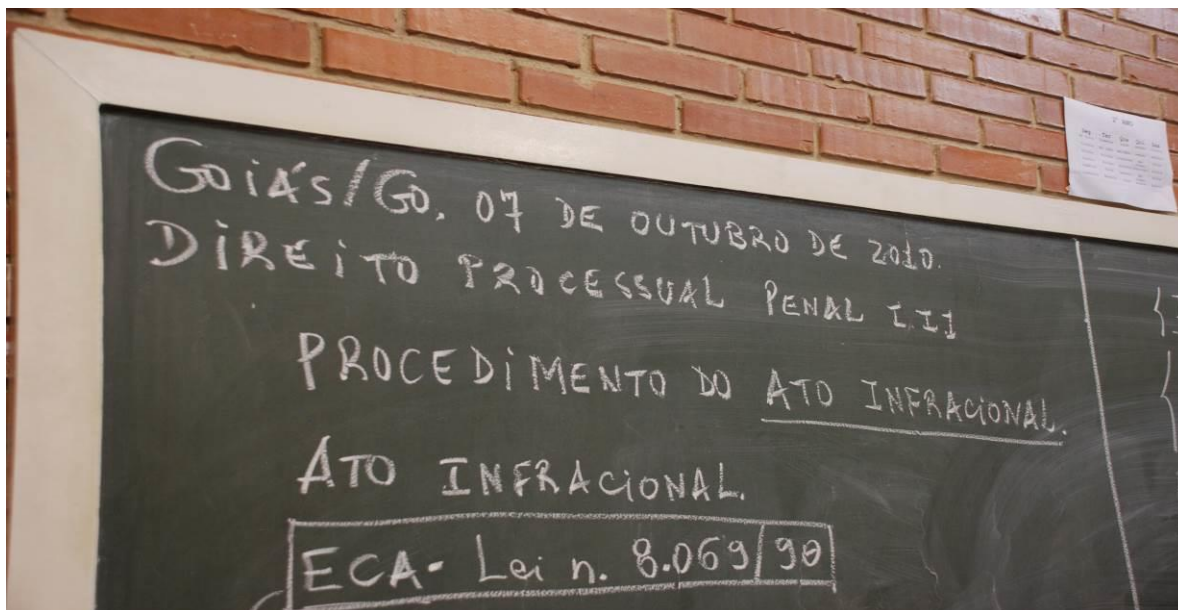
**Figura 10 – Estudante da Turma Evandro Lins e Silva no Tempo Escola**



Fonte: Douglas Mansur.



**Figura 11 – Registro de uma aula sobre Direito Processual Penal III**



Fonte: Douglas Mansur.

**Figura 12 – A turma Evandro Lins e Silva em sala de aula**



Fonte: Douglas Mansur.

Em entrevista realizada em julho de 2014 com um jovem egresso, quando perguntado sobre o projeto político pedagógico do curso e o currículo, salienta:

O curso do qual sou egresso, utilizou a grade curricular bruta do Direito. O diferencial foi parte do corpo docente, que aproximou os

conteúdos da grade curricular com a demanda e realidade dos acadêmicos. Por outro lado, outros docentes foram enfáticos em reafirmar o local de poder e domínio do Direito e da classe jurídica. Reafirmações estas que assustaram, mas foram necessárias para contribuir na nossa formação como instrumento de defesa a ser utilizado por cada um dos egressos da turma no campo prático. Todavia é necessário pensar nas grades curriculares de todos os cursos, bem como as metodologias, tendo em vista os enquadramentos provocados pela vida acadêmica e, em especial, pelos enquadramentos do Direito, do significado social do Curso de Direito como lugar da elite, um lugar do dinheiro e da melhoria na condição de vida e não o lugar de ser e fazer o melhor entendimento da justiça, se é que ela existe (entrevista realizada em 25/07/2014).

Ainda sobre o currículo, os professores e a metodologia, um egresso, assentado no Maranhão, afirma o seguinte:

O Curso de Direito que fizemos durante os cinco anos na UFG, com relação ao currículo, não se distingue da diretriz curricular convencional (com pouquíssimas exceções), ou seja, daquilo que é ensinado há séculos em todo o Brasil no âmbito das universidades públicas. Quanto aos professores, muito embora tenham sido todos da própria universidade, salvo alguns professores convidados para ocasiões específicas, alguns exerceram o papel puro e simples (pra não dizer simplista) do ensino engessado, utilizando-se apenas da dogmática jurídica, e só. Em compensação, muitos deles nos proporcionaram encontros muito ricos de aprendizado onde a aula era integrada sempre por discussão de temas polêmicos do direito, tais como os Direitos Sociais, a criminologia crítica, a análise sociológica de alguns institutos jurídicos como a posse e a propriedade, dentre outros. As metodologias de aula se adequavam também ao perfil de cada professor. De modo que, aqueles professores com menor abertura para o debate e para a crítica, ou seja, aquele professor dogmático e estático, aplicava uma metodologia exposição oral pura e aplicação provas ao estilo clássico de “avaliação” do educando. Ao passo que os professores com maior criticidade realizavam exposições orais dos temas, assim como eles são enxergados no direito brasileiro, intercalavam a exposição com debates em sala, professores convidados, casos concretos, crítica aos temas, etc. Infelizmente os professores críticos e mais abertos aos diálogos e inovações que acompanham o andar da nossa sociedade de massas, ainda são muito poucos (entrevista em 28/07/2014).

Outro elemento a ser ressaltado do ponto de vista pedagógico é o fator da auto-organização dos estudantes, para fins de integração, intercâmbio de experiências, realização de trabalhos coletivos, comunicação e melhor uso dos recursos disponíveis. Este último aspecto foi muito importante, pois não apenas houve atrasos na liberação das parcelas do PRONERA, como também tais recursos não foram para atender a todas as necessidades que a turma teve. Além disso, o PRONERA não financiou os estudantes pertencentes às

comunidades tradicionais, sendo necessária uma complementação de recursos pelo MEC, como já dito anteriormente.

Diante desse quadro, a turma se organizou em núcleos de base para garantir um melhor funcionamento da turma, especialmente no que tange à questão da moradia durante dos TEs na Cidade de Goiás. Dessa maneira, para cada etapa, cada núcleo de base, a partir dos recursos destinados a cada estudante, dividiam as despesas de aluguéis de uma casa que comportassem em média 08 pessoas, haja vista que alguns estudantes eram moradores da própria cidade. Era um turma “muito engraçada”, não tinha casa, moravam em repúblicas alugadas para passarem o tempo escola, durante pelo menos 3 meses no primeiro semestre e 3 meses nos segundo semestre, ao longo dos cinco anos que aconteceu o curso.

**Figura 13 – Reunião de Núcleo de Base em uma moradia coletiva**



Fonte: Douglas Mansur.

**Figura 14 – Estudantes em uma das casas coletivas**

Fonte: Douglas Mansur.

### *3.3.5 A conclusão do curso*

A conclusão da primeira turma de Direito aconteceu no dia 11 de agosto de 2012, dia do advogado. Houve dois momentos significativos: o ato político de conclusão da 1ª Turma de Direito para Beneficiários da Reforma Agrária e Agricultores Familiares e o cerimonial de formatura da universidade. O primeiro momento foi organizado e coordenado pelos movimentos sociais, com a presença dos amigos de luta, familiares dos formandos e formandas, lideranças dos vários movimentos sociais e sindicais, autoridades públicas federais, estaduais e municipais, e moradores da Cidade de Goiás, já que tudo ocorreu em praça pública, às margens do Rio Vermelho. Concluíram o curso 56 estudantes, sendo 11 oriundos da agricultura familiar e 45 de assentamentos da reforma agrária, desses, 12 já haviam passado na prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).



**Figura 15 – Mística do Ato Político de Formatura da Turma Especial de Direito**



Fonte: Arquivo UFG.

O percurso que cada um e cada uma fez para chegar até à conclusão foi imenso. A Turma Evandro Lins e Silva foi fruto da luta perseverante dos movimentos camponeses que desafiaram as “cercas do latifúndio e as cercas da ignorância”. O *script* do ato político afirmava que:

Em 2007 ocupamos a Universidade Federal de Goiás, extensão da Cidade de Goiás. Ocupamos porque o ato de ocupar faz parte da pressão social para obter direitos. Ocupamos porque queríamos mostrar para academia que nós, os camponeses existimos e temos uma pedagogia própria como movimento social, inseridos na luta, comprometidos com a educação, com a formação de sujeitos críticos. Ocupamos e nesses cinco anos podemos mostrar o nosso jeito de fazer educação: comprometida com a luta social, uma educação que problematiza a realidade e ao problematizá-la, nos comprometemos em transformá-la. Ocupamos e aqui tivemos a chance de mostrar a vivência de novos valores, a divisão de tarefas, as místicas, as músicas, dando uma beleza diferente a esse lugar tão marcado pela rigidez acadêmica. Aqui, a teoria e a prática caminharam juntas. Aqui nossa realidade foi teorizada e ao mesmo tempo, podemos nos apropriar da teoria sistematizada pela humanidade para melhorar nossa ação política. E hoje podemos dizer: os conhecimentos são resultados da vivência do povo, de sua história, de sua memória e não podem ficar confinados a um grupo seletivo (José Gomes Neto, 11/08/2012).

A construção da identidade de estudantes militantes de movimentos sociais se constituiu através da afirmação dos sujeitos que compuseram a turma Evandro Lins e Silva. O

que mais identifica um curso como o concluído é o tipo de pessoas que dele participam e a forma como elas constroem sua presença na universidade: não apenas como indivíduos, mas como parte de uma identidade coletiva cujo processo de construção nem começa, nem termina em um curso. Nas palavras de um egresso filho de assentado, do estado do Rio Grande do Sul:

Gostei de concluir o curso de graduação em Direito. Além da necessidade do empoderamento dos camponeses em realizar a tradução jurídica das suas demandas, bem como o grande volume de trabalho nesse campo jurídico envolvendo a questão agrária, a defesa dos direitos humanos e a assessoria de entidades, cooperativas e camponeses em geral, o curso de Direito constitui num espaço muito privilegiado para compreensão da luta política. Considero que ele constitui-se como um estudo de ciência política aplicada, permitindo aos educandos relação com conteúdos teóricos e técnicos muito relevantes na vida social contemporânea (entrevista em 26/07/2014).

A experiência da turma de Direito significou um marco no ensino jurídico no Brasil. Porém, como ressalta um egresso maranhense, permanece a necessidade de se quebrar alguns paradigmas e viabilizar os direitos sociais dos trabalhadores, historicamente, explorados e oprimidos:

Como lição obtida em todo o processo do Curso poderia destacar inúmeras, mas vale citar, a título de exemplo, algumas que considero principais: a necessidade de maior humanização do judiciário; a necessidade de maior acesso à Justiça; e sobretudo que o direito constitui um mecanismo histórico de opressão social disfarçado de meio para o acesso à Justiça, pelo menos na maioria dos casos. Por fim, vale destacar que a nossa própria Turma de Direito representou (e ainda representa) uma importante quebra de paradigma do ensino jurídico em todo o mundo, já que demonstrou que o acesso universal ao Ensino Superior público e de qualidade, e ao ensino jurídico deve ser encarado de vez como um direito fundamental propriamente dito, para que os vários seguimentos sociais segregados possam construir o seu próprio Direito, além de lutar por sua efetivação (entrevista em 28/07/2014).

Durante o primeiro momento do ato de conclusão, a turma homenageou algumas pessoas. Luiz Inácio Lula da Silva foi convidado para ser o paraninfo, porém, por alguma razão não pôde comparecer à cerimônia, mas enviou uma mensagem para a turma. Outro homenageado foi Dom Tomás Balduino, como reconhecimento à sua firmeza e convicção na defesa dos trabalhadores. Homenagearam o prof. Edward Madureira Brasil, então Reitor da UFG, pela coragem e discernimento em não recuar do processo instaurado contra a existência da turma na Universidade. A outra homenageada foi Clarice Aparecida dos Santos, Coordenadora Nacional do PRONERA, pelo empenho e dedicação ao processo da turma. Por

fim, uma homenagem ao prof. José do Carmo Siqueira, coordenador do projeto pelo Campus da Cidade de Goiás, por acreditar na força dos movimentos sociais, na persistência e na resistência da turma Evandro Lins e Silva. Entre músicas, poemas e palavras de ordem, os militantes formandos receberam como lembrança um facão e uma rosa vermelha, como simbologia da necessidade de continuar rompendo cercas para que outros possam colher o que há de mais belo nos caminhos da luta organizada da classe trabalhadora.

Na cerimônia oficial todos os formandos usaram a tradicional beca com cinto vermelho. O cerimonial, apesar da formalidade, foi extremamente descontraído, com a presença de várias autoridades institucionais e representantes das direções políticas dos movimentos sociais do campo. A presença cativante do saudoso Dom Tomás Balduino<sup>25</sup> mais uma vez significou muito para a turma que ora se formava.

#### **Figura 16 – Fala do Reitor da UFG no Ato Solene de Formatura**



Fonte: Arquivo UFG.

---

<sup>25</sup> Tomás Balduino foi um bispo e teólogo católico brasileiro, bispo-emérito de Goiás e assessor da Comissão Pastoral da Terra. Pertenceu à Ordem dominicana. Faleceu aos 92 anos, no dia 02 de maio de 2014.

**Figura 17 – Fala do orador da Turma Evandro Lins e Silva na solenidade de Formatura**



Fonte: Arquivo UFG.

Sobre as condições que alguns estudantes teriam para realizar um curso de ensino superior, a declaração do jovem egresso de Goiás foi enfática:

Mas foi graças à parceria que pude concorrer de igual forma com outros no vestibular da turma, tendo em vista que no vestibular tradicional, a concorrência é com os grandes cursinhos e a dedicação exclusiva, o que é impossível para a classe trabalhadora, que primeiro pensa no sustento e depois na qualificação. Não há como inverter, tendo em vista o financeiro e as condições gerais. Por fim, o financiamento público do curso, com alimentação, hospedagem e transporte, dentre outras vantagens e, em especial, da Pedagogia da Alternância, permitiram o exercício da atividade laboral junto ao núcleo familiar por seis meses ao ano (entrevista em 25/07/2014).

Outra declaração que merece destaque foi a do assentado do Maranhão:

Acredito que, na minha condição de assentado da reforma agrária, sem a Turma de Direito do PRONERA/UFG não teria conseguido participar de um curso superior numa Universidade, nem pública nem particular, devido a motivos como: 1. Nenhuma universidade poderia oferecer um curso que se adequasse à minha realidade no campo, pois dificilmente conseguiria frequentar de forma diária um curso, ou seja, de forma extensiva, ao passo que a Turma do PRONERA adotou o método da Pedagogia da Alternância, em que o tempo escola era intensivo e intercalado com o tempo comunidade, o que foi de suma importância para que pudéssemos organizar nossa vida familiar, nosso trabalho no campo, nossa vida comunitária e outras realidades durante o curso; 2. Dificilmente teria conseguido garantir uma vaga no sistema de vestibular universal, seja por conta do ensino público deficitário



pelo qual passei por quase toda vida escolar, aliado ao perfil direcionado e selecionador do vestibular convencional, seja por conta da dificuldade de aliar estudo e trabalho no campo, diante da realidade em que vivemos; 3. E também por conta próprio acesso ao campus universitário, já que do assentamento onde vivo com minha família até a Universidade mais próxima, há uma distância de 70 Km. Nessas condições, dificilmente conseguiria cursar o ensino superior, independentemente do curso (entrevista em 28/07/2014).

Como podemos perceber, as condições para que camponeses estudem num curso superior não existiriam caso não houvesse uma política pública que possibilitasse esse acesso. Sendo assim, os dois egressos da turma Evandro Lins e Silva dificilmente concluiriam um curso, ainda mais se tratando do curso de Direito.

### 3.3.5. Perfil e desempenho dos estudantes

Desde o início do curso foi possível perceber a consciência política que representava estar ali como estudantes, uma experiência com tantas implicações e adversários e inserção orgânica dos integrantes da turma, cada um a seu modo e na sua tarefa nos movimentos sociais. A participação na turma contava com representantes de 19 estados, sendo:

**Quadro 2 – Estudantes por Estados**

<b>Estado</b>	<b>Quantidade</b>
GO	24
DF	02
PR	01
SP	05
MS	01
MG	02
BA	02
PI	02
SE	02
MA	04
PA	02
ES	01
RJ	01
RN	01
RO	01

RS	02
MT	01
CE	01
PE	05

Fonte: trabalho de campo.

É expressiva a quantidade de estados representados numa turma nacional, faltando alcançar os Estados de AM, AP, AC, RR, TO, SC, AL e PB. De acordo com Moraes:

Para além da presença de estudantes de 19 estados da federação – o que já configura uma grande riqueza [...] – chama a atenção [...] a presença, em maioria absoluta, de estudantes domiciliados em cidades de pequeno e médio porte, geralmente no interior dos estados. Isso pode significar uma “descentralização” da atuação profissional [...] – e indica possibilidades bastante importantes de melhoria do acesso à justiça e aos direitos pelas populações do campo. Além disso, a pluralidade de estados e localidades permite uma possível articulação para ações em conjunto no futuro, visando a melhor consecução dos fins que se almeja com a criação da turma (MORAIS, 2011, p. 188).

Com tanta diversidade, podemos imaginar o quanto de riqueza cultural e de experiências políticas cada um trouxe para o tempo escola e o processo geral do curso. Igualmente, podemos pensar o quanto será útil a presença de mais advogados a colaborarem na defesa das causas sociais das populações de onde se originam.

Quanto à participação de homens e mulheres, o público feminino foi majoritário, com 36 mulheres e 24 homens. Merece destaque o fato de que houvesse maioria feminina numa turma de estudantes camponeses e ainda mais por se tratar de uma turma de Direito. Isso mostra que a organização dos movimentos pode ampliar o acesso de camponesas ao estudo de nível superior, modificando os papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres no meio rural.

