



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA CLÁUDIA ZARATINI MAIA

DIREITO É LUTA: O Legado do Pronera Para uma  
Educação Socialmente Referenciada

SÃO CARLOS -SP

2019

MARIA CLÁUDIA ZARATINI MAIA

**DIREITO É LUTA: O Legado do Pronera para uma Educação Socialmente  
Referenciada**

Tese apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de São Carlos,  
para obtenção do título de Doutora.

Orientador: Prof. Dr Luiz Bezerra Neto

São Carlos-SP

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Folha de Aprovação**

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Maria Cláudia Zaratini Maia, realizada em 30/10/2019:

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto  
UFSCar

Prof. Dr. Joelson Gonçalves de Carvalho  
UFSCar

Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel  
UFBA

Prof. Dr. Plínio Antonio Britto Gentil  
PUC-SP

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini  
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) João Virgílio Tagliavini e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, em algum momento de suas vidas, tiveram negado seu direito à educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Esta tese decorre do meu desejo de aprendizagem, de estudar em uma universidade pública, de esforço e superação de minhas limitações e tentativa de contribuição para novas formas de formação e convivência humanas. E, mesmo sendo um trabalho individual, este caminho eu não percorri só e tenho muito a agradecer!

Começo agradecendo ao meu orientador, Professor Luiz Bezerra Neto, pelo professor dedicado e comprometido que é e por ter aceitado orientar meu projeto, por todo o aprendizado que me proporcionou, pelo apoio, pela paciência e pela oportunidade de estar na Universidade Pública. Tenho, além de gratidão, muita admiração.

Agradeço também ao Professor João Virgílio Tagliavini, a quem tenho grande apreço e admiração e que me proporcionou a oportunidade de me aproximar da Universidade Pública e participar do seu Grupo de Pesquisa: Educação e Direito na Sociedade Brasileira Contemporânea, desde o ano de 2011, e a partir de então, poder estudar, pesquisar, escrever e acreditar que há outras formas de aprender e ensinar o Direito.

Aos demais professores do Programa, especialmente à Professora Maria Cristina dos Santos e Professor Manoel Nelito Matheus Nascimento, que são pessoas que tenho grande admiração e respeito pelos grandes professores que são e pelos amigos que se tornaram ao longo dessa trajetória de estudo e pesquisa na UFSCar.

Minha gratidão também aos Professores que compuseram minha banca de qualificação, Joelson, Plínio e Antonio Alberto que com sabedoria apontaram os ajustes, as contradições, as armadilhas e puderam me auxiliar na finalização do texto e no aprofundamento dos estudos para a pesquisa.

Agradeço também aos meus pais, Ary (em memória) e Vany, que me ensinaram que “a vida quer é coragem” e que privados do direito à educação queriam ver seus filhos chegarem à universidade. Agradeço também aos antepassados de meus pais, a quem também foi negado o direito à educação, especialmente às mulheres, minhas avós, bisavós, tataravós, que sequer podiam sonhar em estudar.

Minha gratidão ao meu filho Renan, que há 29 anos me ensina a rica e complexa tarefa de ser mãe e, por ele e pelas futuras gerações é que é imperiosa a necessidade de estudar, trabalhar e lutar para que esse mundo seja um lugar melhor para se viver.

E, ao meu companheiro, Camilo, que me incentiva, aconselha, ouve, apoia e dá forças para não desistir e prosseguir sempre com esperança, porque além de compartilharmos a vida, compartilhamos os mesmos ideais de outro mundo possível.

Agradeço a todos os amigos que integram o GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, pela convivência e aprendizado com cada um deles. Os que já estavam quando cheguei, os que comigo ingressaram e, os que vieram depois. Então agradeço a Alessandra, Rosana, José, Jaqueline, Sidney, Mônica, Suze, Klívia, Dilsilene, Victor, Manoel, Jackeline, Viviane, Leandro, Helena, Gracieda, Júnior, Fernando.

Tenho que agradecer também à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que possibilita a existência, bem como a expansão e consolidação dos Programas de Pós-Graduação no país.

Também contribuiu para minha pesquisa, com muita prontidão e disponibilidade, Sônia Rodrigues, analista da Superintendência Regional do Incra em São Paulo, disponibilizando-me os contatos dos coordenadores dos cursos e outras informações que foram valiosas para a elaboração do meu trabalho. À Sônia, minha gratidão.

Por fim, agradeço aos vinte e dois estudantes das cinco Turmas do Direito/Pronera e aos três egressos da Turma Eugênio Lyra, que me concederam entrevista, pela oportunidade de diálogo, pela troca de experiências, descobertas e crescimento que me proporcionaram e também aos coordenadores, Gilsely, Adriana, Ricardo, Érika e Jorge e também ao corpo docente dos cursos objeto dessa pesquisa, com especial apreço aos professores da UEFS, que se tornaram verdadeiros amigos.

“A utopia está lá no horizonte. Aproximo-me dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

Eduardo Galeano

## RESUMO

A tese trata do direito da população do campo à educação, especialmente o acesso à etapa superior da educação, em cursos de Direito, por meio da política pública denominada Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. O Pronera foi criado por reivindicação dos movimentos sociais do campo. No ano de 2006, iniciou o primeiro curso de Direito por meio do Pronera, na Universidade Federal de Goiás, com formação da primeira turma em 2012. Em 2013 iniciaram duas novas turmas no Estado da Bahia. Além das três turmas mencionadas, há mais três turmas de Direito do Pronera em andamento, uma na Universidade Federal do Paraná, outra na Universidade Federal de Goiás e na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. A pesquisa analisa os referidos cursos e seu impacto na garantia de direitos da população do campo, se eles têm possibilidade de formar profissionais orgânicos às suas classes sociais e se as especificidades do Curso podem contribuir para a educação jurídica. Para tanto foi realizada pesquisa bibliográfica e documental e entrevistas com os coordenadores e estudantes dos cursos. O método utilizado foi o materialismo histórico dialético, mais adequado para compreensão da realidade concreta. As conclusões são que os cursos concretizam a possibilidade de acesso ao Curso de Direito à população do campo, apesar da pequena quantidade de vagas ainda oferecidas, e das dificuldades ainda enfrentadas, com a pedagogia da alternância e a limitação de recursos, que contribuem para que exista educação jurídica contra-hegemônica, em contraposição à educação jurídica tradicional, e que tem possibilidade de formar profissionais orgânicos às suas classes sociais, comprometidos com a concretização de direitos e justiça social.

**Palavras-chave:** Direito à Educação no Campo. Cursos de Direito do Pronera. Educação Jurídica.



## ABSTRACT

This thesis deals with the right of the rural population to education, especially the access to higher education in law courses, through the public policy called Pronera - National Program of Education in Agrarian Reform. Pronera It was created by the social movements of the countryside. In 2006, started the first law course through Pronera, at the Federal University of Goiás, with formation of the first class in 2012. In 2013, two new classes began in the State of Bahia. In addition to the three groups mentioned, there are three other Pronera Law classes in progress, one at the Federal University of Paraná, the other at the Federal University of Goiás and the Federal University of South and Southeast Pará. The research analyzes these courses and their impact. in guaranteeing the rights of the rural population, if they have the possibility to train organic professionals to their social classes and if the specificities of the Course can contribute to legal education. To this end, a bibliographic and documentary research and interviews were conducted with the coordinators and students of the courses. The method used was dialectical historical materialism, more suitable for understanding concrete reality. The conclusions are that the courses make possible the access to the Law Course for the rural population, despite the small number of vacancies still offered, and the difficulties still faced, with the pedagogy of alternation and the limitation of resources, which contribute to there is counter-hegemonic legal education, as opposed to traditional legal education, which has the possibility of training organic professionals to their social classes, committed to the realization of rights and social justice.

.

**Keyword:** Right to Rural Education. Courses of Law of the Pronera. Legal Education.

## **LISTA DE SIGLAS**

CAFFP – Central de Articulação de Fundo e Fecho de Pasto  
CETA – Movimento dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CONAQ – Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas  
FATRES – Fundação de Apoio à Agricultura Familiar do Semiárido da Bahia  
FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado da Bahia  
FETRAF – Federação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura Familiar  
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES – Instituição de Ensino Superior  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens  
MCP – Movimento das Comunidades Populares  
MLC – Movimento da Luta Camponesa  
MLT – Movimento de Luta pela Terra  
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNERA – Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária  
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
SECADI – Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria  
UNEB – Universidade do Estado da Bahia  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO .....  | 12  |
| 2. DIREITO DA POPULAÇÃO DO CAMPO À EDUCAÇÃO .....   | 21  |
| 2.1 É possível definir Direito? .....   | 21  |
| 2.2 Relação entre direito e justiça .....   | 29  |
| 2.3 Direito à educação no capitalismo.....  | 34  |
| 2.4 Direito à educação como direito público.....  | 36  |
| 2.5 A questão agrária e o direito à educação no campo .....                                     | 45  |
| 2.6 Direito à educação superior.....  | 54  |
| 3 EDUCAÇÃO JURÍDICA.....  | 69  |
| 3.1 Crise da Educação Jurídica.....   | 69  |
| 3.2 Perspectivas e Possibilidades para a educação jurídica .....                                | 78  |
| 3.2.1 Contribuições de Gramsci para a Educação Jurídica.....                                    | 85  |
| 3.2.2 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Jurídica .....               | 90  |
| 3.2.3 Contribuições dos cursos de direito do Pronera para a Educação Jurídica .....             | 95  |
| 4 OS CURSOS DE DIREITO DO PRONERA .....   | 100 |
| 4.1 Breve Histórico dos Cursos de Direito no Brasil e seu atual panorama .....                  | 100 |
| 4.2 Os Cursos de Direito do Pronera na Concepção dos Estudantes e de Seus<br>Coordenadores..... | 104 |
| 4.2.1 Efetivação do Direito à Educação da População do Campo. ....                              | 115 |
| 4.2.2 Educação Jurídica Contra-Hegemônica.....  | 127 |
| 4.2.3 Possibilidade de formação de profissionais orgânicos .....                                | 138 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 154 |
| REFERÊNCIAS.....  | 161 |
| APÊNDICE 1 .....  | 172 |
| APÊNDICE 2.....   | 173 |
| ANEXO 1.....  | 175 |
| ANEXO 2.....  | 177 |

## 1 INTRODUÇÃO

A educação, como direito humano fundamental, está assegurada pelo Estado brasileiro, que a reconhece como direito social e direito público subjetivo na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), sendo esta a Constituição Brasileira promulgada para restabelecer a democracia brasileira, após período de ditadura civil-militar e a que apresentou maior garantia quanto à educação se comparada às constituições de períodos históricos anteriores<sup>1</sup>.

E, também foi a Constituição que estabeleceu como um dos fundamentos da República, a dignidade humana e dentre os objetivos: construir uma sociedade livre, justa e solidária, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (artigo 1º, III e artigo 3º I e III).

Apesar da importância de se reconhecer o direito na legislação, tal fato, por si, não garante que todos os brasileiros tenham acesso a ele, já que no Brasil a classe trabalhadora, historicamente, teve seu direito à educação, negado.

E, no atual momento histórico, em que foi eleito no Brasil, para a Presidência da República, Jair Messias Bolsonaro<sup>2</sup>, um representante de extrema-direita, com projeto neoliberal de desmonte do Estado, um dos principais direitos atacados é justamente o direito à educação, que vinha tendo avanços nas últimas décadas.

Assim, apesar da generalização da escola e do direito à educação na sociedade capitalista, houve uma diferenciação entre as escolas de elite, para formação intelectual e as escolas para a massa, muitas vezes limitada à formação elementar ou profissional.

Por esta razão, para que se efetive a promessa constitucional de direito à educação para todos, especialmente para grupos normalmente excluídos de direitos sociais, há necessidade e a imprescindibilidade de políticas públicas para a concretização do direito à educação de populações historicamente excluídas, como a população do campo, especialmente quando se trata do acesso ao ensino superior.

E, para que as políticas públicas sejam previstas e implementadas, há necessidade de luta pelo direito e, para a classe trabalhadora, o direito é sempre

---

<sup>1</sup>Constituição de 1824 (Brasil Império); Constituição de 1891 (República); Constituição de 1934 (Segunda República); Constituição de 1937 (Estado Novo); Constituição de 1946; Constituição de 1967 (Regime Militar).

<sup>2</sup> Ex-militar, ex-deputado federal que passou por mais de oito partidos, um parlamentar representante da extrema-direita.

objeto de disputa, de luta e somente passa a ser concretizado nessa condição, de exigência de efetivação nas contradições do sistema capitalista, sendo certo que em momentos históricos mais democráticos é que há ganhos para a classe trabalhadora no sentido de concretizar seus direitos sociais e nos menos democráticos, como o que estamos vivenciando desde o golpe de 2016, até o presente ano de 2019, há grandes retrocessos nos direitos conquistados.

E, é neste contexto, entre avanços e retrocessos na luta por concretização de direitos que surgiu o Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, política pública criada em 1998, para proporcionar educação, inicialmente aos beneficiados pela Reforma Agrária e atualmente à população do campo, que é formada por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, conforme definição do, § 1º, inciso I, do Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera.

O Programa iniciou com alfabetização e educação básica e se estendeu até passar a oferecer cursos superiores em convênio com Universidades Públicas, inicialmente para formação de professores e posteriormente em outras áreas de formação, como por exemplo, o Direito.

O curso de Direito passa a ser uma reivindicação da população do campo e dos movimentos sociais especialmente para instrumentalizar a luta pela concretização de direitos, para ampliar e disseminar o conhecimento do que seriam os direitos da classe trabalhadora que tira sua sobrevivência da terra, dos rios, da floresta, etc. E, é nesse contexto, de reivindicação de acesso ao curso de Direito em universidades públicas para a população do campo que nasce o primeiro convênio.

O primeiro curso de Direito criado em convênio pelo Pronera foi com a Universidade Federal de Goiás - UFG, cuja turma se formou em 2012.

Depois foram criados os cursos de Direito na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, no ano de 2012, na Universidade Estadual da Bahia – UNEB, no ano de 2013, Universidade Federal do Paraná - UFPR, ano de 2015 e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, no ano de 2016. No ano de 2016 também se iniciou uma nova turma na UFG.

Pretende-se, por meio da pesquisa, verificar se há importância e necessidade de oferta de tais cursos de Direito pelo Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) para a concretização do direito à educação da população do campo, quanto ao acesso ao ensino superior? E, ainda, se tais cursos, da maneira que são oferecidos, podem contribuir para uma educação jurídica contra-hegemônica e se eles têm possibilidade de formar profissionais orgânicos às suas classes sociais?

A pesquisa justifica-se e tem ainda mais importância porque, enquanto termino de escrever este trabalho, a conjuntura política do país, é ameaçadora à universidade pública e a todos os direitos sociais da classe trabalhadora, pois há um projeto claro de desmonte do Estado Democrático de Direito e das garantias da Constituição Federal de 1988, daí a necessidade ainda maior da pesquisa, no sentido de analisar a luta da classe trabalhadora na construção de seu direito à educação e do Pronera para educação socialmente referenciada. Educação socialmente referenciada no sentido da educação que tenha por objetivo a própria coletividade, a sociedade, os grupos sociais historicamente excluídos, que tenham por finalidade a formação e a difusão dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade para todos e para a formação integral do ser humano, para sua emancipação e não a formação somente para cumprir as determinações e necessidades de profissionalização do “mercado”.

O objetivo geral é, desta forma, analisar a importância da oferta dos cursos de Direito pelo Pronera, para a concretização do direito da população do campo à educação, sobretudo educação em nível superior e, em que medida tais cursos capacitam profissionais orgânicos às suas classes sociais e ainda, se tais cursos podem contribuir para a educação jurídica.

Quanto aos objetivos específicos buscaremos analisar o direito à educação da população do campo seu acesso à educação superior; discutir a situação da educação jurídica no Brasil, suas perspectivas e possibilidades, compreender o histórico da criação dos cursos de Direito no Brasil e seu atual panorama e individualizar e discutir os cinco cursos de Direito criados em convênio com o Pronera e suas peculiaridades, como a pedagogia da alternância e, por fim demonstrar a concepção dos trabalhadores rurais e dos coordenadores sobre os cursos de Direito do Pronera.

Para tanto, abordaremos neste trabalho, na primeira seção, o direito da população do campo à educação, analisando a definição de direito, sua relação com a justiça, o direito à educação como direito público, no capitalismo, a questão agrária e o direito à educação, o direito à educação superior e o Pronera como política pública.

Na segunda seção falaremos sobre a educação jurídica, sua alegada crise e as suas perspectivas e possibilidades, considerando as contribuições de Gramsci, Saviani e do próprio Pronera.

E, na última seção, faremos a análise individual dos cursos, primeiro fazendo um breve histórico dos cursos de Direito no Brasil e depois individualizando cada um dos cursos, por meio da concepção de seus estudantes e coordenadores.

A hipótese da pesquisa, que se confirmou, é que o acesso à educação superior que foi conquistado pela luta dos movimentos sociais do campo, como ocorre com os cursos de Direito aqui estudados, contribui tanto para o acesso à educação de grupos normalmente marginalizados, quanto para a construção de educação jurídica crítica e mais próxima da realidade dos problemas sociais do país, na medida em que são grupos com realidade de vida totalmente diferentes dos estudantes dos cursos comuns e, portanto, com outro tipo de consciência social. Neste sentido, contribuiria para a construção de uma educação jurídica contra-hegemônica.

Quanto à formação de profissionais orgânicos da classe trabalhadora, não foi possível verificar se isso efetivamente ocorreu após a formação, todavia, é certo que se verificou que sim, os cursos têm possibilidade de formar profissionais orgânicos à sua classe social, em melhores e maiores condições que os cursos regulares, facilitando à população do campo o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados quanto ao Direito e também propiciar maior acesso a benefícios por meio do Poder Judiciário, que via de regra, está inacessível à classe trabalhadora, em especial a do campo e, nesse sentido contribuir também para a concretização da luta pela reforma agrária. É possível fazer essa afirmação a partir das entrevistas realizadas e também pelos compromissos assumidos pelas Turmas, conforme apresentado nos anexos 1 e 2 e também nos argumentos para reconhecimento de curso e perfil dos formandos.

Espera-se que a pesquisa contribua, ainda que de forma modesta para a luta pela concretização do direito à educação, especialmente a garantia de acesso à

educação superior pública e gratuita e ainda, para a educação jurídica crítica que possa formar os estudantes para a busca da justiça social.

Trata-se de pesquisa realizada pelo método materialista histórico dialético, porque é “o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (NETTO, 2011, p. 22).

Com esse intuito, parte-se do real, do concreto, para chegar ao conhecimento da totalidade, conforme esclarece Netto: “a realidade é concreta exatamente por isso, por ser a ‘síntese de múltiplas determinações’, a ‘unidade do diverso’ que é própria de toda totalidade” (2011, p. 44). E, mais adiante afirma que “[...] o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real” (2011, p. 45).

Na tentativa de alcançar a totalidade, será necessário analisar o contexto histórico e sócio econômico da criação dos cursos de Direito e do ensino superior no Brasil, do surgimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, a condição da classe trabalhadora rural e a ausência de projeto educacional para toda a população brasileira.

Para Bezerra Neto e Bezerra (2010, p. 253), o método materialista histórico dialético, ao partir do particular para o geral, iniciará “de um dado empírico, concreto, factual, daí sua importância para compreender os movimentos de luta pela terra e o processo educacional por estes desenvolvidos”.

Com a perspectiva dialética pretendemos analisar e compreender como se dá a concretização de direitos em uma sociedade de classes que o promete para todos, mas só o entrega para uma parcela da população, e para as classes subalternas só o entrega quando esta se organiza em lutas dentro das fissuras e contradições da sociedade.

Iniciamos a pesquisa pela análise singular de referidos cursos de Direito a fim de diferencia-los dos demais, pelo levantamento de suas particularidades e realização de entrevistas com estudantes dos cursos que se dispuseram a ser entrevistados e com os coordenadores.

Foram realizadas trinta entrevistas, sendo 22 (vinte e duas) entrevistas com estudantes dos cursos, 3 (três) entrevistas com egressos e 5 (cinco) entrevistas com coordenadores. Assim, foram entrevistados 7 (sete) estudantes da Turma da UEFS, sendo quatro do gênero masculino e três do gênero feminino; 5 (cinco) estudantes



da Turma da UNEB, sendo 3 (três) do gênero feminino e 2 (dois do gênero masculino); 5 (cinco) estudantes da UFPR, sendo quatro do gênero feminino e um do gênero masculino e dois estudantes da UNIFESSPA, um do gênero masculino e uma do gênero feminino.

Com exceção dos estudantes da UNIFESSPA, que responderam à entrevista à distância e a enviaram por email, os demais estudantes foram entrevistados pessoalmente, usando como recurso a gravação de áudio por meio de gravador no telefone celular desta pesquisadora.

Iniciamos com pesquisa exploratória, mediante observação, participando do primeiro encontro dos Cursos de Direito do Pronera, realizado nos dias 26 a 29 de abril de 2017, na Universidade Federal de Goiás, campus de Goiânia, posteriormente visitamos a Universidade Estadual de Feira de Santana, no mês de agosto de 2017 e no mês de dezembro de 2017 visitamos a Universidade Estadual da Bahia, em Salvador, no Seminário de Encerramento do Curso, ocasião em que também realizamos entrevistas. Fizemos visita também à Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, no mês de junho de 2018 e também visitamos a Universidade Federal de Goiás, campus da cidade de Goiás, no mês de dezembro de 2018, para realização das entrevistas.

Também foi realizada análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos da UEFS e UNIFESSPA e o Pedido de Reconhecimento de Curso da UEFS e outros documentos dos cursos que foram disponibilizados por seus coordenadores e, também, pesquisa de revisão bibliográfica.

Com o levantamento dos dados foi feita a análise das entrevistas e documentos das Turmas da Universidade Estadual da Bahia e da Universidade Federal de Feira de Santana, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Considerando que não há pesquisa ou pesquisador neutro, já que a pesquisa é realizada pelo sujeito, ser social, que está integrado na sociedade de classes e também suscetível à alienação, ideias pré-concebidas, e formadas, foram consideradas também estas situações na análise e levantamento dos dados, a fim cumprir o papel social do pesquisador.

Importante esclarecer, para mostrar como se iniciou a minha trajetória como pesquisadora, que a pesquisa se iniciou de forma um pouco tardia em minha vida acadêmica. Isto porque, durante a graduação em Direito não tive oportunidade de

realizar pesquisa, pois não havia essa possibilidade na Faculdade que cursei. Assim, por necessidade de trabalho e outras condições objetivas, somente foi possível ingressar no Mestrado após mais de dez anos de formação, o qual foi concluído no ano de 2008.

Todavia, a impossibilidade de acesso aos direitos sociais mínimos para uma vida digna para todos, em uma sociedade sob a forma capitalista, em especial a negação do direito a educação, na maioria das vezes reservado a poucos, sempre causou descontentamento, angústia e necessidade de compreensão e pesquisa.

Especialmente pela minha história de vida, em que meus pais, que nasceram e cresceram na zona rural do interior de São Paulo, não tiveram acesso à educação, como era muito comum na época em que eram jovens, considerando que pertenciam à classe trabalhadora, e “sem terras” que eram tiveram que se mudar para a cidade para terem melhores condições de trabalho e poderem permitir que os filhos que viriam a ter, pudessem estudar. Mesmo assim, apesar de não terem tido acesso à educação escolar, tinham como meta e sonho que os filhos pudessem chegar ao ensino superior e ter acesso ao conhecimento sistematizado.

A motivação para esta pesquisa nasceu com a descoberta da existência de cursos de Direito destinados à população do campo, que seriam uma forma de concretizar o direito à educação desta população. Esta pesquisadora, em curso de Mestrado em Direito, realizado na Instituição Toledo de Ensino, na cidade de Bauru-SP e concluído no ano de 2008, já havia pesquisado o direito à educação na Constituição Federal de 1988 e suas formas de efetivação<sup>3</sup>.

O tema relacionado ao direito à educação, e a educação e o Direito, continuaram a ser objeto de estudos, que se intensificaram com a participação no Grupo de Pesquisa Educação e Direito na Sociedade Brasileira Contemporânea, coordenado pelo Professor João Virgílio Tagliavini, na UFSCar, desde o ano de 2011.

Em contato com o curso da Pedagogia da Terra, na UFSCar, no ano de 2014, intermediado pelo Professor João Virgílio, foi que esta pesquisadora soube a respeito dos cursos de Direito do Pronera, e então, diante da notícia de tão importante conquista para a concretização de direitos, despertou para a possibilidade desta pesquisa e também iniciou a participação no GEPEC – Grupo de

---

<sup>3</sup> A dissertação foi publicada em livro: A proteção constitucional do direito à educação: os instrumentos jurídicos para sua efetivação. São Paulo: Editora Porto de Ideias, 2011.

Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo. E, foi assim, que nasceu a oportunidade de crescer como estudante, como pesquisadora, como ser humano e ser social.

Isto porque, apesar de a atividade científica de pesquisa ser solitária, realizada de forma individual, ainda assim, é uma atividade social, já que o indivíduo é ser social:

Mesmo quando eu sozinho desenvolvo uma atividade científica, etc, uma atividade que raramente posso levar a cabo em direta associação com outros, sou social, porque é enquanto homem que realizo tal atividade. Não é só o material da minha atividade – como também a própria linguagem que o pensador emprega – que me foi dado como produto social. A minha própria existência é atividade social. Por conseguinte, o que próprio produzo é para a sociedade que o produzo e com a consciência de agir como ser social (MARX, 1993, p. 95).

E o ser social se humaniza na medida em que desvenda o objeto de pesquisa, alcança um patamar superior e passar a entender outros objetos mais complexos:

Só através da riqueza objectivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjectiva humana (o ouvido musical, o olhar para a beleza das formas, em suma, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades humanas). De facto, não são apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc), numa palavra, a sensibilidade humana e o carácter humano dos sentidos, que vêm à existência mediante a existência do seu objeto, através da natureza humanizada (MARX, 1993, p. 199).

Nesse sentido, o pesquisador tem que estar comprometido com o método e compreendemos que a concepção teórico-metodológica desenvolvida por Karl Marx pode dar instrumentos para que o pesquisador alcance o resultado da pesquisa - que como todo resultado científico, é transitório, refutável, porque historicamente determinado - que possa contribuir não só para a compreensão, mas, principalmente para a modificação da atual sociedade.

Isto porque, a teoria social de Marx está vinculada a um projeto revolucionário de emancipação humana e superação da sociedade burguesa e a

ciência, em especial as ciências humanas, devem ter compromisso com essa transformação social.

Daí a importância, repita-se, de pesquisar experiências em que a classe trabalhadora organizada busca, por meio da concretização de direitos, essa transformação social.

## **2. DIREITO DA POPULAÇÃO DO CAMPO À EDUCAÇÃO**

Para tratarmos do direito da população do campo à educação é necessário, em primeiro lugar, pensar se seria possível a definição de direito e qual seria seu real sentido em uma sociedade capitalista, de classes. Na tentativa de demonstrar qual seria o real significado do direito, sob uma perspectiva crítica e desvelando o caráter ideológico de suas definições tradicionais também é necessário analisar sua relação com a justiça. Se há, realmente, uma correlação entre direito e justiça, se é possível que direito corresponda à justiça.

Também é necessário que se investigue o direito à educação no capitalismo, enquanto direito público que deveria ser garantido pelo Estado, se o Estado, na forma capitalista é capaz de concretizar direitos e de que forma isso ocorre.

Por fim, necessário também relacionar a questão agrária com o direito à educação no campo, e como esta parcela da população foi tratada, historicamente, desde o momento histórico em que se iniciam as garantias de direitos no Estado Moderno. E, ainda qual o cenário do ensino superior que está disponível para a população do campo e a proposta do Pronex, enquanto política pública que garante o acesso a esta parcela da população ao ensino superior.

É disto que trataremos nesta seção.

### **2.1 É possível definir Direito?**

Na tentativa de buscar uma definição de Direito, se é que ela é possível de ser feita, primeiro é necessário desvelar a ideologia existente nas principais teorias da literatura jurídica tradicional. E, além disto, é necessário observar o processo histórico e social em que o direito está constituído para que se possa defini-lo. Tendo como base os teóricos críticos do direito, resgataremos a principal divisão na definição de direito, entre juspositivistas e jusnaturalistas e, posteriormente, a visão dos teóricos progressistas.

A concepção de ideologia que nos referimos anteriormente é aquela entendida como ocultação, distorção do real, com a finalidade de mostrar somente a aparência e não a essência das relações concretas e antagônicas que compõem a sociedade de classes.

Na atualidade, prevalece no senso comum, e na grande parte da tradição jurídica brasileira e ocidental, o entendimento de que o direito corresponde à legislação vigente, emanada de um Estado soberano, sob um determinado processo legislativo previamente estabelecido, e imposta à sua população para reger a vida em sociedade. É o chamado direito positivo, que embasa a teoria juspositivista, cujo principal teórico foi o alemão Hans Kelsen, com a Teoria Pura do Direito.

Direito positivo, de acordo com o Dicionário Jurídico da Academia Brasileira de Letras Jurídicas, pode ser definido como “conjunto de preceitos elaborados pelo homem, em oposto ao direito natural; o *‘ius positum in societate’*, ou o que é colocado pelo homem, na sociedade” (SIDOU, 1991, p. 197).

O direito positivo como monopólio do Estado e forma de reger a vida em sociedade (monismo jurídico) nasce com a organização do Estado moderno capitalista, de cunho liberal-contratualista. Isto porque, se “comparado ao passado, o direito ganha especificidade apenas no capitalismo, a partir da Idade Moderna” (MASCARO, 2011, p. 2), já que na Idade Média, por exemplo, o direito advinha da Igreja, dos senhores feudais e dos reinos de diferentes povos (romanos, germânicos, etc).

Com o surgimento do Estado moderno burguês, como representante da “vontade de todos”, o Estado avoca para si a criação de todo o arcabouço legislativo que regulará a vida em sociedade, regulando o direito e limitando-o ao que está previsto legalmente no ordenamento jurídico.

Para a teoria juspositivista “o direito seria um fenômeno contido nos limites do Estado. Assim procedendo, o jurista marca, no âmbito estatal, um campo estrito no qual se daria a identificação científica do direito” (MASCARO, 2011, p. 49).

E, no campo do positivismo jurídico está a maior parte dos teóricos do direito na atualidade, o que se reflete também na esfera prática em que a “maioria dos profissionais do direito, pela limitação teórica, pela prática e pelas estruturas institucionais do direito contemporâneo, exerce um ofício cujo pensamento é adstrito às normas jurídicas do Estado” (MASCARO, 2010, p. 313).

Para o positivismo o “direito é explicado pela sua própria materialidade coercitiva e concreta. Toda a sua validade e imputação fundamentam-se na própria existência de uma organização normativa e hierarquizada” (WOLKMER, 1995, p. 151), sem considerar os aspectos sociológicos ou políticos.

O limite do positivismo jurídico tradicional é que ele oculta o caráter conservador e opressor da sociedade de classes, porque considera a lei como algo neutro e capaz de assegurar segurança jurídica e paz social, como se efetivamente todos os conflitos e diferenças sociais pudessem ser resolvidos pela legislação.

Na realidade, o Estado e a legislação criada por ele não são neutros, porque o Estado não representa efetivamente o interesse de toda população em uma sociedade de classes, controlada por aqueles que comandam o processo econômico:

A lei sempre emana do Estado e permanece, em última análise, ligada à classe dominante, pois o Estado, como sistema de órgãos que regem a sociedade politicamente organizada, fica sob o controle daqueles que comandam o processo econômico, na qualidade de proprietários dos meios de produção. [...] A legislação abrange, sempre, em maior ou menor grau, Direito e Antidireito; isto é, Direito propriamente dito, reto e correto, e negação do Direito, entortado pelos interesses classísticos e caprichos continuístas do poder estabelecido. (LYRA FILHO, 2012, p. 8).

Apesar das contradições e das disputas de espaços pelas classes subalternas, que possam engendrar leis que lhes assegurem direitos, considerar direito somente o que está legislado pelo Estado representa uma posição ilegítima e conservadora.

Ao lado da ideia de direito como o sinônimo da legislação vigente, está a interpretação de que o direito deve ser entendido para além do que está na legislação, porque nele estariam inseridos direitos inatos ao ser humano, em normas não necessariamente escritas, que é a corrente ideológica decorrente do direito natural, ou jusnaturalismo, corrente esta que grande parte dos juristas tradicionais estão filiados.