É de extrema relevância apresentarmos mais um fator correspondente ao perfil e desempenho dos estudantes, o qual se refere ao índice de evasão. Podemos afirmar, olhando para uma turma composta por 60 estudantes, que após cinco anos, enfrentando muitas limitações e até a possibilidade de extinção da mesma, a conclusão do curso contou com 56 formandos. Portanto, um índice de evasão baixíssimo. Isso pode significar que a entrada coletiva, o acompanhamento pedagógico realizado pelos movimentos sociais e pela universidade, o compromisso político individual de cada um com o estudo, foram fatores importantes que deram qualidade para um bom resultado do curso.

### 3.3.7 *Inserção profissional e militância política dos egressos*

Considerando os sete anos de realização desse curso, contando desde o início da sua proposição (em 2005), percebemos o quanto de empenho foi necessário de todas as partes diretamente envolvidas. Um dos critérios estabelecidos para a matrícula no curso foi a comprovação de que era um assentado de reforma agrária ou agricultor familiar. Essa condição social indicava, por sua vez, possível vínculo com o movimento social que organiza ou coordena aquela determinada comunidade de onde vinha o candidato. Do que pudemos perceber no contato direto com a turma, a maioria foi indicada por movimentos ou pastorais por já atuar em alguma frente de ação desenvolvida nas comunidades. Ressaltamos que esse não foi um critério formalizado, mas de grande validade do ponto de vista político para que os estudantes aprofundassem, durante um tempo considerável (cinco anos), a sua raiz com as causas sociais, haja vista o aspecto da formação humana que estes processos abarcam, além das dimensões técnicas profissionais, já mencionadas. Vejamos o ponto de vista de uma egressa matogrossense:

Que o direito pode ser uma ferramenta para contribuir com a organização social da classe trabalhadora, e que o processo de formação pessoal tem vínculo extremamente íntimo com a organização coletiva dos trabalhadores/as, por isso é fundamental que tenhamos vinculação com as organizações sociais (entrevista em 26/07/2014).

Essa relação orgânica possibilita o processo e a continuidade após o curso. A turma Evandro Lins e Silva concluiu a experiência coletiva no processo de formação, porém, a maioria dos egressos, de acordo com sondagem realizada, está envolvida em assessorias jurídicas a organizações de trabalhadores, como cooperativas, associações, ou em processos criminais e cíveis advindos das ações dos movimentos sociais. Do total dos formandos, pelo menos 10 egressos mudaram de localidade para atuarem mais diretamente em alguns movimentos e processos jurídicos. Desses, podemos citar três egressos que se mudaram para a Cidade de Goiás: um do Rio Grande do Sul, outro do estado de São Paulo e uma egressa do Rio Grande do Norte. Os três estão inseridos nas questões sociais, políticas e jurídicas desde aquela cidade, onde viveram com intensidade o percurso da turma de Direito. A egressa do RN justifica a sua mudança para a Cidade de Goiás:

Goiás se apresenta como um lugar de muitas contradições...De um lado temos o surgimento do MST, da comissão Pastoral da Terra, de uma igreja católica atuante na luta pela Reforma Agrária que tinha a liderança do Dom Tomás Balduino. De outro, temos as ramificações da elite conservadora do estado, fortalecidas pelo projeto do agronegócio que afeta também o município de Goiás.

Chegar na Cidade de Goiás para estudar Direito numa turma de beneficiários/as da reforma agrária, me desafiou a pensar a luta pela terra e o direito na relação primeira com o lugar onde acontecia aquela ação. O que culminou no meu trabalho de conclusão de curso que teve como tema "A relação do Curso de Direito com as Comunidades Agrárias do município de Goiás". Essa experiência, possibilitou um novo olhar para com as demandas reais de direito, presentes no município. Nesse sentido estabeleci com a comunidade uma relação de solidariedade e pertença que foi recíproca e além do ambiente da universidade. Ao sair da Cidade, com o término do Curso, reafirmei meus laços com a luta e a história das pessoas que se somaram no projeto de ocupação e transformação da universidade e da cidade de goiás durante os cinco anos de curso da Turma Evandro Lins e Silva. Quando me fizeram o convite para voltar para na Cidade de Goiás, refleti sobre essa história e sobre o papel do MST na consolidação do projeto de luta pelo direito à Educação do Campo que foi instaurado com a chegada da primeira turma de direito para beneficiários/as da reforma agrária no espaço da UFG. Com isso me desafiei a voltar e me somar nesse processo que desencadeia outras frentes de fortalecimento da luta Sem Terra na busca pela efetivação do direito relacionado as nossas reais demandas (entrevista em 02/12/2015).

Outra relevante informação está relacionada às aprovações na prova da OAB. Em levantamento realizado com membros egressos, dos 56 concluintes da turma, até janeiro de 2015 havia a confirmação de 31 egressos com a carteira da Ordem. É um índice de aprovação expressivo, mais uma vez reafirmando a qualidade do curso e a capacidade dos estudantes na aprendizagem e dedicação aos estudos. Este capítulo nos ajuda a compreender o formato de um projeto como o desenvolvido na primeira turma de Direito, através da descrição e testemunhos de um processo que resulta em outras turmas que já estão em andamento, sendo duas no estado da Bahia, uma no Paraná, a segunda turma em Goiás e outras em processo de negociação.

## 4 O DIREITO DE ESTUDAR DIREITO: A LUTA PELA APROVAÇÃO E A AÇÃO CIVIL PÚBLICA

Se a educação é um direito humano essencial como caminho sem fronteiras e sem termos dirigido à realização-de-si-mesmo e à própria felicidade, então ela precisa ser um bem-para-todos. Para todas as pessoas e para todos os tipos de pessoas de um mesmo mundo social. Diferente em processos e em conteúdos diferente em propósitos e em vocações especiais, a educação não pode ser um bem desigual no que tenha a ver com os direitos de acesso e de participação nela, e no que abarca, mais ainda, a sua própria qualidade. A educação é morada da prática cultural da diferença – ela se faz diferenciada para criar saberes e pessoas integradas em culturas e em modos de ser, de pensar, de saber e de viver diferentes, pois este é o caminho da própria comunidade humana.  
*Carlos Rodrigues Brandão, Educação Popular, 1984*

A epígrafe acima nos convida a refletir sobre o direito à diferença, compreendendo que esse direito não estará plenamente reconhecido nas leis vigentes na sociedade brasileira. Ela está intimamente ligada às relações construídas entre os indivíduos com experiências e vivências distintas, inseridos em organizações sociais ou não.

Neste capítulo, apresentaremos o desencadear da Ação Civil Pública instaurada pelo Ministério Público Federal de Goiás (MPF-GO) para a extinção da turma de Direito “Evandro Lins e Silva”, o papel da mídia, a ação dos movimentos sociais dentro do PRONERA, a vivência da turma na universidade e a UFG como um território em disputa.

No que se refere ao processo para extinção da turma, contaremos com a descrição e análise do Inquérito Civil, a manifestação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o parecer do MEC e a própria Ação Civil Pública impetrada, com posicionamentos do MPF-GO e as vozes das instituições questionadas INCRA e UFG. Esta breve análise se apoiará em autores que estudaram o caso do ponto de vista jurídico, como é o caso do estudo realizado por Sousa (2012), advogada e mestra pela UnB, que analisou do ponto de vista jurídico a ação civil pública, refletindo na sua dissertação sobre “O direito achado no campo”: a construção da liberdade e da igualdade na experiência da turma Evandro Lins e Silva”.

### 4.1 O papel desempenhado pelos meios de comunicação

A mídia no Brasil é extremamente concentrada e exerce papel central na formação da chamada opinião pública. Em se tratando do tema em discussão, o papel da mídia no estado

de Goiás e no país consiste em apresentar argumentos e posicionamentos contrários à turma especial de Direito na UFG, questionando a legitimidade da turma e relacionando-a com as mobilizações realizadas pelo MST. Essa relação feita pelos meios de comunicação reforça a idéia de que as turmas que estão dentro das universidades são apenas de Sem Terra, não considerando que há outros movimentos sociais do campo presentes nesses processos de escolarização, mesmo que na turma “Evandro Lins e Silva” a presença do MST tenha sido maior.

Enquanto o processo para implantação da turma ainda estava em tramitação interna na UFG e no INCRA, os questionamentos midiáticos já ocorriam, como explicitou a matéria do Jornal O Popular, datada de 15/05/2006, na qual o empresário, presidente da Associação Pró-Desenvolvimento Industrial do Estado de Goiás (ADIAL), Cyro Miranda, afirmava: “quem é a UFG para dar aulas para o MST? Vão ensinar como invadir terras? Algum professor possui alguma propriedade?”. Essa opinião é reforçada quando o mesmo dizia: “em curto espaço de tempo, as invasões de terra vão quintuplicar em Goiás. Estamos revoltados. É um disparate a UFG se prestar a fazer isso” (BORGES, 2006, p.01).

Na UFG, o processo em tramitação não obtinha consenso. Havia alguns professores que não concordavam com a realização de uma turma específica para os trabalhadores do campo vinculados a movimentos sociais e sindicais. Na mesma matéria jornalística, a posição de um professor apresentava as divergências internas na universidade: “o vestibular é um tipo de concurso e a oportunidade deve ser aberta para todos, a instituição de cotas já é bastante questionável do ponto de vista constitucional, mas essa iniciativa não deixa margem para dúvidas” (BORGES, 2006, p.01).

No cenário nacional, o jornal O Estado de São Paulo apresentou a matéria intitulada “Bacharéis sem-terra”:

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 cabanas de pedágio e (ultimamente) invadir faculdades como as que vão cursar. Enfim, esses jovens emessetistas muito haveriam de aprender sobre o que

prescreve nosso ordenamento jurídico, no tocante a atividades que o MST tem desenvolvido – e que devem achar "normais", por terem sido criados em meio ao generalizado desrespeito aos direitos alheios. Mas o bom contato dos jovens emesetistas com o Direito deveria ser feito por meio de bolsas de estudo ou outros estímulos que os levassem a disputar vagas nas universidades, competindo nos vestibulares com outros jovens de diversas origens e regiões. O que não tem sentido algum – e chega a ser aberrante – é a ideia de montar-se um curso de Direito exclusivo para os sem-terra, como o implantado pela Universidade Federal de Goiás (UFG), cujo ingresso depende de documento emitido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), comprovando que o pretendente a bacharel em ciências jurídicas e sociais tem direito a concorrer àquela vaga em curso superior só por ser um sem-terra. Quer dizer, parece que a ideia é que no futuro se tenha advogados, promotores e magistrados de origem exclusiva dos assentamentos. E, se a ideia "pegar", acabaremos tendo "cotas" de emesetistas em todas as universidades do País. Note-se que não se pensou, como primeira opção, no que seria mais do que razoável: um curso destinado a ministrar aos membros daquelas famílias rurais a tecnologia moderna da produção agropecuária, as pesquisas científicas relacionadas ao setor, questões relacionadas ao meio ambiente. [...] Por sua vez, disse um dos coordenadores estaduais do MST: "A ideia de criação do curso foi, justamente, para formar nossos próprios advogados. "Com isso pretende ele fortalecer o movimento, sem depender de pessoas "de fora". Atente-se para essa última expressão mencionada. Subjacente a ela está uma ideologização do conhecimento científico ou universitário, como se, dependendo de sua origem - grupal, política, partidária, ideológica –, um profissional (no caso, do Direito) devesse agir desta ou daquela forma. Um advogado que tenha por "origem" o MST haverá de aprofundar-se na ciência do Direito e buscar no texto legal aquilo que sirva à defesa dos interesses dos sem-terra. Muito bem. E se ele prestar concurso para o Ministério Público e virar procurador ou promotor de Justiça? E se ele prestar concurso para a magistratura e tornar-se juiz? Imaginam os emesetistas que, da mesma forma, ele pautará suas interpretações da lei e suas decisões de acordo com sua própria "origem"? [...] dá-se por certo que o contribuinte brasileiro é favorável a esse tipo de cota ideológica - que se soma a tantas outras - no ensino público superior. Se está pagando (Iirneu Pedrotti, 07/09/2007, p. 04).

Outra matéria veiculada pela revista *Veja* em outubro de 2007, intitulada “Invasão na universidade”, apontava a utilização de recursos financeiros públicos para que a turma de Direito acontecesse:

**Figura 18 - Estudantes do campo na universidade**



Fonte: Revista Veja

#### **Invasão na universidade**

*A última do MST: cursos exclusivos em faculdades públicas - com o patrocínio do governo*

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 (Camila Pereira, 03/10/2007, s/p).

Na matéria abaixo, publicada no jornal O Popular, apresenta-se a atuação do Procurador da República, Dr. Raphael Perissé, questionando a legitimidade da iniciativa da



UFG em parceria com o INCRA, a partir da utilização de verbas públicas para atender cursos específicos. Vejamos:

Depois de longo inquérito civil público, o procurador da República Raphael Perissé Rodrigues Barbosa protocolou ação pedindo que a Justiça declare a impossibilidade de utilização de recursos do Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Pronera) para custeio de curso superior em área de conhecimento que não se mostra ligada à finalidade da reforma agrária. Conseqüentemente, o representante do Ministério Público Federal (MPF) quer que seja declarada a ilegalidade de portaria feita conjuntamente pelo Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária (Incra) e a Universidade Federal de Goiás (UFG), em agosto do ano passado.

Na demanda, Raphael Perissé salienta que a forma de processo seletivo restrito (só para agricultor assentado ou agricultor familiar), já havia recebido manifestação contrária da Consultoria Jurídica do Ministério da Educação. “Parecer este relegado pelo órgão gestor da Universidade Federal de Goiás, que efetivamente veio a promover vestibular para universo restrito de concorrentes”, salienta.

#### **Politicamente correto**

De acordo com o procurador, a medida restringe o direito de outras pessoas competirem pela vaga. “Trata-se, à toda evidência, de implementação de medida de exceção, que se pretende ver acobertada pelo manto simpático e politicamente correto das ações afirmativas”, acrescenta.

Na ação, Raphael Perissé evita aprofundar a discussão sobre ações afirmativas, em prol de minorias, como forma de alterar a realidade fática. Ele quer que seja discutido pela Justiça o uso de recursos públicos para custeio do curso de graduação para os assentados beneficiários da reforma agrária e seus filhos, “em detrimento de indeterminável grupamento de potenciais candidatos ao curso de Direito, em superiores condições culturais- cognitivas”.

Salienta o autor da ação, que o Pronera tem como objetivo atender a demanda educacional dos assentamentos rurais, no contexto de reforma agrária prioritário do governo federal, de assentar o trabalhador em um lote de terra, provendo-lhe as condições necessárias ao seu desenvolvimento econômico sustentável. Além de preceituar o objetivo de “fortalecer a educação nos assentamentos, com metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável do assentamento”.

#### **Terra**

Para o procurador Raphael Perissé, é clara a preocupação de garantir o direito à educação, “mas resguardada sua finalidade útil contextualizada: manter o homem ligado à terra”. Portanto, o representante do MPF acredita que está resguardada a compatibilidade com o texto constitucional que, ao tratar da educação, em complementação ao seu reconhecimento como direito social, expressa a vontade da coletividade de que “o ensino - para além do incremento da carga cognitiva do educando - represente um retorno à sociedade do que foi investido no indivíduo, tornando-o mais apto ao trabalho e à produção”.

A ação, de 27 páginas, foi distribuída para o juiz Roberto Carlos de Oliveira, da 9ª Vara da Justiça Federal em Goiás. Como o MPF pediu antecipação da tutela (tipo de liminar), tanto a UFG quanto o Incra

foram chamadas a falar no processo antes que o juiz decida. O curso está em funcionamento na cidade de Goiás, desde agosto de 2007 (Waldinéia Ladislau, 02/07/2008, p.07).

Algumas manifestações de apoio à criação da turma foram apresentadas. Mostraremos duas que, longe da divulgação pelos grandes meios de comunicação, foram importantes na defesa pública da parceria entre o PRONERA e a UFG. A primeira, de autoria de um estudante na época e hoje professor da Faculdade de Direito da UFG, Vitor Freitas de Sousa:

[...] é lícito e necessário afirmar que a Turma Especial na Cidade de Goiás, não agride o princípio da isonomia. É uma medida provisoriamente diferenciadora que visa cumprir com o dito princípio, em especial no que diz respeito à igualdade de acesso ao ensino superior, a efetivação do direito à educação e a consolidação da autonomia universitária. [...] Toda mudança gera resistência e, de certa forma, medo. Quando essa mudança se processa num estado conservador, numa sociedade conservadora, numa universidade e numa faculdade cuja comunidade acadêmica é conservadora é de se esperar que as reações contrárias sejam imediatas. No entanto, é preciso ousar (SOUSA, 2006, p. 3).

A segunda justifica a iniciativa da UFG em cumprir o papel de formar em diferentes cursos o público da reforma agrária, haja vista a quantidade de assentamentos existentes no país. É interessante notar que a UFG estava naquele período oferecendo 80 vagas para uma turma especial de Pedagogia, que também foi questionada pelo MPF-GO, em menor proporção, liberando a sua realização logo no início do processo judicial. Por outro lado, as 60 vagas para uma turma de Direito representavam uma porcentagem pequena diante da demanda existente na agricultura familiar no Brasil. Vejamos a manifestação do então vice-reitor da universidade, prof. Dr. Benedito Ferreira Marques, em um artigo publicado no Jornal da UFG em julho de 2006:

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 (MARQUES, 2006, p.02).

Diante do apresentado, podemos que a grande imprensa atuou de forma coerente numa só direção, qual seja, a de impedir a abertura da turma especial de Direito, influenciando o processo político. E foi através dos meios de comunicação que o MPF-GO tomou conhecimento da existência da parceria, decidindo por instaurar um processo jurídico para a extinção da turma de Direito.

#### 4.2 A Ação Civil Pública

Inicialmente, cabe apresentarmos os passos desenvolvidos para se chegar a uma Ação Civil Pública. Primeiro se instaura um inquérito civil público, normatizado pela Lei Federal 7.347/85 e pela Constituição Federal, em seu art. 128, III<sup>26</sup>. O inquérito civil é “o instrumento administrativo de cunho investigatório e inquisitivo utilizado e presidido pelo Ministério Público. O que se pretende com esta peça e somar elementos de indícios para a atuação processual ou extraprocessual” (MAZZILLI, 2005, p. 223).

Ressalta-se que o MPF tem por funções institucionais “promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos”<sup>27</sup>. Ou seja, o MPF tem a responsabilidade de investigar. Cabe dizermos que, ao inquérito policial, o qual o MPF tem ação indireta em se tratando de casos criminais.

No processo da turma especial de Direito da UFG, foi o MPF-GO o responsável por levantar os primeiros questionamentos, instaurando o Inquérito Civil Público, inclusive antes da aprovação da turma pelo Conselho Universitário. O inquérito foi aberto pela Portaria MGMO n. 51/2006, em 31 de maio de 2006, com o objetivo de “apurar a regularidade dos projetos mantidos pela Universidade Federal de Goiás para a criação de possíveis curso a serem destinados a segmentos específicos da sociedade” (BRASIL f, 2006, p.4). Ressaltamos que, no mesmo período, estava em curso a aprovação para duas turmas simultâneas de Pedagogia e uma de Administração à distância. O quadro 3 apresenta o procedimento jurídico adotado:

#### Quadro 3- Resumo do Inquérito Civil Público

<b>Documento</b>	Portaria MGMO nº 51/ 2006, que instaura o Procedimento Administrativo nº 1.18.000.008340/2006-92 - Inquérito Civil Público
<b>Categoria</b>	MPF: Inquérito Civil Público

<sup>26</sup> Disponível em: <http://www.viajus.com.br/viajus.php?pagina=artigos&id=1724&idAreaSel=13&seeArt=yes>  
Acesso; 28/11/2015.

<sup>27</sup> Disponível em: idem

<b>Análise de forma</b>	<p><b>Documento:</b> Portaria MGMO Nº 51/2006. Inquérito Civil Público.  <b>Espécie:</b> Portaria Órgão inserido: a Procuradoria da República em Goiás Autoridade: Mariane G. de Mello Oliveira.  <b>Local:</b> Goiânia  <b>Data em que se manifestou:</b> 31 de maio de 2006</p>
<b>Síntese do conteúdo</b>	<p>- Instauração de Inquérito Civil Público pelo Ministério Público Federal, amparado por sua atribuição conferida pela Lei Complementar nº 75/93, artigo 6º, VII, —al e —dl, com a “finalidade de apurar a regularidade dos projetos mantidos pela Universidade Federal de Goiás, para a criação de possíveis cursos destinados a segmentos específicos da sociedade”.</p> <p>A Procuradora da República em sua argumentação tece as seguintes considerações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A existência de uma crise de qualidade enfrentada pela educação brasileira, provocada pela ineficiência do Estado em promover a educação como um direito fundamental de todos;</li> <li>- As divulgações da mídia goiana que informam acerca de projetos da Universidade Federal de Goiás, visando à criação de cursos superiores destinado a segmentos específicos da sociedade; - Os aludidos projetos consistem na criação de dois cursos de graduação semipresenciais: Pedagogia da Terra (80 vagas exclusivamente para professores práticos de Goiás ligados à Via Campesina<sup>18</sup>) e Direito (60 vagas destinadas apenas aos assentados com ensino médio completo e aprovados em vestibular específico).</li> <li>- Ainda segundo a imprensa, os referidos projetos encontram-se aprovados pelos conselhos Diretores das Faculdades de Direito e Educação e contam com recursos liberados pelo INCRA através do PRONERA;</li> <li>- Para a realização do vestibular os projetos necessitam de aprovação nas demais instâncias da Universidade;</li> <li>- Visto que a proposta foi amplamente divulgada pela imprensa e chegou ao conhecimento público, vários setores da sociedade goianiense demonstram indignação;</li> <li>- A Universidade Federal de Goiás possui a intenção de implantar outros cursos direcionados a segmentos específicos da sociedade, sendo estes: Administração que disponibilizará 70% das vagas para servidores do Banco do Brasil e de Licenciatura em Direitos Humanos e Cidadania, que visa formar professores dos ensinos fundamental e médio;</li> <li>- O lançamento de edital para provimento de docentes a fim de satisfazer a demanda gerada pela criação dos mencionados cursos; - Tratando-se de cursos superiores financiados pelo Erário Público, deve-se respeitar o princípio constitucional da igualdade, inserido no art. 5º da Constituição Federal;</li> <li>- O ensino deve ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, conforme consta no art 206, I da Constituição Federal;</li> <li>- O dever do Estado de garantir acesso aos mais elevados níveis de ensino realiza-se segundo a capacidade de cada um, segundo o art. 208, V da Constituição Federal;</li> <li>- A criação de novos cursos e modificação na forma de atuação dos agentes da Educação Superior são disciplinadas pelo Decreto Presidencial nº 5773, e de acordo com seu artigo 10, a oferta de curso superior depende de ato autorizativo do poder público;</li> <li>- E para que sejam criados cursos de direito, o Conselho Federal da</li> </ul>

	<p>OAB deve se manifestar. Determina que a referida portaria e os documentos que a instruem sejam registrados e autuados e que sejam oficiados os seguintes órgãos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A Universidade Federal de Goiás, para que esclareça o andamento dos projetos que visam à criação de cursos direcionados para determinados segmentos da sociedade;</li> <li>- O Ministério da Educação (MEC) e a Ordem dos Advogados do Brasil, para informá-los acerca do andamento dos supramencionados projetos e solicitar parecer sobre os mesmos;</li> <li>- E o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), para indagar sobre a possível liberação de recursos para os projetos em debate.</li> <li>- Que seja publicada a portaria em questão na imprensa oficial da União</li> </ul>
--	--

Fonte: MPF/PR-GO, Acervo do OFUNGO in SOUSA (2012, p. 53-55).

Todas as partes requeridas foram oficialmente informadas do processo instaurado, incluindo a suspensão de qualquer procedimento administrativo por parte da UFG que desse continuidade aos trâmites para a efetivação da turma e dos demais cursos que estavam em processo na universidade.

Durante o processo, como já mencionado anteriormente, os cursos de Pedagogia e Administração não foram considerados no prosseguimento da ação civil pública. Nos critérios estabelecidos no manual do PRONERA, estes cursos têm relação direta com o campo, sendo necessário formar educadores para atuarem nas escolas do campo, bem como administradores que possam atuar nas cooperativas organizadas pelos trabalhadores do campo. Diante disso, o Dr. Arthur Rios, então Presidente da Comissão de Ensino Jurídico da OAB/GO elaborou um parecer sobre a criação da turma especial, em 15 de julho de 2006, afirmando que “busca alcançar a igualdade material, oportunizando o acesso ao ensino superior de segmento da sociedade que, de outro modo, não obteria êxito nessa busca” (BRASIL, 2006, p.53). O mesmo ainda reconhecia que a UFG não era a pioneira em experiências como aquela, que já vinham ocorrendo em outras universidades públicas, desde a primeira experiência de formação de educadores no curso de Pedagogia com a Universidade de Ijuí-RS, no ano de 1988. O episódio mostra que, para os críticos da proposta, cursar Direito era algo considerado fora das necessidades dos trabalhadores do campo.

A posição do MEC, através da Coordenação Geral de Assuntos Contenciosos do Ministério, foi contrária ao que afirmou Arthur Rios. Nas informações prestadas, o MEC, através do Coordenador Geral, sr. Cleucio Santos Nunes, afirmou 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 (BRASIL, 2006, p.46).

No quadro 4 apresentamos um resumo das manifestações realizadas pelo MEC durante o transcurso da ação civil pública.

#### Quadro 4 – Resumo da Manifestação do MEC

Documento	Informação nº 673/2006 da Coordenação Geral de Assuntos Contenciosos do Ministério da Educação, sobre a reserva de vagas pela UFG nos cursos de Pedagogia da Terra e Direito da Terra
Categoria	MPF: Inquérito Civil Público
Análise de Forma	Documento: Informação nº 673/2006 – CGAC/CONJUR/MEC Espécie: Informação Órgão inserido: Coordenação Geral de Assuntos Contenciosos do Ministério da Educação Autoridade: Cleucio Santos Nunes, Coordenador Geral de Assuntos Contenciosos Local: Brasília. Data em que se manifestou: 23 de outubro de 2006
Síntese do conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responde a solicitação da Procuradoria da República no Estado de Goiás para instruir o Procedimento Administrativo nº 1.18.000.008340/2006-92 (Of. PR/GO nº 5083/2006);</li> <li>- O Ministério da Educação oficiou a UFG, observando a autonomia universitária, para que informasse os atos administrativos que embasaram os projetos de criação das turmas especiais. Em resposta a UFG encaminhou cópias dos processos administrativos de criação das turmas, pareceres da Procuradoria Federal Especializada do INCRA, da Comissão de Ensino Jurídico da OAB-GO e informações do INCRA</li> <li>- No momento o curso de Direito está sob a pendência da aprovação do Conselho Universitário;</li> <li>- Igualdade de acesso a educação, art. 206 da CF/88 e art. 3º da Lei nº9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação); - Princípio da meritocracia ;</li> <li>- A Consultoria Jurídica do ME, ao examinar situações similares já se posicionou de modo desfavorável à reserva de</li> </ul>

	<p>vagas (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</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Programa de educação a distância, com garantia de vagas para empregados do Banco do Brasil - e nº 1452/2004);</li><li>- Diante dos limitadores constitucionais e legais, e da a interpretação dada pelos órgãos do Ministério, deve-se examinar individualmente as duas situações: o curso de Pedagogia da Terra e o curso de Direito da Terra;</li><li>- A criação de regras de acesso que permitam a grupos especiais acenderem à Universidade tem sido ponto de interesse do ME. Contudo, as cotas observam parâmetros até certo ponto universais, em que pese se destinarem a compensar desigualdades de grupos desfavorecidos na sociedade;</li><li>- A noção de ação afirmativa, na qual se inclui com temperamento o curso de Pedagogia da Terra, pressupõe a criação de políticas sociais como estratégia de combate à discriminação;</li><li>- O Anteprojeto de lei da Reforma Universitária oferecido pelo ME em julho de 2005, previa a criação de políticas afirmativas;</li><li>- Um exemplo de ação afirmativa que não tem sido ignoradas pelo ME são as cotas raciais;</li><li>- Outro exemplo é a atenção a grupos sociais minoritários, tais como camponeses e indígenas, que tem recebido tratamento diferenciado (Programa Saberes da Terra);</li><li>- Poder-se-ia buscar o temperamento da regra constitucional no curso de Pedagogia da Terra, sob amparo do art. 87 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e pela Lei de Diretrizes e Bases, que preveem a necessidade de professores de nível superior e da obrigação de oferecer tal capacitação; como iniciativa excepcional;</li><li>- Quanto ao curso de Direito da Terra não se pode admitir o temperamento da regra constitucional, haja vista que o curso se destina apenas a assentados e beneficiários da Política</li></ul>
--	--

	<p>Nacional de Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, em desprezo aos demais excluídos;</p> <p>- A coordenação se manifesta: pela preservação do curso de Pedagogia em andamento e pela não abertura de outras turmas após o atendimento das metas de qualificação de professores; e pela franquia do amplo acesso ao processo seletivo da turma de Direito, sem quaisquer restrições que vinculem a possibilidade de frequência no curso a qualidades ou características especiais dos candidatos</p>
--	---

Fonte: MPF/PR-GO. Acervo OFUNGO in SOUSA (2012, p. 58).

O inquérito civil foi arquivado em 29 de novembro de 2006, considerando alguns aspectos como o aumento de beneficiários em áreas de assentamentos, o trâmite necessário realizado no interior da UFG e a compreensão de que o projeto se incorporaria no programa de cotas e ações afirmativas. Conforme Sousa:

Este foi o primeiro arquivamento em sede administrativa. Conforme materiais coletados na pesquisa de campo, o Deputado Paulo Renato Souza solicitou, em setembro de 2007, através de recurso administrativo, providências do MPF-GO a respeito da Turma Especial. Em maio do ano seguinte, a Subprocuradoria Geral da República indeferiu o recurso e homologou o pedido de arquivamento do Inquérito Civil Público supramencionado (SOUSA, 2012, p. 59).

Contudo, o processo não parou por aí. Diante da não satisfação do MPF-GO, no dia 23 de junho de 2008, praticamente um ano depois do início do curso, instaurou-se o segundo Procedimento Administrativo, de nº 1.18.000.023126/2007-47, questionando o INCRA e a UFG sobre os recursos aportados para realização da parceria, com o argumento de que estavam ferindo os objetivos do PRONERA. O segundo procedimento é o que define a instauração da Ação Civil Pública, que conta no total do processo com seis volumes e mais de seis mil páginas (SOUSA, 2012), dentre as quais constam documentos como a decisão, em primeira instância no MPF-GO, pela extinção da Turma de Direito. Porém, as partes envolvidas fazem seus contra-argumentos, incluindo desta vez os interessados diretos os próprios estudantes da turma “Evandro Lins e Silva”.

O segundo procedimento administrativo foi requerido pelo Procurador da República, Dr. Raphael Perissé Rodrigues Barbosa, da 9ª Vara Federal do Estado de Goiás, no dia 20 de junho de 2008. Dentre as alegações o uso de recursos do PRONERA e suposto desvio de



finalidade, dada não inclusão da turma dentro das ações afirmativas e a exclusividade para um segmento social. A conclusão de Sousa foi taxativa:

A conclusão que se extrai de todo o exposto é que a criação da “Turma especial de graduação em Direito para beneficiários da reforma agrária” padece de injuridicidades desde a sua gênese, nódoas estas que se espraiaram pela execução da atividade material, ensejando desvio de finalidade, malversação de recursos públicos, tudo isso sob uma roupagem artificiosa de ação afirmativa, implicando em agressão aos princípios da isonomia e da proporcionalidade, bem como negativa de vigência a diversos dispositivos constitucionais atinentes à educação, reclamando o interesse público a interrupção das atividades da referida turma, sua desconstituição e obstaculização à criação de outras turmas especiais nos mesmos moldes (Autos do processo 2008.35.00.013973-0 in SOUSA, 2012, p. 72).

O INCRA e a UFG argumentaram acerca da regularidade e constitucionalidade do curso, salientando que o mesmo não está fora dos objetivos do PRONERA. No que tange à alegação de desvio em relação das atividades agrícolas, o INCRA argumentou que “o Direito Agrário é fundamental e essencial para amenizar os conflitos no campo e construir uma reforma agrária ordeira, pacífica e dentro da lei”. E ainda pondera que o projeto cumpre com os preceitos do Estado Democrático de Direito e que, portanto, está relacionado com a manutenção dos trabalhadores camponeses (SOUSA, 2012, p. 79). O INCRA afirma que:

O referido termo de cooperação não está eivado de ilegalidade/inconstitucionalidade e que não fere os princípios constitucionais, eis que o referido curso está legitimado pelo princípio da isonomia, que afirma dar tratamento igualitário aos que se encontram em situação de igualdade, e o tratamento desigual daqueles que se encontram em situação desfavorável e que, portanto, o curso nada mais é do que uma forma de se efetivar o Direito Agrário Constitucional em conjunto com o Estado Democrático de Direito, imposto pela Constituição Federal (SOUSA, 2012, p.80).

A UFG, respaldada pelo argumento da autonomia “didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”, questionou que a propositura do MPF tinha implicações sobre decisões administrativas internas. Além disso, retomou a inclusão da experiência que estava sendo desenvolvida, como parte de ações afirmativas.

No dia 15 de junho de 2009, o Juiz Roberto Carlos de Oliveira, da 9ª Vara Federal do Estado de Goiás, proferiu a sentença de que havia desvio de finalidade no uso das verbas do PRONERA, determinando a extinção da Turma Especial no curso de Direito. No tratamento sobre a questão “Da violação ao princípio de isonomia”, definiu o seguinte:

- Ainda que se reconhecesse a possibilidade de utilização de recursos do PRONERA para subsidiar a formação jurídica dos beneficiários da

reforma agrária o convênio não estaria legitimado por ofensa ao princípio da igualdade.

- Após longo trâmite nas instâncias universitárias e contando com manifestações favoráveis do MPF e da OAB, e desfavorável do MEC, em 15/09/2006 foi criada pela Universidade Federal de Goiás a turma especial de graduação em direito para beneficiários da reforma agrária, estendida aos cidadãos beneficiados pela política nacional de agricultura familiar e empreendimentos familiares rurais (lei nº 11236, de 24 de julho de 2006), nos termos da resolução do CONSUNI nº 18/2006.

- Embora seja reconhecida a autonomia didático-científica nas universidades para a criação, ampliação ou redução do número de vagas nos cursos ministrados pelas mesmas, tais instituições não estão imunes ao regramento contido na legislação que rege a matéria, nem tampouco aos ditames contidos na Constituição Federal.

- Verifico que a destinação exclusiva das vagas na referida turma de direito aos beneficiários da reforma agrária, mesmo com a extensão aos beneficiários da lei 11.326/2006, viola o princípio constitucional da igualdade, pois adota critério que privilegia uma pequena parcela de indivíduos, excluindo outros que se encontrem em situação idêntica ou inferior. 84

- De fato, a escolha arbitrária dos destinatários das referidas vagas excluiu expressamente a possibilidade de acesso a todos os demais trabalhadores rurais ou ainda os que estão em posição de profunda inferioridade em relação aos eleitos pela portaria conjunta que são os diaristas rurais (também denominados —boias-frias§).

- Assim, mesmo que se considere legítimo a discrimen que destacou os homens do campo como grupo desfavorecido e marginalizado, a referida portaria excluiu grande número de pessoas inseridas na mesma categoria, excluindo-as do processo de inserção que se pretendeu criar com a reserva de curso especial aos rurícolas.

- De fato, conferir legitimidade ao ato praticado entre INGRA e UFG significa chancelar uma conduta que viola frontalmente o princípio da isonomia.

- Este aspecto não passou despercebido ao Ministro Gilmar Mendes que na decisão que indeferiu pedido de suspensão de tutela antecipada formulada pelo INCRA (STA/233) assentou que: Os interesses contrapostos, no caso em exame, são relativamente claros. O primeiro deles está baseado no próprio princípio da isonomia. De fato, em primeiro lugar, temos como potencialmente afetado o interesse de todos os demais cidadãos não beneficiados pela medida impugnada. Mais especificamente, temos os demais cidadãos brasileiros, ricos ou pobres, que pleiteiam vagas nas instituições públicas de ensino superior, devendo, para tanto, submeter-se a tangente e complexo processo seletivo. Não se pode olvidar, ademais, a existência de outros produtores rurais que conquanto não beneficiários pelo programa nacional de reforma agrária, também, carecem de uma maior atenção do Estado, uma vez que se encontram em situação em muito similar à dos assentados§.