Os ideais de existência de leis não escritas, de origem divina, vêm desde a Antiguidade, os quais:

[...] foram cedendo terreno para a ideia de direitos inatos, que seriam expressão de necessidades postas ao homem pela natureza, ou de certo equilíbrio a ela inerente, como imaginaram alguns pensadores gregos e romanos. Isso remetia à noção de unidade de gênero humano, e, portanto, à ideia de igualdade essencial de todos os homens, ao menos na especulação filosófica, que não se perturbava com a escravidão em que aquelas sociedades se fundavam (TRINDADE, 2011, p. 32).

A ideologia do jusnaturalismo, do direito natural, possibilitou, historicamente, as revoluções burguesas, na medida em que a ideia de direitos além daqueles previstos na legislação autorizava o direito de resistência, de revolução. Mas, uma vez que a burguesia tomou o poder e se organizou como Estado não mais lhe interessou tal ideologia, pois a partir de então ela mesma faria as regras e não necessitaria mais de direitos “não escritos”.

Referindo-se ao jusnaturalismo, afirma Wolkmer:

A ideologia jurídica do século XVIII refletiu as condições sociais e econômicas da burguesia capitalista ascendente. A sociedade aristocrática, fundada no modo de produção feudal, caracterizou-se por uma ideologia marcadamente religiosa, enquanto a organização social burguesa se alicerçou numa ideologia jurídica do liberal-contratualismo. [...] A ideologia enunciada por este jusnaturalismo mostrou-se extremamente falsificadora ao clamar por uma retórica formalística da igualdade, da liberdade, da dignidade e da fraternidade de todos os cidadãos. [...] Ora, os princípios teóricos do jusnaturalismo consagram a anárquica rebeldia contra a ordem opressora e discricionária, bem como a via revolucionária para a libertação e para a conquista do poder (1995 p. 149).

A limitação da corrente jusnaturalista, decorrente do direito natural, segundo Lyra Filho (2012), é que a ideia de direitos inatos ao ser humano parte de um ideal metafísico, de princípios abstratos, acima do processo histórico e de suas lutas concretas.

Claro que não se pode negar que há direitos que devem ser garantidos a todo ser humano, necessários para assegurar sua dignidade, liberdade, sobrevivência material, autonomia, mas estes direitos têm que partir do ser humano concreto, que vive em sociedade, com suas condições materiais e sociais de existência, suas limitações e seus anseios.

Neste sentido, tanto a definição de direito como sinônimo de legislação, decorrente do positivismo jurídico, quanto a definição de que o direito decorre de um direito natural, advinda do jusnaturalismo, são insuficientes para defini-lo, porque “somente uma nova teoria realmente dialética do Direito evitaria a queda em uma das pontas da antítese (teses radicalmente opostas) entre direito positivo e direito natural” (LYRA FILHO, 2012, p. 30). A dialética, como método de entender as



contradições e chegar a sínteses, permitiria a compreensão do direito, enquanto fenômeno social e histórico, não apenas restrito às leis ou a ideais metafísicos.

Mascaro (2010; 2011) também observa que nem o juspositivismo, nem o jusnaturalismo, que é por ele denominado de teorias não juspositivistas, são capazes de definir o direito em sua totalidade e somente a perspectiva crítica “representada pelo marxismo enxerga os fios ocultos que especificamente constroem o direito no capitalismo” (MASCARO, 2011, p. 60).

Para Lyra Filho, a superação dialética não implicaria, necessariamente, a exclusão das duas definições, pois “como em toda superação dialética importa conservar os aspectos válidos de ambas as posições, rejeitando as demais e reenquadrando os primeiros em uma visão superior” (LYRA FILHO, 2012, p 31).

Por essa razão, segundo Lyra Filho, o direito, como fenômeno jurídico em sua totalidade, dentro do processo histórico e em uma concepção dialética, é:

Processo, dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir a ser que se enriquece no movimento de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas (2012, p. 99)

Assim, para Lyra Filho, que é um dos primeiros representantes do movimento do direito crítico no Brasil, o direito está em constante construção, no processo histórico de lutas e contradições existentes dentro da sociedade de classes, não advindo somente do poder estatal, mas também da pluralidade de conflitos sociais, decorrentes dos interesses antagônicos, na busca de sua superação e realização do justo.

No mesmo sentido, Wolkmer afirma que o Direito é “um fenômeno social, histórico e concreto - que somente pode ser entendido, questionando-se a realidade social e o processo histórico em que ele se manifesta” (1995, p. 145).

Para Lyra Filho, “o direito, em resumo, se apresenta como positividade da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais e formula os princípios supremos da Justiça Social que nelas se desvenda” (2012, p. 101).

Na sociedade capitalista, de classes, compreender o direito sob o viés positivista ou ainda jusnaturalista, somente contribuirá para a perpetuação da

situação de exclusão, miséria e ausência de oportunidades da grande maioria da população, apesar da enorme gama de direitos previstos na legislação brasileira, mas que, na prática, não se efetivam. E, que mesmo previstos na Constituição Federal, que é a norma hierarquicamente superior no ordenamento jurídico não tem garantia de continuidade, ficando subordinado às oscilações sócio econômicas e políticas de cada momento histórico.

Lyra Filho e Wolkmer são alguns dos representantes que se contrapõem às definições tradicionais do direito, propondo um direito crítico. O primeiro, falecido em 1986, iniciou o movimento d'O direito achado na rua, nas décadas de 1970 e 1980 e o segundo, representante do pluralismo jurídico, desde a década de 1990.

O movimento "O Direito Achado na Rua" teve como base um marxismo heterodoxo, na visão de Pazello (2014), e um de seus principais representantes foi Roberto Lyra Filho que, ao lado de outros intelectuais formou a Nova Escola Jurídica Brasileira - NAIR (SOUSA JUNIOR, 2015). Na atualidade, a referida concepção teórica tem como um de seus principais representantes, José Geraldo de Sousa Junior, que conta com grupo de pesquisa e disciplina sobre o tema no Programa de Pós-Graduação em Direito e em Direitos Humanos na Universidade de Brasília, além de constar em outros grupos de pesquisa em universidades brasileiras, como Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade de Goiás (UFG), e ainda estar presente nos cursos de direito em convênio com o Pronera<sup>4</sup>.

Ricardo Prestes Pazello, em sua tese sobre direito insurgente faz um histórico do direito crítico no Brasil e destaca que "a contribuição brasileira às teorias críticas do direito é inegável. Desde a década de 1970 houve produção considerável que passou a desestabilizar, mesmo que marginalmente, o consenso dos juristas formados em uma tradição estabelecida entre o jusnaturalismo e o juspositivismo" (PAZELLO, 2014, p. 409).

Dentre as propostas de direito crítico, surgidas a partir da década de 1970, pode-se destacar, além do direito achado na rua, o alternativismo e o pluralismo jurídico, mas nenhuma delas teve como ponto de partida a crítica da forma jurídica e, daí decorreu suas fragilidades (PAZELLO, 2014).

---

<sup>4</sup> Vide: <http://odireitoachadonarua.blogspot.com/2013/01/reforma-agraria-e-direito.html>. Acesso em 09 de janeiro de 2017.

A proposta de pluralismo, defendida principalmente por Antonio Carlos Wolkmer (2015), a partir dos anos 1990, tem como um dos inspiradores Boaventura de Sousa Santos, a qual nega que o Estado seja o único centro de poder político capaz de produzir direito, e o pluralismo “trata-se de uma perspectiva normativa insurgente e societária que pleiteia a supremacia de fundamentos ético-político-sociológicos sobre critérios centralizadores tecnoformais positivistas” (WOLKMER, 2015, p. 13).

Neste sentido, o direito não se forjaria somente a partir do Estado, mas também de grupos sociais organizados, da sociedade civil, que no processo de auto-organização, dentro das contradições, formaria seus próprios sistemas jurídicos.

Já o movimento do direito alternativo, também iniciado nos anos 1990, foi inspirado em movimentos de direito alternativo na Itália e Espanha e propõe o uso alternativo do direito, por intelectuais orgânicos e comprometidos com as camadas oprimidas, fazendo surgir uma magistratura progressista, tendo como um dos representantes, no Brasil, o magistrado Amilton Bueno de Carvalho<sup>5</sup>. Mas, com o passar dos anos a alternatividade recua e cede espaço ao garantismo constitucional (SOARES e PAZELLO, 2014).

Ao lado dos primeiros teóricos progressistas do direito e cronologicamente, em período posterior ao acima citado, seguindo o histórico descrito por Pazello (2014) é possível destacar o marxismo jurídico brasileiro, tendo como principais representantes, Alysson Leandro Mascaro, acima citado, e Márcio Bilharinho Naves, que trabalham, principalmente com bases teóricas para a teoria do direito, com Marx e Pachukanis.

O jurista soviético Pachukanis (1891-1937), desenvolveu uma teoria crítica do direito, a partir de Marx e a partir da Revolução Russa, de 1917, de caráter antinormativista, compreendendo o direito como relação social específica da sociedade capitalista, capaz de ser superado e extinto com a superação desse modelo de sociedade (PACHUKANIS, 2017).

Márcio Bilharinho Naves, analisando a obra de Pachukanis, destaca que “sendo o direito um fenômeno ligado à existência de classes sociais, o seu surgimento está relacionado à divisão da sociedade em classes, assim como sua

---

<sup>5</sup> Conforme a obra *Magistratura e Direito Alternativo*, São Paulo: Acadêmica, 1992.

extinção está relacionada à supressão das classes na sociedade comunista” (NAVES, 2008, p. 130).

E, mais adiante, traz a definição de direito desenvolvida por Pachukanis:

[...] como a ‘forma de regulação e consolidação das relações de produção e também de outras relações sociais da sociedade de classes’, acrescentando que o direito depende da existência de um aparelho de Estado da classe dominante e reflete os interesses dessa classe (NAVES, 2008, p. 130).

Para os representantes do marxismo do direito brasileiro, a totalidade é a categoria que não pode ser menosprezada na definição e na análise do fenômeno jurídico:

O marxismo jurídico brasileiro importa em uma teoria crítica do direito que nós consideraríamos como disputante do próprio significado da crítica. A tradição que se procura resgatar é a de que a teoria crítica é o marxismo e os demais subsídios “críticos” podem ser por ela absorvidos contanto que o princípio reitor das análises – a totalidade – não seja vilipendiado. Nesse sentido, o privilégio é dado a formulações que explicitem, sem confusões, o significado do direito como algo imanente ao sistema de relações sociais capitalistas. Portanto, a perspectiva pachukaniana é a pedra de toque [...] (PAZELLO, 2014, p. 431).

Desta forma, a partir das teorias críticas do direito, especialmente as críticas marxistas, é possível desvelar o caráter ideológico das teorias tradicionais e revelar que o direito, como o conhecemos, é uma relação social típica da sociedade capitalista, que age como mediador para sua regulação, desenvolvimento e manutenção, proporcionando a circulação de mercadorias entre sujeitos de direito.

Mas, para que a crítica do direito não permaneça somente nos níveis teóricos, há autores que propõem a utilização tática do direito, o chamado direito insurgente, ou seja, a partir da crítica do marxismo jurídico brasileiro deve-se resgatar, como propõe Pazello, a rica experiência entre “a teoria e a práxis do direito insurgente” (PAZELLO, 2014, p. 440).

Nesse sentido, o direito insurgente mostra ser necessário em um projeto político de ruptura, para os usos políticos do direito de maneira tática, tendo como protagonistas as assessorias jurídicas populares e organizações e movimentos populares, conforme explicam Soares e Pazello:

Precipuamente caracterizado pela atuação de advogados populares, o direito insurgente não é propriamente uma episteme (como se pretendiam ser tanto o direito alternativo e o pluralismo jurídico) nem uma práxis jurídica estrita, como ocorria com a magistratura alternativa ou com o novo constitucionalismo. O direito insurgente se verifica onde há práxis social com a potencialidade/latência de negação, mesmo que periférica, da forma mercantil – o lócus da resistência ou da latência da transição. Neste campo, são protagonistas a assessoria popular, as organizações e movimentos populares, que têm por missão realizar a tradução, para o direito posto, dos anseios políticos comunitários. Assim, o direito insurgente atua não só na frente técnico-jurídica, mas também na pedagógica (a tradição chamou-a de educação popular) e organizativa (frente de organização política, portanto) (2014, p. 498).

Considerando o direito como relação social própria da sociedade capitalista, somente pela abordagem histórica, considerando a totalidade, com observação da situação social das classes subalternas e de grupos historicamente excluídos de condições mínimas de vida digna e, com objetivo de superação da sociedade capitalista, é que poderá haver aproximação entre o direito e a justiça, conforme abordaremos a seguir.

## **2.2 Relação entre direito e justiça**

Direito e justiça deveriam estar relacionados, deveriam ser preceitos que se entrelaçam, mas nem sempre há essa correlação e, podemos afirmar que o direito não está relacionado com a justiça em uma sociedade de classes, como na sociedade capitalista, e no caso brasileiro, de um capitalismo periférico e dependente. Aqui não nos referimos à justiça como um dos poderes instituídos pelo Estado, mas sim, justiça como preceito ético.

E, a reflexão se direito e justiça estão caminhando do mesmo lado ou de lados antagônicos não é recente já que desde a Grécia antiga, os mais importantes filósofos da cultura ocidental dedicaram-se a refletir sobre a justiça e sua relação ou não com o direito, e tiveram grande influência na cultura jurídica contemporânea.

Dentre os três principais filósofos gregos, abordaremos brevemente, o pensamento de Platão e Aristóteles sobre a justiça, para, a seguir falarmos da justiça social em Marx, filósofo contemporâneo.

Platão tratou da questão da justiça, em toda a obra *A República*, mas fez uma análise específica sobre o tema no primeiro e segundo livros no qual faz um debate, em que descreve diálogos de Sócrates sobre o justo e o injusto.

Platão refuta as teses de que a justiça seria a lei do mais forte, ou ainda que seria um acordo de vontades entre os homens ou ainda, que ela deva ser praticada por conveniência porque traz honra perante os homens ou perante os deuses. Para ele o justo seria uma virtude e o injusto um vício, “o justo assemelha-se ao sábio e bom, e o injusto, ao ruim e inculto”. A justiça é um bem que se destina a satisfazer as necessidades coletivas e para esse fim as leis deveriam ser feitas (PLATÃO, 2005, p. 26).

Para Platão nem sempre é possível relacionar o direito com o justo, sendo possível considerar que uma lei injusta não corresponda ao direito e a questão do justo desloca-se do plano individual para o plano da pólis, portanto, a justiça é necessariamente justiça social (MASCARO, 2010).

Conforme Mascaro, a justiça social para Platão dependeria de uma série de realizações, dentre elas a educação igual a todos:

Para tal justiça social, uma série de realizações há de se construir. A busca das aptidões mais apropriadas a cada qual dentro da sociedade remete a filosofia de Platão à preocupação com a educação. É por meio da paideia, da educação, que se há de descobrir as variadas classes sociais, dos artesãos, dos guerreiros e mesmo dos filósofos, às quais correspondem as virtudes da moderação, da coragem e da sabedoria. A possibilidade de uma igual educação a princípio a todos é que demonstrará as melhores aptidões de alguns em relação aos demais (2010, p. 57).

Claro que a justiça social estava limitada na sociedade escravagista da Grécia antiga, pois os escravos, mulheres e estrangeiros estavam excluídos, impossibilitando a concretização de uma sociedade efetivamente justa, segundo nossos critérios atuais de vida em sociedade, que já tiveram avanços civilizatórios.

Aristóteles fez uma reflexão ainda mais complexa sobre a justiça, e também a considerava uma virtude da vida em sociedade e da vida política. Quanto à relação entre lei e justiça, haveria justiça no respeito às leis e injustiça no seu desrespeito, desde que as leis tivessem sido feitas para o bem de todos:

Destarte, como já dito, uma vez que o transgressor da lei é injusto, enquanto quem respeita a lei é justo, é evidente que todas as coisas legais, são, de certo modo, justas: com efeito, as coisas

estabelecidas pelo poder legislativo são legais, e dizemos que cada uma delas é justa. As leis se pronunciam sobre todas as coisas, visando ou à utilidade comum a todos, ou àquela de quem tem a primazia, ou por virtude, ou de algum modo semelhante; por isso, com uma única expressão, definimos como coisas justas aquelas que proporcionam ou salvaguardam a felicidade ou partes dela à comunidade civilizada (ARISTÓTELES, 2005, p. 50).

Dividiu a justiça universal e justiça particular. Analisando a justiça na perspectiva universal, a lei, produzida na pólis, a partir de um princípio ético, é justa em razão de seu conteúdo, já que não poderia ser considerada lei se não fosse justa (MASCARO, 2010).

Enquanto a justiça na perspectiva particular seria considerada a ação de dar a cada um o que é seu. “A justiça, assim, compreende uma ação de distribuição, que demanda uma qualidade de estabelecer o que é de cada qual” (MASCARO, 2010, p. 66). Para Aristóteles a justiça particular pode manifestar-se como justiça distributiva, corretiva e de reciprocidade, mas para que sejam aplicados estes tipos específicos de justiça é necessário que haja uma condição social de justiça, porque somente aos semelhantes é possível aplica-los.

Pode-se fazer uma leitura de maneira mais profunda do pensamento de Aristóteles sobre a justiça, reconhecendo que há uma condição social de justiça para que sejam aplicados os tipos específicos de justiça (distributiva, corretiva e o caso especial da reciprocidade). Somente entre semelhantes é possível aplicar tais tipos específicos de justo. A situação de justiça que dá condição a auferir o justo, portanto, tem que afastar os extremos. Tais extremos são econômicos, políticos, culturais, sociais. Somente no meio-termo da situação social será possível, então, uma justiça específica em meio-termo. [...] Assim sendo, somente se pode pensar em justiça num espaço sem carência e sem excesso. (MASCARO, 2010, p. 72-73).

Apesar das perspectivas de justiça de Platão e Aristóteles serem importantes para a construção ética de uma sociedade com justiça social, ambos estavam limitados à sociedade escravagista, que excluía as mulheres, ou seja, com cidadania limitada a poucos homens. Para Mascaro, faltou à Aristóteles a “generalização crítica que só o capitalismo permitiria empreender. É Marx quem alcança o âmago da justiça e da injustiça enquanto proporções no todo social” (2010, p. 75).

Conforme já afirmado, a formação do direito contemporâneo se dá com a criação do Estado moderno, sob os ideais do liberalismo econômico e com o capitalismo, ainda em sua forma mercantil. E, Marx, ao desenvolver sua crítica à sociedade capitalista, observará que o direito burguês, com seu princípio de igualdade jurídica, é, na realidade, o maior perpetuador da desigualdade e, portanto, de injustiça.

Por essa razão, para Marx, a ideia de justiça exclui a do direito, porque o direito não pode estar além da estrutura econômica da sociedade e “a classe proprietária dos meios de produção tem a capacidade de introduzir a ordem de direito que desejar” (BARBOSA, 1991, p. 73).

Em sua Crítica ao Programa de Gotha, Marx fará uma análise do direito de igualdade na sociedade burguesa:

Esse direito igual é um direito desigual para um trabalho desigual. Ele não reconhece nenhuma distinção de classe, pois cada indivíduo é apenas trabalhador tanto quanto o outro; mas reconhece tacitamente a desigualdade dos talentos individuais como privilégios naturais, a desigualdade dos talentos individuais e, por conseguinte, a desigual capacidade dos trabalhadores. *Segundo seu conteúdo, portanto, ele é, como todo direito, um direito da desigualdade* (MARX, 2012, p. 32).

E concluindo sobre a justiça social em uma sociedade em que o capitalismo fosse superado, termina com uma de suas frases mais conhecidas e que traduz o ideal de justiça social em uma sociedade sem distinção de classes:

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho, e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido, e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem com abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado, e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (MARX, 2012, p. 33).

Nesse sentido, para Marx, não seria possível concretizar a justiça, ou ainda, não seria possível que o direito na sociedade burguesa pudesse concretizar a



justiça, porque isto somente seria possível em uma organização social em que o capitalismo fosse superado.

Portanto, se a justiça é um fenômeno histórico “em hipótese nenhuma o ideal de justiça pode consistir apenas na observância da legalidade, nem confundir-se com esta” e o direito é “uma realidade cultural que se põe a serviço da justiça” (BARBOSA, 1991, p. 91), ou melhor, que deveria se pôr a serviço da justiça.

Para Mascaró, “é preciso claramente dissociar o fenômeno jurídico da qualificação de justo. Se no ângulo de sua legitimação são tratados como sinônimos, na efetiva concretude social são coisas distintas, e, nas sociedades capitalistas, são tornadas práticas opostas uma a outra” (2011, p. 183).

Portanto, enquanto não houver justiça social, não será possível relacionar direito e justiça.

Enquanto o direito for oriundo da sociedade de classes, com gritantes desigualdades sociais, que são perpetuadas e naturalizadas pelo direito, como ocorre no capitalismo periférico brasileiro, o direito estará dissociado da justiça:

O direito é dissociado do justo porque o fenômeno jurídico é um fenômeno histórico específico, haurido de determinadas relações sociais de exploração. Suas razões são devidas a específicas relações e estruturas sociais, e não a apreciações do justo. Desde que não se tome o justo como o espelho imediato dessas mesmas relações – o que a maioria faz - o direito é dissociado de uma apreciação real do justo. Dado o fato de que a sociedade que gera o direito é estruturalmente cindida, explorada, dominada – portanto é estruturalmente injusta, a partir de uma apreciação direta das próprias relações sociais – o direito, que é um fenômeno decorrente dessa sociedade, também é injusto (MASCARÓ, 2011, p. 184).

É possível que um outro direito, ou ainda a superação dele, criado pelas contradições decorrentes da sociedade, fruto dos movimentos dos grupos oprimidos e privados de seus direitos, possa ser capaz de buscar a justiça social, ou contribuir para que ela seja cumprida, como aconteceu historicamente na conquista dos direitos sociais.

Só poderá haver aproximação do direito e da justiça com a concretização dos direitos humanos, sejam eles, os direitos individuais, os direitos econômicos, sociais e culturais e direitos coletivos. E, mais especificamente, a luta por justiça social depende da efetivação de direitos sociais, dentre eles o direito à educação.

### 2.3 Direito à educação no capitalismo

A educação, como direito social, exige um agir do Estado para sua concretização e, em um sistema capitalista os direitos sociais são um paradoxo, pois buscam igualdade em um sistema econômico que funciona produzindo a desigualdade. Na realidade, os direitos sociais não foram criados para acabar com a desigualdade, apesar de poder contribuir para diminuí-las.

O Estado Brasileiro atual está sob a forma jurídica de um verdadeiro Estado de Exceção Neoliberal (VALIM, 2017; 2018).

Na realidade, os direitos sociais são fruto de reivindicação de igualdade, ou ainda, de uma menor desigualdade e foram conquistados por meio de lutas da classe trabalhadora. Suas regulamentações ocorreram após muito sangue e suor e ainda que em alguns períodos históricos se operem maiores avanços sociais por meio da concretização de tais direitos, em todas as crises cíclicas do capitalismo, eles sofrem ataques e supressões (TRINDADE, 2002).

O Direito, assim como o Estado, são instituições essenciais para a manutenção, aceitação e fortalecimento do modo de produção capitalista. Assim, a forma jurídica e o direito também refletirão a lógica da reprodução do capital, incapaz de assegurar justiça social e garantir autonomia ao ser humano, sem negar, por óbvio, a importância dos direitos sociais para assegurar o mínimo de dignidade.

A ideia de direitos individuais para assegurar autonomia e liberdade ao ser humano, bem como protegê-lo do arbítrio do poder constituído, surge a partir das Revoluções Burguesas do Século XVIII, das quais decorreram as Declarações de direitos (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e Declaração dos Direitos do Bom Povo da Virgínia de 1776) que propugnavam os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, os quais pretendiam libertar o ser humano, enquanto ser individual e sujeito de direitos.

Marx, na Questão Judaica fez uma importante crítica ao ideal burguês de igualdade. No mencionado momento histórico, prevalecia a ideia de direitos naturais do homem e esses direitos se restringiam aos direitos civis e políticos, que ainda assim eram socialmente restritos (TRINDADE, 2011).

Contrapondo-se ao idealismo de Bauer, que acreditava que, por meio do Estado seria possível alcançar a emancipação, Marx faz uma análise crítica do papel

do Estado e dos direitos do homem e do cidadão, afirmando que tais direitos, baseados não na coletividade, mas somente no indivíduo, não são capazes de emancipar ou libertar o ser humano.

Marx fará sua crítica afirmando que o Estado é o “intermediário entre o homem e a liberdade humana”, mas na sociedade capitalista, de classes, o homem age como “indivíduo privado, tratando os outros homens como meios, degradando-se a si mesmo [...]” (MARX, 1989, p. 12, 13) e destaca a limitação do Estado para alcançar a emancipação humana, pois ao proclamar que todos são iguais, não considera as diferenças efetivas de cada um em uma sociedade de classes e [...] Longe de abolir estas diferenças efectivas, ele só existe na medida em que as pressupõe [...] (1989, p. 12).

E, para analisar tais direitos do homem fará uma crítica aos direitos de liberdade, igualdade, propriedade e segurança, na medida em que se separa o homem da vida política e social e, portanto, são direitos “do homem egoísta, do homem separado dos outros homens e da comunidade” (MARX, 1989, p. 23). Isto porque a liberdade e igualdade defendidas eram somente formais, fictícias, ideais, e não consideravam a totalidade e as condições materiais de desigualdade na sociedade de classes.

A sociedade burguesa, baseada na propriedade privada assegurará ao homem “o direito de fruir da própria fortuna e dela dispor como se quiser, sem atenção aos outros homens, independentemente da sociedade” (MARX, 1989, p. 24). O que ocasiona a separação entre os homens, já que o outro será sempre a limitação da própria liberdade e do direito de usufruir “como se quiser dos seus bens e rendimentos, dos frutos do trabalho e da diligência” (MARX, 1989, p. 24).

Trata-se de liberdade negativa, por exclusão, baseada na propriedade privada e não no ser humano como ser coletivo. O mesmo ocorrerá com a igualdade, considerando apenas o homem individualmente, como igual perante a lei, igualdade somente formal e totalmente distante da igualdade real já que desconsidera as desigualdades decorrentes da sociedade de classes.

A mesma ficção de considerar os seres humanos iguais e livres ocorrerá no desenvolvimento dos direitos sociais. No momento histórico em que Marx fez essa crítica aos chamados “direitos do homem” não existia ainda a ideia de direitos sociais que dependem da ação do Estado para serem concretizados, pois esses direitos vão surgir a partir do final do Século XIX início do Século XX, fruto de

reivindicação da classe trabalhadora e se fortalecem e se firmam com a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948.

O direito à educação deveria assegurar a todo ser humano independente de qualquer condição, o acesso a todo tipo de conhecimento produzido pela humanidade, em todos os níveis de ensino, a fim de desenvolver suas potencialidades, de forma gratuita, universal, laica e pública. Mas, em um Estado que perpetua a divisão das classes sociais e não assume os serviços públicos de forma integral, a educação é tratada como mercadoria que pode ser comercializada e vendida no mercado, assim como as demais mercadorias.

Também é importante ressaltar que a educação é uma das formas de reprodução, e legitimação do sistema, daí a limitação para a concretização do direito à educação, pois ela é concedida pelo Estado nos estritos limites de preparação para o trabalho legitimando os interesses dominantes, e não para efetiva autonomia e emancipação do ser humano, como descreve István Mészáros:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer 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 impostas (2005, p. 35).

Nesse sentido, há um limite para a concretização do direito à educação, mas, não se pode esquecer que o Estado também é território de disputas e contradições e na visão gramsciana, a sociedade civil organizada pode propor ação contra-hegemônica, no sentido de alcançar outra forma de organização social e, essa disputa contra-hegemônica, passa pela busca da concretização do direito à educação.

#### **2.4 Direito à educação como direito público**

A educação como direito do ser humano e dever do Estado e, portanto, direito público, foi, em grande parte, uma reivindicação dos movimentos sociais da classe trabalhadora, e seu reconhecimento, em nível mundial, se inicia em princípios

do século XX com as Constituições: Mexicana de 1917, União Soviética de 1918 e Weimar, de 1919. Os movimentos sociais dos trabalhadores viam a educação como meio de acesso aos bens sociais e como forma de fortalecer a luta política.

Antes mesmo do reconhecimento da educação como direito, a própria burguesia propõe a instrução dos trabalhadores com a legislação fabril, em 1844 na Inglaterra, para evitar seu embrutecimento e degradação total (MARX, 2014).

Mas, isso não significava que a educação dos trabalhadores era uma prioridade ou uma preocupação da burguesia, conforme José Claudinei Lombardi explica:

Em vista dos objetivos do capital, a educação para o trabalhador não é prioridade para a burguesia. Por isso, a escolarização dos filhos dos trabalhadores aparece ao longo da análise marxiana ou como uma exigência legal (no interior da regulamentação trabalhista inglesa) ou como dimensão resultante das péssimas condições de vida dos assalariados; de qualquer modo é o resultado das lutas dos próprios trabalhadores e não uma necessidade decorrente das transformações técnicas e sociais da produção. (LOMBARDI, 2010, p. 235/236).

E Marx descreve que, na realidade, a obrigatória “instrução” das crianças era uma falácia:

O espírito da produção capitalista resplandeceu com brilho na redação indecente das assim chamadas cláusulas educacionais da legislação fabril, na falta de maquinaria administrativa, que torna esse ensino compulsório novamente em grande parte ilusório, na oposição dos fabricantes até mesmo contra essa lei e em artimanhas práticas e trapaças para deixarem de cumpri-la. (MARX, 1996, livro 2, p. 33).

No decorrer do Século XX, o direito à educação foi sendo gradativamente reconhecido no mundo ocidental, com previsão constitucional de educação primária e gratuita garantida pelos Estados. Especialmente após a Segunda Guerra Mundial, com a instituição das Nações Unidas, a educação foi reconhecida como direito de todos os povos e nações, conforme artigo 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos, adotada em 10 de dezembro de 1948:

1. Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A

educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do tipo de educação que será fornecida a seus filhos (DUDH, 2009).

O direito à educação é considerado um direito social, que na distinção clássica de Thomas Marshall, é um direito chamado de segunda geração ou dimensão, que se fortalece a partir do Século XX, cronologicamente após o reconhecimento dos direitos de primeira geração, que são os direitos civis e políticos, originados nos Séculos XVIII e XIX (MARSHALL, 1967). Os direitos sociais são aqueles que se destinam a concretizar a igualdade, exigindo que o Estado assegure a todos um padrão de vida capaz de gerar bem-estar econômico e social e dignidade, são exemplos: direito à saúde, educação, trabalho, previdência social, moradia, lazer, dentre outros.

Mas, a educação, “para além de se constituir um determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza” (SAVIANI, 2013, p. 745).

Isto porque, em uma sociedade centrada na cidade e na indústria, e nas últimas décadas, na informação, e que está regulamentada pelo direito positivo, ou seja, escrito, o exercício de todos os direitos supõe o acesso à escrita, ao conhecimento, e o “conhecimento implica a capacidade de compreender as conexões entre os fenômenos, captar o significado das coisas, do mundo em que vivemos” (SAVIANI, 2013, p. 746).

Sem acesso à educação escolar e ao conhecimento, ou seja, sem a concretização do direito à educação, em uma sociedade da informação, em que as informações circulam de maneira rápida e fragmentada: “[...] a escola se torna ainda mais fundamental, porque a ela cabe justamente fornecer os elementos que permitam que àquele que tem acesso à informação discriminar as informações

falsas das verdadeiras, o consistente do inconsistente, o relevante do irrelevante” (SAVIANI, 2013, p. 747).

No Brasil, desde as primeiras Constituições Brasileiras, a do Império de 1824 e da República, de 1891, já há a presença da educação, que era chamada de “instrução” na primeira e “ensino” na segunda, mas não a asseguravam como direito, pois não estabeleciam a necessária obrigação do Estado para sua concretização. Na Constituição de 1824, a educação ainda era vista como obrigação preponderantemente da família e da Igreja e a “instrução primária” deveria ser gratuita aos cidadãos, mas nem todos eram cidadãos, porque ainda vigia no Brasil o sistema escravagista. Na Constituição de 1891, há previsão do ensino leigo, sem a participação da Igreja Católica, mas não havia, por exemplo, previsão de gratuidade da educação. (MAIA, 2011).

Assim, no Brasil, o direito à educação passou a ser uma obrigação do Estado a partir da Constituição Federal de 1934, que foi a primeira a dedicar todo um capítulo à educação e a estabelecer vinculação de recursos financeiros para sua concretização. A dedicação de um capítulo próprio à educação demonstra a mudança de ideário, para que a educação, a partir de então, passe a ser vista como direito do cidadão e dever do Estado. O capítulo da educação, na Constituição Federal de 1934, foi influenciado pela Constituição de Weimar, de 1919 e também pelos pioneiros da educação nova que acreditavam que a educação pública, laica e gratuita, poderia criar uma nova sociedade, com cidadãos republicanos (SANTOS, MAIA, 2016).