- Portanto, há que se reconhecer a inconstitucionalidade e ilegalidade da criação de curso jurídico com destinação exclusiva aos beneficiários da reforma agrária e aos tutelados pela lei 11.326/2006, razão pela qual a extinção do curso criado pelo Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás através da resolução CONSUNI nº

18/06, de 15 de setembro de 2006, é medida que se impõe (Autos do Processo *in* SOUSA, 2012, p. 83-84).

A partir da sentença estabelecida em primeiro grau, o INCRA e a UFG recorreram ao Tribunal Regional Federal da 1ª Vara, em Brasília. Os recursos de apelação pediram a suspensão da sentença até a análise do mérito pelo Tribunal. Voltaram a reafirmar que o PRONERA, “dentre os seus objetivos específicos, encontra-se garantir aos assentados e assentadas, escolaridades/formação profissional, técnico-profissional de nível médio, superior e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 2007, p. 2595). Apresentaram também, como condição para a execução da turma, e não curso novo, a aplicação da modalidade da “Pedagogia da Alternância”, que busca garantir a relação direta dos estudantes com a prática profissional em sua realidade. Ou seja, o “Tempo Comunidade” é momento de relacionar os aprendizados teóricos com a sua vivência inserido na realidade do campo, reafirmando o seu vínculo com a terra e com o trabalho agrícola.

Além do pedido de suspensão da sentença impetrado pelo INCRA e pela UFG, os estudantes também se manifestaram, mesmo não sendo citados no processo para tal procedimento. Elegeram dois procuradores, em conjunto com mais três advogados populares, que assinaram a apelação, apresentando os contra-argumentos à decisão de extinção da turma. Enfatizaram, especialmente, o direito de estudar no curso de Direito da UFG, pois haviam passado por um processo de seleção, mesmo que ele tenha sido específico, cumpriam com todos os requisitos estabelecidos: inscrição no vestibular, realização das provas, aprovação e matricular no referido curso dois anos da data da apelação, realizada em 7 de janeiro de 2010 (FON, 2012). O quadro 5 acrescenta a cronologia do processo até o ano de 2012:

**Quadro 5 - Cronologia das ações realizadas (2005-2012)**

<b>Data</b>	<b>Ação realizada</b>
2005	Movimentos sociais e sindicais em negociações com a UFG para apresentar o projeto
Outubro 2005	Campus Cidade de Goiás finaliza a proposta
11 de outubro 2005	Parecer sobre a turma realizada pelo prof <sup>o</sup> José do Carmo Alves Siqueira, coordenador da turma
11 de outubro de 2005	O Conselho Diretor da Faculdade de Direito aprova o projeto
11 de outubro de 2005	Ofício nº 93 encaminha o projeto para a Reitoria da UFG
13 de outubro de 2005	Projeto aprovado pela Divisão Operacional do INCRA-GO,

	encaminha para a Superintendência encaminhar ao PRONERA
17 de outubro de 2005	Memorando/SR-04/G/N 1379 encaminha projeto para a Coordenação Nacional do PRONERA
18 de outubro de 2005	Comissão Pedagógica do PRONERA aprova o projeto
07 de novembro de 2005	Memorando N/512/05/PRONERA, devolve o projeto para INCRA-GO para fazer os encaminhamentos necessários à implementação
12 de janeiro de 2006	A UFG encaminha ao MEC pedido de reestruturação do Campus Cidade de Goiás, incluindo o concurso para 20 professores
06 de abril de 2006	MEC autoriza através da Portaria nº 853 o concurso para 10 professores ao Curso de Direito
26 de abril de 2006	Edital nº 016/2006 UFG para concurso docente
03 de maio de 2006	Faculdade de Direito institui uma comissão temporária para encaminhar sobre a turma para os camponeses
16 de maio de 2006	O projeto vai para apreciação na Câmara de Graduação da UFG
31 de maio de 2006	MPF abre Inquérito Civil Público, instaurando o processo administrativo nº 1.18.000.008340/2006/92
01 de junho de 2006	Reitoria da UFG é oficiada pelo MPF, através do Memorando Nº 937/2006
14 de junho de 2006	Reitor da UFG realiza reunião entre representantes do Ofício da Educação do MPF, Vice Reitor, Pró Reitoria, diretores da Faculdade de Direito e Educação, Coordenação de Extensão da Faculdade de Direito na Cidade de Goiás, Gerente de Projeto da Diretoria de Gestão de Pessoas do Banco do Brasil e o Diretor do Departamento de Políticas de Educação à Distância do MEC
16 de junho de 2006	UFG, através do ofício nº 0823/GAB/UFG, encaminha esclarecimentos ao MPF sobre os cursos de Administração, Pedagogia e Direito
29 de junho de 2006	O MEC é oficiado sobre o processo administrativo
29 de junho de 2006	A OAB-Seção Goiás é oficiada
29 de junho de 2006	O INCRA é oficiado
07 de julho de 2006	MPF recomenda à UFG a suspensão dos trâmites dos cursos por trinta dias

15 de julho de 2006	OAB-GO se manifesta através de Comissão de Ensino Jurídico, favorável ao projeto da turma de Direito
01 de agosto de 2006	Realizada reunião na sede da Procuradoria da República no Estado de Goiás, entre Procuradoria da República e UFG
15 de setembro de 2006	Conselho Universitário da UFG aprova a criação da turma
19 de setembro de 2006	A Reitoria da UFG informa o MPF da aprovação da turma pela instância máxima da universidade, com apenas uma abstenção e nenhum voto contrário
18 de outubro de 2006	OAB-GO encaminha ao MPF informação de que são favoráveis a criação da turma de Direito, sendo aprovado por 15 votos à favor e 12 contrários
25 de outubro de 2006	O MEC se manifesta ao MPF preservando o curso de Pedagogia, não abrir novas turmas depois da conclusão dessa. Quanto ao curso de Direito deveria ser ampliado o acesso ao processo seletivo da turma, sem restrições para o público
29 de novembro de 2006	MPF arquiva o Inquérito Civil Público e encaminha para a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, julgando constitucional os projetos de cursos
29 de novembro de 2006	A UFG recebe comunicado sobre o arquivamento do processo administrativo
Janeiro de 2007	Edital 02/2007 para seleção dos estudantes
18 de março de 2007	Realizado o vestibular especial
17 de agosto de 2007	Realizada a aula inaugural da turma
05 de setembro de 2007	Solicitação através de recursos à Procuradoria Geral da União, feita pelo Deputado Paulo Renato Souza, afirmando que a realização curso ofende o princípio constitucional da igualdade
05 de maio de 2008	A Subprocuradoria Geral da República indefere o pedido do deputado e homologa o pedido de arquivamento do Inquérito Civil Público
24 de junho de 2008	Protocolo da Ação Civil Pública na 9ª Vara Federal do Estado de Goiás, tendo como Procuradores: Maria Célia dos Reis, Paulo Cesar Rodrigues Borges e Raphael Perisse Rodrigues Barbosa.
15 de junho de 2009	Juiz Roberto Carlos de Oliveira da 9ª Vara Federal sentencia o

	processo declarando ilegalidade do convênio estabelecido e determina a extinção da turma de Direito
16 de dezembro de 2009	UFG e INCRA entram com recurso que pedem a suspensão da execução da sentença
17 de dezembro de 2009	O Desembargador do TRF 1ª Região suspende a sentenças de primeiro grau
07 de janeiro de 2010	A turma “Evandro Lins e Silva”, através de dois representantes nomeados procuradores apresentam apelação da sentença, mesmo não sendo parte citada no processo, demandaram enquanto terceiros interessados
31 de julho de 2012	Colação de grau antecipada, na sala da reitoria-UFG: 21 estudantes são diplomados
11 de agosto de 2012	Formatura da Turma “Evandro Lins e Silva”, em praça pública, na Cidade de Goiás
24 de agosto de 2012	Julgamento do mérito da Ação Civil Pública, no TRF 1ª Região, sentenciando à favor dos apelantes

Fonte: Trabalho de campo

Os pedidos de suspensão da decisão tomada na primeira instância em Goiás, foram analisadas pelo desembargador federal Jirair Aram Meguerian, do Tribunal Regional Federal (TRF), deferindo o pedido, ou seja, suspendendo a sentença, porém com a discussão do mérito ainda por ser analisada. Vejamos os argumentos do desembargador:

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 (MEGUERIAN, 2009 apud FON, 2012, p. 163-164).

Diante dos muitos questionamentos ao processo de início e conclusão da Turma “Evando Lins e Silva”, do ponto de vista da legalidade da turma, da atuação do PRONERA, do vínculo dos estudantes com as questões do campo e da Educação do Campo como direito, o fundamental é que a convicção do INCRA, órgão que responde pelo PRONERA, e a atuação da UFG em garantir a sua isonomia, foram essenciais para que turma continuasse seus estudos, mesmo com o mérito da Ação Civil Pública, ainda por ser votado.

Passaram-se mais de dois anos e meio com a pendência desse julgamento, que poderia anular o curso, mesmo com as etapas dos “Tempos Escolas” sendo realizadas e do currículo sendo cumprido rigorosamente. Dessa maneira, a cada etapa, a insegurança estava presente na turma, no INCRA e na UFG. Essa insegurança, inclusive, levou a turma a realizar um ato de colação de grau antecipada, no dia 31 de julho de 2012, haja vista a possibilidade da votação do mérito naqueles dias. Assim, quem participasse da colação de grau estaria resguardado, ato esse que ocorreu poucos dias antes do ato de formatura pública, que aconteceu no dia 11 de agosto. Da colação de grau antecipada, que ocorreu na sala de reuniões da reitoria, em Goiânia, apenas 21 estudantes, dos 56 concluintes conseguiram participar, pois muitos tiveram problemas de deslocamento, especialmente por questões econômicas.

**Figura 19 - Colação de grau antecipada**



Fonte: Movimento Terra Livre Brasil<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Disponível em: <http://terralivre.org/2012/08/ufg-forma-aprimeira-turma-especial-em-direito-agaraia/> Acesso: 29 de novembro de 2015.

Como já vimos no capítulo anterior, o ato de formatura da turma completa (e finalização do curso de Direito) aconteceu no dia 11 de agosto de 2012. Após a conclusão, no dia 24 de agosto, a 6ª Turma do TRF da 1ª Região julgou o mérito da Ação Civil Pública decidindo por unanimidade de votos a favor dos apelantes (INCRA e UFG). Vejamos o que disse o Procurador Geral do INCRA:

Relator do caso, o juiz federal convocado Marcelo Douzany, seguido pelos demais julgadores, entendeu que, em função do arquivamento anterior do Inquérito Civil, o procurador da república Rafael Perissé não poderia ter ajuizado a ACP em 2009, faltando ao autor interesse de agir. Assim, ao analisar os recursos, o magistrado acolheu a preliminar suscitada pelo Incra e pela UFG, reconhecendo a constitucionalidade, legalidade e regularidade da existência da turma especial de Direito, como anteriormente já havia entendido o próprio MPF, por uma de suas Câmaras de Coordenação e Revisão – razão pelo qual o processo foi extinto sem apreciação do mérito (Júnior Fidelis, 2012)<sup>29</sup>.

O Procurador Geral do INCRA na época, Dr. Júnior Fidelis, afirmou que a instauração da Ação Civil Pública havia sido ilegal, pois os fatos que justificaram a continuidade da Turma de Direito foram os mesmos utilizados ao concluir o Inquérito Civil, não cabendo a insistência por parte do MPF-GO. De maneira que, com a decisão reafirmada, os concluintes da turma “Evandro Lins e Silva” tiveram assegurada a validade de seus diplomas, e a UFG pode abrir novas turmas de cursos de graduação para assentados da reforma agrária e agricultores familiares, em qualquer que seja a área do conhecimento.

### **4.3 Parceiros e gestores do PRONERA**

O manual do PRONERA, reformulado no final do ano de 2014, estabelece quem são os gestores do Programa e quais são os papéis de cada parceiro na execução de um projeto de curso, seja em nível de alfabetização de jovens e adultos, ensino médio técnico ou superior (graduação e/ou pós graduação). Cabe ressaltar que, a partir de 2008, o Programa sofreu algumas interferências dos Órgãos de Controle da União, especialmente por parte do Tribunal de Contas da União (TCU) e da Controladoria Geral da União (CGU), em razão de processos como da experiência da Turma de Direito com a UFG.

Clarice Aparecida Santos, na época coordenadora geral do PRONERA, comentou a atuação do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que, no final do ano de 2010, assinou o Decreto 7352, instituindo o Programa como uma política pública nacional. Para ela, “a especificidade do PRONERA, o que o distingue das demais políticas públicas de educação, é

---

<sup>29</sup> Disponível em: <http://www.incra.gov.br/trf-reconhece-regularidade-do-curso-especial-de-direito-para-beneficiarios-da-reforma-agraria-e-agricultores-familiares> Acesso: 29 de novembro de 2015.



que ele se desenvolve com a participação direta dos movimentos sociais como sujeitos educativos, realizando aquilo que a própria LDB já estabeleceu, no seu art. 1º.<sup>30</sup> E continua:

Esta participação está assegurada desde a mobilização das necessidades formativas para dentro das instituições de ensino, que as acolhem, estabelecem um diálogo (embora nem sempre fácil, porque complexo) e deste diálogo, destas negociações é que nasce o projeto pedagógico dos cursos que são apresentados para receber o apoio do Pronera. Ou seja, está assegurada, no processo, a legitimidade desta dinâmica da negociação entre os demandantes e quem tem condições de atender a tais demandas, no caso, o poder público, mediado pelas instituições de ensino (Clarice Aparecida Santos, 2010)<sup>31</sup>.

De acordo com o manual do PRONERA (2014), são parceiros para implementação de projetos instituições de ensino superior “públicas ou privadas sem fins lucrativos”, secretarias de educação e movimentos sociais e sindicais vinculados à agricultura familiar. Os papéis que cada um tem a desenvolver na parceria são os seguintes:

a) Instituições de ensino:

Quantificar e qualificar a demanda educacional nas áreas de reforma agrária, junto ao público beneficiário; • Identificar, em conjunto com os demais parceiros, as áreas de reforma agrária que participarão do projeto; • Elaborar, planejar e executar os projetos pedagógicos; • Selecionar, capacitar e habilitar os educadores, professores, coordenadores locais, monitores e pessoal de apoio técnico a utilizarem pedagogias e metodologias adequadas às diretrizes do Programa; • Organizar e realizar o processo seletivo dos educandos; • Acompanhar o desempenho dos educandos mediante proposições de novas estratégias, quando necessárias; • Acompanhar, em conjunto com os demais parceiros, todo o processo pedagógico desenvolvido pelos educadores e coordenadores locais, quanto à adequação curricular, metodologias, formas de participação, entre outros; • Organizar o quadro docente responsável; • Elaborar e executar os indicadores de avaliação dos educandos vinculados aos projetos; • Assegurar a certificação dos educandos nos níveis de ensino, condicionada ao reconhecimento do curso pelo Ministério da Educação e/ou Conselho Estadual ou Municipal de Educação; • Estabelecer parcerias necessárias à execução do projeto; • Articular, em conjunto com os demais parceiros, a participação de outras instituições de ensino, secretarias estaduais e municipais de educação; • Buscar, em conjunto com os demais parceiros, os governos estaduais e municipais e o Incra, a infraestrutura necessária ao funcionamento do Programa nas áreas de reforma agrária (Manual Pronera, 2014, p. 16).

b) Secretarias de educação:

<sup>30</sup> Disponível em <http://www.ecodebate.com.br/2010/12/29/programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pronera-os-desafios-e-avancos-para-a-educacao-do-campo> Acesso: 03 de dezembro de 2015.

<sup>31</sup> Idem

- Identificar,
- Elaborar e executar os projetos educacionais com a participação dos parceiros;
- Criar estratégias para a continuidade da escolaridade dos jovens e adultos participantes do PRONERA;
- Garantir a infraestrutura necessária ao funcionamento do Programa nas áreas de reforma agrária;
- Elaborar e executar os indicadores de avaliação dos educados vinculados aos projetos;
- Garantir diretamente ou por meio de parcerias a certificação dos educandos das áreas de reforma agrária;
- Acompanhar e avaliar, em conjunto com os demais parceiros, a aplicação dos recursos, a execução do plano de trabalho e do projeto;
- Articular a participação das demais secretarias municipais e estaduais: agricultura, saúde, transporte, meio ambiente e outras entidades, para assegurar a implantação e implementação dos projetos em conjunto com os demais parceiros, as áreas de reforma agrária que participarão dos projetos;
- Contribuir para a implantação e execução dos projetos no âmbito estadual ou municipal; (Manual Pronera, 2014, p. 16-17).

c) Os movimentos sociais e sindicais tem como responsabilidades:

“Indicar as demandas educacionais das áreas de reforma agrária e do Crédito Fundiário, em conjunto com os demais parceiros; • Acompanhar e avaliar o processo pedagógico dos cursos” (Manual Pronera, 2014, p.17).

Diante do enunciado acima e das experiências que tem sido desenvolvidas por meio do PRONERA, incluindo o processo de organização da turma Evandro Lins e Silva, podemos elencar uma série de elementos no desencadeamento para efetivação de uma turma nessas parcerias. O primeiro elemento é o da apresentação da demanda, que pode ser feita por um movimento social ou por uma instituição de ensino, o que tem implicações no desenho inicial da proposta.

O segundo elemento é a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), que está ligada ao elemento anterior. Quando a demanda é apresentada por uma organização dos trabalhadores, a construção do PPP tem maiores chances de ser realizada no diálogo entre instituição de ensino, INCRA/PRONERA e movimentos sociais. Quando é uma oferta da instituição de ensino, a possibilidade de que tal diálogo tenha ocorrido se reduz significativamente.