Sobre a Constituição Federal de 1934, descreve Carlos Roberto Jamil Cury:

Assim, a Constituição de 1934 trouxe grandes avanços como a gratuidade e a obrigatoriedade no ensino primário, o plano nacional de Educação e a institucionalização dos conselhos de Educação. E para que essas medidas se tornassem efetivas, adotou-se a obrigatoriedade de destinar um percentual dos impostos para a Educação, percentuais diferenciados para a União, Estados e Municípios. Tal determinação sempre vigorou quando o País republicano usufruiu de regimes democráticos e a perdeu toda vez que esteve sob regimes autoritários (CURY, 2013, p. 109).

Com a Constituição outorgada de 1937, o Estado passa a ter papel subsidiário em relação à educação, apesar de manter a previsão de ensino primário

gratuito e obrigatório, mas atribuiu à família o dever principal de “educação da prole”, assim o papel proeminente coube à família e ao ensino privado (CURY, 2013).

Na Constituição Federal de 1946 retomam-se os princípios da educação da Constituição de 1934 e entre 1946 e 1961 há disputas sobre o conteúdo que integrará a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevalecendo a versão que apesar de confirmar a:

[...] gratuidade, a obrigatoriedade, a vinculação orçamentária e a exigência de um Plano Nacional de Educação.[...] também contemplou várias demandas do ensino privado como possibilidades de recursos públicos e o ensino religioso nas escolas oficiais. Desse modo, a organização da educação nacional continuava a se desenhar por um federalismo bastante dependente dos setores ligados à economia e à divisão dos impostos (CURY, 2013, p. 110).

Nas Constituição seguinte, de 1967, que entra em vigor após o golpe civil-militar ocorrido em 01 de abril de 1964, manteve-se a obrigação do Estado para com a educação, mas retirou a vinculação orçamentária e “[...] muitas iniciativas, tendentes a democratizar a Educação, entraram em compasso de espera ou mesmo caíram no vazio” (CURY, 2013, p. 110).

Assim, tivemos avanços e retrocessos considerando os períodos democráticos e não democráticos em que foram promulgadas ou outorgadas as constituições brasileiras, mas, foi a Constituição Federal de 1988, fruto da luta pela redemocratização do país, que instituiu novo período de garantia de direitos, em especial o direito à educação, garantindo-o de forma ampla.

A Constituição Federal de 1988 assegura a todos o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, reconhecendo a educação como direito social e direito público subjetivo, ou seja, passível de ser exigido em caso de omissão ou ineficiência de sua prestação.

A educação é o primeiro direito social, previsto no artigo 6º e foi lhe foi dedicada uma seção própria, no capítulo III, que trata da educação, da cultura e do desporto, com previsões nos artigos 205 a 214, desde garantia do direito, o dever do Estado, os princípios, as etapas da educação, a vinculação orçamentária, a permissão do ensino privado, as competências dos entes federativos e a necessidade de elaboração de plano nacional de educação, decenal (BRASIL, 1988).



A educação básica, obrigatória e gratuita é dever do Estado, desde a educação infantil, até o ensino médio, conforme artigo 208, I, da Constituição Federal, com a redação da Emenda Constitucional n. 59 de 2009, gerando direito público subjetivo, o que significa dizer que pode ser exigida pelo titular quando negada.

Já defendemos, em trabalho anterior, que não só a educação obrigatória e gratuita gera direito público subjetivo, mas também todas as etapas da educação, seus princípios e as metas do Plano Nacional de Educação, quando não atingidas, também poderiam ser exigidas, quando não cumpridas (MAIA, 2011).

Estão também garantidos constitucionalmente os princípios que devem assegurar o direito à educação, como: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”, “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, “valorização dos profissionais de educação escolar”, “gestão democrática do ensino público” “garantia de padrão de qualidade”, “piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública”, conforme artigo 206 e incisos, da Constituição Federal.

Apesar de ser um direito amplamente assegurado pelo Estado, em que há previsão orçamentária específica e vinculada e, que pode ser exigido judicialmente, ainda está bem longe de ser concretizado, pois depende de políticas públicas de um Estado que não representa o interesse de todos, na medida em que a democracia, em uma sociedade capitalista é controlada pelo capital e não genuinamente pelo interesse da população que exerce o direito ao voto.

O que se observa é que não há interesse das classes dominantes que estão no poder, em oferecer educação de qualidade a todos e, esse direito está em constante disputa, com momentos de avanços no sentido de sua concretização, como abordaremos ao falar da educação para os trabalhadores do campo, e também momentos em que há grandes retrocessos, como no atual, em que há cortes de recursos financeiros destinados à educação, com a Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016), que congela os investimentos públicos durante 20 anos, inviabilizando o Plano Nacional de Educação (PNE), criado em 2014, que previa aumentar o valor dos investimentos na educação pública, gradativamente, em um período de dez anos.

Na realidade, no atual governo, (2019-) de extrema direita e de cunho neoliberal há um ataque deliberado à escola pública e ao dever do Estado de concretização aos direitos sociais, o ataque se inicia com a PEC 95 e se intensifica com projetos como *homescooling*, escola sem partido, ingerência e ataque às universidades públicas, como por exemplo o projeto Future-se, o qual, como a desculpa de aumentar a autonomia administrativa, financeira e de gestão das universidades públicas e institutos federais, prevê a gestão por meio Organização Social (OS), adotando modelos de governança típicos do setor privado corporativo.

As críticas ao Programa são inúmeras, desde a forma de comunicação e ausência de diálogo até a ausência de diagnóstico do setor e viabilidade administrativa e econômica da proposta. O programa é uma ameaça à Universidade Pública, porque ataca sua autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (XIMENES; CÁSSIO, 2019).

Por outro lado, o avanço da iniciativa privada na oferta da educação, que é incentivado e intensificado no atual governo neoliberal, tratando-a como mera mercadoria também compromete a concretização do direito à educação. E, os ataques à escola pública, com redução de investimentos em educação atingirá a grande massa da população, que só tem acesso à educação por meio da escola pública, pois 81,7% das matrículas da educação básica estão na rede pública, conforme dados do Censo Escolar 2017<sup>6</sup>.

Chama a atenção, que a rede pública escolar nem chegou a generalizar a oferta de educação de qualidade, porque apesar da generalização da escola e da garantia constitucional do direito à educação, historicamente houve uma diferenciação, entre as escolas de elite para formação intelectual e as escolas para a massa (SAVIANI, 1996). Nesse sentido, para a massa a educação deveria limitar-se à escolaridade básica ou a determinadas habilitações profissionais.

Neste sentido, apesar de direito, a educação oferecida ainda não é plena, ou porque não é oferecida ou porque fica restrita para o aprendizado das habilidades profissionais, para não entrar em contradição com a própria ordem social. O atual momento histórico corrobora tal afirmativa, pois se tivemos pequenos avanços nos últimos anos, nos governos Lula e Dilma, com a classe trabalhadora chegando à universidade, com ampliação de vagas, abertura de universidades, tais avanços vão

---

<sup>6</sup> Conforme informações disponíveis em: <https://www.dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>

retroceder com a redução de investimentos, garantindo que não se expanda e concretize o direito à educação pública.

Saviani defende que o ensino destinado às classes populares deve ser aprimorado e não “aligeirado” e essa defesa consiste na prioridade dos conteúdos porque “o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas” (SAVIANI, 2012, p. 55).

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2012, p. 55)

Assim, se no Brasil, a Constituição Federal de 1988 não estabeleceu distinção para o direito à educação, sendo assegurada como direito de todos e tendo como alguns dos princípios norteadores a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e, a garantia de padrão de qualidade, conforme artigos 205 e 206, incisos I e VII (BRASIL, 1988), o que se observa, na realidade, é que há distinção na oferta de educação entre as classes sociais e tal diferenciação tende a ser agravada após a diminuição de recursos públicos para investimentos e reformas educacionais que retiram conteúdos e flexibilizam o ensino para a escola pública.

Nesse sentido, a classe trabalhadora não tem direito somente a essa educação mínima e meramente técnica que acaba por aprofundar as diferenças de classe, mas à educação integral, que enquanto não tivermos escola única, para todos, pode ser proporcionada por programas destinados especificamente a uma determinada parcela dessa população, como ocorre com a população do campo, como trataremos em seção seguinte.

Na realidade, enquanto não superada a forma capitalista do Estado, mesmo com espaços de contradições e lutas engendradas pela sociedade civil organizada na busca da concretização de direitos, sempre haverá resistência do Estado quanto ao investimento em educação.

Mesmo com a importante vinculação orçamentária estabelecida na Constituição Federal de 1988 que prevê, no artigo 202, que a “União aplicará

anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988), a educação segue sendo negada já que “o direito à educação segue sendo proclamado, mas o dever de garantir esse direito segue sendo protelado” (SAVIANI, 2013, p. 754).

A transferência da oferta da educação para o setor privado e também para a sociedade civil demonstra que o Estado se escusa de seu dever constitucional de garantir direito à educação pública:

Dir-se-ia que essa tendência do Poder Público em transferir a responsabilidade pela educação para o conjunto da sociedade guardando para si o poder de regulação e de avaliação das instituições e dos resultados do processo educativo, operou uma inversão no princípio constitucional que considera a educação “direito de todos e dever do Estado” passando-se a considerar a educação pública como dever de todos e direito do Estado. Por esse caminho será acentuada a equação perversa que marca a política educacional brasileira atual, assim caracterizada: filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país (SAVIANI, 2013 p. 754).

Na visão de Saviani, uma forma de garantir direito à educação de qualidade a todos os brasileiros seria a organização de um Sistema Nacional de Educação, isto é “um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns, visando assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade para toda a população do país” (SAVIANI, 2013, p. 758).

Bem como o cumprimento do Plano Nacional de Educação, em regime de colaboração entre os entes federativos, projeto que estamos mais distantes após as medidas de cortes de investimentos e reformas do ensino, elaboradas desde 2016 e com um governo de extrema direita que assumiu o poder desde 2019. Conforme Observatório do Plano Nacional de Educação<sup>7</sup>, mesmo depois de cinco anos após ser aprovado, ainda não se cumpriram 20% das metas.

Desta contradição entre o que está garantido na Constituição Federal e demais legislações infraconstitucionais que tratam do direito à educação e, o que efetivamente é oferecido à população, é que nasce a necessidade da sociedade, em

---

<sup>7</sup> Vide <https://www.observatoriodopne.org.br/>

especial da parcela social que não tem seu direito concretizado, de se organizar na luta pelo direito à educação.

Isto porque, a enunciação do direito é importante e indispensável, mas é um ponto de partida, que dependerá de disputas de interesses antagônicos para sua concretização.

## **2.5 A questão agrária e o direito à educação no campo**

Como visto, a educação passa a ser reconhecida como direito, em princípios do Século XX, em grande parte por reivindicação da classe trabalhadora, que unida nos centros urbanos, em condições precárias de trabalho, passa a exigí-la, assim como os demais direitos sociais, para garantir condições mínimas de sobrevivência.

Mas, nesse contexto histórico em que os trabalhadores organizados reivindicavam direitos, a situação da população que dependia da terra para sua sobrevivência, começa a sofrer as consequências do avanço do capitalismo no campo. Por essa razão, abordaremos a relação entre o direito à educação e a questão agrária, considerada como “os problemas decorrentes da patente penetração do capitalismo no campo” (CARVALHO, 2017 p. 50).

Marx aponta, no *Capital*, Livro I, ao tratar da “assim chamada acumulação primitiva” que a expropriação da terra constitui a base de todo processo capitalista, e tal expropriação foi garantida pelo Estado e pela forma jurídica:

O roubo dos bens da Igreja, a alienação fraudulenta dos domínios estatais, o furto da propriedade comunal, a transformação usurpatória, realizada em inescrupuloso terrorismo, da propriedade feudal e clânica em propriedade privada moderna, foram outros tantos métodos idílicos da acumulação primitiva. Tais métodos conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram o solo ao capital e criaram para a indústria urbana a oferta necessária de um proletariado inteiramente livre (MARX, 2013, p. 804).

Para analisarmos em que medida a estrutura agrária, dentro da lógica do modo de produção capitalista afetou a população que dependia da terra, partiremos da obra clássica de Karl Kaustky, *A Questão Agrária*, em que o autor, teórico marxista, retrata a situação do avanço do capitalismo no campo, na Europa do final do Século XIX. A obra é importante como análise marxista na interpretação das transformações ocorridas no campo com o capitalismo, mas não nos aprofundaremos no debate se o fim do campesinato seria necessário para o pleno

desenvolvimento das forças capitalistas, porque não há espaço para isto neste trabalho, pretendemos mostrar a relação existente entre a situação de precariedade, abandono e ausência de investimentos públicos à população do campo, com o avanço do capitalismo.

Na Idade Média o camponês não dependia de dinheiro, pois sobrevivia do que produzia na terra e, o excedente de sua produção era suficiente para aquisição de gêneros alimentícios que não produzia. E, a própria família camponesa produzia os bens de uso necessários, como ferramentas, móveis, utensílios domésticos, etc. O modo de produção industrial, muito superior na produção de bens, desagrega essa capacidade camponesa de produção de bens de uso e a submete ao mercado (KAUSTKY, 1980).

Kaustky relata que a influência da ciência e da indústria na agricultura, transformou em décadas o que não teve progresso durante séculos, e o conhecimento somente prático do agricultor passa a ser insuficiente:

Em algumas décadas a agricultura – a mais conservadora de todas as modalidades de trabalho que durante milhares de anos não realizara progressos sensíveis e permanecera às vezes séculos sem efetuar mesmo nenhum – tornou-se uma das mais revolucionárias, senão a mais revolucionária das formas de exploração moderna. Mas, à medida que se transformava, deixava de ser um ofício, cuja rotina se transmite de pai a filhos, para tomar a amplitude de uma ciência, ou antes um sistema de ciências, que diariamente alarga o campo de suas investigações e o horizonte de seus conhecimentos teóricos (KAUSTKY, 1980, p. 37)

O trabalhador camponês não tem condições de competir com a industrialização e produção agrícolas para exportação e latifúndio e, “à medida que a agricultura se racionaliza, que a concorrência aumenta entre a exploração científica do solo e a pequena cultura rotineira, os camponeses são forçados a lançar mão do trabalho das crianças e a restringir a instrução que lhes é ministrada” (KAUSTKY, 1980, p. 68).

A situação do camponês, totalmente privado de conhecimento técnico e científico somada à ausência de investimentos públicos na área rural, se comparada às cidades, torna ainda maior sua situação de precariedade, pois “quanto mais progride a evolução capitalista, quanto mais se acentuam as diferenças de cultura entre cidade e o campo, quanto mais este fica na rabeira, tanto maiores serão os

gozos e distrações que aquela oferece, em contraposição ao meio rural.” (KAUTSKY, 1980, p. 125).

Mesmo que grande parte da riqueza produzida socialmente fosse oriunda dos setores agrícolas, o recolhimento dos impostos não retornava em investimentos, nem favorecia o desenvolvimento agrário:

Mas, esses mesmos impostos em dinheiro, que esmagam de tal maneira o camponês, não favorecem o desenvolvimento agrário, mas o das cidades e particularmente das grandes cidades. Só há uma parte mínima de contribuições consagradas ao meio rural. É nas cidades que se localizam as casernas, as manufaturas e armas, os ministérios, os tribunais, e por conseguinte, os advogados que o camponês deve pagar quando há um processo. É nas cidades que se acham as escolas secundárias e superiores mantidas pelo Estado, os museus, os teatros subvencionados, etc, etc. O homem rural deve, como o habitante das cidades, dar a sua contribuição para as despesas da civilização. Mas ele é quase inteiramente excluído dos seus benefícios. Não há nada mais espantoso, pois, que ele não compreenda essa civilização, da qual só recebe despesas, que se lhe mostre absolutamente hostil, entusiasmando assim a demagogia reacionária. Esta reclama uma limitação de todos os gastos desse gênero, a pretexto de defender a bolsa do pobre povo, em lugar de aspirar à difusão da civilização no campo, à supressão do abismo que existe a este respeito entre o meio rural e a cidade. Será esta uma das tarefas mais importantes da sociedade do futuro. (KAUTSKY, 1980, p. 125).

No contexto de um país com capitalismo já avançado, no Século XIX, Kaustky descreve o “abismo intelectual interposto entre a cidade e o campo, abismo que suscitou a imensa superioridade da primeira, do ponto de vista das facilidades de instrução e do desenvolvimento mental, ainda mais se aprofunda” (KAUSTKY, 1980, p. 133).

Por outro lado, a análise de Kaustky demonstra que o avanço do capitalismo no campo não extingue a pequena propriedade rural, que convive com o grande estabelecimento rural, e “este argumento é interessante, pois abre uma chave de análise na qual é possível entender a convivência, no mundo rural, de duas formas de produção: a capitalista e a camponesa” (CARVALHO, 2017, p. 47). Assim, para proporcionar condições dignas de vida ao camponês, não bastaria a distribuição de terras, em pequenas propriedades, pois ela, em si, não seria capaz de superar o modo de produção capitalista, que para ser superado teria que assegurar a utilização comum da terra, de forma cooperativa.

O fato é que, desde a origem do direito à escolarização, aqueles que dependiam da terra, porque nela trabalham diretamente para garantir seu sustento e de sua família já estavam em desvantagem e excluídos deste e de outros direitos que dependiam de investimentos públicos.

No Brasil, em que a colonização se deu em forma de exploração e não de povoamento, a ocupação da terra se deu de forma ainda mais excludente, na medida em que partimos de um sistema explorador, escravagista, altamente concentrador de terras e de renda.

O sistema de sesmarias no Brasil, presente desde a colonização até 1832 distribuía as terras de acordo com os interesses do poder imperial e, após, com a criação da Lei de Terras, de 1850, estabeleceu-se que somente poderia ter acesso a terra quem pudesse pagar por ela, ou seja, a referida lei, “[...] constituiu o impedimento legal e econômico de acesso a terra por parte da população pobre, negra e indígena” (CARVALHO, 2015, p. 63).

Os primeiros camponeses brasileiros eram formados por portugueses pobres, indígenas e africanos, que conviviam com os grandes proprietários de terra que recebiam privilégios para a produção de monocultura de produtos de exportação em seus latifúndios e o modelo primário exportador perdurou até a década de 1930 (CARVALHO, 2017, CARVALHO, 2015).

A agricultura influenciada pela indústria, nos moldes descritos por Kaustky, somente se desenvolverá no Brasil a partir das décadas de 1950/1960 e, chega-se aos anos 1990 sem que tenha ocorrido uma Reforma Agrária, ainda que sob a perspectiva capitalista.

Mantém-se no Brasil uma estrutura fundiária de concentração de terras, em que menos de 1% das propriedades agrícolas detém 45% da área rural no país e, estabelecimentos com menos de 10 hectares representam 47% do total das propriedades e ocupam menos de 2,3% da área rural do Brasil, segundo estudo da Oxfam Brasil, privilegiando a produção agroexportadora de *commodities*. Além do Brasil, o estudo apontou que a América Latina é líder mundial em desigualdade no campo (OXFAM BRASIL, 2016).

Carvalho e Bezerra Neto (2016) apontam que a estrutura fundiária brasileira, baseada no latifúndio contribui para o modelo antidemocrático e excludente de nação, sendo a primeira característica da questão agrária brasileira a “[...]”



apropriação privada e concentrada de terra como uma das formas concretas de acumulação patrimonial da riqueza capitalista” (2016, p. 311).

A segunda característica está relacionada às relações patrimonialistas entre as oligarquias regionais e o Estado, a fim de captar recursos públicos e manter relação de dominação política, com a bancada ruralista se articulando: “[...] tanto para aumentar o seu poder junto aos governos, federal e estaduais, como para combater as lutas e organizações dos movimentos sociais que, de alguma maneira, buscam uma melhor distribuição de terras e rendas no país” (CARVALHO, BEZERRA NETO, 2016, p. 311).

E, a terceira característica, apontada por Carvalho e Bezerra Neto: [...] está presente nas relações de dominação e cumplicidade entre as elites agrárias, os agentes do dinheiro mundial e as burocracias do dinheiro nacional que, dialeticamente, alimentam conflitos no plano local pelos ‘escassos fundos públicos’ (2016, p. 311).

Neste cenário de concentração de terras e de riquezas, mantém-se a população rural em situação de pobreza e reage-se com extrema violência quando esta população luta pelo seu direito à terra e demais direitos sociais, indispensáveis para vida digna.

O avanço de políticas neoliberais com ausência de políticas públicas, e de efetiva reforma agrária acirram os conflitos no campo na luta pela reforma agrária, ocasionando o aumento do número de mortos em conflitos no campo no ano de 2017, o maior desde 2003 (CPT, 2018).

Importante destacar que a luta pela terra não é recente no Brasil, já que se inicia com os povos indígenas defendendo sua terra dos colonizadores, depois no final do Século XIX, as lutas messiânicas, como Canudos, no sertão da Bahia, entre as décadas de 1870 e 1897 e Revolta do Contestado, na região da divisa do Paraná com Santa Catarina, entre os anos de 1912 e 1916, liderada pelo Monge José Maria. Depois, na segunda metade do Século XX com as Ligas Camponesas no nordeste do Brasil e o Movimento de Agricultores Sem Terra – Master, no Rio Grande do Sul. E, no final da década de 1970 e início da década de 1980, nasce o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Rio Grande do Sul (CARVALHO; BEZERRA NETO, 2016).

A violência impetrada contra os movimentos que lutam pela terra e Reforma Agrária, se acirra nos momentos históricos em que há disputa pelo direito de acesso

à terra, como exemplificam Carvalho e Bezerra Neto, em que o número de mortos no campo aumentou nos anos de 1985 a 1987, quando se discutia a Constituição Federal de 1988, em que se mantém o direito de propriedade como cláusula pétrea, apesar da inclusão da função social da propriedade:

Naquele contexto, no plano político, dada essa correlação de forças, quando se discutia uma nova Constituição para o Brasil, a democratização do acesso à terra via reforma agrária dividiu espaço com a discussão sobre o direito individual à propriedade, que por ser individual, tornou-se cláusula pétrea na Carta de 1988. O resultado final do texto foi contraditório. Se por um lado garantiu a inclusão da função social da propriedade, por outro lado dificultou a utilização dos instrumentos de desapropriação, contradição esta que, em síntese, beneficiou o latifúndio improdutivo (CARVALHO, BEZERRA NETO, 2016, p. 316)

E, na década de 1990, ocorreria um dos mais violentos e emblemáticos massacres de trabalhadores sem terra, o Massacre de Eldorado de Carajás, no Pará em que 19 trabalhadores foram assassinados pela polícia militar do estado do Pará, no dia 17 de abril de 1996, no município de Eldorado de Carajás, os comandantes da operação criminosa foram presos e condenados pelo massacre.

Assim, caracterizando um Estado autoritário e com frágil democracia, nega-se o acesso à terra e criminaliza-se os movimentos sociais de luta por direitos, que tem papel importante na correlação de forças e disputas de interesses na construção do Estado de Direito.

A breve descrição da situação agrária brasileira evidencia a situação precária que a classe trabalhadora do campo está submetida e, se a educação, como direito, somente passa a ser reconhecida no Brasil a partir do Século XX, como já abordamos, a exclusão era maior para aqueles que residiam nas áreas rurais:

[...] durante todo o século XIX e grande parte do século XX, a grande maioria da população brasileira, mormente aquela que habitava no campo, ficou completamente abandonada em termos de educação. Esse fato se deu porque a quase totalidade dos trabalhadores brasileiros era constituída por negros que, num primeiro momento, eram escravos ou ex-escravos, posteriormente, principalmente por trabalhadores das lavouras de cana, no nordeste brasileiro, e de café no sudeste do país (BEZERRA NETO, 2017, p. 195).

Para as populações do campo, o direito à educação foi historicamente negado, porque quando foi oferecido, o foi sem considerar as condições materiais desta população e, neste contexto, a educação passa a ser reivindicada de forma coletiva pelos movimentos sociais, que lutam pela conquista da terra, fortalecimento da produção agrícola familiar, garantia do direito a uma existência digna e direito à educação (BEZERRA NETO, SANTOS e BEZERRA, 2016).

Por outro lado, a reestruturação produtiva no campo, no final da década de 1980 e início da de 1990, modificou, ampliou e intensificou as atividades agrícolas e definiu uma nova realidade no meio rural brasileiro levando à necessidade de educação geral e técnica em níveis diferenciados de educação para atender às novas exigências sociais (CASSIN, BOTIGLIERI, VALE, 2011).

De um lado a necessidade de educação dos trabalhadores do campo, decorrente do avanço do capitalismo e reestruturação produtiva nas áreas rurais, prevista pelo próprio Estado, no sentido de preparar os trabalhadores para novos postos de trabalho, portanto educação hegemônica e de manutenção do *status quo*. E, de outro lado, os movimentos sociais do campo, organizados a partir das décadas de 1970/1980 - o principal deles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, criado em 1984 - passam a observar a necessidade de educação das crianças assentadas ou acampadas e a necessidade de formação dos assentados e acampados, pois o:

MST entendia que a formação escolar dos acampados e assentados constituía instrumento imprescindível para dar continuidade à luta, que exigia conhecimentos para tratar de assuntos práticos, como os financiamentos bancários, a escolha do produto a ser cultivado, o investimento correto na aquisição de bens e insumos, a utilização de novas máquinas e novas tecnologias, bem como para compreender a conjuntura política econômica e social brasileira e também mundial (BEZERRA NETO, SANTOS, 2016, p. 262).

Destes movimentos sociais nasce o movimento por uma educação do campo, que reivindica o direito à educação e denuncia a situação de precariedade e abandono que se encontravam as escolas rurais, bem como, o descaso e falta de investimentos para a educação da população do campo. Portanto, os movimentos sociais do campo buscam garantir o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade.

Apesar de a Constituição Federal de 1988 não ter previsto especificamente o direito à educação do campo, previu que a educação é direito de todos. Neste sentido, considerando que este direito foi deixado em segundo plano ao longo da história brasileira, é possível afirmar que ele se forja pela reivindicação da classe trabalhadora do campo organizada em movimentos sociais e sindicais.

E, estes trabalhadores passam a se enxergar como sujeitos de direitos, como titulares do direito à educação e com possibilidade de acesso ao conhecimento, o que até então não havia ocorrido na história brasileira, como descreve Molina:

Neste ponto, está uma das principais forças que a Educação do Campo acumulou nos últimos doze anos: a luta dos Movimentos Sociais e sindicais do campo para conquistar os programas existentes fez também avançar o imaginário social dos trabalhadores rurais sobre a importância do acesso ao conhecimento e, principalmente, contribuiu para que eles próprios se conscientizassem de que são titulares do direito à educação (MOLINA, 2010, p. 42).

Portanto, este direito não nasce do consenso, mas de resistências e mobilizações que resultaram na criação do Pronera, em 1998 e demais legislações que regulamentam a educação no campo, buscando garantir educação de qualidade e acesso a todos os níveis de ensino. Mesmo este direito, construído de forma coletiva em contraposição ao ideário do direito individual burguês, encontra limitações na sociedade de classes, constituída por um Estado que não representa o interesse de todos.

E, o desafio de assegurar o direito à educação para a população do campo é ainda maior porque:

as suas diversidades e suas especificidades formam, representam, constituem as bases materiais da ação coletiva para a transposição histórica do descaso, da precarização e da marginalização da escola rural, bem como para a elaboração de políticas públicas de educação que levem em conta a existência, a trajetória, a história, as dinâmicas e as complexas realidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. (BEZERRA NETO, SANTOS e BEZERRA, 2016, p. 91).

Apesar dos avanços que a população do campo já obteve com o Pronera e as demais legislações que asseguram o direito à educação do campo (SANTOS, BEZERRA NETO, 2016), sua previsão legal não é garantia de que ele será

assegurado e mantido. Essa contradição entre o que está assegurado na legislação e o que se obtém de avanços na prática é o movimento que compõe o processo da realização do Direito que consiste em, “luta constante entre progressistas e reacionários, entre grupos e classes espoliados e oprimidos e grupos e classes espoliadores e opressores” (LYRA FILHO, 2012, p 95).

Longe do conformismo social que o direito burguês propõe, a conquista dos direitos sociais, e também o direito à educação sempre precisou de luta para ser alcançado.

No conflito das lutas de classes, com interesses que não convergem, na disputa pela exigência de direitos que assegurem mínima dignidade de existência é que se situa a luta da população do campo, em toda sua diversidade de sujeitos, em um país continental e tão diverso quanto o Brasil.

Importante que se ressalte que, o direito à educação, por si só, não é capaz de trazer as transformações sociais que se pretendem no campo, com o intuito de superar o sistema de exclusão e desigualdades, porque a “educação seria apenas um desses fatores de inclusão social, pois em si mesma, ela não possui mecanismos de produzir tais avanços tão significativos nas relações de produção ou na apreensão do saber produzido pelos trabalhadores [...]” (BEZERRA NETO, 2017, p. 192).

O direito à educação da população do campo pode ser considerado uma grande conquista, já que a “ampliação e diversificação dos direitos humanos impõem a constatação de que essa marcha de conquistas sociais, malgrado não rompa o modo capitalista de produção, postula avanços civilizatórios às classes trabalhadoras e outros setores oprimidos” (TRINDADE, 2011, p. 301), mas sempre terá limitações enquanto previsto sob um Estado capitalista e neoliberal.

Por outro lado, a exigência de concretização do direito à educação da população do campo, com políticas públicas para sua efetivação, incluindo todas as etapas de ensino, faz parte de um projeto que se pretende contra-hegemônico, emancipador.

E, exatamente por ser um projeto contra-hegemônico e emancipador é que não há interesse da elite dirigente que ele prossiga existindo, o que explica os ataques e a criminalização que é perpetrada contra os movimentos sociais que lutam por reforma agrária.

## 2.6 Direito à educação superior

A etapa superior da educação também está garantida como direito na Constituição Federal de 1988, conforme artigo 208, inciso V, que assegura o “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal ainda prevê 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”, conforme redação do artigo 207 (BRASIL, 1988).

Regra geral, a educação superior é destinada à formação profissional para as diferentes áreas, para a pesquisa científica e criação cultural, imprescindíveis para o aumento do patamar civilizatório da sociedade, na medida em que proporciona o acesso, nos níveis mais elevados, aos conhecimentos já produzidos pela humanidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define que a educação superior tem por finalidade:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;  
VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.  
VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Todavia, esta etapa de ensino, mesmo sendo prevista como direito do cidadão e dever do Estado, não está assegurada a todos, pois a própria Constituição Federal de 1988 limita o ingresso na educação superior “segundo a capacidade de cada um”, com nítido caráter excludente. Sabendo-se que a educação básica oferecida à população não é única, já que para a elite a educação nas escolas privadas é destinada para a preparação ao ingresso na universidade e para a classe trabalhadora, a escola pública não tem estrutura suficiente para preparar para os concorridos processos seletivos das universidades públicas.

O mecanismo de disputa para avaliar a “capacidade de cada um” é injusto e destinado a aprovar somente aqueles que tiveram acesso à educação básica de qualidade e excluir os filhos da classe trabalhadora, culpando o próprio estudante pela sua incapacidade de ingresso.

Catani e Oliveira chamam a atenção para o caráter elitista do ensino superior em limitar o dever do Estado com esta modalidade de educação conforme a capacidade de cada um:

Nesse caso, só chegariam aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística os sujeitos dotados de faculdade e inteligência superiores. A própria noção de educação superior como algo acima do que é básico, ou seja, do que pode ou deve ser para todos, corrobora essa concepção elitista de educação e faculto usos ideológicos os mais diversos, tais como a dicotomia educação básica - educação superior, a priorização dos fundos públicos para o ensino que é considerado básico, a privatização da educação superior por diferentes meios, a realização da pesquisa apenas em espaços privilegiados de excelência, dentre outros (CATANI; OLIVEIRA, 2007, p. 75).

Ressalte-se que nos últimos anos, como resultado do sistema de cotas para ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas, de negros e indígenas, e a

utilização do ENEM como forma de ingresso, o cenário nas universidades públicas tem se alterado, o que certamente explica o total ataque que as universidades públicas vêm recebendo do atual governo de extrema-direita, que iniciou seu mandato em janeiro de 2019.

Segundo dados da Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, divulgados em 2018:

Estudos anteriores, também realizados pela Andifes, mostram a evolução do perfil dos graduandos, considerando os processos seletivos massivos, como o ENEM, a criação de mais de 300 campi no interior do País e a Lei de Cotas, criada em 2013, e que garantiu o ingresso de 32% dos estudantes que compõem o corpo discente das 63 universidades federais brasileiras. O número de alunos negros quase triplicou de 2003 a 2014. Juntos, negros e pardos já representavam, há três anos, 47,5% do total de estudantes das universidades federais do Brasil.

Os outros levantamentos feitos pela associação mostram, ainda, que dois terços dos universitários têm origem em famílias com renda média de 1,5 salário mínimo. Os dados desmistificam a ideia de que os alunos de universidades públicas pertencem às camadas sociais com rendas altas (ANDIFES, 2018).

Apesar dos avanços dos últimos anos, o dever constitucional do Estado para com a educação superior, além de encontrar limitação na forma de acesso à universidade pública, está também limitado pelo reduzido número de vagas que oferece, já que a maior parte das vagas oferecidas está no setor privado. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2016, as IES privadas têm uma participação de 75,3% das vagas (6.058.623) enquanto a rede pública oferece 24,7% (1.990.078). E, a vagas no setor público são em sua maioria oferecidas em universidades (54,8%) enquanto predominam as faculdades no setor privado (88,4%) (INEP, 2017).

Isto porque, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, iniciou um processo de reestruturação da educação superior, buscando atender as demandas do mercado privado, já que a educação superior é livre à iniciativa privada, condicionada somente à autorização e avaliação do Poder Público. Da tramitação da lei de diretrizes e bases até sua aprovação havia disputa de projetos de setores sociais, um deles em defesa da educação pública e, de outro lado, um projeto privatista e neoliberal, que saiu vitorioso, culminando na aprovação da lei n. 9.394/1996 (CATANI; OLIVEIRA, 2007).



As instituições de educação superior podem oferecer cursos de graduação, pós-graduação, sequenciais e de extensão e podem organizar-se como universidades, centros universitários e faculdades, conforme artigo 15 do Decreto 9.235 de 16 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017). As instituições privadas credenciam-se inicialmente como faculdade e são reguladas, supervisionadas e avaliadas pelo Sistema Federal de Ensino.

A universidade é a forma organizada de educação superior em que há indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na qual a pesquisa deve ser utilizada como mediação do ensino e da extensão, que é o modelo previsto no artigo 207 da Constituição Federal:

Na verdade, o artigo 207 parece ter implícita a pretensão de confirmar um dado modelo de universidade, ou melhor, de confirmar a própria universidade como instituição ideal de referência para o conjunto das IES. Nesse sentido, a indissociabilidade indicada visa a concretização de um padrão de qualidade na oferta da educação superior, assim como a limitação de fortes constrangimentos estatais, mercadológicos ou de outra natureza que consubstanciem dependência nos processos de ensino, de produção e de difusão de conhecimento (CATANI; OLIVEIRA, 2007, p. 75).

Mas, a expansão do setor privado na educação superior ocasionou a criação da maior parte das vagas em faculdades, o que compromete a pesquisa, já que as instituições de ensino organizadas na forma de faculdade, não têm as mesmas exigências das universidades e centros universitários com a produção de pesquisa, o que pode prejudicar o ensino.

A análise desses instrumentos legais nos leva a crer que uma das linhas fundamentais da demarcação interna do ensino superior passa a ser a diferença entre a universidade, como instituição de pesquisa de excelência, e as demais instituições, caracterizadas basicamente pela oferta de ensino, nem sempre de qualidade – excetuando-se possivelmente os centros universitários, que deverão ofertar *ensino de excelência* (CATANI; OLIVEIRA, 2007, p. 82).

Nesse sentido, Catani e Oliveira, ressaltam a opção brasileira pela mercantilização do ensino superior e que o:

Brasil possui, sem que isso tenha sido fruto de uma política “deliberada” de governo, um sistema de ensino superior bastante heterogêneo, complexo e diversificado. Além disso, não é demais lembrar que a universalização e a “homogeneização” do sistema

educacional brasileiro não foi conseguida sequer na educação básica, evidenciando a falta de uma educação pública consistente e mantida com recursos dos fundos públicos (CATANI; OLIVEIRA, 2007, p. 83).

Esta opção pela mercantilização da educação superior com a transferência da obrigação estatal ao setor privado segue orientação do Banco Mundial, conforme explicam Catani e Oliveira:

A primeira orientação do Banco Mundial deixa claro que o modelo europeu de universidade de pesquisa não é apropriado ao mundo em desenvolvimento. Para esse, *la mayor diferenciación en la enseñanza superior, o el desarrollo de instituciones no universitarias y el fomento de establecimientos privados, puede contribuir a satisfacer la creciente demanda social de educación postsecundaria y hacer que los sistemas del nivel terciario sean mas sensibles a las necesidades del mercado laboral (1995:5)*. As instituições universitárias são consideradas mais flexíveis no atendimento das demandas do mercado de trabalho. Do mesmo modo, o fomento às instituições privadas de educação superior poderia ampliar as oportunidades de forma eficiente e flexível, sem aumentos adicionais para o Estado. Para este caberia o papel de estabelecer mecanismos de controle e avaliação das instituições (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 74/75).

Assim, a opção pela expansão do setor privado na educação superior, em detrimento da oferta de vagas em universidades públicas, segue a agenda neoliberal do capitalismo financeiro e restringe a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico do país, perpetuando sua dependência a países desenvolvidos. Essa situação se agrava com a pretensão da implantação do Programa Future-se.

Houve um processo de expansão da rede pública de ensino superior nos governos Luís Inácio Lula da Silva (2003 até 2006, e de 2007 até 2011) e Dilma Vana Rousseff (20112 a 2016), com criação de universidades federais e institutos federais, mas também foi intensificada a expansão da rede privada de ensino superior, com repasses de recursos públicos, com os programas PROUNI (Programa Universidade Para Todos) e FIES (Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior). A expansão do ensino superior com ampliação ainda maior da rede privada pode comprometer a democratização e a permanência dos estudantes nesta etapa de ensino (SGUISSARDI, 2015).

E, a rede privada que se expande no ensino superior é aquela que faz parte de grandes grupos econômicos, com investimentos de capital financeiro internacional, que de acordo com Sguissardi pode ter contribuído com a

“desaparição nos últimos 10 a 15 anos de 2/3 das IES comunitárias ou confessionais e respectivas matrículas” (2015, p. 870).

Este processo de mercantilização do ensino superior foi fortemente retomado, após a ruptura democrática com o golpe jurídico-midiático-parlamentar que provocou o *impeachment* da presidente Dilma Roussef em 2016, passando a impor um modelo econômico ultraliberal, recuando os investimentos estatais, com congelamento de gastos em educação, por exemplo, após a Emenda Constitucional n. 95, colocando as universidades públicas em difícil situação financeira e agenda política seguindo recomendações do Banco Mundial, comprometendo, de forma significativa, com o compromisso do Estado para com o financiamento da educação superior pública.

A mercantilização perpetua a situação de separação entre educação destinada às massas e educação para as elites, que sempre existiu no Brasil, já que a educação nunca foi única e quando se trata da educação superior a exclusão é ainda mais evidente, conforme explica Fábio Konder Comparato ao discorrer sobre o papel do Estado quanto à educação, em momento anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988:

Então vamos ao terceiro dilema: educação elitista ou educação massificante. É o tradicional dualismo educacional brasileiro, de que muito se falou. Até um certo nível, o que há é instrução, e a instrução é considerada boa para o povo, para o zé-povinho. A partir do nível superior, o que há, segundo se imagina, é educação, e a educação não pode ser estendida a todos, ela é necessariamente elitista. O sistema educacional brasileiro sempre apresentou esse dualismo (COMPARATO, 1987, p. 114).

Valdemar Sguissardi afirma que a expansão da educação superior no Brasil, privilegiando o setor privado manteve, de um lado, poucos cursos superiores para a elite e de outro lado a massificação e baixa qualificação para muitos, aliada a fundos de investimentos nacionais e internacionais associados a grandes empresas do setor educacional e, defende que a educação superior “vive um intenso processo de transformação de um direito ou ‘serviço público’ em ‘serviço comercial’ ou mercadoria [...]” (SGUISSARDI, 2015, p. 896).

E, chama a atenção para o duplo sentido do elitismo:

Quanto ao acesso à educação superior, o fator determinante que mantém o Brasil no terço de menor cobertura ou taxa líquida dentre os países da América Latina, apesar de ser a 7ª economia (PIB) do

planeta, é a imensa desigualdade social que aqui se verifica. É ela, certamente, como amplamente demonstrado, o principal fator de produção da expansão elitista da educação superior, tanto na graduação como na pós-graduação. E aqui vale chamar a atenção para o duplo sentido do elitismo: a) como pertencimento a uma população, que não chega a 1/5 do total da faixa etária adequada, que tem acesso à educação superior; e como qualidade superior de formação, que somente é possível em raros casos na graduação e na pós-graduação, esta acessível a menos de 5% dos concluintes da graduação (SGUISSARDI, 2015, p. 870).

A desigualdade social brasileira pode ser demonstrada pela concentração de renda, conforme apresentado pelos dados divulgados pelo IBGE em abril de 2018, relativos ao módulo Rendimento de todas as fontes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) a massa de rendimento domiciliar *per capita* do país foi de 263,1 bilhões, dos quais 43,3% estão concentrados em 10% da população:

Em 2017, do total de 207,1 milhões de pessoas residentes no Brasil, 124,6 milhões (60,2%) possuíam algum tipo de rendimento, seja proveniente de trabalho (41,9% das pessoas) ou de outras fontes (24,1% das pessoas), como aposentadoria, aluguel e programas de transferência de renda

Se todas as pessoas que têm algum tipo de rendimento no Brasil recebessem o mesmo valor mensal, ele seria de R\$ 2.112, mas não é isso que acontece. A metade dos trabalhadores com menores rendimentos recebe, em média, R\$ 754, enquanto o 1% com os maiores rendimentos ganha, em média, R\$ 27.213, ou seja, 36,1 vezes mais.

Outra forma de observar a distribuição de rendimento no Brasil é através da renda domiciliar per capita, que é calculada da seguinte forma: soma-se todos os rendimentos de um domicílio e divide-se pelo número de moradores.

Em 2017, o rendimento médio domiciliar per capita foi de R\$ 1.271. Mas, da massa de R\$ 263,1 bilhões gerados, os 20% da população com os maiores rendimentos ficaram com uma parte superior à dos 80% com os menores rendimentos (IBGE, 2018).

Nesse contexto de desigualdade social e mercantilização da educação superior não é possível se falar em concretização do direito à educação superior, especialmente para a classe trabalhadora, que compõe a maioria numérica da população brasileira e em especial para a população do campo, que tem dificuldades de acesso para além das condições econômicas, já que também é

excluída por estar longe dos grandes centros e das cidades, local em que se concentram as universidades.

## **2.7 Pronera: política pública para acesso ao ensino superior**

As políticas públicas em matéria de educação são o meio utilizado pelo Estado para cumprimento de seu dever constitucional, que desde a Constituição de 1988, passou a ser serviço público essencial. Apesar da obrigação legal, não se pode perder de vista as limitações do Estado, sob o sistema capitalista, para efetivação de direitos, já que ele não representa o interesse de todos, mas é “instrumento político nas mãos de uma classe dominante, para a qual o público não passa de uma abstração, que faz referência ao próprio Estado.” (COSTA; BEZERRA NETO, 2016, p. 171).

Por essa razão, a legislação que regula as políticas públicas para concretização de direitos, dentre eles a educação, não nasce somente das boas intenções de quem está no poder, “mas da percepção dos atores políticos de que existem problemas que precisam ser solucionados ou atendidos pelo Estado, mas que devem ser sociais, ou seja, atingem ou são de interesse de um segmento significativo da sociedade [...]” (SCARLATTO; GENTILINI, 2016, p. 27).

Neste sentido, o Estado somente age para efetivar direitos de minorias sociais com a reivindicação de setores que demandam soluções de problemas. E foram das reivindicações de movimentos sociais e sindicais do campo por educação no meio rural que exigiram a criação de políticas públicas para efetivação deste direito.

Os movimentos sociais do campo, sendo o mais proeminente o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, reivindicam não só terra e trabalho, mas também educação, essencial para o desenvolvimento das populações inseridas na área rural, sobretudo nos assentamentos (FELIX, 2015, p. 36). E, a dívida histórica do Estado Brasileiro com os movimentos sociais do campo e população do campo aumentou e ficou mais evidente, diante do massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido em 17 de abril de 1996 (FELIX, 2015, p. 36).

Em 1997, ano seguinte ao massacre de Eldorado dos Carajás, passados quase 10 anos da promulgação da Constituição de 1988 e, sem a previsão de

política pública específica de educação para a população do campo, ocorre um marco histórico que revela a luta pela educação do campo e a reivindicação de políticas públicas específicas para efetivação do direito à educação para essa população (FELIX 2015, p. 36).

Esse marco foi o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado em julho de 1997 em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) representado pelo seu setor de educação.

Dessa forma, atendendo a reivindicação da população rural, por meio dos movimentos sociais e visando garantir o direito à educação dessa população, foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria 10 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, política pública de educação do campo desenvolvida nas áreas de Reforma Agrária e executada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA.

E entre os dias 27 e 31 de julho de 1998, ocorreu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (Cnec) reafirmando a necessidade de inclusão e manutenção da educação do campo na agenda política brasileira (BEZERRA NETO, SANTOS, 2016, p. 156).

O Pronera, como política pública nasceu de “baixo para cima”, fruto de reivindicações da população do campo e iniciou com alfabetização, depois escolarização básica e cursos técnicos e profissionalizantes até chegar aos cursos superiores (DUARTE, 2008) criados em parceria com Universidades Públicas ou Instituições sem fins lucrativos.

O Pronera pode ser definido como:

[...] uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O programa nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária, têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino. (II PNERA, 2015, p. 7)

Para dar continuidade e efetividade à referida política pública, os principais marcos normativos foram: a Resolução n. 1 do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) de 03 de abril de 2002, a qual instituiu diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, CNE, 2002). Em seguida, em 02 de fevereiro de 2006 o parecer número 1 do CNE/CEB estabeleceu a possibilidade da utilização da pedagogia da alternância na educação rural (BRASIL, CNE, 2006). No ano de 2008 o Parecer CNE/CEB n.3, de 18 de fevereiro estabeleceu orientações para o atendimento da Educação do Campo e, em 28 de abril de 2008 a Resolução n. 2 do CNE/CEB estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, CNE, 2008).

Mas, foi em 2010 que o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro, assinado pelo então Presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, dispôs de forma mais abrangente sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, prevendo qual a população deve ser atendida pela educação rural, conforme artigo 1º, § 1º, I:

Art. 1º...

§ 1º-Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Devendo a educação para o meio rural atender agricultores familiares, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e outros, as políticas públicas de educação para o meio rural devem considerar tanto a totalidade quanto a heterogeneidade dessa população, considerando opiniões e interesses divergentes de diversos grupos que não necessariamente tem ligação com movimentos sociais de luta pela terra (BEZERRA NETO, SANTOS, 2016, p. 144).

O decreto ainda prevê a ampliação do direito à educação superior, a ser ofertada também às populações do campo, no artigo 4º, inciso IV: “acesso à

educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo” (BRASIL, 2010).

Finalmente, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), também contemplou grande parte das conquistas da educação para a população do campo, como por exemplo, artigo 8º II, com a necessidade de elaboração dos planos municipais e estaduais contemplarem as necessidades específicas da população e a Meta 12.13 que estabelece “expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações” (BRASIL, 2014).

Pode-se afirmar que nas últimas décadas a população rural obteve importantes conquistas na luta pela garantia de seu direito à educação, incluindo a etapa da educação superior, mas esse processo continua em construção e não se pode afirmar que está concretizado, mesmo porque os projetos de educação do campo estão em disputa, e vivemos um momento de retrocessos sociais, com cortes de investimentos públicos, conforme já mencionado.

Com relação à universidade brasileira, ela, historicamente, esteve reservada às elites, e em pior situação ainda estava e está a população do campo já que ter acesso à esta etapa de ensino “era quase impossível” como descreve Luiz Bezerra Neto:

Para a população do campo o sistema educacional sempre foi ainda mais perverso, permitindo a existência de prédios escolares em condições miseráveis, professores leigos e muitas vezes voluntários. Pouco tempo de aulas nas classes multisseriadas, pouco ou quase nenhum investimento em recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada e sem falar que muitas vezes a manutenção dessas escolas ficava a cargo dos próprios professores ou do fazendeiro. Com essas condições de oferecimento educacional, a possibilidade de ingresso da classe trabalhadora no ensino superior era quase impossível, pela pouca oferta de vagas quanto pelo limitado conhecimento transmitido nas escolas rurais e nos anos de escolaridade que não permitiam sequer a ilusão de concorrer às vagas universitárias (BEZERRA NETO, 2013 p. 13).

E exclusão da classe trabalhadora é mais evidente nos cursos mais disputados e destinados às elites, como as engenharias, ciências médicas e biológicas, direito, restando-lhes os cursos de licenciaturas “migalhas destinadas à



classe trabalhadora, para que esta possa, depois de instruída, dedicar-se à formação das elites nas mercoescolas” (BEZERRA NETO, 2013, p. 23).

De acordo com a pesquisa “Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo” realizada em 2009, para o Observatório da Equidade, órgão vinculado ao Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009), entre a população adulta jovem, na faixa etária de 25 a 34 anos, 52,9% da população urbana tem instrução completa de nível médio ou superior enquanto para a população rural o percentual é de somente 17,1%.

Ainda segundo a mencionada pesquisa no período de 2000 a 2007 houve um aumento de 67% nas matrículas do ensino superior para a população rural que “Embora ainda insuficiente para superação das desigualdades históricas, os dados sugerem uma mudança na valorização da busca da Educação Superior no meio rural” (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009, p. 22).

Apesar de ainda insuficiente para superação das desigualdades, tal aumento decorreu do processo de luta dos movimentos sociais e sindicais do campo, na busca de implementação de políticas públicas, como por exemplo, o PRONERA o que possibilitou avanço nos níveis de consciência do sujeito do campo de seu direito à educação (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009).

O aumento de matrículas no ensino superior para a população rural após a criação de políticas públicas/estatais como o Pronera demonstra, por si só, a importância e imprescindibilidade dessa política para acesso ao ensino superior.

Para que a educação escolar, em todas as suas etapas, possa se efetivar como direito, não é admissível que a educação superior continue a ser privilégio somente de uma determinada classe social, excluindo a grande massa da população, ou permitindo que ela somente tenha acesso a migalhas, com pequenas inserções decorrentes das fissuras do sistema.

Não se pode negar a importância dos programas de cotas para ingresso nas universidades públicas, tanto para população afrodescendente e indígena quanto de alunos oriundos de escolas públicas, mas há um longo caminho ainda pela frente para assegurar igualdade de oportunidades.

Conforme dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2015, sobre o acesso dos jovens de 18 a 24 anos ao ensino superior, apesar da tendência de democratização nessa etapa do ensino, os estudantes brancos e da

parcela mais rica da população ainda eram maioria nas universidades do país (EBC, 2015), daí a importância da constante luta da população rural, que está incluída dentre as mais pobres, pelo acesso à educação. Por outro lado, pesquisa mais recente mostra que as políticas públicas que aumentaram o acesso de estudantes oriundos de escolas públicas e as cotas para negros e indígenas, já alteraram o perfil dos estudantes das universidades e o número de alunos negros quase triplicou de 2003 a 2014 e 2/3 dos universitários tem origem em famílias com renda de 1,5 salário mínimo (ANDIFES, 2018).

Por essa razão, o avanço do Pronera com a criação de cursos superiores foi tão importante para assegurar o acesso à população do campo a essa etapa do ensino. Conforme dados do II PNERA (2015, p. 46) já existem 42 cursos de graduação no ensino superior:

Um dos resultados identificados nesta pesquisa refere-se à garantia do direito à educação assegurada pelo programa a um total de 164.894 educandos. São jovens e adultos envolvidos nos cursos em diversos níveis e modalidades. A maioria destes jovens e adultos jamais teria acesso à educação se o programa não existisse, tendo em vista o quase total abandono em que vivem os sujeitos do campo em relação ao acesso à educação em todos os níveis, especialmente em relação aos ensinos médio e superior. (II PNERA, 2015, p. 11)

Mas, o avanço no ensino superior sofreu resistências de natureza política e jurídica, já que o Ministério Público Federal em Goiás, no ano de 2007 contestou a legalidade do curso de Direito em convênio com o Pronera na UFG (Universidade Federal de Goiás), sob o argumento que a criação do curso feriria o direito à igualdade. Perceba-se que a impugnação foi justamente para o curso que deveria ser reservado às elites e não houve impugnação dos cursos de licenciatura, que já existiam anteriormente.

A ação civil pública foi julgada procedente em primeira instância, todavia, em grau de recurso a ação foi julgada extinta pelo Tribunal Regional Federal da 1ª Região no ano de 2012, mas a impugnação atrasou e dificultou o início do curso, além de enfraquecer o Programa que não podia abrir outros cursos de direito enquanto aquele contestado não fosse reconhecido (SOUSA, 2012; MORAIS, 2016).

O Programa também enfrentou problemas com o Tribunal de Contas da União (TCU), que, em seu Acórdão no 2.653/2008, “impediu o Pronera de realizar parcerias com instituições educacionais sem fins lucrativos e efetuar pagamento de

bolsas para professores das instituições federais de ensino que atuavam no programa” (II PNERA, 2015, p. 12).

Especificamente quanto aos cursos de Direito, até a presente data existem cinco cursos em convênio com o PRONERA/INCRA e universidades públicas.

O primeiro foi criado em convênio com a UFG (Universidade Federal de Goiás) e implantado em 2006, posteriormente, em 2013 foi criado em convênio com Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no ano de 2014 na Universidade Federal do Paraná (UFPR), com ingresso dos alunos em 2015, este último para beneficiados da Reforma Agrária e remanescentes das comunidades quilombolas (SOUSA JÚNIOR, 2015, p. 200 e UFPR, 2014) e, por último, no ano de 2016 iniciou o curso de Direito da Terra na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na cidade de Marabá (UNIFESSPA, 2016).

A oposição do Judiciário com relação ao primeiro curso de Direito, sob o argumento de que o convênio celebrado entre o Incra e a UFG representaria desvio de recursos públicos, já que o estudo do direito não contribui para o desenvolvimento sustentável do assentamento, nem com a manutenção do homem à terra (MORAIS, 2016) demonstra claramente a resistência que a sociedade tem para que as populações historicamente excluídas do acesso ao ensino superior, especialmente àqueles cursos que deveriam ser reservados às elites. Porque justamente quanto ao curso de Direito é que há oposição, o que não havia ocorrido com os cursos de licenciatura, por exemplo.

Importante ressaltar que, apesar de o curso de Direito ter se popularizado, devido ao grande número de vagas oferecidas, as vagas em universidades públicas são menos de 10%<sup>8</sup> do total, o que perpetua a situação de exclusão da classe trabalhadora, já que dependeriam de pagamento de mensalidade para acessar os cursos particulares, ou terem acesso ao financiamento estudantil.

Assim, o direito à educação no campo a ser concretizado por meio de políticas públicas, dentre elas o Pronera, se propõe à formação educacional da classe trabalhadora, em todas as etapas da educação, incluindo desde alfabetização até o ensino superior, para a construção de um processo contra-hegemônico e isto

---

<sup>8</sup> No ano de 2011, foram oferecidas no Brasil, 214.821 vagas nos Cursos de Direito, sendo 196.858 em instituições particulares e 17.963 em instituições públicas, conforme: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&category\\_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192)

implica a possibilidade de formação em todas as áreas do conhecimento, por “contribuir com a construção da autonomia intelectual das classes trabalhadoras tem sido uma das maiores contribuições do Pronera à Educação do Campo” (MOLINA, JESUS, 2010, p. 61).

### **3 EDUCAÇÃO JURÍDICA**

Vamos tratar nesta seção, da educação jurídica, que é aquela oferecida nos cursos de graduação em Direito, para formação dos bacharéis em Direito. Não trataremos, neste trabalho, da educação jurídica oferecida de maneira popular, como por exemplo, a educação jurídica popular, baseada na pedagogia de Paulo Freire, que defende o ensino jurídico às classes populares, aos movimentos sociais, por meio de advogados populares e assessorias jurídicas, mas fora do ambiente acadêmico.

Iniciaremos tratando da chamada crise da educação jurídica, das perspectivas e possibilidades da educação jurídica e das possíveis contribuições do pensamento de Antonio Gramsci e de Dermeval Saviani, por meio da Pedagogia Histórica Crítica para a construção de uma educação jurídica contra-hegemônica. E, por fim, da contribuição dos cursos de Direito do Pronera para a educação jurídica.

#### **3.1 Crise da Educação Jurídica**

O curso de bacharelado em Direito habilita os egressos para atuarem nas profissões da área jurídica nos setores públicos ou privados, como advogados, defensores públicos, magistrados, representantes do Ministério Público, delegados de polícia, que são carreiras exclusivas desta formação, além de outras profissões técnicas dentro do sistema judiciário brasileiro, bem como habilitar para ingresso nos programas de pós-graduação para exercício da docência no ensino superior. A atuação como advogado depende de aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil e o ingresso nas carreiras públicas depende de aprovação em concurso público.

Conforme dados do Censo da Educação Superior, divulgados pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, desde o ano de 2015, o Curso de Direito é o que possui o maior número de estudantes matriculados, seguido do curso de Administração de Empresas e de Pedagogia. Até 2013 era o curso de Administração de Empresas que possuía o maior número de matrículas. No ano de 2016, havia 862.324 matriculados nos cursos de Direito o que equivale a 11% dos matriculados no ensino superior (INEP, 2018).

A cada exame da Ordem dos Advogados do Brasil são divulgados os índices de aprovação dos bacharéis egressos dos cursos de direito, o qual aprova em média 20% dos que participam da prova. A média de aprovação do I ao XIX Exame de Ordem Unificado, aplicados de junho de 2010 a maio de 2016 teve aprovação de apenas 18,78% (TAGLIAVINI 2017). Os concursos públicos, para ingresso nas carreiras tradicionais como juízes, representantes do Ministério Público, Procuradorias e Defensorias públicas também têm um baixo índice de aprovação. Em razão dos baixos índices de aprovação questiona-se a qualidade da educação jurídica e, afirmando-se que ela está em “crise”.

Todavia, esse não é o principal aspecto da alegada crise da educação jurídica, já que os exames de ordem também são alvo de duras críticas ao exigir primordialmente a memorização em questões muitas vezes apartadas da realidade do profissional da advocacia (TAGLIAVINI, 2013) e os concursos públicos também são criticados neste sentido, de exigir principalmente a memorização de grande parte da legislação brasileira, o que corrobora a acusação feita por Orlando Gomes, na década de 1950, de que os cursos de Direito se reduziram a uma navegação de cabotagem ao redor dos Códigos bem ao estilo dos glosadores medievais (TAGLIAVINI, 2013, 2017).

Por fim, outro aspecto da alegada “crise” da educação jurídica decorreria de o ensino jurídico estar especialmente direcionado à preparação técnica do bacharel, sem o aprofundamento dos fundamentos teóricos do direito e áreas correlacionadas a ele que não tem uma abordagem importante durante o curso, como a filosofia, sociologia, economia, história, dentre outras.

Na realidade, se há crise da educação jurídica, ela decorre da mercantilização da educação superior, da baixa qualidade da educação que se proporciona à população na etapa básica de ensino, da estrutura do ensino superior brasileiro (que possibilita a existência de cursos voltados <sup>9</sup> somente para o ensino, sem a necessidade de pesquisa e extensão) e, por último, e não menos importante, pela deficitária formação humanista e crítica do bacharel em direito na grande maioria dos cursos. E, claro, se o direito é uma relação social decorrente das

---

<sup>9</sup> Em 15 de maio de 2018 o MEC autorizou a abertura de 34 novos cursos de Direito, criando 5.070 novas vagas em instituições particulares: <http://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI280126,81042-MEC+autoriza+abertura+de+34+novos+cursos+de+Direito+no+pais>

relações da sociedade capitalista, também a educação jurídica está conformada dentro da lógica de uma sociedade de classes, com a forma de produção capitalista.

Há um senso comum, de que um dos problemas da graduação em Direito é o grande número de vagas oferecidas e, no ano de 2013, o Ministério da Educação suspendeu a abertura de novos cursos de Direito, que voltaram a ser autorizados em 2018. Apesar de a abertura de novas vagas somente ocorrer no setor privado, revelando a mercantilização da educação, é certo que a simples redução do número de cursos ou de vagas disponíveis para o curso de Direito está longe de solucionar a alegada “crise” da educação jurídica. E, antes que se afirme o que já está sendo senso comum, não é verdade que o Brasil tem mais cursos de Direito que a soma de todos os cursos do resto do mundo, porque não há método para tal comparação.

Como já abordado, na seção que tratamos da definição de direito, um dos motivos da deficiência da educação jurídica seria a influência do positivismo jurídico e o conceito normativista do direito, como sinônimo de legislação, restringindo a formação dos estudantes à aprendizagem das normas jurídicas estabelecidas pelo Estado e interpretadas e aplicadas pelos órgãos do Poder Judiciário. Por consequência, o papel do estudante seria memorizar a legislação e sua interpretação para assegurar sua continuidade. A educação jurídica, neste sentido, é conservadora, despolitizada, acrítica e sem compromisso com a mudança da realidade social. As críticas que surgem deste tipo de formação, é que o estudante egresso não é preparado para lidar com os problemas e conflitos concretos que lhe são apresentados durante a vida profissional.

O positivismo jurídico, representado especialmente pela obra de Hans Kelsen, “A Teoria Pura do Direito”, que influencia os Cursos de Direito desde a República, se intensifica após a massificação dos cursos que ocorre desde a década de 1970 e contribui para que o ensino jurídico seja ainda mais tecnicista e apartado da realidade histórica, política e social.

Mas, na realidade o positivismo jurídico dos cursos de Direito não é exatamente aquele defendido por Kelsen, pois, como explica João Virgílio Tagliavini, “um Kelsen não lido ou mal lido e não compreendido pode revestir o ensino do direito de um caráter positivista que nem ele próprio pretendia” (2008, p. 45).

[...] Kelsen impõe a si mesmo a construção de uma ciência pura do Direito, mas não diz em nenhum momento que o estudo do Direito

deve desconsiderar as outras dimensões que o compõem, uma vez que ele mesmo é um filósofo do Direito. Eis aí o grande erro que tem implicações muito decisivas, a nosso ver, no ensino do direito e na futura atuação profissional dos bacharéis em direito (TAGLIAVINI, 2008, p. 45).

Ana Lia Vanderlei Almeida denomina o positivismo jurídico brasileiro de “positivismo de periferia que se expressa por meio do ensino abstrato e retórico das leis, por meio da superficialidade teórica e tautológicas típicas dos ‘doutrinadores’ do direito”. (2017, p. 874).

Para Antonio Alberto Machado, a crise da educação jurídica é estrutural e, o normativismo positivista orienta tanto o conhecimento jurídico, quanto sua prática, sendo o único paradigma aceito na ciência do direito:

Não há nenhuma discrepância quando se afirma que o normativismo positivista, com a sofisticação teórica que lhe emprestou a teoria pura de Hans Kelsen na década de 1930, é, por assim dizer, a ideologia jurídica que atualmente orienta tanto o conhecimento jurídico, e sua reprodução, quanto a *praxis* do direito; assim como também não há discrepância nenhuma em concluir-se que a dogmática jurídica é hoje o único paradigma aceito para a ciência do direito, como decorrência da visão normativo-positivista prevalente no mundo ocidental, sobretudo naqueles ordenamentos jurídicos influenciados pelo modelo da *civil law* (MACHADO, 2009, p. 36).

Neste contexto, na grande maioria dos cursos de Direito não há a superação da transmissão do saber descontextualizado da realidade, acrítico, sob o ideário da neutralidade do direito. Há um desprestígio à cultura humanista para priorizar a simples memorização, colocando o direito fora do contexto histórico, social e econômico e assim, fora da realidade da sociedade de classes e seus insuperáveis conflitos, desconsiderando a totalidade histórica e social. Tanto é assim que há uma indústria no Direito de resumos simplificados, livros esquematizados, aulas com paródias de música para memorização da legislação, e inúmeros cursinhos que auxiliam nessa formação para memorização da legislação que é cobrada em concursos e exame de Ordem<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Lênio Luiz Streck por várias vezes já “denunciou” este tipo de simplificações no Direito. Vide, por exemplo: <https://www.conjur.com.br/2017-mai-11/senso-incomum-resumocracia-concursocracia-pedagogia-prosperidade>



Mas, por certo, este tipo de formação e de positivismo à brasileira não é uma criação aleatória. Ao contrário, tem por compromisso a reprodução da sociedade capitalista.