Outro elemento é o processo de negociação, pois mesmo que haja a construção coletiva do PPP, ainda existe o trâmite burocrático nas instituições de ensino e no próprio INCRA. Por isso, as negociações são necessárias no sentido de cada passo nas instâncias internas seja dado de maneira a esclarecer todas as possíveis dúvidas que existirem, para que não haja retrocesso na tramitação. Além disso, tendo como exemplo da turma de Direito na UFG, trata-se de um processo de médio prazo, que nesse caso demorou dois anos e meio. Podemos afirmar que nesse tempo é possível aproximar as relações entre os parceiros, bem

como, no caso da instituição de ensino, aproximar o corpo docente aos estudantes e às especificidades da Educação do Campo.

Quando os demandantes são vários movimentos sociais ou a articulação como a Via Campesina, o processo de discussão passa também por todas as organizações, para que haja o máximo de compreensão comum. Na primeira turma de Direito, como já dito no capítulo anterior, havia seis organizações com estudantes na turma.

A gestão do curso durante os cinco anos de execução contou com a coordenação de um professor da UFG, um funcionário público do PRONERA/INCRA, denominada como asseguradora e representantes da Via Campesina, com acompanhamento mais direto de dirigentes da CONTAG/FETAEG e do MST, através dos setores de direitos humanos e educação. Portanto, a coordenação era colegiada, sustentada pela organização interna da própria turma, dividida em núcleos de base (NBs), com uma coordenação de estudantes para discussões e encaminhamentos diretamente da turma.

#### **4.4 O PRONERA como uma ação afirmativa**

A concepção que foi sendo criada sobre ação afirmativa ou discriminação positiva (PEREIRA, 2004) é a possibilidade de assegurar maior de igualdade de condições e oportunidades para aqueles que estão em condições de extrema desigualdade da sociedade. As ações afirmativas podem ser viabilizadas pelo Estado e pela sociedade civil, na condição de ser pública ou privada, visando amenizar as situações de discriminação étnico, de gênero, de geração, dentre outras.

As ações afirmativas nascem como um mecanismo para suprir as desigualdades. Instituída no Brasil, efetiva-se no Rio de Janeiro primeiro com a lei 3.520/00, de 28 de dezembro de 2000, como política estadual, para reserva de 50% das vagas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), as quais realizam a primeira seleção em 2004. Porém, essa lei é substituída pela lei 3.708/01, de 09 de novembro de 2001, na qual a reserva caiu em 10% da anterior. Em 2012 foi aplicada em nível nacional, através da lei 12.711 para o ensino público superior, a qual exige que 50% das vagas sejam destinadas para quem se auto declarasse indígena, pardo ou negro, com baixa renda econômica e tinha estudado o ensino médio em escolas públicas. Esse debate tem como referência os Estados Unidos da América (EUA) na formulação de políticas públicas para garantia dos direitos sociais dos negros norte-americanos a partir dos anos de 1970.

A ação afirmativa nasce sob o princípio da igualdade haja vista que o desenvolvimento econômico e social do país excluiu de inúmeras formas aqueles de origem étnicas indígenas e negras. A conceitualização de igualdade é apresentada na Constituição Federal, no caput do artigo 5º “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” (CF, 1988).

Não se descarta a importância do debate sobre as ações afirmativas como uma necessidade de aplicação de políticas públicas para segmentos da sociedade, mas não se pode eximir o Estado da responsabilidade pela promoção de condições e oportunidades mais igualitárias à toda a sociedade. Pois além da discriminação étnica, há discriminação contra mulheres, portadores de necessidades especiais, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBTTT). Vejamos a opinião da ministra do STF, Carmem Lúcia Antunes Rocha:

Em nenhum Estado Democrático, até a década de 60, e em quase nenhum até esta última década do século XX se cuidou de promover a igualação e vencerem-se os preconceitos por comportamentos estatais e particulares obrigatórios pelos quais se superassem todas as formas de desigualação injusta. Os negros, os pobres, os marginalizados pela raça, pelo sexo, por opção religiosa, por condições econômicas inferiores, por deficiências físicas ou psíquicas, por idade, etc., continuam em estado de desalento jurídico em grande parte do mundo. Inobstante a garantia constitucional da dignidade humana igual para todos, da liberdade igual para todos, não são poucos os homens e mulheres que continuam sem ter acesso às iguais oportunidades mínimas de trabalho, de participação política, de cidadania criativa e comprometida, deixados que seja à margem da convivência social, da experiência democrática na sociedade política (Agência Brasil, 2012 apud PEREIRA, 2014, p. 03).

No que se refere à segregação, podemos citar como exemplo o sistema educacional brasileiro, especialmente o ensino público superior, o qual restringe a presença de estudantes negros, indígenas e pobres, haja vista a precarização do ensino público básico. Sendo assim, as vagas são tomadas pelas pessoas que já vem de um privilégio de classe social, que estudaram em escolas privadas na educação básica e que tiveram possibilidade de fazer cursos preparatórios para a seleção universitária, sem contar os tipos de cursos que são mais disputados por estes, como, por exemplo, medicina, arquitetura e direito.

É necessária a reflexão sobre a política de cotas nas universidades como sinônimo de ações afirmativas, pois há posicionamentos que restringem a política afirmativa apenas à dimensão racial. Na afirmação de Sousa:

É um equívoco limitar o debate à modalidade de cotas raciais. Resumir a discussão sobre as ações afirmativas a aceitação, ou não aceitação, das cotas raciais empobrece a discussão de conteúdo, e significa perder a oportunidade de se perguntar e tentar responder à questão sobre a inclusão de minorias num contexto histórico de políticas universalistas, que não alcançaram a promessa de igualdade e, ao mesmo tempo, debater em quais bases é possível rever aspectos fundamentais da relação universal-particular sob o atual paradigma constitucional do Estado Democrático de Direito (SOUSA, 2012, p. 149).

Nesses termos, cabe-nos pensar que a igualdade de direitos está no centro da discussão e é de responsabilidade do Estado, formulada constitucionalmente. Uma reportagem da Unesp, realizada em 18 de agosto de 2015, pela repórter Amanda Fonseca, afirma que, em 2011, 125 instituições de ensino público superior já haviam iniciado a implementação de políticas de cotas, ainda antes da efetivação da lei federal que obrigava a reserva de 50% das vagas, pois nas instituições haviam diferenciações nessas reservas. A reportagem ainda apresenta uma crítica levantada pelo Partido Democratas (DEM), que a UnB sofreu no ano de 2009, por adotar uma política de cotas para negros. Salienta Dennis de Oliveira: “o racismo no Brasil tem uma particularidade perversa, é o que Darcy Ribeiro chama de ‘tolerância opressiva’. O negro é tolerado desde que esteja no seu lugar, quando invade um espaço majoritariamente branco, como a universidade, passa a incomodar. Quando o negro está na periferia, na escola de samba, ele é tolerado. Mas se vai para outros lugares, passa a ser um incômodo” (FONSECA, 18/08/2015). Podemos fazer a analogia com a situação dos camponeses no Brasil, particularmente a turma “Evandro Lins e Silva”. Vejamos um trecho da matéria jornalística:

Docentes de cursos como medicina, engenharia civil e direito parecem ser os mais resistentes em relação às cotas. É o que mostra o estudo “Quatro anos de políticas de cotas: a opinião docente” do programa de Políticas da Cor do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ. A pesquisa, feita entre 2005 e 2006 em 4 universidades (UERJ, Nacional de Brasília, Federal de Alagoas e Universidade do Estado da Bahia), acaba também por destacar o posicionamento favorável de professores que já tiveram alunos cotistas. Este fator pode ser sustentado pela tese de doutorado de Maria José, que também é professora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Seu estudo sobre o desempenho acadêmico de alunos negros e indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul desmente a crença de diminuição do nível de ensino e relata que o desempenho dos cotistas chega a ser igual ou até superior se comparado ao de alunos não-cotistas. Segundo a pesquisadora, os negros se sentem desafiados e lutam para permanecer na universidade. Afinal, ingressar no ensino superior não basta para os negros, é preciso conseguir permanecer em um ambiente elitizado, que não pensa na classe de baixa renda e, portanto, não oferece uma estrutura de serviços adequada. É o

exemplo do campus de Bauru da Unesp, com suas 32 vagas na moradia estudantil e seu restaurante universitário aberto só para o almoço. Além disso, o ambiente pode incitar o ódio racista, como visto em episódio recente ocorrido também na Unesp de Bauru (FONSECA em 18 de agosto de 2015).

Essa reportagem contribui para sustentar os argumentos de que as pessoas, inferiorizadas étnica e/ou socialmente, que entram no ensino público superior, tem capacidade de acompanhar os estudos com bom desempenho. No caso da turma de Direito da UFG, os fatores já mencionados anteriormente, como presença em sala de aula, a pouca evasão dos estudantes e a aprovação na prova da OAB fundamentam a real presença dos camponeses na universidade.

No caso do PRONERA, cabe perguntarmos se essa política pública, para promoção de acesso e permanência de camponeses à escolarização em todos os níveis de ensino, mesmo não abrangendo todos os trabalhadores do campo, pode ser considerada como uma política afirmativa? Para refletirmos essa questão recorreremos a Sousa:

Primeiramente, ação afirmativa não se limita a cota racial. As ações afirmativas são mecanismos de inclusão: um modelo de política pública concebida com vistas ao combate à discriminação e a desigualdade de grupos específicos da sociedade, que têm por objetivo a inserção destes grupos em espaços públicos, através do acesso a direitos fundamentais. Sua principal característica não é o critério racial, é a inclusão de um grupo antes excluído. E o critério ser adotado para o acesso a esta política pública poderá levar em consideração, em tese, qualquer elemento que identifique uma exclusão. A grande questão é determinar se este ou aquele critério corresponde a uma exclusão sistemática de determinado grupo, e responde aos critérios constitucionais, de forma a ser um exercício de promoção da igualdade. A justificativa para a inclusão do público do campo está na demonstração de sua exclusão, e no papel que a educação desempenha no desenvolvimento humano e social da pessoa, e na possibilidade de ser instrumento de formação e possibilidade de participação no debate público (SOUSA, 2012, p. 192).

Concordamos com Sousa sobre o fato do PRONERA ser uma política afirmativa, uma vez que reconhece os agricultores familiares e assentados da reforma agrária como sujeitos em condições de extrema desigualdade social, econômica e educacional. Como a Educação do Campo, pautada pela defesa de que os direitos sociais e humanos devem ser plenos para todos.

#### **4.5 O tempo escola: estranhamento cotidiano**

Retomando o que já foi mencionado no capítulo anterior, a realização da turma “Evandro Lins e Silva” aconteceu em 10 módulos presenciais, o TE, numa média de 75 dias cada um. Cada módulo constituiu o processo de aprendizagem das disciplinas organizadas desde o currículo do curso de Direito da UFG, além de uma parte da carga horária que foi organizada no TC, com acompanhamento pedagógico dos professores através de meios de comunicação como email e telefone. O tempo destinado à modalidade presencial foi de 08 horas diárias de atividades orientadas e acompanhadas pelos professores, acrescidas de mais horas dedicadas à gestão e à auto-organização dos estudantes.

Cada etapa presencial envolvia planejamento, acompanhamento e avaliação, com a preocupação metodológica de garantir a produção de conhecimento, fazendo do cotidiano da turma um espaço de diálogo entre os próprios estudantes e a coordenação pedagógica, além do aprofundamento teórico que cada disciplina exigia para o bom resultado do conjunto do curso, permitindo extrair lições para melhor construir cada TE.

Durante a realização das etapas presenciais, os estudantes oriundos de fora da Cidade de Goiás moravam coletivamente em casas alugadas, de acordo com a distribuição dos NBs, totalizando seis, sendo dez pessoas em cada um; portanto, seis espaços de moradia. A ideia de morarem juntos, para além de diminuir despesas, tinha também a intencionalidade de que se ajudassem no estudos das disciplinas. Podemos dizer que este foi um dos momentos de estranhamento, por conta da diversidade cultural, de gênero, de experiências sociais e valores individuais. Para melhor compreendermos isso, é necessário explicar que os núcleos foram organizados de maneira a contemplar a presença de homens e mulheres de diferentes estados e organizações sociais, além do diagnóstico interno realizado de que houvesse pessoas com mais tempo de experiências nas organizações sociais. Havia conflitos e contradições entre alguns estudantes, mas nada que não pudesse ser resolvido a partir do diálogo entre os envolvidos diretamente, mas também com o coletivo. Ou seja, os NBs, com os seus membros, com uma coordenação, compartilhando o mesmo espaço de moradia, possibilitaram uma maior aproximação entre os estudantes na convivência diária, sendo possível realizar momentos de avaliação e revisão de posturas e atitudes individuais que buscaram elevar o prazer socializar experiências e construir conhecimento naquele grupo de estudantes. Os núcleos de moradia e de estudo foram um espaço essencial para que cada um da turma pudesse se enxergar como responsável pelo resultado da experiência desenvolvida.

Por outro lado, muitas vezes os estudantes não foram reconhecidos pela comunidade acadêmica como integrantes de movimentos sociais, mas sim como beneficiários de uma política pública, e por isso estavam ali. Diante de algumas manifestações de estudantes de turmas regulares, a turma se preocupou em construir um processo que considerasse a dimensão coletiva, fugindo da individualização que constitui a regra das instituições de ensino. Essa atitude evidenciou que os estudantes não se viam apenas beneficiários de uma política pública, mas sim como sujeitos de direitos que praticavam uma experiência coletiva de organização social, buscando fortalecer, assim, uma identidade de perfil classista.

Isso influenciou também no processo pedagógico, inclusive na definição dos professores que dariam aulas na turma. A partir do concurso realizado para garantir o corpo docente do curso de Direito, mesmo os professores que não estiveram de acordo com a existência da turma ministraram disciplinas, gerando em alguns momentos debates quentes em sala de aula entre estudantes e professor, que foram saudáveis para que o resultado fosse alcançado, mesmo diante das tensões momentâneas ocorridas.

Outras tensões pairaram entre os membros parceiros, sendo possível visualizá-las nos debates e interesses que cada um defendia, numa relação direta entre a concepção de movimento social e de universidade, prevalecendo em determinados momentos o institucional. Isso se explica por posições de algumas organizações sociais ou falas individualizadas, de que a universidade e/ou próprio INCRA/PRONERA eram os definidores das questões e que os estudantes eram apenas beneficiários de uma política pública. O que foi questão de unidade entre todos era a defesa para a permanência da turma, mesmo que os movimentos sociais não pudessem se manifestar formalmente, houve muitas reuniões e reflexões sobre como contribuir no processo para evitar a extinção da turma.

O estranhamento também acontecia no cotidiano do espaço físico do *campus* da UFG, uma estrutura pequena, com salas de aula com tamanho para comportar quarenta estudantes, e terem de dar conta de atender uma turma de sessenta. Nesse sentido, havia necessidade de os estudantes ocuparem uma sala maior, ocorrendo tensões com estudantes das turmas que não desenvolviam a Pedagogia da Alternância. Outro aspecto tem a ver com o modo da turma se organizar, por meio da autogestão, com uma coordenação própria e com a preocupação com o coletivo. Além disso, a turma se apresentava simbolicamente, por meio da mística, com as bandeiras dos movimentos, músicas, poemas e palavras de ordem, causando impacto aos que passavam pelos corredores da universidade.

A turma também organizava a ciranda infantil, espaço pedagógico para crianças de zero a seis anos com educadores, que cuidavam dos filhos dos estudantes que não tinham com



quem os deixar, ou porque não queriam se ausentar por tanto tempo de seus filhos. Numa estrutura como a da UFG-Cidade de Goiás, isso foi visto como estranho e sofreu críticas, que taxavam os pais ou mães de serem irresponsáveis por levarem suas crianças para um ambiente (universidade) que era um lugar de estudo e deveria ser entendido com seriedade. Por outro lado, essa situação colocou em pauta a necessidade de infraestrutura como creche universitária para atender os filhos de toda a comunidade acadêmica, entendendo como um direito de cada estudante pai e mãe, mais do que isso, como um direito da criança em estar perto de seu pai e de sua mãe.

É importante apresentar também a Pedagogia da Alternância como um estranhamento para a universidade, pois era um jeito diferente para a academia realizar um curso. Esse novo jeito provocou a necessidade de compreender a origem dos estudantes, ainda mais complexo ao se tratar de uma turma nacional, com pessoas de 19 estados. A dinâmica do TC necessitou de muito esforço para manter o vínculo dos estudantes com a UFG e não ocorrer evasão, haja vista que nesse tipo de curso o estudante se distancia fisicamente da estrutura acadêmica. Neste aspecto, cabe fazermos um paralelo entre a pedagogia da alternância com a educação a distância. Quando se fala de educação a distância, todo o processo de ensino aprendizagem acontece por meio de instrumentos tecnológicos, atualmente com base na comunicação virtual, no qual o professor e o estudante não se encontram presencialmente, ou muito pouco. Já na pedagogia da alternância, como o próprio nome diz, alterna o tempo presencial, no qual o professor e o estudante se encontram em um determinado local e por um determinado tempo. No caso da experiência da turma de Direito, esse espaço foi a universidade e o tempo foram as 10 etapas realizadas, frisando que nessa turma toda a carga horária foi cumprida no TE. Mesmo que o tempo não presencial tenha sido importante para o aprofundamento e relacionamento com a prática de cada estudante na sua comunidade e/ou organização social, não houve o requisito de carga horária para as disciplinas. Nesse caso, somente o estágio supervisionado foi realizado no TC, sendo necessária a comprovação oficial por parte da instituição que aceitou o estudante como estagiário. A Pedagogia da Alternância possibilita a vivência da práxis, relacionando teoria e prática, aprimorando a ação na sua realidade.

#### **4.6 A voz dos sujeitos: entrevistas com os egressos**

Com o intuito de refletir sobre os impactos do processo pedagógico e jurídico da turma “Evandro Lins e Silva”, buscamos ouvir estudantes egressos sobre alguns pontos que nos ajudam a compreender o significado de mais camponeses acessarem um curso superior e qual

o grau de comprometimento dos egressos com as suas organizações sociais. Com certeza esse diálogo possibilitou recordar a experiência, as ansiedades e angústias, as perspectivas e esperanças, bem como a reafirmação da mobilização e da luta em defesa dos direitos dos trabalhadores. Nisso tudo, o interessante também foi observar que os estudantes na época acreditavam não estarem sozinhos e que, para além da UFG e INCRA/PRONERA, sabiam que contavam com a pressão social, através dos seus movimentos sociais, sindical e pastoral. A seguir vamos ler alguns depoimentos dados por oito egressos, dos 56 concluintes do curso, oriundos de 6 estados, dos 19 presentes na turma.