A educação jurídica não é uma criação aleatória nem obra voluntariosa do jurista e do docente. Ensina-se o direito sempre a partir de uma identificação do que seja o jurídico que está dada e reiterada na prática social, o que não é ocasional, mas sim especificamente ligado ao tipo de reprodução da sociedade capitalista. Por isso, os lastros da educação jurídica têm um caráter maior e necessariamente externo à própria atividade do ensino. O direito tem uma manifestação estrutural na sociedade, e as faculdades de direito, antes de serem formadoras de tal fenômeno, são suas reprodutoras (MASCARO, 2013, p. 33).

E, tal situação se perpetua, conforme explica João Virgílio Tagliavini, sob a dogmática que “dominou o ensino jurídico que não consegue transpor esse muro de Berlim, essa muralha da China do já sabido. Os que assim ensinam repetem seus mestres que copiaram seus mestres que se inspiraram em seus mestres” (2008, p. 7).

Este tipo de educação jurídica divorciada da realidade, sem a análise do contexto social, com foco somente na legislação, com ideário de um direito “neutro”, faz com que a educação do futuro bacharel em Direito contribua para a perpetuação do estado de coisas e limita sua capacidade de transformação social, de ter pensamento crítico e de obter educação de caráter emancipatório, capaz de contribuir para a realização da justiça.

Outro importante aspecto, que perpetua a baixa qualidade ou a crise da educação jurídica consiste na dificuldade que os alunos advindos de escolas com educação média, também de baixa qualidade, têm ao ingressar no ensino superior. Em geral é um estudante que

[...] vem de uma escola básica fraca, que não está acostumado a ler e informa-se pela televisão ou internet [...] estuda, na sua imensa maioria, em faculdades de direito do período noturno, ouvindo aulas expositivas do tipo preleções, ou dialogadas, fazendo provas dissertativas ou testes, num paradigma de ensino positivista do direito; mas apesar de tudo, ele avalia bem a sua escola, achando que se poderia ter exigido mais dele. (TAGLIAVINI, 2013, p. 57).

Mas, não se pode culpar a própria vítima, porque, se o estudante não teve acesso à educação de qualidade na etapa básica é papel da educação, com competência técnica e compromisso político, auxiliá-lo a superar suas limitações (TAGLIAVINI, 2013).

Todavia, a educação jurídica, reduzida a informações somente técnicas e apartadas da realidade, afasta ainda mais o aluno que ingressa com baixo capital cultural no ensino superior, e não contribui para a sua formação como profissional do direito e protagonista das lutas sociais. Com uma formação meramente técnica esse profissional, normalmente, aumentará a massa de bacharéis em Direito do mercado que trabalham em escritórios de advocacia de massa, de forma precária, sem possibilidade de compreender o papel que desempenha na “engrenagem” da justiça.

Na grande maioria dos cursos não se formam profissionais comprometidos com a transformação da realidade social, conforme descreve Alysson Leandro Mascaro (2013, p. 31): “São multidões de técnicos que a educação jurídica tem formado, mas são poucos os juristas compromissados com a justiça e a transformação das desigualdades de nossa sociedade e de nosso tempo”.

Neste sentido, não seria adequado falar em “crise” da educação jurídica, já que é exatamente este papel que se deseja para os cursos de Direito, que são cursos eminentemente conservadores.

[...] na atualidade, quando se fala em crise da educação jurídica o ponto mais alto de avaliação reside em apreciar sua funcionalidade para a reprodução das relações sociais capitalistas. A maioria considera que a educação jurídica é boa quando satisfaz às necessidades de reprodução social capitalista em patamares bons. A crise só estaria em descompasso em atender à vida do – e no – capital (MASCARO, 2013, p. 38).

Para os que acreditam que os baixos índices de aprovação seriam o motivo para a mudança da educação jurídica, seria suficiente que ela preparasse o egresso para ser aprovado no exame de ordem e no concurso, e esta seria uma boa educação jurídica. Todavia, pautar a qualidade da educação somente na possibilidade de empregabilidade e, no adestramento do estudante para realizar provas que priorizam, em grande parte, o poder de memorização seria perpetuar o “status quo” e manter o Direito apartado da realidade social e das contradições da sociedade de classes.

O direito é pensado, elaborado teoricamente, ensinado e aplicado na prática tendo por razão de ser e métrica os exatos interesses de reprodução do capitalismo. Quando a educação jurídica se presta a tais fins, então se diz, de modo conservador, que o ensino do direito está adequado. Mas esse ensino das exatas necessidades de reprodução da sociabilidade presente esconde a tragédia e a miséria da formação da educação jurídica de nossos tempos. Em primeiro lugar porque o capitalismo a que se busca atender com a formação jurídica é portador de crises estruturais, e o bem do capital é a miséria do trabalho, o que, repetidamente, gera conflitos que demandam soluções não previstas pelos manuais da pretensa reprodução capitalista em automático. E, em segundo lugar, porque o custo da manutenção jurídica da luta de classes grupos e minorias exploradas do mundo é bem alto. O direito alicerçado em ditames como os da ordem, do bem-comum, da justiça, da democracia, da liberdade e da igualdade, revela-se o exato oposto do que o sonho das lutas sociais possam desejar (MASCARO, 2013, p. 39-40).

E, este tipo de educação jurídica, dogmática, que desconsidera as relações sociais, oculta as contradições do sistema social e ocasiona situações surreais e teratológicas, conforme exemplo descrito por Lenio Luiz Streck, ao analisar a dogmática jurídica e o papel da ideologia:

Inserido em um *habitus dogmaticus*, o jurista não se dá conta das contradições do sistema jurídico. Estas não 'aparecem' aos olhos do jurista, uma vez que há um processo de justificação/fundamentação da coerência do seu próprio discurso. Por isso esse processo de justificação não prescinde, para sua elucidação, do entendimento acerca do funcionamento da ideologia (2008, p. 384).

E, a partir deste raciocínio descreve que:

[...] no contexto da dogmática jurídica, os fenômenos sociais que chegam ao Judiciário passam a ser analisados como meras *abstrações jurídicas*, e as pessoas, protagonistas do processo, são transformadas em autor e réu, reclamante e reclamado, e, não raras vezes, 'suplicante' e 'suplicado', expressões estas que, convenhamos, deveriam envergonhar (sobremodo) a todos nós. *Mutatis mutandis*, isto significa dizer que os conflitos sociais não entram nos fóruns e nos tribunais graças às barreiras criadas pelo discurso (censor) produzido pela dogmática jurídica dominante. Nesse sentido, pode-se dizer que o ocorre uma espécie de 'coisificação' (objetificação) das relações sociais (STRECK, 2008, p. 385).

Por fim, relata um exemplo do resultado deste tipo de formação de juristas dogmáticos, que ele chama de tradição inautêntica:

No mesmo rumo, preso às amarras dessa tradição inautêntica, um juiz de direito concedeu liminar de reintegração de posse em favor de fazendeiro que ocupava terras de propriedade do governo, para desalojar centenas de sem-terras, sem examinar se eram ou não particulares. Resultado disso é que morreram várias pessoas...Para o magistrado não se tratava de um conflito social, mas apenas de um problema decidível no âmbito da juridicidade. Veja-se como foi esquecida a revolução copernicana do direito público; a decisão mostra nitidamente a prevalência do positivismo, que objetiva exorcisar o mundo do direito dos fatos que 'o atrapalham'. Talvez o problema, em um país como o Brasil, seja, efetivamente, o excesso de realidade...! (STRECK, 2008, p. 386).

Lênio Luiz Streck atribui tal situação ao processo de aprendizagem nos cursos de direito, que apesar de ter evoluído pelo aumento de número de programas de pós-graduação, ainda mantém, na formação inicial, a cultura dos manuais, resumos, o ensino simplificado, a partir da construção de lugares comuns que são repetidos na sala de aula e depois nos cursos de preparação para concurso.

Para o referido autor, a crise do ensino jurídico é uma crise do próprio direito:

Em síntese: é preciso compreender que a crise do ensino jurídico é, antes de tudo, uma crise do direito, que na realidade é uma crise de paradigmas, assentada em uma dupla face: uma crise de modelo e uma crise de caráter epistemológico. De um lado, os operadores do direito continuam reféns de uma crise emanada da tradição liberal-individualista-normativista (e iluminista, em alguns aspectos); e, de outro, a crise dos paradigmas epistemológico da filosofia da consciência – metafísica moderna – e aristotélico-tomista, da metafísica clássica. O resultado dessa(s) crise(s) é um direito alienado da sociedade, questão que assume foros de dramaticidade se compararmos o texto da Constituição com as promessas da modernidade incumpridas (STRECK, 2008, p. 390).

Por fim, é importante que se diga que, se por um lado há uma crítica à educação jurídica que teve o positivismo jurídico como principal fundamento, é certo que se mostrou perigosa sua chamada “superação” baseada em teorias, mais uma vez, mal interpretadas que, ao defender que o julgador ou profissional do Direito não estão adstritos à lei, deram margem às interpretações que colocam em risco direitos fundamentais e o próprio Estado Democrático de Direito, como por exemplo, o recente caso em que o Desembargador do Tribunal Regional Federal da 4ª Região,

João Pedro Gebran Neto, admitiu que descumpriu a lei para manter o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, preso<sup>11</sup>.

Assim, não há como superar uma “crise” da educação jurídica enquanto não explicitada a forma jurídica de mercadoria que se reveste o direito, desde o seu surgimento, para regular a circulação de mercadorias na sociedade capitalista. Ana Lia Vanderlei Almeida, ao analisar a educação jurídica tradicional, aponta que o positivismo jurídico adaptado ao Brasil, que ela chama de *apartheid* do direito, não é passível de correção, por isso, não como há superar a chamada “crise” da educação jurídica:

No âmbito da educação jurídica, este processo conformou uma espécie de positivismo de periferia que se expressa por meio do ensino abstrato e retórico das leis; por meio da superficialidade teórica e tautologias típicas dos ‘doutrinadores’ do direito; por meio de formalismos e caricaturas de um dogmatismo manualesco etc. Este *apartheid* do direito, no entanto, não é algo passível de ‘correção’, sendo antes, constitutivo mesmo da forma jurídica que se processou na periferia do capitalismo (ALMEIDA, 2017, p. 873 e 874).

E aponta que, mesmo as soluções indicadas por teóricos críticos encontram limites, pois “enquanto a totalidade social da qual o complexo jurídico faz parte [...] prosseguir marcada por antagonismos que lhe são fundantes, o ensino jurídico expressará de modo funcional a maneira de lidar com esses antagonismos [...]” (ALMEIDA, 2017, p. 900).

As teorias críticas a que a autora se refere são o pluralismo jurídico e o direito alternativo, as quais, segundo ela encontram limites porque:

Ambas, contudo, padecem da perspectiva de totalidade necessária para situar as inexoráveis relações do complexo jurídico como sociedade de classes. Por isso buscam um fundamento *alternativo* ou *plural* para o direito nos marcos da emancipação, a despeito da impossibilidade desse empreendimento. Escapa-lhes a dimensão histórica da forma jurídica, tida, antes, como universal; fundante, mesmo, das relações humanas.[...] Enquanto os juristas tradicionais eternizam a forma jurídica e reproduzem a crença na autonomia e na neutralidade do direito a despeito de seus compromissos de classe; os juristas críticos atribuem ao direito a responsabilidade pela emancipação social, desistoricizando-o de modo semelhante (ALMEIDA, 2017, p. 890).

---

<sup>11</sup> Vide: <https://www.brasil247.com/pt/247/midiatech/364940/Veja-Gebran-admitiu-a-amigos-que-ignorou-a-lei-para-manter-Lula-presos.htm>.

A educação jurídica, como está posta, cumpre um papel de reprodução indispensável à manutenção e reprodução da sociedade de classes da sociedade capitalista e seu potencial transformador somente poderá ser pensado sob a ótica da totalidade e da dimensão histórica da forma jurídica.

Neste sentido, a educação jurídica não será a única responsável pela transformação social, nem a redentora dos problemas que envolvem o direito e a justiça, mas se tiver por fundamento a formação humanística, crítica, pautada na realidade social de uma sociedade de classes em um capitalismo periférico, possibilitará outro tipo de formação, capaz de utilização do direito para outros fins, que não a manutenção do “*status quo*”.

### **3.2 Perspectivas e Possibilidades para a educação jurídica**

Os cursos de Direito no Brasil devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, do Ministério da Educação, e a norma que está em vigor é a Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que substituiu a Resolução anterior, n. 9 de 29 de setembro de 2004, alterada pela Resolução CND/CES n. 3, de 14 de julho de 2017, que havia feito alterações sobre o estágio supervisionado (BRASIL, MEC, 2004, 2017 e 2018).

De acordo com referida Resolução, especificamente, o artigo 3º, o curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando:

[...] sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2018).

A redação do artigo 3º da atual Resolução não é muito diferente da antiga, mantendo praticamente a mesma redação, tendo sido acrescentado apenas o “domínio das posturas consensuais de composição de conflitos” (BRASIL, 2018), como se observa da redação do artigo 3º da Resolução anterior, de 2004:

[...]sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da justiça e do desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2004).

Neste sentido, fica mantida a determinação de que os cursos de Direito no Brasil deveriam proporcionar aos seus estudantes “[...] sólida formação geral e humanística [...]” e “[...] postura reflexiva e visão crítica [...]”, para o “[...] exercício do direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania” (BRASIL, 2018).

Esclareça-se que as atuais diretrizes devem ser implantadas pelas Instituições de Ensino Superior em até dois anos de sua publicação e como não foram utilizadas pelos cursos analisados não serão objeto de análise neste trabalho.

Conforme já exposto, grande parte das críticas à chamada “crise” da educação jurídica são no sentido de denunciar a falta de formação geral e humanística e, de visão crítica do bacharel em Direito. Por essa razão, apesar de importante, a resolução não é capaz de solucionar ou de assegurar que se altere o quadro da educação jurídica brasileira.

A educação jurídica que prevalece no Brasil, que podemos chamar de educação jurídica hegemônica, é aquela oferecida por grande parte dos cursos de Direito, que poderíamos dividir em dois grupos: os cursos de elite, oferecidos por universidades públicas e por instituições privadas de grande reconhecimento social e elevado preço, com número restrito de estudantes, e os cursos em que predomina a formação técnica, que são oferecidos em pequenas faculdades espalhadas pelo país, com grande heterogeneidade, ou que são oferecidos por instituições que formam grandes grupos econômicos, chamados de “massa”.

Podemos afirmar que esses dois grupos de cursos oferecem uma educação jurídica hegemônica, ainda que consideremos que a oferecem com discrepantes padrões de qualidade.

Mencionamos educação hegemônica, no sentido gramsciano, de “hegemonia política e cultural de um grupo social sobre a sociedade inteira” (COSPITO, 2017), já que a educação superior, dentre elas, a educação jurídica estão controlados pela sociedade burguesa e são reprodutoras destes valores. Também os cursos de Direito são aparelhos de hegemonia (BARBOZA, 2007).

Neste sentido, enquanto aparelhos de hegemonia, os cursos de Direito contribuem para uma mentalidade academicamente conservadora e tradicional, sob o ideário de que “o direito consiste num sistema ‘lógico’, ‘neutro’ e ‘independente’ dos demais âmbitos da vida social” (ALMEIDA, 2017).

Mas a hegemonia das classes dominantes, não impede que se atue dentro do próprio Estado, por uma educação superior e uma educação jurídica contra-hegemônica, que tenha como objetivo, a justiça social, que deveria ser o fim último do direito e do Estado.

A educação jurídica contra-hegemônica teria como objetivo a preparação do estudante para o aprendizado do real sentido do Direito, em que ele esteja relacionado com a justiça social, e que possa ser utilizado para que todos tenham acesso aos direitos humanos fundamentais e à vida digna, com a superação da sociedade não democrática, dividida em classes, entre opressores e oprimidos, entre possuidores e despossuídos, negando dignidade à maioria dos seres humanos.

Em geral, as propostas de educação jurídica para superar a sua chamada “crise” são focadas ainda hoje, em currículo e método, e Roberto Lyra Filho desde a década de 1980, aponta que somente a alteração de currículo e do método no ensino do direito, não opera grandes mudanças. Conforme descreve Horácio Wanderley Rodrigues:

Para Lyra Filho, estas propostas, principalmente no que se refere a reformas curriculares e alterações na metodologia didático-pedagógica vigente, não vão ao fundo da questão. Tratam apenas das consequências e não das causas – diríamos, utilizando uma expressão do gosto do autor estudado, que são apenas cosméticas (RODRIGUES, 2008, p. 153).

A proposta de Lyra Filho, que como já mencionado ao tratarmos a definição de direito, deu origem ao movimento do “Direito Achado na Rua”, que tem grande influência nos movimentos sociais<sup>12</sup>.

Horácio Wanderley Rodrigues analisou a obra de Roberto Lyra Filho, produzida na década de 1980, sobre reforma do ensino jurídico, a qual continua atual, tendo em vista que desde a época em que foi escrita até os dias de hoje, o

---

<sup>12</sup> Conforme: [http://odireitoachadonarua.blogspot.com/2018/07/o-mst-e-sua-relacao-com-o-direito\\_17.html](http://odireitoachadonarua.blogspot.com/2018/07/o-mst-e-sua-relacao-com-o-direito_17.html) Acesso em 21-07-2018.



ensino do direito não corresponde “[...] às exigências da respectiva etapa do processo histórico na qual está inserido” (2008, p. 136).

A questão da educação jurídica está intimamente ligada à correta visão do direito para Lyra Filho, sobre o que é direito, ou seja, é necessário desvendar o que é direito para poder ensiná-lo. Se entendermos que direito é somente a legislação vigente em um determinado país, a educação jurídica tradicional, como está, seria suficiente. “Tudo isso ressalta a questão fundamental: o que é Direito? É necessário refletir sobre o que ele é, sob pena de se acabar preconizando um ensino tradicional, que só transmite o direito positivado pelo Estado, como se este fosse todo o Direito” (RODRIGUES, 2008, p. 137).

Considerando que para Lyra Filho o direito está em constante construção, conforme já abordamos na primeira seção deste trabalho, o ensino do direito deveria ser realizado sob a perspectiva dialética e de totalidade:

Para Lyra Filho, a possibilidade de uma abordagem do Direito que esquematize os pontos de integração do fenômeno jurídico na vida social e verifique como transparecem os ângulos de entrosamento dos diferentes aspectos, se dá através da aplicação de um modelo dialético a este trabalho. E ‘(...) um modelo dialético há de ser aberto e com a preocupação constante de encarar os fatos, dentro duma perspectiva que enfatiza o devir (a transformação constante) e a totalidade (a ligação de todos os segmentos da realidade em função do conjunto)’. Só assim pode-se aprender o pluralismo jurídico – a dialética social do Direito (RODRIGUES, 2008, p. 137/138).

Na realidade, há uma clara opção de Lyra Filho, que o Direito esteja relacionado com a Justiça Social, e neste sentido, a educação jurídica deveria formar para este verdadeiro direito, e não para o direito forjado sob o viés positivista, dogmático, excludente, em um Estado opressor, de frágil democracia e destinado a manter as relações de poder como estão.

O pensar o direito e as condições de reforma de seu ensino está ligado a um objetivo único, em nível histórico presente, para todas as nações: ‘ (...) desobstruir canais para maior participação dos setores progressistas da sociedade civil, num modelo sócio-político e, portanto, jurídico também, de alargamento das bases democráticas, no controle do poder’ (RODRIGUES, 2008, p. 147).

Na clássica conferência proferida por Lyra Filho em 1980, na Universidade de Brasília, chamada “O direito que se ensina errado”, ele afirmou que somente

seria possível o ensino de um “direito certo” em uma sociedade justa e sem oposição de dominantes e dominados:

No universo jurídico, entretanto, uma dialética se forma, entre as invocações de justiça e as manifestações de iniquidade, para a síntese superadora das contradições. Mas, a consumação do projeto, como o de um ensino certo do direito certo, só pode ocorrer, como direito justo homogeneizado, numa sociedade justa e sem oposição de dominantes e dominados. Preconizá-la é também um passo, embora minúsculo, para o seu advento (LYRA FILHO, 1980).

Assim, para Lyra Filho, a partir da correta concepção do direito, a partir do ensino do direito “certo”, seria possível outro tipo de formação pela educação jurídica.

Pazello (2016), ao tratar da educação jurídica popular<sup>13</sup> concorda que o problema central da educação jurídica está relacionado com o que é direito. Mas, para ele, a partir dos teóricos marxistas, o direito é relação social própria da sociedade capitalista. Neste sentido, é necessário que o direito seja ensinado a partir de uma abordagem histórica, considerando a totalidade, com observação da situação social das classes subalternas e de grupos historicamente excluídos de condições mínimas de vida digna, para que possamos ter aproximação entre o direito e justiça, bem como para a utilização tática do direito.

Ele também observa que há uma hegemonia do ensino dogmático do direito e a existência, ainda bem tímida de uma contra-hegemonia crítica.

Machado também aponta a hegemonia do modelo liberal positivista burguês na educação jurídica, como “único padrão de legalidade e de objeto científico no campo da ciência jurídica (2009, p. 51) e que é possível identificar alguns movimentos críticos do ensino do direito, que poderiam contribuir para a reforma da educação jurídica:

No âmbito do ensino e da teoria do direito, sobretudo em faculdades e institutos onde as cadeiras crítico-teóricas estão sob orientação de professores com pensamento de tendência progressista, já é possível identificar movimentos críticos, que compõem, por assim dizer, a corrente crítica do direito, tais como o movimento do ‘direito achado na rua’ (UnB), coordenado pelo professor José Geraldo de

---

<sup>13</sup> A qual não é objeto de nossa pesquisa. Segundo Pazello, a educação jurídica popular é a tática criada e recriada por estudantes, profissionais e militantes que, inconformados com a educação e a prática jurídicas tradicionais, expressam uma possibilidade de encontrar no diálogo com as classes populares uma via de superação dos limites intrínsecos à forma jurídica (2016, p. 161).

Souza Júnior; a Nova Escola Jurídica Brasileira, de Roberto Lyra Filho; o 'direito insurgente' (Rio de Janeiro); o 'uso alternativo do direito' (Rio Grande do Sul), o Núcleo de Estudos de Direito Alternativo (NEDA) da Unesp de Franca e outros movimentos cujas desinências revelam sempre o caráter contestatório dos mesmos, como é o caso ainda dos movimentos críticos que falam num 'uso democrático do direito' e no 'direito natural de combate' ou no 'direito achado na luta' etc. (MACHADO, 2009, p. 51).

Mas, estes movimentos ainda são minoria dentre as instituições melhores avaliadas, como Pazello demonstra em levantamento dos ementários das disciplinas introdutórias dos cursos de Direito de oito<sup>14</sup> instituições de ensino superior, melhores colocadas segundo a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Nelas há a prevalência da compreensão normativista a respeito da juridicidade.

[...] em quase todas as ementas predominam tópicos tais como teoria da norma ou do ordenamento jurídico, assim como autores como Kelsen e Bobbio se afiguram como leituras obrigatórias. É certo que tais tópicos e autores não poderiam estar de fora dessas disciplinas. No entanto, a lógica das mesmas, via de regra, se constrói da leitura normativista do Direito, sendo quase ausente a aparição de teóricos críticos do Direito e nula a aparição de uma interpretação materialista-histórica (2016, p. 163).

Assim, nos cursos de Direito mais bem avaliados do Brasil predomina o ideário positivista, com a compreensão normativista do direito, portanto, a educação jurídica hegemônica. Pazello aponta que as exceções foram os cursos da UnB e da UFPR.

A ausência da abordagem materialista dialética para análise do fenômeno jurídico e para explicar o Direito, revela o conservadorismo, pois mesmo que “[...] não o adote como lente de análises, é injustificado sonegar-lhe presença na teoria do direito contemporânea, assim como reducionista é enclausura-lo, ainda quando muito, na sociologia jurídica” (PAZELLO, 2016, p. 163).

A educação jurídica hegemônica parte do princípio de que o direito corresponde à norma, e com essa visão reducionista do direito, oculta os verdadeiros conflitos sociais e as contradições próprias da sociedade capitalista. Já pela teoria não normativista, fica evidenciado:

<sup>14</sup> que são Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de Brasília (UnB), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos).

O direito como relação social, pois bem, diz respeito à garantia da circulação de mercadorias tornadas equivalentes entre sujeitos de direitos iguais entre si. Logo, o elemento normativo não atua na caracterização do fenômeno a não ser secundariamente. O estudo do Direito passa pela realidade das relações sociais que o tornam possível (PAZELLO, 2016, p. 164).

Neste sentido, na educação jurídica hegemônica, prevalece a concepção normativista do direito que pressupõe o direito neutro, apolítico, capaz de alcançar a “paz social” e a educação jurídica baseada na concepção antinormativista propõe-se contra-hegemonica e capaz de romper com a orientação ideológica dominante no direito, que está comprometida com a reprodução social.

Assim, o ensino jurídico está erigido sobre concepções normativistas hegemônicas, restando apenas como contra-hegemonia as perspectivas antinormativistas do direito. Como resultado, temos a oposição entre dois paradigmas de entendimento do fenômeno jurídico – o deontológico (normativo) versus o ontológico (relacional) (PAZELLO, 2016, p 165).

A partir da perspectiva do materialismo histórico dialético, quais seriam as possibilidades de uma educação jurídica contra-hegemônica? Contra-hegemônica, no sentido já afirmado, de que teria como escopo a educação jurídica para que o Direito esteja relacionado com a justiça social, e possa ser utilizado para que todos tenham acesso aos direitos humanos fundamentais e à vida digna, com a superação da sociedade que vive da exploração da maioria dos seres humanos.

A própria educação do campo se propõe contra-hegemônica (SÁ e MOLINA, 2010), e por essa razão, também a educação jurídica no curso de Direito pelo Pronera, formado por estudantes de origem camponesa poderia contribuir para a formação em direito de forma contra-hegemônica. Porque, a partir das necessidades de formação dos próprios estudantes, somente o visão normativista seria insuficiente.

Para pensarmos em educação contra-hegemônica entendemos importante resgatarmos o pensamento de Antonio Gramsci sobre a educação e também de Dermeval Saviani, na Pedagogia Histórico-Crítica. Quanto a esta última, teria mais possibilidades, na educação no campo, de formação para a transformação e autonomia, conforme proposta de Bezerra Neto (2013, 2017).

### 3.2.1 Contribuições de Gramsci para a Educação Jurídica

Gramsci não escreveu especificamente sobre o direito, nem sobre a educação jurídica, mas seus pensamentos sobre a educação podem trazer contribuições para uma crítica da educação jurídica. Para Gramsci a escola é uma disciplina para a liberdade e a educação seria o sacrifício para adquirir a liberdade que ela proporciona.

Para ele a educação assumia um papel de destaque na estratégia revolucionária de conquista da hegemonia e de superação da sociedade burguesa.

Ele afirma que “todos os homens são intelectuais” (GRAMSCI, 2008, p. 80), o que significa dizer que todos têm capacidade de aprendizado, da possibilidade de transcendência, de transformação social, por meio da educação.

Todavia, a educação, capaz de transformar e trazer autonomia ao ser humano, não é aquela do saber pedante, em que se cria uma verdadeira barreira entre os homens e perpetua uma situação de desigualdade social, como acontece com a educação jurídica, que, em geral, na grande maioria dos cursos de direito prepara profissionais para compor uma massa de trabalhadores para o mercado de trabalho, ou uma educação de elite, para muito poucos, mas sem nenhum compromisso com a transformação da sociedade.

A observação de Gramsci se amolda perfeitamente ao perfil do bacharel em Direito tradicional, com saber pedante, arrogante e desconectado da realidade. O conhecimento e a cultura com saber enciclopédico<sup>15</sup> ocasiona maior dificuldade para as camadas sociais mais empobrecidas. E, como advertiu Gramsci:

Esta forma de cultura é deveras prejudicial, especialmente para o proletariado. Serve apenas para criar desajustados, deste que crê ser superior ao resto da humanidade porque armazenou na memória certa quantidade de dados e datas, que aproveita todas as ocasiões para estabelecer quase uma barreira entre si e os outros. (GRAMSCI, 2008, p. 39)

E Gramsci faz referência explícita a um dos profissionais da carreira jurídica, o advogado, “que conseguiu arrancar um canudo à indolência e ao deixar-correr dos

---

<sup>15</sup> Gramsci utiliza a expressão “saber enciclopédico” no sentido crítico e aduz que tal saber não é cultura, portanto tal expressão tem que ser entendida no contexto histórico em que ele escreveu o texto.

professores, acreditarão ser diferentes e superiores mesmo em relação ao melhor operário especializado que preenche na vida um papel bem preciso e indispensável e que, na sua atividade, vale mil vezes do que valem os outros na sua.” (2008, p. 39).

Neste sentido, o conceito de educação libertadora de Gramsci pode trazer contribuições para a superação da educação jurídica divorciada da realidade e puramente dogmática. Lembrando que, assim como Gramsci relata a existência da escola para os dirigentes e a escola para os técnicos (2008, p. 86), também nos Cursos de Direito há essa separação, na medida em que os cursos com altíssimos valores de mensalidade também são destinados somente para a formação da elite (para a formação de intelectuais orgânicos à classe dominante), os cursos das universidades públicas também são destinados às elites (salvo exceções quanto às cotas e outros programas de acesso das classes populares) enquanto os cursos de universidades de massa, com preços acessíveis e ensino duvidoso, são destinados para as classes excluídas economicamente e socialmente, mas sem capacidade de formar intelectuais orgânicos às classes sociais subalternas, porque nelas também prevalece a educação jurídica hegemônica.

Gramsci, ao descrever a cultura para o socialismo afirma a necessidade que cada ser humano conheça a si mesmo e para isso deve-se ter consciência da própria visão do mundo, o próprio valor histórico de seus direitos e deveres e que o saber enciclopédico e pedante não torna os seres humanos superiores (2008, p. 38 e 39). O rompimento desse paradigma é imprescindível para a busca da igualdade.

Nos textos escritos antes da prisão, Gramsci “deixa claro que a educação socialista não visa formar eruditos nem operadores técnicos úteis ao estado burguês, mas homens cultos que compreendam o mundo do trabalho e seus processos produtivos, historicamente determinados” (NOSELA, 2008, p. 20).

A educação deve ser entendida como processo de elevação do senso comum popular para a filosofia da práxis (GRAMSCI, 2008), Para a superação desse tipo de saber divorciado da realidade, deve-se ter a relação teoria e prática. E ainda, a filosofia deve estar imbricada na forma de produção, na relação com os trabalhadores, sejam eles operários ou camponeses, já que a teoria modifica a prática e a prática modifica a teoria.

Isto porque, somente a partir da filosofia da práxis seria possível formar intelectuais orgânicos à classe social subalterna, conforme explica Jarbas Maurício

Gomes: “A formação de intelectuais orgânicos tem como ponto de partida a crítica ao senso comum e a promoção da atividade investigativa, que deve tomar como objeto de investigação a materialidade que compõe as relações sociais em que o sujeito está inserido” (2014, p. 212).

Gramsci propõe no Caderno 12 uma escola unitária, básica para todos, fundamentada ‘desinteressadamente’ no trabalho moderno (industrial) como princípio educativo, seguida de escolas profissionais de ensino superior, teóricas e práticas (GRAMSCI, 2008).

No Dicionário Gramsciano, Chiara Meta explica que Gramsci tem a convicção de que a crise da organização escolar pode ser solucionada por uma escola única: “inicial, de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades intelectuais” (META, 2017).

Sousa, Rabelo e Gomes explicam que proposta gramsciana de Escola Unitária

[...]explicita um projeto universal e omnilateral de formação humana, embasado na filosofia da práxis, isto é, na formação de uma nova concepção de mundo capaz de consolidar uma nova relação do homem com o mundo e com seu próprio ser, sua genericidade, por meio da unidade entre atividade manual e intelectual (SOUSA, RABELO, GOMES, 2015, p. 32/33).

Assim, o projeto de escola unitária, para formação omnilateral, já proposto por Marx, supera a dicotomia da educação burguesa para formação intelectual e humanista para as elites e educação para o trabalho para as classes subalternas, e se propõe a formar os trabalhadores e seus filhos para a consciência de sua classe social e superação do sistema capitalista:

Desse modo, a educação é dada como instrumento, em todo seu potencial e caráter revolucionário, de acesso e transmissão do conhecimento, formação individual e coletiva, transformação da sociedade, que transmitirá aos filhos da classe subalterna o conhecimento que historicamente lhes foi negado para sua consciência de classe “para si” (SOUSA, RABELO, GOMES, 2015, p. 21)

Assim, quanto à formação do ser humano de forma integral, apto a construir e viver em outra forma de sociedade, com a superação da sociedade capitalista, a proposta de Gramsci aproxima-se da visão marxiana de que somente com “[...] uma nova sociedade e uma nova escola que oportunize aos indivíduos desenvolver livremente suas aptidões e capacidades para colaborar com o trabalho associado.” (SOUSA, RABELO, GOMES , 2015, p. 37).

Por outro lado, considerando o estudo do Direito Gramsci destacou ao descrever a escola unitária que aos estudantes ainda no ‘primeiro grau’ elementar deveria ser assegurada a noção de direitos e deveres e do Estado e da sociedade:

[...]deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos ‘direitos e deveres’, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas.(2008, p.88).

Mas, na atual sociedade o Direito não é de conhecimento da população, em especial da classe trabalhadora e para acessar esse conhecimento é necessário ingressar no curso de Direito. Assim, a classe trabalhadora, se quiser acessar tal conhecimento terá que disputar as poucas vagas na universidade pública ou pagar para estudar nas faculdades privadas

Mas, a educação jurídica, especialmente porque oferecida em cursos com diferentes graus de qualidade, normalmente, não é capaz de assegurar a formação emancipatória do estudante, nem de formar o profissional comprometido com a transformação e justiça social. Até porque, nem o Direito e nem mesmo a formação em Direito, por si só tem capacidade emancipatória. Pode contribuir na luta por direitos, para o acesso à Justiça, mas sempre encontrará obstáculos em um sociedade dividida entre as classes de exploradores e explorados.

Para tanto, a educação desde os níveis básicos e também a educação jurídica deveriam ser iguais para todos. Para que a educação possa contribuir para a emancipação humana defendida por Gramsci a escola deve ser igual para todos:

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola



humanista, tal como entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. ....Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível, e por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade. (2008, p. 48).

E, a forma desinteressada é a busca pelo desenvolvimento do indivíduo para que possa desenvolver suas aptidões, pois assim terá maiores possibilidades de contribuir consigo mesmo e com a coletividade.

Gramsci aqui já demarca o objetivo que a escola deve perseguir para formar indivíduos inteiros, isto é, eximir-se dos interesses imediatos, pela busca do alto desenvolvimento do indivíduo de forma desinteressada, de um modo que trate de cultura formativa e não só informativa, deixando o indivíduo experimentar suas aptidões para melhor contribuir consigo mesmo e com a coletividade. Desse modo, as categorias *desinteressada* e *coletividade* constituirão dois princípios que, após 1917, serão cada vez mais ampliados e nortearão os princípios da escola unitária (SOUSA, RABELO, GOMES, 2015, p 38).

Claro que, para que também a educação jurídica seja destinada para todos, de forma crítica e emancipadora, é essencial que todos tenham tido acesso à escola fundamental e média de igual qualidade.

E a educação jurídica como está atualmente, pode ser comparada à análise que Gramsci fez da crise da escola profissional italiana do início do Século XX que estava em processo de:

Progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (2008, p. 96).

O mesmo ocorre com os cursos de direito, que apesar de aspecto democrático da expansão do número de vagas e da possibilidade de acesso aos filhos dos trabalhadores ao ensino superior, perpetua as diferenças sociais e não é capaz de preparar o profissional do direito para a transformação social e nem para lidar com a crescente demanda por concretização de direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988.

A escola unitária proposta por Gramsci poderia ser capaz de superar seu caráter de “aparelho hegemônico” e emancipar os trabalhadores, com uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual”.

Que a escola pudesse formar para uma nova forma de sociabilidade humana e possibilitar à classe subalterna formar seus próprios intelectuais, que possam contribuir organicamente para o processo de transição de uma nova forma social (SOUSA, RABELO, GOMES, 2015 p. 45)

E, quanto ao nível universitário Gramsci propõe:

[...]uma nova relação entre a vida e a cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deverão se tornar organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários (GRAMSCI, 2008,p. 90).

Tais propostas de educação emancipadora também podem ser traduzidas para a contemporaneidade como importantes elementos que podem contribuir na construção de um ensino superior para a formação de pessoas capazes de transformar sua própria realidade e a realidade social em que vivem. E que o conhecimento do Direito esteja a serviço da classe trabalhadora.

### **3.2.2 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Jurídica**

A pedagogia histórico-crítica que tem como seu principal autor o educador marxista brasileiro Dermeval Saviani, faz uma defesa irrestrita da escola pública, laica e de qualidade para todos e, defende que uma visão crítico-dialética, ou histórico-crítica da educação, com compromisso de transformação da sociedade:

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua

perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2010, p. 80).

Os pressupostos educacionais da pedagogia histórico-crítica podem e devem ser aplicados à educação jurídica, especialmente à educação jurídica dos cursos de Direito do Pronera, que tem por objetivo a formação educacional da classe trabalhadora do campo, permitindo-lhe o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, com o objetivo de transformação social.

Há influência da pedagogia de Paulo Freire na educação jurídica (PAZELLO, 2016; UEFS, 2016), especialmente quando se trata da educação jurídica popular. Sem diminuir a importância desse brilhante educador brasileiro, reconhecido nacional e internacionalmente por sua contribuição à educação, é importante que levantemos outra proposta de pedagogia contra-hegemônica existente no Brasil e que é praticamente desconhecida na área jurídica.

Isto porque, quando se trata da educação escolar, como ocorre com a educação jurídica que tratamos neste trabalho, há pouca influência dos pensamentos de educadores progressistas e que tem propostas contra-hegemônicas, como é a proposta da pedagogia histórico-crítica.

Por essa razão entendemos que a proposta da pedagogia histórico-crítica, pode trazer contribuições também para a educação jurídica, no sentido de uma educação emancipatória.

Para Saviani, o trabalho educativo é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2012, p. 13). Portanto a escola deve existir para “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (2012, p. 14).

Ora, é exatamente desse conhecimento que a classe trabalhadora foi historicamente privada e que agora, organizada, a população do campo o reivindica e pleiteia o acesso à Universidade. Portanto, não somente o saber desenvolvido pela experiência de vida no campo, do saber dos povos tradicionais, dos povos originários, mas também o saber que dá possibilidade de participar ativamente, como cidadão, em sociedade. Não se quer diminuir a importância de referidos

saberes, mas é direito de todos acessarem também os saberes científicos, historicamente produzidos pela humanidade.

Se ninguém se escusa do cumprimento da lei pelo seu desconhecimento, como negar o direito a este conhecimento a toda a população? Em especial a população do campo, que historicamente esteve em desvantagem quanto à educação formal, se comparada à população citadina.

Portanto, a escola deve ir além do cotidiano das pessoas e “a forma de fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade” (DUARTE, 2012, p. 155).

As propostas pedagógicas não críticas são aquelas que “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” enquanto que as críticas “se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, a estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2012, p. 5).

E, a educação como domínio da cultura, com seus condicionantes objetivos, e neste sentido a ação pedagógica pode ser profundamente política:

[...] porque mesmo veiculando a própria cultura burguesa e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então que se fortalecem politicamente (SAVIANI, 2012, p. 56).

Ainda que o Direito seja próprio da cultura burguesa, e, portanto, seu estudo também decorra da cultura burguesa, é necessário que as camadas populares tenham acesso a esse conhecimento para utilizá-lo fazendo valer seus interesses, no sentido da construção de uma sociedade em que exista oportunidade para todos, com livre acesso ao que é produzido pelos trabalhadores e com oportunidade de vida digna e de participar de forma igualitária dos progressos da humanidade.

Saviani ainda afirma que a educação tem como valor principal a promoção do ser humano, tornando-o capaz de conhecer sua situação e intervir na realidade para que ela se modifique para ampliar a liberdade, a comunicação e a colaboração entre os seres humanos (2013a).

Para promover o ser humano, as necessidades humanas, consideradas em concreto é que determinarão os objetivos da educação e neste sentido, afirma que os objetivos gerais da educação brasileira devem ser a “educação para a

subsistência; educação para a libertação; educação para comunicação e educação para transformação” (2013a, p. 49).

De acordo com os objetivos da educação expostos por Saviani observamos que eles podem contribuir também para a formação dos estudantes de Direito dos cursos do Pronera, e inclusive justificam a política pública específica para que tais estudantes possam formar-se também em Direito.

Primeiro porque a educação para a subsistência é aquela que possibilita ao educando o resultado prático-utilitário do que foi aprendido, solução de problemas que a educação deveria possibilitar ao educando resolver. Nas entrevistas com os estudantes, conforme analisado na seção seguinte, a utilização da formação em Direito para a solução de questões práticas, que envolvem a vida na área rural, seja nos assentamentos, ou em pequenas propriedades, é uma das preocupações dos estudantes.

Sobre a educação para a subsistência, explica Saviani:

Quanto aos objetivos indicados, cabe observar que, quando falo em educação para subsistência, quero referir-me ao problema do domínio do prático-utilitário. Existem necessidades práticas nas quais a educação está envolvida e espera-se que ela ajude a satisfazê-las. No caso brasileiro, chamo isto de educação para a subsistência (SAVIANI, 2013a, p. 56).

A educação para a liberdade também é o que se almeja para a formação do estudante oriundo do campo, que possa ter o domínio da liberdade, e não há liberdade possível sem conhecimento e sem condições mínimas materiais de existência, por essa razão, sua formação não deve ser alienada de suas condições de vida.

E, quanto à educação para a comunicação, esta torna viável a educação entre pessoas com diferentes expectativas e valores. Assim, a “[...] comunicação implica esse esforço de transcendência, capacidade de sair da minha situação e colocar-me na situação do outro, na perspectiva do outro” (SAVIANI, 2013a, p. 57), sendo imprescindível observar também este objetivo da educação para os educadores que terão que comunicar-se com os estudantes com perfil diferente dos que usualmente frequentam os cursos de Direito das Universidades Públicas.

Por último, o quarto objetivo, a educação para a transformação, no sentido de ter capacidade de intervir na realidade para altera-la para aumentar a cooperação

e colaboração entre os seres humanos. Não haveria sentido na formação de estudantes oriundos do campo, em Direito, se a educação não fosse para a transformação. Formar em Direito para apenas aumentar a massa de bacharéis destituiria de sentido a própria política pública. Apesar de sabermos que não é possível aferir se isto se concretizou nos cursos nas Turmas já encerradas ou nas que estão em andamento, é certo que a formação deve preparar os estudantes para transformar a realidade social.

Saviani reflete a respeito de tais objetivos da educação e de como concretiza-los:

Como, porém realizar aqueles objetivos? Aqui nós nos defrontamos com o problema dos meios. Mas nós não estamos interessados em quaisquer meios e sim nos meios *adequados* à realização dos objetivos propostos. A posse de tais meios está na razão direta do conhecimento que temos da realidade. Ou seja: quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela. **Com efeito, já dissemos que promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens** (SAVIANI, 2013a, p. 61) (sem destaque no original).

Apesar de não termos o cenário ideal para a concretização de tais ideias, pela conjuntura política em que estamos vivendo, pelos poucos recursos que são destinados ao Pronera e por todas as dificuldades materiais dos estudantes, o conhecimento da realidade e a sólida fundamentação científica, que deixe o senso comum e alcance a consciência filosófica, podem capacitar para transformar a realidade e não há possibilidade de esperarmos a alteração da situação para concretizar os objetivos da educação propostos por Saviani.

Com efeito, educar tendo em vista os objetivos propostos (subsistência, libertação, comunicação e transformação) exigiria instituições educacionais diferentes daquelas que possuímos, com uma organização curricular também diferente, no entanto, não nos é dado criar as novas instituições, independentemente das atuais. Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. Problemas desse tipo fazem com que, a par de uma sólida fundamentação científica, o educador necessite também se aprofundar na linha da reflexão filosófica. É isso que justifica a existência de cursos de nível superior. Com efeito, a passagem de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao

nível da consciência filosófica) é condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz (SAVIANI, 2013a, p. 63)

E, sobre o papel das universidades apontado por Saviani, denota-se que o ingresso de estudantes no ensino superior e no curso de Direito pode contribuir para que a universidade atue no sentido de concretizar as aspirações populares, daí porque ela vem sendo tão atacada por governos autoritários, como acontece na atualidade.

Porque a universidade, na sociedade capitalista, pode formar para conservar o estado de coisas que interesse à classe dominante ou engajar para a mudança: “[...] a universidade irá colocar-se no âmago da cisão que caracteriza a sociedade capitalista, obrigando-se a optar entre conservar e reforçar a situação dominante ou se engajar no esforço tendente a impedir que as aspirações populares continuem sendo sistematicamente frustradas” (SAVIANI, 2013a, p. 100) .

Mas, para preparar os estudantes, oriundos das classes populares para a apropriação dos objetivos da educação, que é a transformação, a cultura popular:

[...] só poderá constituir-se num instrumento de realização das aspirações populares em termos eruditos, e constatando que a escola é o veículo principal de acesso às formas eruditas de cultura, a universidade se voltará para a educação escolar, cuidando com esmero da competência em todos os níveis, ramos e disciplinas e lutando para que a democratização da escola passe do plano proclamado para o plano da realização efetiva (2013, p. 102).

Assim, os cursos de Direito do Pronera, devem formar os estudantes oriundos do campo para que tenham acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, incluindo o Direito, com os objetivos propostos por Saviani, de educar para promover o ser humano, com objetivos de formar para a subsistência, para a libertação, para a comunicação e para a transformação, contribuindo para a educação jurídica contra-hegemônica.

### **3.2.3 Contribuições dos cursos de direito do Pronera para a Educação Jurídica**

A democratização do acesso ao ensino superior, com a ampliação do número de vagas em universidades públicas e programas de financiamento público para instituições privadas, como Prouni e Fies, ainda estão longe de democratizar de forma ampla e universal a educação superior. E, não basta proporcionar o acesso à educação superior, é importante que se garanta a permanência do estudante em tal etapa de ensino.

Os cursos de Direito do Pronera ocorrem por intermédio de convênio entre o Incra – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e Universidades Públicas, por projeto, e por essa razão são chamadas de “turmas especiais”. A metodologia utilizada nos cursos é a pedagogia da alternância, em que os estudantes alternam um período na Universidade, com aulas e atividades regulares e presenciais, que é o chamado Tempo Escola e um período, que também integra o período letivo, em que os estudantes desenvolvem atividades pedagógicas em suas próprias comunidades, chamado de Tempo Comunidade.

De acordo com o Manual de Operações do Pronera, os cursos de nível superior também devem ser desenvolvidos pela metodologia da alternância:

Os cursos devem contemplar as situações da realidade do público participante a fim de que os educandos encontrem soluções para os problemas e, simultaneamente, capacitem-se. Serão desenvolvidos conforme a metodologia da alternância, caracterizada por dois momentos: tempo de estudos desenvolvidos nos centros de formação (Tempo Escola) e o tempo de estudos desenvolvidos na comunidade (Tempo Comunidade).

Na comunidade serão realizados estudos e pesquisas que levem a uma reflexão teórico-prática das questões pertinentes ao campo que subsidiarão as intervenções práticas. Essas atividades serão orientadas e acompanhadas por professores e monitores. O tempo destinado às pesquisas e aos estudos na comunidade não poderá ultrapassar 30% da carga-horária total dos cursos (BRASIL, 2016).

O primeiro curso de Direito custeado com verbas do Pronera foi criado em convênio com a UFG (Universidade Federal de Goiás) e implantado em 2006 (com uma turma formada em 2012 e início de nova turma no ano de 2016), posteriormente, em 2012 foi criado em convênio com Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em 2013 com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no ano de 2014 na Universidade Federal do Paraná (UFPR), com ingresso dos alunos em 2015 e, por último, no ano de 2016 iniciou o curso de Direito da Terra



na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), na cidade de Marabá, no Pará.

Até a presente data formaram-se três turmas: a primeira na UFG, no ano de 2012, a segunda na UNEB no ano de 2017 e a terceira turma foi a da UEFS, em julho de 2018 e há previsão da formatura da turma da UFPR para dezembro de 2019.

O Pronera tem como objetivo “assegurar aos sujeitos do campo o direito à educação através de um processo de escolarização que amplie cada vez mais as possibilidades de autonomia e cidadania, com permanência no campo [...]” (II PNERA, 2015), mas isso não significa que a população do campo não possa ter acesso ao conhecimento de áreas que não estão ligadas diretamente ao acesso à terra, mas que ampliam seus conhecimentos, proporcionam acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados, e no caso da graduação em Direito, asseguram que essa população seja assessorada e defendida por seus iguais, que conhecem diretamente a vida nos ambientes rurais, de assentamentos, de floresta, de quilombos, etc.

A formação em Direito pode servir para instrumentalizar a luta dos movimentos sociais em suas reivindicações, sobretudo na luta por reforma agrária, de agricultura sustentável em oposição ao agronegócio, de direito à educação, saúde e vida digna. E, esse conhecimento em Direito é fundamental já que “o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas” (SAVIANI, 2012, p. 55).

E, como afirma Dermeval Saviani (2012) os membros das camadas populares somente poderão fazer valer seus direitos e interesses se dominarem o que a classe dominante domina, esta é sua condição de libertação.

Assim, os cursos de Direito financiados pelo Pronera estão situados dentre aqueles que podem contribuir para formação de profissionais comprometidos com a transformação da realidade social, conscientes das condições históricas e sociais que excluem sua classe social da obtenção de direitos que lhes possam garantir vida digna na busca de concretização de sociedade justa e solidária.

O ingresso de estudantes oriundos do campo no ensino superior, por si só não poderá diminuir as distorções históricas de acesso ao ensino superior no Brasil, sem políticas universais de diminuição de desigualdade social, conforme alerta Sguissardi: “As políticas focais destinam-se a parcela da população trabalhadora ou

excluída e têm alcance limitado, pois não atuam sobre as causas da desigualdade social produtora da exclusão” (2015, p. 877).

Daí a importância da preparação dos estudantes para atuarem na defesa dos direitos humanos fundamentais, dentre eles a Reforma Agrária e acesso à terra, acesso à água e outros recursos naturais, direito à educação e demais direitos mínimos à vida digna, além da concretização dos objetivos fundamentais da República Brasileira, como a erradicação da pobreza e redução das desigualdades sociais e regionais, conforme artigo 3º, III, da Constituição Federal de 1988.

Outra dificuldade, que os cursos do Pronera tentam enfrentar é a dificuldade de permanência na educação superior até a finalização do curso, porque não basta garantir o acesso se não for possível a permanência até o final dos estudos. Sguissardi descreve que a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, que é um dos princípios constitucionais da educação (artigo 206, I, da CF de 1988) continua sendo uma utopia:

O acesso à educação superior dos jovens de metade da população brasileira, cujas famílias têm renda de até três salários mínimos (SM), não depende basicamente da vontade dos jovens em idade adequada ou de suas respectivas famílias, mas do nível socioeconômico destas. É num país em que o rendimento médio do 1% mais rico é cerca de 40 vezes maior que o dos 40% mais pobres (FREIRE, 2014); em que cerca de 50% das famílias têm renda familiar de até três SM e apenas 7% possuem renda superior a 10 SM; e em que menos de 27% das matrículas da educação superior estão em IES públicas gratuitas, que a exigência constitucional de “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (CF 88, art. 206, inciso I) adquire o significado de uma verdadeira utopia (SGUISSARDI, 2015, p. 877).

E, o Pronera proporciona essa possibilidade de permanência, ainda que longe do ideal, pois dos relatos dos estudantes entrevistados todos afirmaram terem tido dificuldades financeiras para sua permanência. Mas especialmente pela adoção da pedagogia da alternância, a possibilidade de permanência do estudante é assegurada, se comparada aos cursos regulares.

Assim, podemos afirmar que os cursos de Direito do Pronera mesmo em ínfima quantidade, se comparada ao número de cursos existentes, pertence a um movimento de juristas e de cursos de direito que aliados aos movimentos sociais e à classe trabalhadora buscam a formação crítica, no sentido da superação da educação jurídica tradicional, conforme Mascaro:

Se há uma maioria de juristas reproduzindo os horizontes mercantis do consumismo e do prazer hierárquico do poder ensejado pelo direito, há valiosos grupos de juristas que aliados aos movimentos sociais e aos trabalhadores, no Brasil e no mundo. A postulação de uma educação jurídica crítica tem por horizonte um tipo de jurista que, embora minoritário nos quadros atuais, é possível formar em quantidade maior. (MASCARO, 2013, p. 51)

Apesar da formação de um grande número de bacharéis anualmente, “é importante notar um ‘não-lugar’ dos profissionais da advocacia popular, que acumulam dezenas de processos por conta das demandas dos movimentos sociais, dos quais não tem como dar conta satisfatoriamente” (MORAIS, 2011, p. 65). Daí a necessidade de formação de profissionais críticos e populares, aptos a concretizar direitos e facilitar o acesso à justiça da população.

Além dos dois perfis de cursos de Direito anteriormente descritos, que proporcionam formação por uma educação jurídica hegemônica, ou seja, os que se destinam à formação do trabalhador técnico e os que ainda se destinam à formação da elite dirigente há os que têm compromisso com a formação crítica e com compromisso com a transformação social, estes últimos ainda em pequena quantidade, dentre os quais, podemos citar como exemplo as seis Turmas de Direito do Pronera.

## 4 OS CURSOS DE DIREITO DO PRONERA

Nesta seção faremos um breve histórico dos cursos de Direito no Brasil, para contextualizarmos o momento histórico e a finalidade que eles foram criados, bem como qual o atual perfil dos cursos de Direito.

Posteriormente, faremos a descrição individual de cada um dos cursos de Direito do Pronera e suas Turmas e a concepção dos estudantes e coordenadores sobre eles, utilizando os dados empíricos levantados por meio de entrevistas e análise documental, tanto de documentos institucionais, quanto das obras produzidas no encerramento dos cursos<sup>16</sup>, pelos estudantes, professores e pesquisadores.

### 4.1 Breve Histórico dos Cursos de Direito no Brasil e seu Atual Panorama

No Brasil, a criação de cursos de Direito ocorreu em 11 de agosto de 1827, com a formação das Academias de Direito em São Paulo e Olinda, “para formar as elites dirigentes brasileiras, em substituição à formação até então recebida em Coimbra” (TAGLIAVINI, 2017). O Estado Brasileiro, independente, necessitava de quadros para formar a burocracia estatal e fortalecer-se em relação à Portugal, e por essa razão a formação deveria ocorrer em solo brasileiro.

Os cursos de Direito no Brasil nascem conservadores, tradicionais, ligados à Igreja e ao Império e “enclausurados”, como demonstra João Virgílio Tagliavini (2017) ao observar a arquitetura das Faculdades de Direito de Olinda e São Paulo, a

---

<sup>16</sup>As obras são:

BARRETO, Gilsely. ARAÚJO, Clóves. O insurgir da experiência: a turma Eugênio Lyra do curso de Direito da UNEB (2013-2017). In: FAVERO, Celso Antonio. FREITAS, Carlos Eduardo Soares de. BARRETO, Gilsely Bárbara. Direito e Insurgência: experiência da Turma Eugênio Lyra. Salvador: EDUFBA: EDUNEB, 2017.

MELO, Conceição Coutinho. DIAS, Fabrício Souza. BARROS, Flávia Patrícia Miranda Cruz. VUELTA, Raquel Buitron. As turmas de Direito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): experiências, desafios e conquistas pelo direito à educação do campo. In: SOUZA, Maria José Andrade de. TORRES, Paulo Rosa. PITA, Flávia Almeida (Orgs). **O Direito e a Educação do Campo**: experiências, aprendizagens, reflexões. Turma Elizabeth Teixeira e a educação jurídica. Salvador: UEFS Editora, 2018

SIQUEIRA, José do Carmo Alves. Direito ao Direito: uma experiência de luta pela efetividade de promessa constitucional do direito de acesso universal à educação. In: FON, Aton. SIQUEIRA, José do Carmo Alves e STROZAKE, Juvelino (Orgs.) O Direito do Campo no Campo do Direito: universidade de elite versus universidade de massa. São Paulo: Outras Expressões; Dobra Editorial, 2012.

primeira nascida no claustro do Mosteiro de São Bento e a segunda no claustro do Convento Franciscano.

Tais faculdades de Direito, sob uma análise crítica, não se destinavam à formação da cultura jurídica nacional, mas “prestaram-se mais a distribuir o *status* necessário à ocupação de cargos públicos de um quadro burocrático que já se expandia [...]” (KOZIMA, 2016, p. 508).

No mesmo sentido, João Virgílio Tagliavini explica que os cursos de Direito no Brasil não nasceram em universidades, mas como “cursos e não com a preocupação primeira em formar bons juristas em direito pátrio, mas em formar dirigentes de um país que nascia, num direito transplantado” (2013, p. 17).

A criação das universidades no Brasil ocorreu de forma tardia, já que somente após a Revolução de 1930, com as reformas Francisco Campos é que foi criado o regime universitário no Brasil, com o Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931, o que possibilitou a criação da Universidade de São Paulo – USP, em 1934.

Comparados a outros países americanos o Brasil foi o último a instituir o sistema universitário, isto porque em Santo Domingo a Universidade foi criada em 1538; no México e em San Marcos, Lima em 1551; em San Tomás, Bogotá em 1580; em San Fulgêncio, Equador em 1586 e em Cuzco, Peru em 1597 (TAGLIAVINI, 2013).

Neste viés, de que a criação de cursos de Direito se destinou à formação do bacharel para integrar a burocracia estatal, também as faculdades de direito podem ser consideradas verdadeiros aparelhos de hegemonia, para permanência do “*status quo*” conforme afirma Barboza (2007, p. 103):

Entre os aparelhos de hegemonia, as faculdades de direito, além de oferecer quadros para ocupação dos cargos públicos, se prestaram para a reprodução e difusão das ideologias que concebem a tradição no direito brasileiro, especialmente durante o império até a consolidação da república, dentro do que foi denominado bacharelismo por ADORNO (1998) Provenientes das elites sociais do período, reproduziam e justificavam, não só os seus interesses de classe, mas também os fundamentos políticos do Estado brasileiro (BARBOZA, 2007, p. 103).

José Wanderleiy Kozima, ao analisar a criação dos cursos de direito e o fenômeno do bacharelismo no Brasil, afirma que o bacharelismo pode ser entendido

como a “predominância de bacharéis na vida política e cultural do país” (2016, p. 510), os quais mantinham um discurso retórico, formal e abstrato, privilegiando a forma ao conteúdo e, conseqüentemente, contribuindo para a manutenção do Estado patrimonialista.

Pode-se afirmar que também contribuiu para a perpetuação do “*status quo*” da sociedade brasileira o positivismo jurídico, que passa a influenciar os Cursos de Direito no período da República, com a teoria pura do direito de Kelsen e a dogmática jurídica vista como “atividade que tem a pretensão de estudar o direito positivo vigente sem construir sobre o mesmo, juízos de valor” (MORAIS, 2011, p. 60).

Esta tendência do positivismo, com formação dogmática, baseada no legalismo, vai perdurar nos cursos de Direito permeando a educação jurídica e, por consequência, os profissionais do direito, dentre eles advogados, juristas, magistrados que se apegam à letra de lei e exigem seu integral cumprimento sem análise da realidade social e econômica (ALMEIDA JÚNIOR, 2008).

Com a ruptura democrática de 1964, o sistema de educação como um todo passa a sofrer influência dos ideais do regime civil-militar, que tem como projeto a expansão do ensino superior como fator de desenvolvimento, priorizando, todavia, a iniciativa privada, sem preocupação com a qualidade da educação. A expansão atinge também os cursos de Direito, como explica Alexandre Bernardino Costa:

Como era um dos cursos tradicionais, direito, engenharia e medicina, o curso jurídico sofreu efeitos da disciplinarização da expansão privada. De um anterior curso de elite, vinculado aos quadros da burocracia estatal, o ensino jurídico viu-se destituído deste status para ser jogado na vala comum dos cursos de final de semana, que possuíam menores custos com maior demanda. A reforma universitária de 1968 encontrou nos cursos jurídicos um campo fértil para o engajamento do ensino superior com os ideais do regime estabelecido. (2016, p. 541/542).

Os cursos privados que surgiram não tinham compromisso com pesquisa e extensão, nem tinham a mesma qualidade que os cursos das instituições públicas (COSTA, 2016), fazendo com que a expansão da quantidade não fosse acompanhada da qualidade. Mas, paradoxalmente proporcionaram maior acesso da população ao ensino superior, pois as “portas do ensino superior abriram-se a

muitos brasileiros que antes nem poderiam sonhar com um título universitário” (TAGLIAVINI, 2017).

Na década de 1970 até 1991 há uma pequena expansão de cursos, especialmente no setor privado, que continuou nas décadas seguintes. Assim, se em 1991 eram oferecidas 35.107 vagas em 165 cursos de Direito, no ano de 2011 eram 214.821 vagas em 1.121 cursos de Direito (TAGLIAVINI, 2017).

O atual cenário quanto à oferta de cursos de direito e perfil socioeconômico dos estudantes, foi demonstrado no último Relatório do Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, relativo ao último exame realizado no Brasil (INEP, 2015).

Dos 1.062 cursos de Direito avaliados, 86,9% estão em instituições privadas. Considerando os indicadores da região sudeste, o número de instituições privadas sobe para 93,2% do total da região. Dos estudantes avaliados no Enade/2015, 109.404 (87,9%) eram oriundos de instituições privadas e 15.047 de instituições públicas (INEP, 2015, p. 25). Assim, os estudantes que não tiverem acesso às vagas das universidades públicas e não tiverem condições de pagar mensalidades dependerão de programas de acesso ao ensino superior privado, como Prouni ou Financiamento Estudantil.

O perfil socioeconômico dos estudantes avaliados foi o seguinte: 9,2% tem renda mensal familiar de até 1,5 salários mínimos, 19,6% de 1,5 a 3 salários mínimos; 17,1% de 3 a 4,5 salários mínimos; 14,2% de 4,5 a 6 salários mínimo e 39,9% distribuídos nas faixas de 6 a 10, 10 a 30 ou acima de 30 salários mínimos (INEP, 2015, p. 121).

Corroborando tal perfil socioeconômico, o levantamento feito por Sguissardi (2015, p. 13):

Se tomada a variável renda familiar como referência e forem cruzados os percentuais de estudantes oriundos de famílias de renda superior a 10 SM (7% na sociedade) dos três ciclos do Enade (2006, 2009 e 2012) com quatro cursos selecionados, ter-se-á: 1) no Curso de Medicina, os estudantes oriundos dessas famílias com renda superior a 10 SM eram 67%, no 1º ciclo, 70% no 2º e 44% no 3º; 2) no Curso de Odontologia, eram 56% no 1º ciclo, 50% no 2º e 28% no 3º; 3) no Curso de Direito, eram 37% no 1º ciclo, 26% no 2º e 24% no 3º; 4) no Curso de Psicologia, eram 32% no 1º ciclo, 19% no 2º e 16% no 3º.

Por outro lado, esses estudos mostram que se fortalece a tendência de os estudantes oriundos de famílias de renda de até 3 SM buscarem preferencialmente os cursos de baixa demanda (“pobres”),

como História e Pedagogia, e não os cursos de alta demanda (“nobres”), como Medicina e Odontologia.

A maior parte dos cursos das instituições privadas está em faculdades, que pelo sistema brasileiro de educação superior não tem obrigação de desenvolver pesquisa, comprometendo a formação geral do estudante. Isso sem falar nos grandes grupos financeiros, que mantêm cursos com mensalidades a preços “módicos” e ensino de qualidade duvidosa.

Considerando que na realidade brasileira, metade dos trabalhadores, assalariados ou não ganha até um salário mínimo<sup>17</sup>, os filhos dos trabalhadores não têm acesso aos cursos de Direito, especialmente se considerarmos os cursos melhores avaliados, que estão em universidades públicas ou em universidades privadas com alta qualificação e preço elevados (58 cursos avaliados receberam nota 5, e 42 eram de instituições públicas e 16 de instituições privadas) (INEP, 2015).

Nesse cenário é que estão situados os cursos de Direito do Pronera, que possibilitam à população do campo a formação superior de forma gratuita, em universidades públicas, sem a necessidade que o estudante se afaste do meio rural em que vive, podendo continuar retirando seus meios de sobrevivência da terra, já que o curso ocorre pela pedagogia da alternância, metodologia em que o estudante alterna períodos de estudo em sua própria comunidade e períodos na universidade.

#### **4.2 Os Cursos de Direito do Pronera na Concepção dos Estudantes e de Seus Coordenadores**

Para a concretização deste trabalho foram realizadas entrevistas com os coordenadores e estudantes dos cursos de Direito de todas as universidades que possuem o curso de Direito em parceria com o Pronera, UFG, UNEB, UEFS, UFPR e UNIFESSPA.

Foram realizadas entrevistas com os coordenadores e estudantes, totalizando 30 (trinta) entrevistas, sendo 22 entrevistas com estudantes, 5 entrevistas com os coordenadores e 3 entrevistas com egressos da primeira turma

---

<sup>17</sup> Conforme dados da Pnad Contínua de 2017, divulgados pelo IBGE em 2018. Disponíveis em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101559\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101559_informativo.pdf)



da UFG, conforme passaremos a descrever a seguir. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mas utilizaremos somente o primeiro nome de cada entrevistado.