Seguindo a reflexão anterior sobre os diversos estranhamentos, uma das questões levantadas nas entrevistas foi sobre os principais momentos de tensão que geraram preocupações sobre o curso. Uma egressa do MST no estado do MT afirma que

O curso foi uma experiência muito valiosa, pois me proporcionou uma formação acadêmica com vínculo nas lutas sociais. Sim, tivemos muitos momentos tensos, mas que foram superados com o passar dos anos no curso, como disputas e enfrentamentos com a justiça, em especial com a Ação Civil Pública instaurada pelo MPF (entrevistada em 02/01/15).

Outro egresso, do estado de GO, vinculado à PJR, afirma que a estrutura da universidade não era suficiente para atender a todas as turmas de estudantes ali matriculados. Ressalta também que alguns momentos difíceis tinham a ver com questões internas da turma:

Houve alguns momentos tensos, em especial pela diversidade da turma, com dois segmentos distintos, seja do movimento sindical ou da Via Campesina. A tensão era no posicionamento político interno da turma, mas enquanto turma em seu posicionamento externo, tínhamos o mesmo objetivo, sonho e lugar de fala, éramos a turma especial vulga Turma Evandro Lins e Silva. Todavia, os posicionamentos diversos contribuíram para o crescimento dos estudantes e em especial do respeito entre os mesmos, de reconhecer o diferente e sua história de vida, bem como a diversidade dos posicionamentos políticos, do local de fala, e de respeitarmos isso enquanto cada acadêmico em seu particular, e em especial dos movimentos, que querendo ou não tiveram de sentar na mesa e traçar estratégias comuns (entrevistado em 02/01/15).

As duas declarações mostram que havia tensões, por um lado, decorrentes da instauração da ação civil pública, alheia à vontade dos estudantes, dos movimentos sociais, da UFG e do INCRA, e por outro lado, havia também tensões internas entre os próprios estudantes por características diversas entre os mesmos.

Quanto ao processo da Ação Civil Pública, os egressos também tem o que dizer, refletindo sobre a postura do MPF-GO que se utilizou do discurso da igualdade para

deslegitimar políticas afirmativas. Vejamos o que nos diz outro egresso, vinculado ao MST no estado do RS:

Sob minha perspectiva o curso foi muito bom. Houve inúmeros momentos de tensões, desde as dificuldades iniciais de infraestrutura, o processo de criminalização do curso e tentativa de seu fechamento, inclusive com decisão de juiz singular determinando a suspensão das aulas, bem como de relacionamentos pessoais e tudo quanto complexo existe na vida em coletivo. Saliento, em termos pedagógicos, a tensão existente entre a postura dos militantes e a lógica do Direito disseminado na academia. A partir das perspectivas da militância, a negação do direito posto e das formas jurídicas hegemônicas foi imensa, sendo que a turma passou por um violento processo de adequação à perspectiva acadêmica (entrevistado em 05/01/15).

Outro egresso, assentado e vinculado ao MST no estado do MA, tem opinião semelhante:

Ocorreram diversos momentos de tensões e grandes problemas, sobretudo relacionados à grande perseguição política por parte dos membros do MPF contra a turma, a UFG e o PRONERA, pois, no entender desses agentes públicos, a Turma de Direito constituía uma ilegalidade, já que supostamente destinava vagas para um “grupo privilegiado”, utilizando-se do princípio constitucional da igualdade para desfazer a turma. Entretanto, felizmente, prevaleceu a legitimidade da luta dos povos do campo e o verdadeiro senso de justiça do Judiciário, que confirmou e referendou a existência e importância da turma por esta ter dado clara concretude aos princípios fundamentais mais elementares da nossa sociedade, dentre eles, o princípio da igualdade (entrevistado em 06/01/15).

Essas opiniões apresentam o quanto foi importante o desenvolvimento do curso a vitória no processo jurídico, demonstrando a legitimidade dos movimentos sociais. Mesmo que tenha havido limitações para que os estudantes se adequassem à vida acadêmica, as reflexões coletivas foram fundamentais para obter resultados positivos ao final da graduação.

Consideramos que o currículo foi o mesmo das turmas regulares do curso de Direito da UFG. Porém, a metodologia adotada para a turma especial foi adequada à Pedagogia da Alternância. Houve muitas limitações na implementação, principalmente no TC, como já vimos anteriormente, limitado apenas à realização do estágio, e dependente da vontade individual do estudante de se aprofundar nas teorias estudadas no TE. Isso não significa que os estudantes não fizeram nada durante o TC, pois muitos desenvolveram com melhores condições as atividades de militância nas suas organizações sociais. Perguntado aos egressos sobre o processo político pedagógico do curso, a egressa do MST no MT respondeu:

O desenvolver das atividades pedagógicas do curso cumpriram com as diretrizes curriculares do curso de Direito que é oferecido na UFG. No

entanto, acredito que se o curso tivesse sido realizado dando ênfase as atividades de extensão, com a execução dos princípios vinculados a Pedagogia da Alternância, que norteiam as ações do PRONERA, teria contribuído muito mais com o processo de formação dos estudantes (entrevistada em 02/01/15).

O egresso assentado do MST no MA traz a seguinte opinião:

O curso de Direito que fizemos durante os cinco anos na UFG, com relação ao currículo, não se distingue da diretriz curricular convencional (com pouquíssimas exceções), ou seja, daquilo que é ensinado há séculos em todo o Brasil no âmbito das universidades públicas. Quanto aos professores, muito embora tenham sido todos da própria universidade, salvo alguns convidados para ocasiões específicas, alguns exerceram o papel puro e simples (pra não dizer simplista) do ensino engessado, utilizando-se apenas da dogmática jurídica, e só. Em compensação, muitos deles nos proporcionaram encontros muito ricos de aprendizados onde a aula era integrada sempre por discussões de temas polêmicos do Direito, tais como os direitos sociais, a criminologia crítica, a análise sociológica de alguns institutos jurídicos como a posse e a propriedade, dentre outros. As metodologias de aula se adequavam também ao perfil de cada professor. De modo que, aqueles professores com menor abertura para o debate crítico, ou seja, aquele professor dogmático e estático, aplicava uma metodologia de exposição oral pura e aplicação de provas ao estilo clássico de “avaliação” do educando. Ao passo que os professores com maior criticidade realizavam exposições orais de temas, assim como eles são enxergados no direito brasileiro, intercalavam a exposição com debates em sala, professores convidados, casos concretos, críticas aos temas, etc. Infelizmente os professores críticos e mais abertos aos diálogos e inovações que acompanharam o andar da nossa sociedade de massas, ainda são muito poucos (entrevistado em 06/01/15).

Ao falarmos do estranhamento, podemos compreendê-lo como algo negativo, mas ele também pode ocorrer positivamente, como reflexão e avanço. Nesse sentido, gostaríamos de destacar o elemento da entrada coletiva, já mencionado. Na voz dos egressos, essa entrada teve significado muito forte: de resistência, cumplicidade, respeito, conquista, entre outros. Porém, algumas afirmações foram feitas quando indagados sobre a presença individual na universidade, mesmo inseridos na coletividade da turma. Vejamos o que diz a egressa maranhense, negra, de 44 anos e de assentamento vinculado ao MST:

Em princípio tive um estranhamento com as pessoas da universidade e a comprovação de que ao longo da história e a continuidade do curso de Direito estava reservado para os brancos e a classe dominante, bastasse olhar as placas de formatura das turmas anteriores. Depois uma grande alegria pela grandeza da diversidade da turma e valorização tanto das autoridades de Goiás, como da população da Cidade de Goiás (entrevistada em 04/01/15).

Outra fala que aponta a vontade de ter se envolvido mais com o movimento estudantil na UFG, realizando intercâmbios com os estudantes regulares, é a do egresso de 25 anos, do MST no estado do RS:

Me senti parte da universidade. Pela origem camponesa e formação militante social considero que pouco me envolvi com o movimento estudantil, podendo, sim, ter atuado mais e vivenciado as experiências dali advindas. Mas, de modo geral, participei, além das aulas, de projetos de pesquisa, grupos de estudos, apresentações de trabalhos acadêmicos em eventos, etc (entrevistado em 05/01/15).

A egressa goiana, filha de assentados, com 26 anos de idade, vinculada a FETRAF, afirma:

Dentro da faculdade me senti um ser humano portadora de direitos, que conseguiu acessar um curso que, na maioria das vezes, é ofertado somente para quem tem uma boa condição social e que estudou a vida toda em escolas particulares. A oportunidade de cursar Direito nessa parceria entre UFG e PRONERA me proporcionou conhecimentos tanto acadêmicos quanto de vida, capazes de me tornar uma pessoa melhor, que busca a cada lutar para melhorar a vida das pessoas do campo (entrevistada em 07/01/15).

Retomando o elemento de poder construir algo novo estando presente nos espaços acadêmicos, para além da sala de aula, vejamos o que nos afirma o egresso maranhense, de 32 anos, do MST:

As novas experiências sempre provocam impactos. Inicialmente, já nos primeiros dias de aula, me senti um estranho para quase todos que estavam ali. Também percebi que a universidade não estava preparada para nos receber, isto é, para receber a turma do PRONERA e seu público de assentados da reforma agrária e agricultores familiares, propriamente ditos. Após esse primeiro momento, e a partir da construção contínua de uma identidade coletiva da turma em conjunto com o contexto universitário, muita coisa mudou. Inclusive cheguei a ocupar uma cadeira no Centro Acadêmico de Direito no Campus da Cidade de Goiás, eleito pela maioria dos estudantes daquele Campus. Daí em diante, a cada dia que passava se tornava ainda mais claro o meu papel enquanto educando da turma do PRONERA e o meu sentimento foi de encarar aquilo tudo ainda mais como uma tarefa, além do estudo (entrevistado em 06/01/15).

No início do curso, os estudantes se depararam com a precariedade de infraestrutura, como não ter sala de aula que comportasse confortavelmente os 60 estudantes, biblioteca com acervo insuficiente para pesquisas na área do Direito, falta de restaurante universitário para realizarem as refeições e o improvisado do espaço para atender as crianças. Essas situações fizeram alguns egressos terem vontade de desistir. Porém, segundo um jovem egresso goiano, da PJR, diz, “com o tempo, o respeito pelos professores e corpo administrativo foi crescendo.

Além disso, a dedicação da turma aos estudos e suas presenças na sala de aula demonstrou comprometimento e seriedade com o curso” (entrevistado em 02/01/15).

São inúmeras as questões suscitadas sobre a realização de uma turma especial no curso de Direito em uma universidade pública. Uma delas é se os egressos entrevistados teriam conseguido realizar um curso superior, caso não tivessem ingressado na turma “Evandro Lins e Silva”. Apresentamos pelo menos quatro respostas distintas, iniciando pela egressa da FETRAF no estado de Goiás: “acredito que eu conseguiria realizar outro curso superior, mas não em Direito, porque o curso de Direito é bem concorrido, e eu não teria possibilidade de residir e me manter na cidade onde são ofertados o curso” (entrevistada em 07/01/15). Seguida da afirmação da egressa maranhense, do MST que diz “infelizmente não, pois já tinha tentado fazer uma faculdade particular e tranquei porque não consegui pagar” (entrevistada em 04/01/15). Por sua vez, o egresso do estado do RS afirmou que “provavelmente sim, especialmente porque já havia iniciado o curso de Filosofia na Universidade de Passo Fundo por meio do ProUni” (entrevistado em 05/01/15). Por fim, o egresso do MST no estado do MA foi categórico ao dar o seu depoimento:

Acredito que na minha condição de assentado da reforma agrária, sem a Turma de Direito do PRONERA/UFG não teria conseguido participar de um curso superior numa universidade nem pública, nem particular, devido a motivos como: a) nenhuma universidade poderia oferecer um curso que se adequasse à minha realidade no campo, pois dificilmente conseguiria frequentar de forma diária um curso. Ao passo que, a turma do PRONERA adotou o método da Pedagogia da Alternância, em que o tempo escola era intensivo e intercalado com o tempo comunidade, o que foi de suma importância para que pudéssemos organizar nossa vida familiar, nosso trabalho no campo, nossa vida comunitária e outras atividades durante o curso. b) Dificilmente teria conseguido uma vaga no sistema de vestibular universal, seja por conta do ensino público deficitário pelo qual passei por quase toda a vida escolar, aliado ao perfil direcionador e selecionador do vestibular convencional; seja por conta da dificuldade de aliar estudo e trabalho no campo, diante da realidade em que vivemos. c) E também por conta do próprio acesso ao campus universitário, já que do assentamento onde vivo com minha famílias até a universidade mais próxima, há uma distância de 70 km. Nessas condições, dificilmente conseguiria cursar o ensino superior, independentemente do curso” (entrevistado em 07/01/15).

Podemos perceber nas respostas dadas que a possibilidade de realizar um curso superior não estaria descartada por dois egressos, porém, uma afirma que certamente não seria o curso de Direito, especialmente pela disputa que há nesse curso em universidade pública. O outro confirma isso, ao dizer que estava cursando Filosofia através de concessão de bolsas do ProUni e, caso isso não fosse viabilizado, estaria possivelmente na mesma condição da

egressa goiana. Os outros dois argumentam que não conseguiriam realizar por conta das condições familiares, de moradia, econômicas; enfim, afirmaram que ingressar na turma especial foi condição para terem uma graduação.

A institucionalização da Educação do Campo no ensino público superior tem pela frente inúmeros desafios a serem superados, como vagas insuficientes para todos, infraestruturas inadequadas, condições para a permanência de estudantes com baixa renda familiar, entre outros.

Os estudantes adentram na universidade com muitas interrogações, como, por exemplo: “será que é mesmo esse curso que gostaria de fazer?”; “será que vou conseguir concluir e, se concluir, como vou colocar em prática tudo o que aprendi?” Os estudantes chegam na academia trazendo muito desejo, sonhos, conhecimentos limitados, bagagem teórica, técnica e política que precisa ser ampliada e aprofundada. Nas vozes dos egressos isso é evidenciado, especialmente, quando falam do processo gradativo que tiveram durante o curso, de uma etapa presencial para a outra. É necessário dizermos que a escolarização na educação básica é extremamente relevante para que um estudante ingresse com melhores condições em um curso superior. Nesse sentido, foi necessária a realização de uma etapa preparatória antes do vestibular para a revisão das disciplinas e conteúdos básicos, reforçando a elaboração de redação, fundamentalmente na parte gramatical.

Outro aspecto relevante foi o desenvolvimento das práticas iniciais através do estágio obrigatório e da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCCs), como critério básico para conclusão do curso e defesa pública do mesmo. A partir das entrevistas realizadas apresentamos alguns temas que foram abordados nas elaborações dos estudantes. Mesmo não sendo possível analisar cada material produzido, pelos títulos já dá para percebermos a relevância de cada um: “Educação e políticas públicas: um olhar sobre o acesso dos trabalhadores rurais ao ensino superior”; “Dano moral no direito previdenciário”; “O poder de planejamento: a institucionalidade jurídica do desenvolvimento econômico-social”; “Controle da união sobre o comércio de terras estrangeiras no norte do estado do Mato Grosso: reflexos da legislação brasileira que regula o comércio de terras para estrangeiros”; “Juventude e Constituição: reconhecimento por direitos”; “A violência institucional e os movimentos sociais na construção da democracia”; “A reforma agrária contra o trabalho escravo rural no estado do Maranhão”, entre outros.

Diante dos temas apresentados, podemos indagar sobre o processo de pesquisa para os movimentos sociais e, conseqüentemente, para a universidade, em se tratando de cursos institucionais. Para os movimentos sociais, pesquisar é um grande desafio, haja vista que não

é esse seu pressuposto de organização, mas é importante ter pesquisas que os ajudem a compreender melhor as pressões e fazer os debates convictos do que estão afirmando. Por isso, os estudantes vinculados às organizações sociais, na definição de um tema e/ou objeto de pesquisa, perguntam o que é importante pesquisar para de alguma forma contribuir com a luta social.

#### **4.7 A Educação do Campo como disputa de classe?**

No capítulo anterior, apresentamos brevemente a constituição histórica da Cidade de Goiás como antiga capital estadual, berço de famílias tradicionais que mantêm influência conservadora e possuem grande relevância política no estado, prevalecendo os interesses dos grandes proprietários de terra.

Ali acontecem muitos conflitos e lutas sociais, com ações como as do MST, que realizou na região a sua primeira ocupação de latifúndio em Goiás, originando o assentamento “Mosquito”, bem como a presença forte da ala progressista da Igreja Católica através da CPT, sustentada pela ação missionária de Dom Tomás Balduino, bispo da região durante décadas. De outro lado, as forças contrárias à luta pela terra e pela reforma agrária, pois na Cidade de Goiás a União Democrática Ruralista (UDR) tem base forte.

Em meio a essa realidade está o campus da UFG. E não era de se esperar que fosse diferente todo o processo ocorrido na Ação Civil Pública. Havia interesse de classe para que o curso não fosse efetivado, assim como, de outro lado, o interesse era o inverso, estabelecendo uma disputa política, social e cultural, na qual a Universidade estava no centro. A defesa da autonomia universitária foi fundamental para viabilizar a parceria com o INCRA/PRONERA.

Nessa disputa também estava posta a relação que a instituição de ensino mantinha com os estudantes e os movimentos sociais, e vice-versa. Para os movimentos sociais, os seus estudantes/militantes apenas estavam de passagem por um processo de escolarização. De outro lado, a universidade buscava encantar os seus alunos para que gostassem de estar ali e possivelmente escolhessem seguir a vida acadêmica. Seria possível equilibrar esses dois objetivos?

A universidade busca desenvolver e ensinar o conhecimento científico, e ao mesmo tempo, construir novos conhecimentos. Os movimentos sociais não negam essa busca, que é necessária também para melhorar as condições de luta, porém se trata de “buscar” sem “ficar”. Se não fosse assim, não haveria pressão para garantir a escolarização dos sujeitos camponeses da infância à universidade.



O outro elemento que está relacionado com o processo de pesquisa tem a ver com a produção de novos conhecimentos associada à valorização das demandas apresentadas pelas organizações sociais. Nesse sentido, os professores orientadores também poderiam se aproximar mais da realidade dos seus orientandos, contribuindo melhor com o tema proposto para a monografia. Do mesmo modo, os orientandos poderiam se comprometer mais com a com a universidade, garantindo a conclusão do TCC com a melhor qualidade acadêmica possível.

O resultado de uma turma na universidade é materializado no diploma que o estudante vai receber. Para a universidade significa dar reconhecimento público, formalizado, de que aquela pessoa cumpriu todos os requisitos para ter o direito àquele documento. Para os movimentos sociais esse reconhecimento é muito importante para que possam acessar determinados espaços que, sem a qualificação ou comprovação necessária, não seria possível. No caso dos advogados, poder acompanhar processos judiciais nos quais os movimentos estão implicados, representar os seus militantes em audiências, dialogar com autoridades judiciais no caso de possíveis despejos, além de acompanhar, elaborar peças e defender as causas coletivas e individuais resultantes da luta social. A atenção que os movimentos sociais buscam ter é para que um militante que conclui um curso superior não se deixe levar apenas pela condição econômica de sobrevivência e organize a sua vida não se reconhecendo como um militante, não correspondendo ao investimento que a organização social fez à sua formação profissional. Segundo essa visão, em se tratando da formação em Direito, o militante não poderia simplesmente definir por montar um escritório e cobrar honorários da tabela da OAB.

Nesse sentido, ainda percebemos que há algumas contradições presentes nessa relação de parceria, por exemplo: o fato da universidade estar acostumada a tratar seus estudantes como indivíduos versus a afirmação dos mesmos como sujeitos coletivos; a perspectiva de estudo para melhorar apenas as condições individuais de empregabilidade versus a afirmação de que se quer estudar para contribuir mais e melhor na construção de um projeto coletivo de sociedade; a expectativa de estudar para sair do campo versus a defesa de que a educação esteja no campo para não ter de se sair de lá. Estas são questões muito sérias, pois estamos tratando da possibilidade de reverter lógicas socialmente bastante arraigadas.

A universidade pública precisa se desafiar a receber e a compreender estes estudantes como são, respeitando suas raízes, sua história política, social e cultural. Da mesma maneira, os movimentos sociais precisam se desafiar a compreender a especificidade desta nova vivência de seus militantes. Sendo assim, o estudo deve ser uma tarefa de corresponsabilidade entre universidades e movimentos sociais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.  
*Boaventura de Sousa Santos*

Há uma frase que diz que “toda história tem um fim, mas na vida cada final é um novo começo”<sup>32</sup>, o que nos remete a pensar sobre o processo desenvolvido neste estudo. As considerações aqui apresentadas não tratam de algo acabado, mas sim de uma síntese do caminho percorrido. Mesmo porque outras experiências já nascem, crescem e se reproduzem na continuidade do que foi a “Turma Especial de Graduação do Curso de Direito para Beneficiários da Reforma Agrária e Agricultores Familiares”.

A primeira consideração a ser feita é sobre o direito à diferença, bem definida na epígrafe apresentada. Frente as desigualdades historicamente acumuladas ou reinventadas, constituíram-se formas de reivindicação de direitos constitucionais, direitos humanos. Essas formas vão sendo evidenciadas a partir das lutas desenvolvidas pelos próprios sujeitos que sofrem a exclusão, através de organizações populares que aglutinam aqueles que foram alijados de seus direitos. Sendo assim, é preciso formular políticas públicas que atendam a grupos sociais específicos. No pensamento de Sousa Santos, o direito de igualdade passa também pelo direito à diferença e à diversidade. Portanto, os negros, os indígenas, mulheres, LGBTTT, crianças, portadores de necessidades especiais, trabalhadores do campo e da cidade, devem ter os seus direitos tratados na sua especificidade.

Na luta pela igualdade, apresenta-se a luta pela defesa da educação pública, da educação infantil ao ensino superior. Como vimos, nos últimos anos, a pauta da privatização e/ou terceirização da educação brasileira, em nome da “eficácia na gestão”, é constante. De outro lado, apresentam-se sinais de resistência como as ocupações das escolas no estado de São Paulo e Goiás. Visualiza-se nesses processos que a defesa da educação pública é mais do que discutir sobre materiais didáticos, formação de professores, transporte escolar, custo aluno ou infraestruturas. No caso da universidade pública, a defesa é por currículos mais adequados às especificidades dos sujeitos, melhores condições de trabalho aos professores e técnicos

---

<sup>32</sup> Disponível em <http://ronaldonezo.com/2011/08/22/cada-final-e-um-novo-comeco/> Acesso: 09 de dezembro de 2015.

administrativos, infraestrutura necessária, além do fortalecimento do programa de expansão, que amplie as vagas nos cursos superiores.

No caso das especificidades do campo, é preciso considerar as particularidades que cada grupo social representa, bem como os conceitos que os explicam, como é o caso de compreender que a agricultura familiar não tem o mesmo significado histórico e social que a agricultura camponesa. É nesse conflito teórico e prático que a Educação do Campo se apresenta. A concepção de Educação do Campo ressignifica o próprio campo como lugar de vida digna, organizado por seres humanos que detém direitos. A Educação do Campo é um direito constitucional, pois já há políticas públicas que a reconhecem. A Educação do Campo é expressão da criatividade política e pedagógica dos trabalhadores e suas organizações, e está sujeita a disputas de significado, como visualizamos na experiência da Turma “Evandro Lins e Silva”.

Outra consideração necessária é a capacidade de organização dos assentados de reforma agrária e agricultores familiares em lutar pela igualdade de direitos que garantam suas condições sociais de existência digna. É assim que os movimentos sociais e sindicais, em articulação entre si na sociedade civil, dentre outras pautas cobram do Estado o direito à escolarização dos camponeses, reafirmando a palavra de ordem “Educação do Campo, direito nosso, dever do Estado”, construída como síntese da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004. Os eventos realizados durante os últimos 18 anos, como as duas conferências e alguns seminários nacionais, fomentaram, em 2012, a criação do Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), uma articulação dos movimentos sociais e sindicais, secretarias de educação de estados e instituições de ensino público superior.

A força dos trabalhadores do campo reafirma a necessária continuidade de pressão para abrir novas portas, aumentar o número de vagas e de cursos nas diferentes áreas do conhecimentos em universidades públicas, sem falar da luta permanente contra o fechamento das escolas e pela construção de novas estruturas físicas e pedagógicas para as escolas do/no campo. Cabe ressaltar que as primeiras experiências de turmas específicas de camponeses nas universidades ocorreram nas licenciaturas, basicamente no curso de Pedagogia, ampliando-se depois para outras como História, Geografia, Letras, até chegarem nas ciências agrárias, com turmas de Agronomia e Veterinária, avançando para o bacharelado na área do ensino jurídico, com a primeira turma de Direito na UFG. Essa elevação gradativa que acontece desde 1998 foi realizada a partir da organização dos trabalhadores, que encontraram apoio nas universidades. Cada demanda apresentada envolveu um largo e lento processo de negociação.

Podemos afirmar que entre o início das negociações até a conclusão de uma turma, leva-se pelo menos sete anos, como pudemos ver na turma de Direito da UFG.

Há clara necessidade de consolidar o acesso ao ensino público superior para os camponeses, sem descontinuidade dos processos, considerando a implementação da Pedagogia da Alternância, como é o exemplo da Licenciatura em Educação do Campo, que já é uma experiência de curso permanente em diversas universidades públicas. Isso demonstra a possibilidade de efetivação de cursos permanentes em outras áreas do conhecimento. A Pedagogia da Alternância, diante da experiência analisada, é uma metodologia que precisa ser mais bem implementada. Podemos dizer que a realização dos TEs ocorre de forma mais tranquila, garantindo metas de ensino aprendizagem, porém os TCs não são planejados de maneira que consigam vincular a teoria e a prática. No caso da turma de Direito, os estágios supervisionados, que poderiam ter tido uma intencionalidade maior nos TCs, ficaram por conta da capacidade organizativa de cada estudante.

A presença dos movimentos sociais na universidade está intimamente ligada com a construção de uma identidade própria, seus valores, seus saberes, sua cultura, seu projeto político de agricultura e de sociedade que tem se constituído através da afirmação dos sujeitos que fazem os cursos superiores. Ou seja, o tipo de sujeitos sociais presente nas turmas específicas, com suas realidades e organizações de luta, constrói um jeito diferente dentro da universidade, cujo impacto primeiro é o de estranhamento mútuo. Nesse estranhar está a curiosidade em querer conhecer melhor esses sujeitos que chegam de outras vivências, que constroem a sua presença na universidade não apenas como indivíduos, mas como parte de uma identidade coletiva, cujo processo de construção nem começa, nem termina em um curso. A identidade desses sujeitos nasce como projeto de formação e de transformação política e social.

No estranhamento mútuo, destacamos algumas lições apreendidas entre universidade e movimentos sociais. Primeiro, a universidade deixa a lição de que só a experiência vivida pelos estudantes/militantes é insuficiente. Por isso, acessar o conhecimento científico é de extrema importância, que faz sentido ao estudar um currículo plural, dos autores marxistas aos liberais, ampliando a visão teórica que possibilite fazer escolhas menos doutrinárias. Outra lição que a universidade deixa é sobre o TCC, que tem a contribuir com o aprofundamento teórico, metodológico, e de organização do pensamento, carente de rigor no processo de elaboração. E a terceira lição que merece destaque é a crítica que faz sobre o ativismo vivido pelos estudantes, questionando que estudar não deve ser encarado como mais uma tarefa

militante, mas como uma prioridade, já que é tão cara aos seus movimentos sociais e mais exigente quanto ao seu resultado, como, por exemplo, obter aprovação na prova do OAB.

Os movimentos sociais deixam como lições, primeiramente, o fato da entrada ser coletiva, com uma turma específica e organizada que busca construir ações conjuntas, distribuir tarefas e comprometer individualmente as pessoas para alcançarem êxitos nas decisões tomadas. A entrada coletiva, no caso da turma de Direito da UFG, garantiu uma pauta de reivindicação, que reestruturou o campus da Cidade de Goiás junto com novos docentes e funcionários administrativos. Outra lição, ligada com a anterior, é o jeito diferente da turma de estar presente na universidade, como a vivência nas moradias coletivas, o funcionamento dos NBs, a presença das crianças na ciranda infantil, a mística, o contato com a comunidade local através da participação em eventos sociais e culturais, dentre outros aspectos, que transcendem a sala de aula. Destacamos, ainda, que a turma problematizou as questões da “agricultura familiar e camponesa” no interior do campus, através de seminários e ciclos de debates sobre a questão agrária, ambiental e direitos humanos. Realizaram jornadas universitárias da reforma agrária no dia 17 de abril, Dia Internacional de Luta Camponesa; além de fomentarem projetos de extensão nos assentamentos, comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas da região. Essas lições nos remetem a pensar que a universidade é interrogada, permanentemente, pelos movimentos sociais e vice versa.

Outro fator que podemos considerar é o de que as organizações sociais buscam com que seus militantes tenham uma leitura cada vez mais abrangente e rigorosa da realidade social, em especial do campo, cada vez mais necessária diante da complexidade no contexto político brasileiro. Isso implica a apropriação de teorias que contribuam para a construção de um novo projeto de sociedade, como tarefa de um “intelectual orgânico” que busca construir uma contra hegemonia.

Diante do processo de formação intelectual, a pesquisa é um instrumento essencial, por isso as dúvidas sobre o que estudar e por que estudar determinado tema percorreram todo o período do curso, além da necessidade do estudante/militante se colocar como um pesquisador, uma relação bastante complexa entre sujeito e objeto, pois, na maioria das vezes a realidade pesquisada é a mesma na qual o pesquisador está inserido. Como conseguir realizar uma análise com um olhar externo ao processo vivido enquanto militante? Em que medida pode existir a neutralidade em suas análises? A quem servirá a pesquisa realizada? Essas são questões que permanecem para os estudantes das turmas específicas nas universidades e que precisam ser intencionalizadas desde o início de um determinado curso.

Nessa finalização, temos que reafirmar que o PRONERA, apesar de já ter realizado uma quantidade significativa de turmas nas universidades públicas, atingiu uma pequena fração daqueles que poderiam cursar o ensino superior. Isso significa que, por si só, o PRONERA não reduzirá a desigualdade educacional brasileira, necessitando de mudanças estruturais para que isso aconteça. Porém, é uma política pública que deve ser aperfeiçoada para avançar a escolarização dos camponeses. Reconhecemos que o mesmo tem cumprido um papel imprescindível, apesar dos limites burocráticos e orçamentários. Além disso, o desdobramento da Ação Civil Pública contra a turma de Direito suscitou o debate sobre se o PRONERA constitui uma política afirmativa. O PRONERA é uma política afirmativa, pois reconhece os trabalhadores do campo como sujeitos excluídos do processo educacional. As ações desenvolvidas em torno da Educação do Campo devem considerar que os direitos sociais e humanos devem ser plenos, não apenas para turmas “especiais”, mas para todos os trabalhadores. Sendo assim, há necessidade de ampliar a própria abrangência de público que essa política definiu. Para isso, uma das questões a ser modificadas é o orçamento despendido ao PRONERA.

A discussão feita nestas páginas afirma a necessidade da classe trabalhadora continuar se organizando para requerer o que há de mais legítimo e constitucional, que é o direito. No caso do ensino superior, o direito de estudar um curso em qualquer área do conhecimento. Por isso, “o direito de estudar Direito” vai continuar sendo reafirmado a cada vez que mais uma turma de “Direito do Campo” for constituída em uma universidade pública, como já vem ocorrendo após a conclusão da turma de Direito da UFG: duas turmas na Bahia, uma em Feira de Santana e outra Salvador, iniciadas em 2013; uma turma na UFPR, iniciada em 2014; a segunda turma iniciada em dezembro de 2015 na UFG e a negociação que está acontecendo para início de mais uma turma no Pará. Na área do Direito, a experiência da turma “Evandro Lins e Silva” representou um marco para a educação jurídica no país, para a UFG e para os assentados de reforma agrária e agricultores familiares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. Paradigmas do capitalismo agrário em questão. São Paulo-Rio de Janeiro-Campinas, HUCITEC/ANPOCS/Ed. da UNICAMP, 1992.
- AGÊNCIA BRASIL. Carmen Lúcia diz que obrigatoriedade de vagas para deficientes está garantida na Constituição. <http://agencia.brasil.jusbrasil.com.br/noticias/1004>. In: PEREIRA, Fábio Ricardo. Ações afirmativas no Brasil como garantia ao princípio constitucional da igualdade. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XVII, n. 122, mar 2014. Disponível em: [http://ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=14562](http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14562). Acesso em 04 jan 2016.
- ALENTEJANO, Paulo. A centralidade da questão fundiária no cenário agrário brasileiro do século XXI. Anais do XV Encuentro de Geógrafos de América Latina, abril de 2015.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Por uma Educação do Campo. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- \_\_\_\_\_, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social no Campo. Brasília DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo (MST, UnB, CNBB, UNICEF, UNESCO), 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2.
- BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância. In; Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2010, Vol. 16, n. 91, Jan-Fev, p 32-38.
- BOFF, Leonardo. “MST: Outra humanidade possível”, Jornal do Brasil, publicado em 20/05/2005. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/37/browse?value=MST+e+outra+humanidade+poss%C3%ADvel&type=author> Acesso: 14 dez 2015.
- BORGES, Carla. “Cursos da UFG para sem-terra causam reação”. Goiânia: O Popular, 16 de maio de 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Peões, pretos e congos: trabalho e identidade étnica em Goiás. Goiânia: Ed. UnB. 1977.
- BRASIL. “Ação Civil Pública n. 2008.35.00.013973-0”. Goiânia: Justiça Federal de Goiás, 2007.
- \_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em 19 dez 2014.
- \_\_\_\_\_. Edital n. 02/2007 – Processo seletivo especial. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Centro de Seleção, 2007. Disponível em: <http://vestibular.ufg.br/psdireito2007/edital.pdf> Acesso em 20 dez 2014.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Base da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 14 dez 2015.
- \_\_\_\_\_. Projeto da turma especial do curso de graduação em direito para beneficiários da reforma agrária. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006.
- CALDART, R. S. Escola é mais que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra, Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

- \_\_\_\_\_. CERIOLI, P. R. e KOLLING, E. J. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4 Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.
- \_\_\_\_\_. O MST e a escola: concepção de educação e a matriz formativa, in: Caldart, Roseli Salete (org.) Caminhos para transformação da escola. Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 63-83 (Cadernos do Iterra n. 15).
- \_\_\_\_\_. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Org.). Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília: Maxprint, 2005. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5).
- CARVALHO, Horácio Martins de. Uma Ressignificação para a Reforma Agrária no Brasil Texto I – Teses. In: STÉDILE, João Pedro (org.) A Questão Agrária no Brasil. v. 8, São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- \_\_\_\_\_. O campesinato no século XXI: Possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2004.
- \_\_\_\_\_. As classes sociais no campo no Brasil. Curitiba, 2006.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- CHELOTTI, Marcelo Cervo; MATOS, Patrícia Francisca de; SANTOS, Joelma Cristina dos; SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de. (orgs.). Geografia agrária e diversidades territoriais do campo brasileiro. Uberlândia (MG): Assis Editora, 2012.
- CNBB. Igreja e Questão Agrária brasileira no início do século XXI, 2014.
- CONSELHO DIRETOR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Faculdade de Educação e o Reuni. Inter-ação – Revista da Faculdade de Educação/UFG, v.32, n.2, p.419- 424, jul./dez., 2007.
- COUTINHO, C. N. Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DELGADO, Guilherme. Palestra proferida em dezembro de 2011. Guararema, São Paulo.
- FERNANDES, B. M. A Questão Agrária no Limiar do Século XXI. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. Revista NERA, ano 8, nº6 – jan/jun de 2005.
- \_\_\_\_\_. CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (Texto Preparatório), 1998 in ARROYO, M.; CALDART, R.S.; MOLINA, M. C. (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- FON, Aton; SIQUEIRA, J.do C. A.; STROZAKE, J.(orgs.). O Direito do Campo no Campo do Direito: Universidade de elite *versus* universidade de massas. 1º ed. São Paulo: Outras Expressões; Dobra Editorial, 2012.
- FONSECA, Amanda. Repórter Unesp. Em: 18/08/2015.
- FONTES, Virgínia. Sociedade Civil. In: PEREIRA, Isabel Brasil, LIMA, Julio Cesar F. (orgs.). Dicionário da Educação profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.