O critério para a escolha dos entrevistados foi a aceitação do convite, feito pela pesquisadora, que fez contato com os estudantes e coordenadores pela via eletrônica e, posteriormente por meio de contato pessoal comparecendo aos eventos de encontro dos cursos, ocorrido na UFG em Goiânia, em abril de 2017 e também em visitas realizadas durante o período de aulas, no Tempo Escola, nas Universidades. A visita foi realizada em agosto de 2017 na UEFS, em Feira de Santana-BA; no mês de dezembro de 2017 na UNEB, em Salvador-BA; no mês de junho de 2018 na UFPR, em Curitiba-PR; e em dezembro de 2018 na UFG, na cidade de Goiás-GO.

A única universidade que não foi visitada foi a UNIFESSPA que fica na cidade de Marabá, no Pará e, com os estudantes desta universidade as entrevistas ocorreram pela via eletrônica.

Mas, antes de passarmos à análise dos cursos pelos seus estudantes e coordenadores, é importante esclarecer que tais cursos, em convênio com o Pronera são realizados por projeto, ou seja, há o ingresso de uma turma e, somente após seu término é que se verificará a viabilidade de formação de outras turmas.

Outra peculiaridade específica dos cursos do Pronera, é que ocorrem pela metodologia da pedagogia da alternância, que divide o tempo de estudo em Tempo-Escola e Tempo Comunidade a fim de possibilitar ao estudante que vive em áreas rurais que não precise deixar seu local de origem para poder estudar e também com o intuito de contextualizar a teoria aprendida com a comunidade. Apesar de não ter previsão específica na legislação brasileira, a pedagogia da alternância é autorizada para a educação da população rural pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme artigo 28, e incisos, que preveem:

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

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Também é autorizada por parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, homologado pelo Ministério da Educação, Parecer do CNE/CEB n. 01/2006, que dispõe sobre os dias considerados letivos para a pedagogia da alternância, além de, como já descrito, ser exigência do Pronera, conforme seu Manual de Operações.

Ao discorrermos sobre as entrevistas faremos uma melhor descrição da pedagogia da alternância e suas complexidades para os cursos de Direito.

Sobre as Universidades, é importante fazer um breve histórico sobre a implementação do curso de Direito do Pronera, em cada uma delas.

A **UFG** foi a primeira universidade brasileira a realizar convênio com o Incra para oferecer o curso de Direito pelo Pronera, após reivindicação dos movimentos sociais de luta pelo acesso à terra. O curso foi oferecido no campus Cidade de Goiás e foram oferecidas 60 vagas para constituir a turma especial de Graduação em Direito, para as categorias de Beneficiários da Reforma Agrária e de agricultores familiares tradicionais.

O processo de deliberação da primeira turma se iniciou em maio de 2005 e foi aprovado pelo Conselho Universitário em 15 de setembro de 2006 – Resolução Consuni n. 18/2006 (SIQUEIRA, 2012).

O curso teve início em 17 de agosto de 2007 formado por 60 estudantes, sendo 48 oriundos de assentamentos e 12 agricultores familiares tradicionais, os estudantes eram oriundos de 19 estados da federação, os quais foram aprovados em processo seletivo especial com 630 inscritos. A turma seguiu a mesma matriz curricular do curso de Direito oferecido pela UFG (SIQUEIRA, 2012), o que já é um demonstrativo que a formação contra-hegemônica não se dá por uma matriz curricular diferenciada, mas sim pelos sujeitos que compõe a Turma e também pelo compromisso assumido pelo Corpo Docente.

Seguiu a pedagogia da alternância com um período intensivo integral de aulas de 90 dias nos meses de março a maio ou abril a junho, no primeiro semestre e, agosto a outubro ou setembro a dezembro no segundo semestre letivo, o chamado Tempo Escola e o restante do período, no Tempo Comunidade, totalizando cinco anos ou dez semestres. Formaram-se 57 estudantes que colaram grau em 11 de agosto de 2012, demonstrando uma evasão muito baixa, menor que

dez por cento dos ingressantes, o que por si só também revela o compromisso dos estudantes com o curso.

A primeira Turma se autodenominou “Turma Evandro Lins e Silva” em homenagem ao advogado que atuou mais de sessenta anos na advocacia, tendo sido procurador-geral da República e Ministro do Supremo Tribunal Federal no governo João Goulart.

Dos egressos desta turma foi possível realizar entrevistas somente com três deles, já que, por serem oriundos de diferentes estados do país, e já realizarem atividades profissionais em suas localidades, houve dificuldade em contatá-los e optamos por dar ênfase aos estudantes que ainda estão cursando as demais turmas que estavam ou ainda estão em andamento.

A segunda Turma de Direito para Beneficiários da Reforma Agrária e Agricultores Familiares, em convênio com o Pronera, na UFG, teve início no ano de 2016 e também iniciou com 60 vagas e previsão de conclusão do curso para 2021, porque o Projeto do Curso previu uma duração de 6 anos, incluindo um primeiro semestre para a chegada dos estudantes, apresentação do curso, objetivos e seminário final para avaliação dos resultados.

A Turma se autodenominou, “Turma Fidel Castro”, em homenagem ao líder da revolução cubana que liderou a República de Cuba como primeiro-ministro de 1959 a 1976 e depois como presidente de 1976 a 2008.

É interessante observar que no caso da UFG, o curso de Direito do Pronera assegurou que o campus da cidade de Goiás<sup>18</sup> fosse revitalizado, já que a aprovação da primeira turma criou vagas para professores efetivos, que antes não existiam, já que o curso de Direito regular era noturno e contava somente com professores que vinham do campus de Goiânia, conforme relatado pela Coordenadora Érika.

A segunda Turma da UFG conta com estudantes oriundos de 14 estados brasileiros e, com exceção da região Sul, há estudantes de todas as regiões do Brasil. Foram entrevistados três estudantes desta segunda Turma, no mês de dezembro de 2018, duas estudantes do gênero feminino e um estudante do gênero masculino, somente um deles vinculado a movimentos sociais.

---

<sup>18</sup> O município de Goiás é o que possui o maior número proporcional de assentamentos no país. Até o ano de 2016 eram 24 assentamentos Vide: <https://www.cptnacional.org.br/multimedia/12-noticias/conflitos/3482-familias-acampadas-comemoram-a-conquista-de-mais-um-assentamento-na-cidade-de-goias>

Já, a Universidade Estadual de Feira de Santana – **UEFS** foi a segunda universidade no país a iniciar o curso de Direito em convênio com o Pronera. Sua turma iniciou em dezembro de 2012, oferecendo 40 vagas e foi formada por estudantes provenientes de 11 estados da federação, representativos de diferentes movimentos sociais, dentre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento de Luta Camponesa (MLC), o Movimento das Comunidades Populares (MCP), Fatres-Bahia e Pastoral Rural (PR) (UEFS, 2016). A criação do curso também foi uma demanda dos movimentos sociais do campo, especialmente porque, no Estado da Bahia eles são mais de uma dezena.

Por escolha dos estudantes, a Turma se autodenominou “Elizabeth Teixeira”, em homenagem à trabalhadora rural e líder camponesa da Paraíba, que atuou nas Ligas Camponesas na luta pela Reforma Agrária.

Seguiu a mesma matriz curricular que o curso regular de Direito que já existia na universidade, a mesma duração de dez semestres e o curso adotou a pedagogia da alternância, conforme descrito no Pedido de Reconhecimento do Curso de Bacharelado em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária da Universidade Estadual de Feira de Santana – Turma Especial Elizabeth Teixeira:

construiu-se em consonância com a *Pedagogia da Alternância*, onde o estudante dialoga com as reflexões teóricas em um espaço tempo nos moldes convencionais, o Tempo Escola (TE), e, em outro momento, essa incursão teórica é dialetizada e experimentada nas comunidades, para onde acorrem os estudantes em um outro período da alternância, identificado por Tempo Comunidade (TC). Este por certo é o aspecto mais distintivo do Projeto da Turma Elizabeth Teixeira em comparação com a estrutura geral do Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UEFS, em suas turmas “regulares” (UEFS, 2016, p. 33).

Conforme Projeto Político Pedagógico e Pedido de Reconhecimento do Curso, documentos que foram disponibilizados a esta pesquisadora pela Coordenadora e Professores do curso, um dos objetivos da formação em bacharel em direito da Turma Elizabeth Teixeira é:

Uma formação ético-política pautada em valores e princípios que atentem para o respeito aos Direitos Humanos, na sua concepção multicultural e emancipatória e que se comprometam com a busca da consecução de uma sociedade justa e solidária. O curso criará

condições para o desenvolvimento de uma formação humanística e interdisciplinar, de sorte a alargar a compreensão do Direito, passando a vê-lo não como instrumento de conservação e legitimação do poder e da realidade social, mas como objeto da transformação da realidade socioeconômica e emancipação da humanidade. O futuro bacharel deverá ser capaz de intervir numa realidade em constantes mudanças, questionando-a e sugerindo soluções para problemas dela emergentes (UEFS, 2017).

De acordo com tais documentos há um claro compromisso com o direito crítico, para a transformação social e para uma educação “[...] omnilateral, palavra procedente de Marx, que usava a expressão ‘desenvolvimento omnilateral do ser humano’” (UEFS, 2016, p. 41).

Foram entrevistados sete estudantes, sendo seis deles no mês de agosto de 2017, na cidade de Feira de Santana, em visita feita por esta pesquisadora e, um estudante no mês de dezembro de 2017, na cidade de Salvador-BA, durante evento de encerramento do curso de Direito do Pronera da UNEB.

A coordenadora do curso também foi entrevistada no mês de agosto de 2017, na cidade de Feira de Santana, na Bahia.

Dos sete entrevistados, quatro do gênero masculino e três do gênero feminino, seis deles são vinculados a movimentos sociais e um deles estava vinculado somente ao sindicato rural de sua cidade.

A Universidade do Estado da Bahia (**UNEB**) foi a terceira universidade brasileira a firmar convênio com o INCRA-Pronera para oferecimento do curso de bacharelado em Direito. A criação do curso também foi uma reivindicação dos movimentos sociais e contando com a experiência dos cursos de Direito/Pronera já existentes e também com a experiência de outros cursos em convênio com o Pronera que a universidade já possuía, foi autorizado o curso em setembro de 2012, com edital de processo seletivo em fevereiro de 2013 (BARRETO, ARAÚJO, 2017).

A Turma foi composta por 50 estudantes do Estado da Bahia e 7 estudantes dos Estados de Sergipe, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e São Paulo, a maioria deles oriundos de onze movimentos sociais do campo e povos e comunidades tradicionais, como: Movimento dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas (Ceta), Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Central de Articulação de Fundo e Fecho de Pasto (CAFFP), Fundação de Apoio à Agricultura Familiar do Semiárido da Bahia (Fatres), Federação dos

Trabalhadores na Agricultura do Estado da Bahia (Fetag), Movimento de Luta pela Terra (MLT), Movimentos de Pequenos Agricultores (MPA), Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (Conaq), Federação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (Fetraf), Luta camponesa e o Polo de Unidade Camponesa (PUC) (BARRETO, ARAUJO, 2017).

Os estudantes escolheram para designar sua Turma o nome de “Eugênio Lyra”, advogado que atuava em defesa dos povos do campo e foi assassinado em 22 de setembro de 1977, aos 30 anos, em Santa Maria da Vitória, estado da Bahia.

O curso também adotou a Pedagogia da Alternância, alternando Tempo Escola e Tempo Comunidade, considerando o percentual de 70% no primeiro e 30% no segundo.

Foi adotado Projeto Político Pedagógico específico, especialmente por conta das dificuldades que o sistema de matrículas da universidade tinha para adequar o sistema de alternância e adotou matriz curricular diferenciada contemplando algumas especificidades como Direito Agrário, Direito Ambiental, Direito Cooperativo e Direito Registral e Imobiliário, mantendo-se os demais componentes curriculares, totalizando dez semestres letivos.

Foram entrevistados cinco estudantes, sendo dois do gênero masculino e três do gênero feminino, todos vinculados a movimentos sociais do campo, no mês de dezembro de 2017, na cidade de Salvador-BA, durante o evento de encerramento e formatura da Turma. A coordenadora foi entrevistada no mês de abril de 2017, na cidade de Goiânia, durante o Primeiro Encontro das Turmas de Direito.

A quarta universidade brasileira a fazer convênio com o Incra/Pronera para a criação do curso de Direito foi a **UFPR** (Universidade Federal do Paraná), em Curitiba, e conforme explicado pelo Coordenador da Turma, tentava-se a criação do Convênio desde o ano de 2012, mas foi autorizado somente em 2014, ano que ocorreu o processo seletivo para 50 vagas, com o ingresso da Turma de Direito do Pronera em 2015.

A decisão da UFPR pela criação da Turma se iniciou em 2011, a partir da observação da Turma do Direito/Pronera da UFG e, então, foi criada uma comissão de trabalho formada e a finalização da proposta ocorreu no ano de 2012. Foram realizadas discussões nas instâncias internas do curso de Direito para analisar questões relacionadas à infraestrutura do curso e a disponibilidade dos professores

em ampliar o número de aulas (UFPR, 2019). “Após isso houve a deliberação pelas pró-reitorias envolvidas e em audiências no Conselho de Planejamento e Administração (Coplad) e no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), até a aprovação e o lançamento do edital de seleção para vagas suplementares (ou seja, extras, não cotas), em outubro de 2014” (UFPR, 2019).

A Turma do Pronera tem o mesmo conteúdo programático e os mesmos professores das turmas regulares do Direito, as únicas exceções são as disciplinas relacionadas ao campo e meio ambiente.

Atualmente, a Turma é composta de estudantes oriundos de 15 estados brasileiros, além do próprio estado do Paraná e até a realização das entrevistas com os estudantes e coordenador, a turma continha 47 estudantes em convênio com o Pronera e dois imigrantes haitianos, que concluirão o curso no corrente ano de 2019.

Dentre as universidades que disponibilizaram o curso de Direito em convênio com o Pronera, a UFPR foi a única que “flexibilizou”, ou ainda, que modificou a ideia da Pedagogia da Alternância, já que para a aprovação da Turma foi exigida a manutenção do mesmo calendário acadêmico das turmas regulares. Então, o Tempo Comunidade, deve ser realizado durante o período de férias e recesso escolar, segundo Ricardo, que exerce a coordenação material da Turma, esse foi o “preço a ser pago” para ser possível a oferta do curso.

O nome escolhido para denominar a Turma foi Nilce de Souza Magalhães, em homenagem a uma das líderes do MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens, que atuou na denúncia de ofensas aos direitos humanos praticadas durante a construção da Usina Hidrelétrica de Jirau, em Porto Velho. O projeto da hidrelétrica removeu Nilce, e toda sua comunidade, de maneira forçada para um lugar sem eletricidade e sem água potável, comprometendo também a subsistência das famílias, que tinham a pesca como sua principal fonte de renda. Nicinha, como era conhecida foi assassinada em Janeiro de 2016. Seu corpo ficou desaparecido por cinco meses e, em junho de 2016, foi encontrado na barragem da Usina Hidrelétrica de Jirau.

Foram entrevistados 5 estudantes, sendo quatro estudantes do gênero feminino e um estudante do gênero masculino, no mês de junho de 2018, no local de suas aulas, no prédio histórico da Praça Santos Andrade, em Curitiba, todos os entrevistados tinham algum vínculo com movimentos sociais.

A última universidade disponibilizar o curso de Direito em convênio com o Pronera foi a UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará), na Faculdade de Direito do campus de Marabá, no Pará.

O processo seletivo ocorreu em 2015 e o ingresso da primeira Turma ocorreu em 2016, com previsão para conclusão do curso no ano de 2020.

A proposta para criação do curso especial de Bacharelado em Direito para beneficiários da Reforma Agrária, em Convênio com o PRONERA/INCRA, inicialmente com a denominação “Direito da Terra”, partiu de reuniões de professores, alunos, técnicos em assuntos educacionais, representantes dos movimentos sociais do Campo como Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e Comissão Pastoral da Terra (CPT) de Marabá (UNIFESSPA, 2014).

A UNIFESSPA é uma universidade jovem, criada em 2013, por meio da Lei n. 12.824, em 05 de junho de 2013, por desmembramento da Universidade Federal do Pará – UFPA, criada em 1957.

E considerando que o contexto social, econômico e político do sul e sudeste do Pará, envolvem exploração predatória da natureza, população em situação de pobreza, conflitos pela posse e propriedade da terra que geram situações de conflitos violentos, a exemplo do massacre de Eldorado de Carajás, cidade que fica nesta região. A UNIFESSPA se propõe a “consolidar espaços de construção da cidadania, da diversidade efetiva, da instrumentalização dos direitos humanos e justiça com equidade social” (UNIFESSPA, 2014, p. 9) e o Projeto de criação da Turma Especial de Bacharelado em Direito para beneficiários da Reforma Agrária:

[...] não visa instituir novo curso, mas adequar e ajustar o processo de construção e ser fonte de “contaminação” desde o direito crítico e emancipador e crítico das tendências porventura tecnicistas e conservadoras que primam pela transmissão mecânica e puramente técnica do direito legalista e positivista. O projeto nasce da socialização e construção coletiva dos membros do Colegiado da FADIR, da Congregação do IEDS, da sociedade civil, dos movimentos sociais, ONGs e da comunidade acadêmica, os quais comungam com a necessidade de transformação social a partir (também) da educação e da formação superior para inserção de novos perfis de egressos comprometidos com as concepções de justiça social e de efetividade dos direitos humanos (UNIFESSPA, 2014, p. 13)



Também instituído no sistema da pedagogia da alternância, desenvolvido entre o Tempo Escola e Tempo Comunidade, disponibilizou 50 vagas, com 50 ingressantes (até a data das entrevistas a turma contava com 48 estudantes) e o seu principal público foram os 500 assentamentos da Reforma Agrária, com cerca 66 mil famílias assentadas, tanto é assim que a Turma é composta em sua maioria (cerca de 80%) de estudantes provenientes do Pará, especialmente sul e sudeste deste estado, também estudantes do Maranhão e um estudante do Tocantins e um estudante do Mato Grosso, portanto a grande maioria da turma da região Norte do país. O processo seletivo para as 50 vagas teve mais de 2.000 inscritos.

A Turma, que inicialmente se chamava Direito da Terra, se autodenominou Turma Frei Henri des Roziers, em homenagem ao frade dominicano de origem francesa, que foi naturalizado brasileiro, falecido em 26 de novembro de 2017, com 87 anos de idade e que permaneceu no Brasil por quase 40 anos.

Frei Henri chegou ao Brasil em 1978, permanecendo inicialmente na região do Bico do Papagaio, no Tocantins e depois no estado do Pará, em Rio Maria. Com sua formação em Direito na França, validou seu diploma no Brasil e passou a atuar como advogado da Comissão Pastoral da Terra na defesa dos trabalhadores sem terra. “Nascido numa família da aristocracia francesa, Henri foi um jurista dominicano diplomado pela Sorbonne e por Cambridge. Ele pôs sua erudição jurídica a serviço dos camponeses perseguidos pelos grandes latifundiários no Brasil” (CARTA MAIOR, 2017). Ficou conhecido como advogado dos “sem terra” e passou os últimos dez anos antes de sua morte, permaneceu no Brasil sob proteção policial, devido às ameaças de morte.

A região de Marabá, além de ser cenário de conflitos agrários e exploração predatória da natureza, é uma região de muitas riquezas naturais que contrastam com a pobreza da população, sendo considerada uma das regiões mais violentas e desiguais do país, daí o compromisso assumido pelo curso de Direito do Pronera, em seu projeto pedagógico:

À disputa pela posse da terra e à presença dos “grandes projetos” de mineração, soma-se a agricultura de subsistência, confrontada com a exploração agropecuária extensiva, fazendo surgir a luta pela posse da terra rural que redundou e redundará em violência seletiva, já que são assassinados líderes rurais e ambientalistas; o fracasso dos planos de colonização e/ou reforma agrária na região e a exploração garimpeira, fez com que esta sofresse a intensa migração que

causou inchaço das cidades locais, quase todas, sem condições estruturais de receber tamanho aporte de pessoas, revelando-se assim, o problema habitacional, conjugado com a crise dos serviços públicos municipais, que não possuem condições de suportar a intensidade da demanda a que foram submetidos; sem contar a questão de saneamento básico e, ultimamente, a questão do aumento incontrolável da violência e criminalidades urbanas. É nesse cenário de contradições e conflitos, **onde a riqueza da região se contrasta com a pobreza da população, a qual, na sua maioria não vê seus direitos básicos e fundamentais realizados, não tem acesso à justiça, e carecem do elementar direito a ter direitos** (UNIFESSPA, 2014, p. 18) (sem destaque no original).

Diante da dificuldade de ir até à cidade de Marabá as entrevistas com o Coordenador do Curso e com os estudantes ocorreram pela via eletrônica, e o contato pessoal com os estudantes ocorreu somente nos encontros da cidade de Goiânia e também nas cidades de Feira de Santana e Salvador, na Bahia.

Pela observação e pelo contato com os estudantes nos campus universitários, nos Tempo-Escola e também no encontro dos cursos ocorrido na cidade de Goiânia em abril de 2017, a primeira observação, que pode até parecer óbvia, é a diversidade dos estudantes, com a presença de grande número de estudantes negros e também a grande presença dos movimentos sociais, na participação e organização do evento.

Outra observação, que destoa dos cursos de Direito “tradicionais” é a espontaneidade e maior liberdade dos estudantes, incluindo as vestimentas não formais. Normalmente, em eventos de cursos de Direito tradicionais é comum que mesmo os estudantes compareçam vestidos de maneira formal, como é exigência para comparecimento em audiências, Fóruns e Tribunais brasileiros.

E, ainda, a responsabilidade pela organização do evento, das refeições, da organização das salas e equipamentos para palestras, também era realizada pelos estudantes, de forma coletiva e organizada.

Deste primeiro encontro foi divulgada uma Carta Compromisso com a luta da classe trabalhadora (em anexo), na qual, no campo do Direito comprometem-se, nos itens 8 e 9:

8. Do permanente aperfeiçoamento do nosso conhecimento técnico e político para combater o uso do Direito segundo os interesses do capital, lutando contra o encarceramento como forma de aplicação da política pública de solução dos conflitos interindividuais e sociais;

9. Do nosso esforço sem trégua, com disciplina consciente, na luta pela defesa de todas as formas de vida e liberdade, usando o Direito para libertar as prisioneiras e os prisioneiros encarcerados em razão da luta coletiva (MPA, 2017);

O segundo encontro ocorreu em Brasília, em junho de 2018, do qual também foi elaborada Carta Compromisso (em anexo) reiterando o compromisso “com a luta na construção do Estado Democrático e Social de Direito, prevalência da presunção de inocência, atualmente relativizado com o objetivo de ampliar encarceramento em massa das populações periféricas, seja ela do campo ou da cidade [...]” (MPA, 2018).

Feita esta breve apresentação de cada curso e das primeiras impressões obtidas com a observação no primeiro encontro de turmas de Direito do Pronera, passaremos a expor o resultado das entrevistas os quais serão divididos de acordo com os objetivos pretendidos com a pesquisa, quais sejam, investigar se tais cursos contribuem para:

- a) para a efetivação do direito à educação da população do campo;**
- b) para a educação jurídica contra-hegemônica e**
- c) para a possibilidade de formação de profissionais orgânicos à suas classes sociais.**

Assim, analisaremos os dados obtidos pelas entrevistas com esse enfoque.

Portanto, a análise das entrevistas será dividida em três “eixos”, ou seja, quanto ao direito à educação; se o Pronera, como política pública, foi o único meio de ingressar no ensino superior. Se a educação jurídica poderia ser considerada contra-hegemônica e, por último, quanto à possibilidade de formação de profissionais orgânicos; se, neste formato de curso, haveria tal possibilidade.

As entrevistas foram realizadas de forma estruturada com os estudantes e de forma semi-estruturada com os coordenadores. O roteiro das entrevistas segue em apêndice.

#### **4.2.1 Efetivação do Direito à Educação da População do Campo.**

Iniciando pelo primeiro eixo de análise: direito à educação; se o Pronera, como política pública, foi o único meio de ingressar no ensino superior e no curso de

Direito, ou seja, se houve concretização do direito à educação para a população do campo.

É certo que, aqueles estudantes que ingressaram nos cursos concretizaram seu direito à educação, mas é importante analisar se os estudantes teriam acesso de outra forma que não fosse o Pronera, ou se esta política pública facilitou e possibilitou o acesso e a permanência ao ensino superior, especialmente ao curso de Direito em universidades públicas.

Isto porque, os avanços obtidos no sentido de concretização do direito à educação da população do campo nas últimas décadas decorreram da luta, da disputa por espaço nas instituições e neste sentido, o Pronera, para os estudantes que conseguiram acessar o ensino superior por meio desta política pública, por certo, houve concretização.

Mas, a concretização do direito à educação de uma parcela da população do campo, por si só não significará a plena efetivação do direito, já que este está em constante construção e disputa em uma sociedade de classes, especialmente na atual conjuntura de retirada explícita de direitos de toda a população, com o avanço de políticas neoliberais.

É certo que, até o final do presente trabalho, o direito ao acesso ao ensino superior pela classe trabalhadora está ameaçado diante do corte de verbas que o Programa já vinha sofrendo nos últimos anos e pela inviabilidade de abertura de novas Turmas de Direito na atual conjuntura sócio-política.

Se os recursos liberados pelo programa por meio do convênio com as Universidades já era insuficiente e era administrado de forma que fosse possível para a manutenção do programa e dos estudantes, conforme resposta dos coordenadores e estudantes entrevistados, seria inviável prosseguir caso esses valores fossem ainda mais reduzidos. Assim, se houve a concretização para os estudantes que se formaram ou que estão estudando, não se sabe se será possível a continuidade de tal concretização, na contramão das garantias constitucionais brasileiras. Sem garantia de financiamento público para a educação o direito à educação está ameaçado.

Não há como se efetivar o principal objetivo do direito à educação, qual seja, a aprendizagem, sem as condições materiais mínimas para o acesso e permanência do estudante nas universidades.

Analisando as respostas dos estudantes, observou-se que o Curso de Direito não era a primeira opção da maioria dos entrevistados, e se não fosse o Pronera, a maioria não cursaria Direito, apesar de ter interesse em ingressar no ensino superior.

Assim, observamos ao final das entrevistas realizadas que quase todos os entrevistados interessaram-se pelo curso de Direito, por ele ter sido oferecido pelo Pronera, mas nem todos pensavam em cursar Direito antes da oferta do curso nesse formato e por meio dessa política pública. O Curso de Direito sequer estava no horizonte de vida dos estudantes, somente a partir da criação da oportunidade é que surge a ideia de ingressar no curso.

Os primeiros a ingressarem no Curso de Direito pelo Pronera, que foram os três egressos da **UFG** entrevistados, afirmaram que não pensavam em fazer, especificamente o curso de Direito, gostariam de ingressar no ensino superior, mas se não existisse o Convênio muito dificilmente pensariam em cursar de Direito, tanto pelo custo em uma instituição particular, quanto pela dificuldade de ingresso nas Universidades Públicas.

Já os estudantes da **UEFS** quando perguntados, se tinham interesse em ingressar no ensino superior antes da existência do Pronera e, se não existisse o convênio com o Pronera, se fariam o curso de Direito, disseram que tinham interesse em ingressar na etapa superior de ensino, mas alguns explicaram que sabiam que não teriam conseguido ingressar na universidade pública sem o convênio e, que tentariam outros tipos de bolsa de estudos ou de ação afirmativa. Um deles respondeu que a possibilidade de cursar seria quase impossível, devido ao trabalho e à família.

Um deles era egresso do curso de Pedagogia da Terra, da UFRN, e que tinha interesse em fazer Direito, então tentaria encontrar uma vaga pela nota do ENEM, caso não existisse o Pronera.

Todos os estudantes tinham consciência da dificuldade de ingresso no ensino superior, especialmente na Universidade Pública, alguns por não haver oferta de cursos em locais próximos ao seu local de moradia, outros por saberem que estavam em desvantagem na concorrência nos processos seletivos das universidades públicas e que nas faculdades privadas, que eles poderiam ingressar, seria muito caro, portanto não acessível diante de suas possibilidades financeiras.

Na resposta de um dos estudantes, Alexsandro, está clara a consciência das dificuldades do ingresso no ensino superior e descreve o Pronera como “porta de entrada à universidade”:

Então, o curso superior sempre é uma vontade de quem estuda [...] e do local de origem nosso, que é camponês, assentado, pobre, a educação sempre é negada, então existia a vontade de fazer um curso superior, mas a porta de entrada para nós assentados está fechada [...] o pronera é na verdade a porta de entrada à universidade [...].

Uma das estudantes, Cristina, que já tinha iniciado outro curso (de Farmácia) com bolsa de 100% pelo Prouni e, que desistiu do curso logo no início, relatou que uma das dificuldades é a permanência no ensino superior, pelo afastamento da realidade rural e de militância:

Meu dilema era fazer a Faculdade e ter que me desligar da minha realidade, meu dilema era esse de ir para uma universidade pública, passar 5 anos dentro dela abandonar seu contexto, porque fica longe da família, longe da sua realidade, longe do trabalho, fica para estudar esse tempo, então isso eu não queria, então meu dilema de fazer a faculdade era, como é que eu vou fazer? Porque pelo particular, nas escolas próximas de onde eu moro, economicamente teria dificuldade de acesso, porque como pagar um curso de Direito? É a mensalidade, transporte, material, toda uma despesa que não tem como assumir, eu não conseguiria.

Também quanto ao ingresso em um curso de Direito, o estudante Jurandy afirmou que “a possibilidade de fazer esse curso seria zero. Pela condição financeira, porque ficaria muito caro. O Pronera foi uma coisa muito importante que surgiu na vida da gente”.

Dentre os estudantes da **UNEB**, quatro deles pensavam em ingressar no ensino superior, mas sabiam das dificuldades e um deles já havia desistido dessa possibilidade, diante das dificuldades para a população do campo:

Tinha sonho, mas o sonho era difícil, eu pensava em me esforçar ao máximo para que um dos meus filhos, ou todos os meus filhos fizessem faculdade e, para mim, estava conformado em não estudar mais. Mas, diante da oportunidade do Pronera, nasceu aquela vontade de novo de poder estudar (ROGÉRIO).

E, se não fosse o Pronera não faria curso superior “até pelas questões de que meu município (Paratinga – BA) não oferece nem faculdade privada. Seria muito

difícil. Particpei do ENEM algumas vezes, tinha nota razoável, mas não suficiente para uma universidade pública” (ROGÉRIO).

A estudante Edlange, que sequer pensava fazer Direito, pensava em fazer outro curso em uma instituição particular próxima de sua cidade: “O Direito era muito distante, eu via mais a possibilidade de ingressar em uma universidade particular, talvez um curso de Agronomia ou Serviço Social, porque tinha uma faculdade próxima”.

Quanto à escolha do curso de Direito, dois dos estudantes não pensavam em cursá-lo, mas a militância nos movimentos sociais unida à oportunidade de realizar o curso pelo Pronera foi o motivo que os levou ao Direito. Os demais estudantes afirmaram que já tinham desejo de cursar Direito, mesmo antes do Convênio, mas acreditavam que seria muito difícil conseguirem nos cursos regulares.

Como afirmou Rodjane (que já é licenciada em Educação do Campo, pela UFSE, também pelo Pronera) ao ser questionada se faria o Curso de Direito, caso não houvesse o convênio com o Pronera:

Não teria possibilidade de conseguir fazer outro curso. Até pela realidade financeira da minha família, não tinha como, nem por financiamento, mesmo que fosse por financiamento do FIES, porque além disso teria o custo de estar na capital e em cidades maiores do Sergipe, então não tinha possibilidade (Rodjane é da cidade de Poço Redondo – SE).

Os estudantes da segunda Turma da **UFG** também afirmaram que se não fosse por meio do convênio com o Pronera, não fariam o curso de Direito. Tentariam outros cursos, sendo que uma das estudantes já tinha formação superior, também pelo Pronera.

Como por exemplo, explicou o estudante João: “Eu pensava em fazer ensino superior, mas as condições nunca foram favoráveis porque eu sempre morei muito afastado dos centros urbanos, então a faculdade sempre foi uma realidade muito distante para mim”.

A realidade dos moradores da área rural e que extraem sua sobrevivência da terra, especialmente em locais muito distantes dos grandes centros ou de cidades de maior porte, ficam praticamente impossibilitados de acessar e permanecer no ensino superior sem uma política pública específica.

Dentre os estudantes da **UFPR** entrevistados, também há o mesmo posicionamento, de que havia desejo e projetos de ingressar no ensino superior, mas que o Pronera, inclusive pela política de permanência na universidade, possibilitou o ingresso no curso de Direito.