- GOMES JÚNIOR, Newton Narciso. Disponível em [jornadaagroecologia.com.br/node/383](http://jornadaagroecologia.com.br/node/383), acesso em 14 abr 2015.
- GRAMSCI, A. Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976
- GRUPPI, Luciano. Conceito de hegemonia em Gramsci. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- IASI, Mauro Movimento por uma universidade popular. Disponível em: <http://boitempoeditorial.wordpress.com/2011/09/14/movimento-por-uma-universidade-popula> Acesso em 14 jul 2012
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- \_\_\_\_\_. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2006
- LADISLAU, Waldinéia. “MPF quer acabar com faculdade para sem-terra”. O Popular, 02/07/2008. Disponível em: [www.ascom.ufg.br/n/12033-mpf-quer-acabar-com-faculdade-para-sem-terra](http://www.ascom.ufg.br/n/12033-mpf-quer-acabar-com-faculdade-para-sem-terra) Acesso: 28 nov 2015.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. Fundamentos da metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003, p. 165.
- LEITE, Sérgio Pereira, MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FIRGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- MACHADO, Antônio Alberto. Ensino Jurídico e Mudança Social, São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARCOVITCH, Jacques. A universidade (im)possível. São Paulo: Futura, 1998.
- MARQUES, Benedito Ferreira. “O desafio de uma ação afirmativa”. Jornal da UFG. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, jul de 2006.
- MARQUES, Marta Inez Medeiros. A atualidade do conceito de camponês. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/12/9\\_marques\\_12.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/12/9_marques_12.pdf), acesso em: 03 jan 2016.
- MARTINS, José de S. Os camponeses e a política no Brasil. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- MARX, Karl. O 18 Brumário e cartas a Kugelmann. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- MAZZILI, Hugo Nigro. O Inquérito Civil e o Poder Investigatório do Ministério Público, 2005.
- MELLO, Hivy Damásio Araújo. O Banco Mundial e a reforma educacional no Brasil: a convergência de agendas e o papel dos intelectuais. In: PEREIRA, João Márcio Mendes et al (orgs). A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013), Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.
- MÉSZAROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MEGUERIAN, Jirair Aram. Decisão TRF, 2009. In: FON, Aton; SIQUEIRA, J.do C. A.; STROZAKE, J. (orgs.). O Direito do Campo no Campo do Direito: Universidade de elite versus universidade de massas. 1º ed. São Paulo: Outras Expressões; Dobra Editorial, 2012.

- MORAIS, Hugo Belarmino de. A Dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma “Evandro Lins e Silva” da UFG derrubando as cercas do saber jurídico. (Dissertação), UFPB, João Pessoa-PB, 2011.
- MST: Programa Agrário. Secretaria Nacional, 2013. São Paulo-SP.
- \_\_\_\_\_. Manifesto das Educadoras e Educadores do II ENERA, 2015, Goiás-GO.
- O ESTADO DE S. PAULO. Bacharéis Sem Terra. Editorial, em 07/09/2007.
- OLIVEIRA, A. U. Modo Capitalista de Produção e Agricultura. Editora Ática S.A, 1995.
- PEDROTTI, Irineu. “Bacharéis sem-terra”. O Estado de São Paulo. 07/09/2007 p. 04  
Disponível em:  
<http://www.irineupedrotti.com.br/acordaos/modules/news/makepdf.php?storyid=7353>  
Acesso em: 28 nov 2015.
- PEREIRA, Camila. “Invasão na universidade”. Veja. 03/10/2007. Disponível em:  
[http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/educacao/conteudo\\_254836.shtml](http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/educacao/conteudo_254836.shtml). Acesso em: 28 nov 2015.
- PEREIRA, Fábio Ricardo. Ações afirmativas no Brasil como garantia ao princípio constitucional da igualdade. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVII, n. 122, mar 2014.  
Disponível em:  
[http://ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=14562](http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14562)  
Acesso em 04 jan 2016.
- PESSOA, Jadir de Moraes. A revanche Camponesa. Goiânia: Editora UFG, 1999.
- \_\_\_\_\_, J.; CRUZ, J. A. da. Ruralidades, saberes e sentidos da escola no meio rural. Goiânia: UFG, 2007.
- PLOEG, J. D. V. D. Camponeses e impérios alimentares: Lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.
- PRONERA, Manual de Operações. 2014. Disponível em:  
<http://www.incra.gov.br/tree/info/file/4527> Acesso em: 18 dez 2016.
- RIBEIRO, Darcy. Disponível:  
[xa.yimg.com/kq/groups/18140382/.../name/Artigo+Darcy+Ribeiro.doc](http://xa.yimg.com/kq/groups/18140382/.../name/Artigo+Darcy+Ribeiro.doc) Acesso: 14 dez 2015.
- SAMPAIO, Plínio de Arruda. A Questão Agrária Brasileira e a Luta pelo Socialismo. In: STÉDILE, João Pedro (org.) A Questão Agrária no Brasil. v. 8, São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SANTOS, José Vicente Tavares. Colonos do Vinho. São Paulo: 1978 In OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Modo de Produção Capitalista na Agricultura. Ed. Ática, SP: 1990.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Disponível em:  
<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf> Acesso em: 14 dez 2015.
- 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). UnB – Brasília-DF, 2012.
- SOUZA, P.N.P. Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior Brasileiro. Disponível em:  
<http://universidades.universia.com.br/universidades-brasil/historia-ensino-superior/>. Acesso em: 03 de jan 2015.

STEDILE, J. P. A natureza do desenvolvimento capitalista na agricultura. 2010. Disponível em: <<http://base.d-p-h.info/fr/fiches/dph/fiche-dph-8244.html>>. Acesso em: 04 jun 2013.

\_\_\_\_\_. Questão Agrária no Brasil. São Paulo: Atual, 2011.

TAVARES, Viviane. Jornal Brasil de Fato: Uma visão popular do Brasil e do Mundo. Em 03/02/2014.

VARGAS, M. C. Fechamento de Escolas do Campo. *Brasil de Fato*, em 03/02/2014.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. O que é universidade? São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

#### Entrevistas:

- 1) Egresso RS, MST;
- 2) Egressa GO, FETAEG;
- 3) Egressa MA, MST;
- 4) Egressa GO, FETAEG;
- 5) Egresso MA, MST;
- 6) Egressa SP, MST;
- 7) Egresso GO, PJR;
- 8) Egressa MT, MST;
- 9) Dirigente do setor de direitos humanos do MST, advogado.
- 10) Coordenador da Turma Especial de Direito para Beneficiários da Reforma Agrária e Agricultores Familiares;

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO AOS EGRESSOS DA TURMA EVANDRO LINS E SILVA

**Mestranda:** Rosana Cebalho Fernandes

**Orientador:** Dr. João Mário Mendes Pereira

### Dados pessoais

Data de nascimento:	
Qual sua idade ao iniciar o curso:	

Cidade:	Estado
E-mail:	

Título da Monografia/Trabalho de Conclusão de Curso:
--

### Relação com Movimento social

Pertence a algum movimento social ( )Sim ( )Não	
Qual é o seu vínculo com o movimento social ( ) militância ( ) trabalhista ( ) outra	
Qual:	Há quanto tempo:
Nome do Movimento por extenso:	
Sua função no Movimento:	
Reside no campo ( )Sim ( )Não	
Assentamento ( ) Sim ( )Não Comunidade Tradicional ( )Sim ( )Não ( ) outra: qual _____	

### Ocupação atual

<b>Direito:</b> ( )advogado/a ( )professor/a ( )militância do MS ( )outros – qual?
Possui a Carteira da OAB? ( ) Sim ( )Não
Continua estudando? ( )Sim ( ) Não
Caso “sim”, qual curso? _____ Tem vínculo com Pronera ( )Sim ( )Não

**APÊNDICE B - ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS EGRESSOS DA TURMA EVANDRO LINS E SILVA**

- a) Você estudou no curso que gostaria de ter estudado? Justifique a sua resposta.
- b) Qual avaliação você faz do curso que realizou? Houve momentos de tensões? Quais?
- c) Quais as principais lições que você apreendeu no processo do curso?
- d) Como você avalia o processo político pedagógico do curso em relação ao currículo, professores, metodologias adotadas?
- e) Você teria conseguido realizar um curso superior, caso não tivesse havido a possibilidade da parceria INCRA/PRONERA/UFG? Por que?
- f) Como você se sentiu dentro da Universidade?

## **ANEXO A – COM A PALAVRA O COORDENADOR DO CURSO DA TURMA ESPECIAL**

### **A CONQUISTA DO DIREITO NO DIA DO DIREITO: A FORMATURA DA TURMA EVANDRO LINS E SILVA**

por **José do Carmo Alves Siqueira**<sup>33</sup>

Desde 11 de agosto de 2012<sup>34</sup>, é preciso proclamar que se tornou mais justo e legítimo comemorar o Dia do Direito nesta data. Naquele dia, a Universidade Federal de Goiás – UFG, por seu Reitor, o Prof. Edward Madureira Brasil, outorgou o grau de Bacharel em Direito a 56 estudantes oriundos do campo, vinculados a assentamentos da reforma agrária e à agricultura familiar do Brasil. É uma vitória da luta pela conquista da efetividade do direito à Educação.

A emoção dominou as pessoas na tarde e na noite do sábado<sup>35</sup>, dia 11 de agosto, à margem esquerda do Rio Vermelho (não podia ser de outra cor), sob um céu com vontade de chover e em meio a um vento persistente, que soprava forte aquele acontecimento, como que a levar a notícia ao conhecimento do mundo: estavam nascendo bacharéis e bacharelas novos!

Era o dia de se comemorar, numa solenidade acadêmica e popular, e de ficar registrada, para a eterna memória dos Povos, uma luta vitoriosa começada sete anos atrás. Das várias partes do Brasil, chegaram os Estudantes para obterem o grau de bacharéis e bacharelas, sob o testemunho de seus familiares, de amigos vindos de longe e os cativados na cidade de Goiás, de dirigentes dos Movimentos Sociais do Campo e de entidades de apoio, além de religiosos e de autoridades da República. Servidores e Professores da UFG, de modo muito carinhoso, participaram daquele momento, num clima misto de muita alegria pela conclusão e de um pouco de tristeza pela partida.

A Turma homenageou o Bispo Dom Tomás Balduino, como seu Patrono, e como Paraninfo o ex-Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, representado na Solenidade

---

<sup>33</sup> **José do Carmo Alves Siqueira**, mestre em Direito (UFG) e doutorando em Direito (UnB), é Professor de Direito da UFG, coordenou a Turma Especial de Graduação em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária e Agricultores Familiares Tradicionais – Turma Evandro Lins e Silva.

<sup>34</sup> A data foi escolhida porque é quando se comemora o Dia do Direito no Brasil (neste dia, em 1827, foram criados os dois primeiros cursos de Direito no País – Olinda e São Paulo).

<sup>35</sup> “*O sábado foi feito para o homem, e não o homem para o sábado*” - Marcos 2,27.

de Colação de Grau por Gilberto Carvalho Ministro-chefe da Secretaria Geral da Presidência da República.

**Turma Evandro Lins e Silva, uma experiência entre a vontade de estudar direito e a ameaça do processo judicial para extingui-la.**

Este foi um projeto pioneiro, inserido na Política de Educação do País, vinculado, parcialmente, ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, em parcerias com Instituições de Educação Superior, e, também parcialmente, ao Ministério da Educação – MEC, incumbido de realizar a Educação, inclusive, na forma específica da Educação do Campo. Foi, sobretudo, uma iniciativa que realiza a promessa constitucional do Estado brasileiro de proporcionar acesso universal e efetivo à Educação, em todos os níveis e sem distinção de área do conhecimento, para o Povo deste País seja para quem mora nas cidades, seja no campo.

A criação dessa turma de direito é pioneira no Brasil. A ideia chegou à UFG, entrando pela porta da Faculdade de Direito<sup>36</sup>, a partir de uma legítima demanda formulada pelos Movimentos Sociais do campo, no Brasil, especialmente a Via Campesina (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Comissão Pastoral da Terra – CPT; Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA; Pastoral da Juventude Rural – PJR; Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG. Assim que a UFG recebeu a proposta, que foi considerada um grande e necessário desafio para uma Universidade Pública, a decisão da Faculdade de Direito – FD, foi, desde o início, de atender a uma categoria social que demanda educação, como direito prometido pela Constituição Federal, nos seus artigos 6º e 206.

De imediato, a Parceria já iniciada com os Movimentos Sociais contou com as fundamentais participações do Ministério da Educação – MEC, por sua Secretaria de Educação Superior – SESU, e do INCRA, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Mais de 630 (seiscentas e trinta) pessoas se inscreveram no Processo Seletivo – Vestibular – para disputar as apenas 60 vagas (mesmo número de vagas dos Cursos regulares

---

<sup>36</sup> A Faculdade de Direito da UFG era dirigida, à época, pelo Prof. Benedito Ferreira Marques que acolheu, com firmeza convicta, a demanda dos Movimentos Sociais.

de Direito da UFG, em Goiânia, Cidade de Goiás e Jataí). Houve quatro evasões, assim, cinquenta e seis estudantes permaneceram até a conclusão do curso.

Esta Turma de Direito foi oferecida pela UFG, no *Campus* Cidade de Goiás – CCG, onde nasceu o sexto Curso de Direito criado no Brasil. Cabe destacar que as turmas regulares de Direito no CCG, abertas desde 1990, estavam para ser encerradas e foram mantidas graças às condições obtidas para a criação dessa Turma Especial. Naquele momento, ano de 2005, não existia o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni<sup>37</sup>. Então, a primeira e essencial consequência foi essa: o Curso de Direito em Goiás não foi fechado.

Depois, é claro, houve impactos variados. Mas, precisamente em relação à realização do Curso de Direito, a vinda de uma Turma de 60 (sessenta) estudantes para a Cidade de Goiás, que passaram a viver o seu processo de formação acadêmica em regime integral, com aulas nos turnos matutino e noturno e, em certas ocasiões, frequentando disciplinas do Núcleo Livre, à tarde, houve uma dinamização intensa do Curso e do *Campus*.

Os estudantes da Turma Especial de Graduação em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária e Agricultores Familiares Tradicionais foi constituída por pessoas integrantes destas categorias sociais, atuantes em Movimentos Sociais do Campo, oriundas de 19 (dezenove) Unidades da Federação, com características e histórias que as motivaram a escolher fazer um Curso Superior de Direito, num contexto de Política de Ação Afirmativa. Esta Turma viveu intensos cinco anos de seu processo de formação acadêmica, com os estudantes vindos de seus Assentamentos da Reforma Agrária e de suas Pequenas Propriedades rurais e moraram na Cidade de Goiás por três meses durante cada um dos dez semestres do Curso.

A experiência desta Turma foi muito visada e atacada, inclusive, pela atuação de integrantes do Ministério Público Federal e pelo juiz de primeiro grau da Justiça Federal que sentenciou pelo encerramento do curso. A continuidade das atividades docentes foi assegurada por uma decisão do Presidente do Tribunal Regional Federal da 1ª Região, Desembargador Federal Jirair Aram Meguerian, que determinou a Suspensão de Execução da Sentença, o que possibilitou a conclusão do curso.

No dia 24 de agosto de 2012, ocorreu o julgamento do mérito das Apelações interpostas pela UFG, pelo INCRA e por dois estudantes. A Turma julgadora, **à unanimidade, deu provimento** às apelações do INCRA, UFG e dos acadêmicos e à remessa

---

<sup>37</sup> O Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007 é o ato que “Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI”.



oficial, acolhendo a preliminar de “falta de interesse de agir” (do Ministério Público Federal) e tendo como prejudicado o exame da preliminar de litisconsórcio passivo necessário (dos estudantes).

A UFG, desde seu Conselho Universitário e demais colegiados decisórios, sua Reitoria, até sua Equipe de Servidores e Professores do CCG esteve imbuída da vontade e da necessidade de concluir esta experiência pioneira, acreditando que este projeto deve se tornar permanente não só na UFG, mas em todas as universidades públicas do Brasil.

O processo de avaliação tem sido contínuo, mas a avaliação, especificamente quanto a estarem preparados profissionalmente só será completa quando, após a conclusão do curso, os/as Bacharéis e Bacharelas ingressarem no mundo do trabalho ou também em programas de pós-graduação, especialmente, em programas *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado). Mas, já temos um indicador interessante que revela o grande potencial desta Turma. Ainda antes de concluírem o curso (alguns, mesmo antes de iniciarem o 10º Período), **12 (doze) Estudantes já conquistaram aprovações no Exame de Ordem** (uma prova realizada em duas etapas e unificada nacionalmente). O que os/as Professores/as do Curso de Direito da UFG/Campus Cidade de Goiás fizeram foi proporcionar um processo de formação de qualidade e, assim, a UFG vai cumprindo seu papel institucional de realização uma excelente Educação Superior.

No dia 21 de agosto de 2012, Ivo Lourenço da Silva Oliveira e João Denes Ferraz tornaram-se os dois primeiros Advogados da Turma, ao receberem a Carteira Profissional da Ordem dos Advogados do Brasil.

Concluo, afirmando que o compromisso Pedagógico e de Luta Político-Acadêmica com esta Turma exigiu muita clareza Política do que ela efetivamente representa, inclusive, para que outras experiências, não apenas em relação ao Direito, possam ser conquistadas no Brasil<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Para saber mais sobre a Turma Evandro Lins e Silva, recomendo o livro “**O direito do campo no campo do Direito: Universidade de elite versus universidade de massas**”. Aton Fon, José do Carmo Alves Siqueira, Juvelino Strozake (organizadores). São Paulo : Editora Outras Expressões, 2012.