Por exemplo, a estudante Lara afirma que:

como estava terminando o ensino médio eu pensava sim em fazer o ensino superior, mas o problema era o acesso à Universidade e também a escolha, que eu não tinha segurança quanto ao curso. Se não fosse pelo Pronera seria muito mais difícil. Se não fosse esse convênio do Direito com o Pronera eu teria ido para outra área, mas não sei qual.

E, mesmo o estudante Fidel, que já desejava fazer o curso de Direito, aponta que dificilmente teria acesso a uma universidade pública como a UFPR: “Buscaria fazer o Direito, não sei se teria condições de estar em uma universidade tão boa quanto estou agora, por conta do Pronera. Uma das melhores universidades do país. Eu faria, mas não com a qualidade que estão me proporcionando agora”.

Os dois estudantes da **UNIFESSPA** também afirmaram que não cursariam Direito se não fosse o Convênio com o Pronera.

O que pôde ser percebido, pelas respostas da maioria dos estudantes entrevistados é que todos tinham desejo de ingressar no ensino superior, mas se não fosse o convênio com o Pronera, não fariam, especificamente, o curso de Direito.

Outro aspecto que chamou a atenção, quanto à concretização do direito à educação, foi que a pedagogia da alternância foi citada como aspecto positivo do curso, no sentido de possibilitar a permanência na universidade, sem a necessidade de se afastar totalmente dos compromissos do local de origem dos estudantes. Apesar de esta pedagogia ter este aspecto de possibilitar a permanência, o que se comprova pela baixa evasão dos estudantes, ela também é apontada pelos programas, como forma de articular a teoria e a prática, levando parte da teoria a ser desenvolvida no Tempo Comunidade dos locais de moradia dos estudantes.

Mas, o que se observou é que a relevância maior da pedagogia da alternância, para os estudantes, foi no sentido da possibilidade de permanência nas universidades.

Antes de relatarmos o que estudantes apontaram sobre a pedagogia da alternância é importante explicar que esta modalidade de ensino se originou no



interior da França, em 1935, por iniciativa de um padre católico e das famílias dos educandos, como forma de educar jovens residentes nas áreas rurais. Esta pedagogia chega ao Brasil por iniciativa de um sacerdote jesuíta e dá origem ao MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo e à Escola da Família Agrícola (EFA), que iniciou sua primeira experiência naquele estado, no ano de 1969, como uma alternativa escolar ao contexto da população rural.

Ao definir a pedagogia da alternância, Paolo Nosela explica que:

Com efeito, trata-se de uma metodologia que criou uma didática específica para articular dialeticamente os saberes escolares com os saberes da experiência fora da escola. Assim trata-se de uma metodologia nascida no meio rural, mas que o transcende, pois toda relação pedagógica é uma dialética integradora entre o saber escolar e os saberes da vida. Por isso, mais que uma nova metodologia, trata-se de um novo sistema escolar. (2012, p. 19/20).

De fato, a metodologia da alternância, possibilita que o estudante permaneça um período no **Tempo Escola**, estudando praticamente em tempo integral, e um período na sua comunidade, o chamado **Tempo Comunidade**, viabilizando a manutenção do vínculo com seu local de origem. Mas, não é em si mesma uma pedagogia emancipadora, pois, em sua origem, tinha como pretensão a permanência do estudante no meio rural. Todavia, é considerada, especialmente pelos movimentos sociais, uma forma importante de possibilitar a permanência do estudante na universidade e assegurar que mantenha seus meios de sobrevivência e também de articular a teoria à prática, nas comunidades.

Quando questionados sobre os aspectos positivos do curso, antes mesmo que fossem perguntados sobre a pedagogia da alternância, quatro, dos sete entrevistados da UEFS, mencionaram a pedagogia da alternância como aspecto positivo.

Apesar de todos terem considerado que a pedagogia da alternância ainda é um desafio e, que ainda está em construção, pelas dificuldades de articular o Direito com o cotidiano dos locais de moradia dos estudantes, pela dificuldade de professores acompanharem o tempo comunidade, que são vários e em locais diferentes, todos observaram que ela é o melhor método para os estudantes oriundos do campo, por possibilitar o acesso à universidade sem necessidade de afastar-se totalmente de seu local de origem. Por exemplo, o estudante Aleksandro

(UEFS) afirmou que apesar da importância da pedagogia da alternância, ela ainda é muito desafiadora porque:

[...] as universidades não estão preparadas para a pedagogia da alternância, que tem um jeito próprio de educação. [...] a gente tem problema em postar nota, em matrícula porque o semestre é fechado [...] a gente não pode pegar livros na biblioteca porque a universidade não está preparada para a pedagogia da alternância.

A estudante Cristina (UEFS), destacou que inclusive para as mulheres, a pedagogia da alternância é mais vantajosa, porque “para as mulheres do campo ainda é mais difícil (o acesso ao ensino superior) e o Pronera viabilizar isso, ajuda a diminuir a distância e essa barreira e, com a pedagogia da alternância é outro saldo positivo que tem”.

Assim, apesar de todos os estudantes terem descrito as dificuldades, que nominaram de desafios, da pedagogia da alternância, especialmente institucionalmente, na Universidade, todos consideram que ela é indispensável para a formação de estudantes oriundos do campo, para que não cause o total afastamento de suas comunidades.

Os estudantes da UNEB entrevistados, também reconhecem a importância da pedagogia da alternância, e também apontam suas limitações e desafios, e que ela ainda tem que ser mais bem compreendida pela Universidade, estudantes e comunidade, como apontou a estudante Rodjane (que já tem formação educação do campo):

Nesse processo de construção da pedagogia da alternância a gente tem que pensar várias coisas e, uma delas é que é essencial fazer o retorno, até para que a gente se sinta sujeito daquele espaço, daquele território, trazer esse estudo, essa volta para as comunidades, mas para isso é necessário ter um maior compromisso dos estudantes. Às vezes, o estudante sabe da pedagogia da alternância, mas vem muito jovem, ainda está na perspectiva do ensino tradicional, então fica difícil de entender e acompanhar o tempo comunidade. A universidade deveria acompanhar mais o tempo comunidade e até mesmo entender, muitas vezes acho que a comunidade nem entende o que é a pedagogia da alternância então para entender mesmo e para melhorar a questão desta construção, tem que entender a pedagogia da alternância. Tenho esperança, que vamos construir e consolidar essa ideia da pedagogia da alternância [...].

Mas, mesmo apontando os desafios, defendem a pedagogia da alternância, como a estudante Marivânia (já possui formação em Pedagogia da Terra), que avalia que o trabalho do tempo comunidade aproxima bastante o estudante da comunidade e “que toda escola tinha que ter alternância”.

O estudo no tempo comunidade é um dos grandes problemas enfrentados pelo método da pedagogia da alternância, especialmente pela ausência de professores preparados e designados para essa tarefa e, pelo grande número de localidades a que pertencem os estudantes, tornando muito difícil o envio de professores para todos os locais, inclusive pela escassez de recursos. Por exemplo, os cursos que tem estudantes oriundos de inúmeros estados da federação não têm recursos suficientes para enviar professores para acompanhar o Tempo Comunidade. Para além do fator distância das comunidades, é certo que ainda é desafiador articular a teoria do direito aprendido no Tempo Escola com o desenvolvimento de atividades no Tempo Comunidade.

E, também pelo fato da Universidade estar em plena atividade enquanto os estudantes estão no tempo comunidade, dois dos estudantes da UNEB, apontaram que um dos problemas da pedagogia da alternância é que ela dificulta o convívio na universidade, como a participação no DCE – Diretório Central dos Estudantes.

Os cinco entrevistados da UNEB, ao defenderem a pedagogia da alternância, na verdade, o fazem para defender o vínculo que possuem com suas comunidades, com seu trabalho e sua família.

Os estudantes da **UFG**, da segunda Turma apontaram como vantajosa a pedagogia da alternância, com a possibilidade de contextualização da teoria no Tempo Comunidade e que a dificuldade deste método é que o Tempo-Escola sobrecarrega o estudante.

A estudante Poliana também defendeu a importância da pedagogia da alternância, mas apontou as dificuldades que ela traz com relação ao estágio, por exemplo, que tem que ser interrompido no Tempo-Comunidade.

Grande parte dos estudantes também relatou que uma das dificuldades da pedagogia da alternância é que ela faz com que as disciplinas sejam concentradas e há dificuldade de assimilação pela grande quantidade de estudo em pouco espaço de tempo.

Uma das estudantes da segunda Turma da **UFG**, Poliana, relata o desafio da pedagogia da alternância:

Mas, é justamente a alternância que é o nosso desafio. Pensa o que é a gente ver na metade do tempo o mesmo conteúdo que as outras turmas veem [...] É uma garantia muito grande o curso ser para beneficiários da Reforma Agrária e Agricultura Familiar acessar o curso, mas ao mesmo tempo, a metodologia que a gente escolhe que é a alternância é o nosso desafio, porque acumula todo o conhecimento dentro de pouco prazo e a gente precisa responder isso institucionalmente por meio de avaliações, de nota de trabalho, então o cérebro da gente precisa de um tempo para amadurecer o conhecimento e a gente tem esse tempo reduzido pela metade [...]

Os estudantes da UFPR que acabam tendo o Tempo Comunidade no período de férias e recesso escolares apontam que o ideal seria que a pedagogia da alternância ocorresse com divisão de Tempo-Escola e Tempo-Comunidade como nas outras turmas. Uma das estudantes afirmou que acredita que a pedagogia da alternância faz falta.

O fato é que não há uma única “pedagogia da alternância” já que a pedagogia da alternância, que iniciou nas Escolas Família Agrícola, no fim da década de 1960, acabou se expandindo para outras propostas de escolas destinadas para a população do campo, como as Casas Família Rurais e mais recentemente, outras iniciativas nas etapas de ensino fundamental, médio e superior, sem existir, todavia, uma proposta única como identificou Lourdes Helena da Silva (2010), mas, o que elas têm em comum é a “adequação da estratégia pedagógica da alternância às condições de vida e de trabalho da população do campo”, que é um dos princípios do movimento da educação do campo:

A despeito dessas diferenças identificadas, as experiências analisadas são convergentes na consideração da adequação da estratégia pedagógica da alternância às condições de vida e de trabalho da população do campo, especialmente pelas possibilidades oferecidas na conjugação da formação teórica com as atividades na realidade de vida e trabalho dos jovens, de maneira a não os desvincular da família e da cultura local. Nas raízes dessa valorização, identificamos um dos princípios do Movimento da Educação do Campo que, conforme destaca Caldart (2004), mais que o direito da população ser educada no lugar onde vive, afirma o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (SILVA, 2010, p. 184).

Observa-se que, realmente, a pedagogia da alternância é utilizada como meio de permanência e também de articular os conhecimentos obtidos na

universidade com a comunidade, mas nem sempre isso é fácil de ser articulado no Curso de Direito. Também há dificuldade de acompanhamento pelos professores, já que são muitas comunidades, em diferentes locais do país e não há recursos suficientes para esse acompanhamento.

E, conforme relatado e observado, a pedagogia da alternância, nos cursos de Direito do Pronera está em construção, especialmente pelos desafios que apresenta a tais cursos, como conjugar diferentes disciplinas do direito com a realidade das comunidades e como proporcionar estágio aos estudantes, por exemplo.

Assim, pelas impressões obtidas, a pedagogia da alternância, está mais próxima de uma forma de permanência no ensino superior, de concretização do direito à educação, do que, propriamente uma metodologia que conjugação de formação teórica com a realidade de vida dos estudantes. Na realidade, os movimentos sociais se apropriam de uma pedagogia, que em sua origem era reacionária e a utilizam para ter acesso às universidades, como possibilidade de uma pedagogia libertadora e que também contribui para que o ensino do direito ocorra de forma contra-hegemônica, tema que abordaremos posteriormente .

Por outro lado, pelos depoimentos dos estudantes fica evidente a importância do Pronera, como política pública, apesar de todos os limites, dificuldades e desafios que este programa está enfrentando e dependendo da conjuntura política, enfrentará ainda mais, especialmente no atual cenário de um governo ultraliberal de direita, que extinguiu a Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) e o Incra ter passado para o Ministério da Agricultura, há grandes dificuldades para a continuidade do Programa.

E o Pronera, mesmo com suas limitações é um instrumento indispensável de concretização do direito à educação para a população do campo, como descreve Hugo Belarmino de Moraes:

Destarte, mesmo com todas as dificuldades, críticas e contestações, a proposta do Pronera vem avançando e assumindo uma importância cada vez maior na agenda das políticas públicas nacionais, enfrentando as vicissitudes características de qualquer política pública de um Estado como o brasileiro, que privilegiou e ainda privilegia historicamente um modelo educacional e social voltado à manutenção do *status quo* (MORAES, 2016, p. 201).

Apesar dos relatos de vários estudantes de que tentariam outras políticas públicas para ingresso no ensino superior, o Pronera, que oferece os cursos por meio da pedagogia da alternância, ainda se mostra como mais adequado à população do campo, pela possibilidade de os estudantes não deixarem seu local e origem, de trabalho e de sustento.

As falas também evidenciaram que muitos sequer cogitavam cursar Direito, revelando que, apesar da ampliação do número de vagas dos cursos de Direito no Brasil, estas vagas não são acessíveis à população rural. Seja pela inexistência até mesmo de faculdades privadas de Direito nessas localidades, seja pela dificuldade de ingresso nas universidades públicas e ainda, por fim, pela dificuldade de acesso da população do campo aos grandes centros, que estão afastados de seus locais de moradia.

Como já demonstrado na seção que tratamos dos cursos de Direito, as vagas estão concentradas na região sudeste e, nas regiões norte e nordeste, (local de origem de grande parte dos estudantes entrevistados), estão somente 26,2% do total das vagas existentes no país (19,6% das vagas estão na região Nordeste e 6,6% estão na região Norte) (INEP, 2016).

No total, são 280 estudantes dos cursos de Direito/Pronera, dentre os que já se formaram ou integram as turmas até o ano de 2018, dos quais 61,8% são oriundos das regiões norte e nordeste, justamente nos locais que há mais violência no campo, conforme levantamento efetuado pelos servidores públicos do INCRA:

Portanto, do total de 280 estudantes, os estados da Bahia, Goiás, Pará, Maranhão, São Paulo e Paraná representam 71,6% dos estudantes dos cursos. Quanto à distribuição regional dos estudantes, as regiões Norte e Nordeste representam 61,8% do público participante das turmas. Nesse cenário, a distribuição de educandos demonstra-se correspondente aos anseios por defesa de direitos no campo, onde existem mais violações (MELO et al, 2018, p. 68).

Assim, justamente nos locais em que há menores oportunidades de acesso ao curso de Direito é que há maior número de estudantes buscando concretizar seu direito à educação.

Neste sentido, a luta da população do campo, para criação e manutenção dos cursos superiores em convênio com o Pronera revela que o direito à educação

desta população ainda está em construção, porque está em constante ameaça e caminha com avanços e retrocessos, pois apesar da democratização do acesso e a oportunidade de ingresso ampliada, ainda há um longo caminho a percorrer, especialmente considerando que a política pública depende de investimentos públicos e que não há direitos plenamente conquistados em uma sociedade capitalista que por si só, é socialmente injusta e mantém frágil democracia.

#### **4.2.2 Educação Jurídica Contra-Hegemônica**

Com relação ao segundo eixo, quanto à educação jurídica contra-hegemônica, se a formação destes estudantes pode ser considerada contra-hegemônica, no sentido de formação contrária à manutenção do *status quo*, e com objetivo de compreender e utilizar o direito como instrumento de justiça social.

Como já afirmado, entendemos que a educação jurídica contra-hegemônica deve ser entendida como aquela que tem viés crítico, com análise da totalidade histórica e social, compreendendo o direito como relação social típica do capitalismo, em contraposição à educação jurídica tradicional baseada principalmente no modelo liberal-positivista, que tem a concepção do direito como sinônimo de legislação, como instrumento de pacificação social, sem análise das influências históricas, sociais e econômicas para sua construção.

A educação do campo se propõe contra-hegemônica, no sentido de possibilitar a formação de intelectuais da classe trabalhadora do campo, que vão fazer a disputa da hegemonia na sociedade e colocar-se dentro de uma luta maior, de superação da sociedade capitalista. Todavia, ainda que a educação jurídica seja oferecida de forma contra-hegemônica, com estudo do direito de forma crítica, com a visão do direito não normativista, ainda assim, seria ingênuo acreditar que através do exercício das profissões que o curso de Direito habilita, seria possível superar os problemas de desigualdade social produzidos pelo sistema capitalista.

Porque há limites para a concretização de direitos, cujas normas são elaboradas pelas elites, apesar de pequenas conquistas obtidas por meio de luta das classes subalternas e de grupos historicamente excluídos. Neste sentido, a formação da classe trabalhadora do campo em Direito pode contribuir na sua luta,

mas a formação, por si só, não tem possibilidade de superar as desigualdades geradas por um sistema que tem como fundamento a não partilha do produto social do trabalho.

Mas, considerando a educação jurídica tradicional, o formato dos cursos, e seu público, já o tornam contra-hegemônicos e este é o seu grande legado. Durante a observação realizada no primeiro encontro das Turmas de Direito do Pronera, em Goiânia, no mês de abril de 2017, um das principais debates e preocupações dos coordenadores e professores dos cursos era sobre a insuficiência e limites da educação jurídica tradicional, do protagonismo dos educandos na produção do saber e da necessidade de uma educação jurídica crítica e prática jurídica insurgente.

Dentre os documentos que esta pesquisadora teve acesso e também pelas entrevistas dos coordenadores dos cursos, a ideia de implantação de todos os cursos do Pronera em convênio com as universidades públicas teve como propósito a formação pelo viés crítico do direito.

Por exemplo, o próprio “Pedido de Reconhecimento” do curso de Direito do Pronera da UEFS (2016), se propõe a esse compromisso, também o Projeto Político Pedagógico da UNIFESSPA tem esse propósito e seu coordenador confirmou que um dos objetivos do curso é a contribuição para a educação jurídica contra-hegemônica.

A própria presença de sujeitos oriundos do campo, que de outra forma não ingressariam na Universidade pública, já traz uma contribuição para que a educação jurídica não ocorra da forma como tradicionalmente ela ocorre. Claro, que somente esse fator não é suficiente, mas pelas próprias demandas dos estudantes há a necessidade de contextualização com suas realidades. O fato de grande parte dos estudantes também pertencerem a movimentos sociais também diferencia as turmas, a começar pelas formas que se organizam em sala de aula.

De todas as turmas visitadas os estudantes se organizavam em sala de aula em formato circular e não no formato tradicional de alinhamento das cadeiras em filas, o que, em cursos tradicionais não é uma prática comum.

Ricardo, que atua na coordenação do curso de Direito do Pronera/UFPR, menciona a alteração na dinâmica que ocorre entre professor e estudante no processo de ensino/aprendizagem, em decorrência da diversidade de sujeitos, que usualmente não frequentam o curso de Direito de uma universidade como a UFPR, campus de Curitiba:



No mínimo altera a relação professor com o estudante, tem casos vários relatados de o professor dar um exemplo completamente fora e os estudantes estranharem. Por exemplo, o professor fala imaginem que vocês ganham R\$ 5.000,00 por mês e as pessoas dão gargalhadas, enfim, eu não sei até que ponto os professores assimilam isso conscientemente, de que eles estão alterando sua forma de trabalho. Certamente tem que alterar, porque são turmas muito mais participativas, no sentido de que elas não só prestam atenção, como tem muito mais interesse, portanto perguntam mais e a aula fica muito mais demorada porque suas experiências são outras [...] Mas, só para registrar é interessante pensar que, por outro lado, eu dei aulas no primeiro e segundo anos inteiros para a turma e eles começaram enfileirados como as outras e aí nas nossas aulas passaram a ficar em círculo. Mas, perderam o símbolo da mística no meio porque faziam a mística no começo e alguns professores não gostavam e isso foi se perdendo. Os dois lados foram se adequando. Mas, como a universidade é muito maior, ela impôs mais coisas a eles e eles como minoritários conseguiram impor algumas coisas. É somente a sala deles em círculos, um tipo de debate diferenciado.

Para Érika, coordenadora da UFG, “[...] o Direito conseguiu um importante aliado no processo de oxigenação da educação jurídica nessa parceria com o Pronera [...]”. E prossegue:

Os paradigmas tradicionais de dogmatismo, unidisciplinaridade, descontextualização, que marcam a educação jurídica, vemos que o Pronera coloca para a gente a necessidade oposta, de uma perspectiva do direito interdisciplinar, do direito situado a partir da realidade dos sujeitos, educadores e educandos, sobretudo aos educandos, a importância dessa contextualização [...]

E, pelas respostas da grande maioria dos estudantes observa-se que a apreensão do significado de direito está relacionada com sua realidade e com compreensão não romantizada e idealizada do direito. Apesar de os cursos terem o mesmo conteúdo, com pequenas inserções de disciplinas específicas para as turmas/pronera, por algumas universidades, a quase totalidade dos estudantes entrevistados, não se limitou à compreensão do direito sob a leitura liberal/positivista.

Um dos estudantes da **UEFS** afirmou que um dos pontos positivos do curso de Direito do Pronera é “formar pessoas que estão preocupadas com os problemas sociais que o país tem” (Alexsandro).

O estudante Cícero, da mesma Turma afirmou que:

A proposta do curso que compreende uma filosofia voltada para a realidade, para a transformação da realidade, acho muito importante para o curso e, a vantagem é que também é possível se articular com outros estudantes e outras Turmas do Pronera, com advogados populares e com o setor de direitos humanos da via campesina, da RENAP (Rede Nacional de Advogadas e Advogados Populares) [...] não fica limitado àquela visão de fazer carreira na advocacia apenas, montar um escritório tradicional, compreende o direito de uma forma mais ampla, como que instrumentaliza o direito para a transformação ou pelo menos, para defesa dos trabalhadores.

Apesar de ser de grande importância a compreensão do direito contextualizado com as necessidades dos trabalhadores do campo, e para a defesa de seus interesses, o direito encontrará limites para a transformação, porque depende da atuação de Poderes institucionais, como o Judiciário, que especialmente em sua cúpula, irá atender os interesses das classes dominantes.

Quanto à abordagem crítica do direito, ainda quanto aos estudantes da UEFS entrevistados, pudemos observar que todos têm consciência de que o direito é decorrente da sociedade de classes, capitalista, a serviço da classe dominante.

Como falou a estudante Cristina:

Quantas leis são feitas para viabilizar o lucro do capitalismo e, não, de fato para viabilizar a justiça e o bem estar do povo, então tudo se viabiliza de acordo com os interesses políticos e econômicos, então o Poder Judiciário serve a isso. E, o direito serve a isso hoje, infelizmente, nós não queremos servir a esse tipo de direito e justiça [...] e nós enquanto estudantes de direito tendo o conhecimento desse curso, temos a tarefa e a responsabilidade de somar na luta dos movimentos sociais contra esse poder hegemônico que está aí, na luta pela verdadeira justiça, pelo verdadeiro direito, a quem de direito ele deve servir.

O importante do estudo crítico do direito é a compreensão de que todo o arcabouço jurídico que compõe a sociedade capitalista se distancia de valores éticos que deveriam permear a vida em sociedade, como a dignidade humana, a igualdade e a justiça social e é utilizado exatamente para o contrário, ou seja, para assegurar que se perpetuem relações de domínio, de injustiças e de privilégios.

No mesmo sentido, na perspectiva de um direito crítico, o estudante Aldenir afirmou que:

O direito tem um papel importante, se for de fato um direito na perspectiva crítica, que venha atender os aspectos humanos, a dignidade e não da forma como está posto na sociedade brasileira, para defender o interesse da burguesia e da classe dominante. E o capitalismo fez isso muito bem historicamente, se utilizou do direito para tomar terra dos quilombolas, dos indígenas, para expropriar trabalhadores, direitos que foram usurpados da classe trabalhadora. Que também podemos usar dessa ferramenta para retomar, porque o campo do direito é uma luta que deve ser travada pelos movimentos sociais, temos a perspectiva crítica, mas também o propósito de utilizar o direito a nosso favor, já que temos uma Constituição.

Pelo posicionamento dos estudantes, apesar de não ser possível identificar exatamente qual foi a teoria específica utilizada, fica claro que houve forte presença do pensamento contra-hegemônico no ensino do Direito, em consonância, por exemplo, com a definição de Antonio Alberto Machado de “práticas contra-hegemônicas” em que há “ruptura com o modelo liberal positivista do direito burguês, que tem servido ao esquema de dominação na sociedade capitalista, impondo-se como único padrão de legalidade [...]” (2009, p. 51).

E, também acreditam na utilização do direito, como meio capaz de instrumentalizar as lutas por direitos da classe trabalhadora, como por exemplo, Alexsandro: “acredito que o direito serve e está a serviço da classe dominante, que detém o poder econômico e os meios de produção, mas também acredito que o direito pode ser utilizado para defender a classe trabalhadora”, que é a utilização do direito como tática, do direito insurgente, conforme escreveu Pazello (2014).

Cícero, um dos estudantes chamou a atenção para a ausência de neutralidade do direito:

Com o sistema de justiça que nós temos, muito conservador, geralmente reacionário, não existe aquela neutralidade como se fala, não existe uma técnica neutra, você vê juízes proferindo decisões em que ele burla a técnica, e isso demonstra que não existe neutralidade, ele tem um lado. E pensar o enfrentamento a isto também é transformador, é um paradoxo, ao mesmo tempo, que o direito em si não vai transformar, é possível a gente fazer a diferença, atuar por dentro. Não temos a ilusão de que o direito, por si só é emancipador, mas nós temos a missão de, atuando por dentro, transformar, tirar algum proveito em prol do trabalhador, da classe, do sistema que temos aí, podre.

A coordenadora do Curso da UEFS, Adriana, ao falar sobre a educação jurídica, e se o curso pode contribuir para um ensino crítico e contra-hegemônico, destacou que o curso aposta nisso e que:

[...] o fato da Turma do Pronera estar dentro da UEFS meio que forçava a gente a estar pautando cotidianamente essa dimensão do direito crítico e, acho que isso ajudou na formação deles, até para ampliar, porque nesses seminários também participavam os estudantes da turma regular, então essa contribuição ultrapassou a Turma do Pronera [...]

A professora Gilsely, coordenadora do curso da UNEB, entende que a própria diversidade de sujeitos, com outros saberes, outras vivências, já contribui para a educação jurídica e que ela mesma se sentiu desafiada ao trabalhar com a turma, já que “[...] o ensino jurídico é muito abstrato, conteudista e tem grau de abstração bem marcado, então, a experiência do Pronera traz um desafio de como contextualizar mais esse ensino, e significa-lo na realidade daquele sujeito [...]”.

E, ainda sobre a contribuição para a educação jurídica, afirma que:

A gente eleva o nível da discussão e também o desafio final de como a gente lida com as questões, tem alguns elementos a serem trabalhados: como a universidade trabalha a dificuldade desses alunos nesse processo e, isso é interessante porque o ensino jurídico tem uma pobreza na reflexão de seus aspectos pedagógicos, então é um ensino conteudista e centrado em uma sala de aula com professor falante, então acho que contribui nesse sentido pedagógico, político, para qualificar, ampliar e popularizar esse ensino do direito no Brasil.

Carlos Eduardo Soares de Freitas em texto escrito em capítulo de livro comemorativo à formatura da Turma Eugênio Lyra (UNEB) também chama a atenção para o fato de que a origem dos estudantes, também torna diferente a educação jurídica do curso do Pronera e desafia os docentes:

Assim, os estudantes da Turma Eugênio Lyra oferecem aos seus docentes uma curiosidade genuína. Eles estão prontos a tentar compreender como funciona o direito e a justiça e quais as formas jurídicas de melhor defender os interesses aos quais estão imbricados e que não se limitam à luta pela terra, mas também ao meio ambiente, à produção agrária, à educação, à saúde, à previdência social, às liberdades civis, à diversidade cultural e de

gênero. É possível inferir que eles já conhecem o direito propriamente dito, vez que a origem dos movimentos sociais está no “pedir” – cujo significado mais se aproxima de “exigir” – verbo que conjugam em primeira pessoa do plural há muitos anos e de variadas maneiras em suas respectivas comunidades (2017, p. 122).

Ainda, quanto ao direito na perspectiva crítica, dos cinco estudantes da UNEB, entrevistados, três deles mencionaram o direito como instrumento de luta, mas que não é possível, somente por meio dele, operar a transformação da sociedade. Uma das estudantes, Rodjane, ao falar sobre o papel do direito e da justiça no capitalismo, respondeu que “acho que no capitalismo a gente tenta de algumas formas sobreviver, dentro desse sistema que é tão cruel pra gente e eu acho que uma das formas é trazer o direito para a nossa luta, dessa ferramenta do direito, da justiça, se bem que nessa conjuntura, nem sei mais”.

Os estudantes demonstram esperança com a utilização do direito como instrumento de luta já que o curso de Direito e os seus profissionais se propõe a este propósito, apesar dos limites que essa luta encontra pelas vias institucionalizadas. Mas, há também a presença de certo ceticismo por parte dos estudantes quanto à utilização deste instrumento, certamente porque, em suas vidas se deparam cotidianamente com as dificuldades de concretização de direitos.

Quanto aos cinco estudantes da **UFPR** entrevistados, nenhum deles tinha uma visão idealista ou romântica do direito. Ao contrário, afirmaram que o direito decorre do próprio sistema capitalista e sua utilização para a manutenção do atual estado de coisas:

A exemplo do que afirmou Jaqueline:

Bom, eu acho que a gente aprende aqui na faculdade que o direito só existe no sistema capitalista e eu concordo porque é uma estrutura que nasce com o Estado e é desenvolvido no sistema capitalista. É só a gente olhar as instituições e ver quem está nas instituições, só a gente olhar para aquele quadro, somente homens brancos e de elite e até hoje, os colegas que estão em outras salas, quem são? São filhos de desembargadores, enfim é a elite que se apodera desse espaço de justiça para dizer o que é justiça, o que é justiça para eles não é justiça para todos [...] A gente precisa estar dentro, nesse sistema capitalista, fazendo, resistindo, porque se não tivéssemos nós, aí que seria a desgraça mesmo, mas é uma força muito grande, mesmo que a gente tenha 5 turmas formadas ou em formação, ainda é muito pouco.

Já o estudante Fidel observou a utilização do Direito para a manutenção do atual estado de coisas e da necessidade do conhecimento desse instrumento, que é o Direito, também pela classe trabalhadora:

O direito hoje está sendo um instrumento, sempre foi, mas hoje principalmente está muito às claras, que é um instrumento de manutenção do “status quo”. Então a justiça que a gente tem é como se fosse uma falsa justiça. Para que e para quem serve o Direito? Precisamos romper com essa barreira do Direito, precisa saber, compreender que ele é um instrumento [...] ele é um instrumento de uma classe dominante, de um grupo de que de fato possui o poder econômico, então nós do povo precisamos ter o direito do nosso lado.

E, por fim, Karen, sobre o papel da Justiça e do Direito no capitalismo, destaca o caráter muitas vezes somente formal que o direito assume, mas que, ainda assim, pode ser utilizado como instrumento:

Que o direito é apenas formal, por mais que a gente tente usar esse instrumento da melhor forma para o trabalhador mais a gente vê que o direito, nesse sistema é só para garantir a propriedade, é um direito para poucos e nesses poucos não entra a gente. Então, a gente tem que tentar de todas as formas achar possibilidades de usar esse instrumento [...] Como o que a gente tem é isso, a gente vai tentar trabalhar com isso, para trazer o mais próximo possível, eu sou muito da ideia do direito achado na rua, do direito alternativo, certo que tem que ter seus cuidados, porque da mesma forma que pode-se utilizar o direito alternativo pró-trabalhador, o direito pode achar o uso do direito alternativo pró-proprietário.

Quanto à contribuição da experiência da Turma Pronera para o direito crítico e contra-hegemônico, Ricardo, da UFPR entende que o vínculo e o comprometimento que os estudantes tem com suas comunidades impõe novas leituras do direito. “Impõe uma reflexão muito mais apurada de pensar um pouco o Brasil, que a gente precisa pensar a educação jurídica feita para o povo brasileiro e para o Brasil, em termos nacionais, com o Pronera.”

A coordenadora Érika, da **UFG** afirmou não ter dúvidas de que essas experiências do Pronera com o Direito contribuirão para a transformação da educação jurídica, inclusive na pesquisa que ocorre no Direito, porque as experiências:

[...] vão refletir no modelo central da educação jurídica porque a gente vem de uma trajetória de que a pesquisa não existia no direito, a pesquisa empírica menos ainda. Essa perspectiva de pesquisa participante, pesquisa ação, ou pesquisa militante, independente do nome que se dê, também não era algo que estava dado no Direito. Então, acho que essas experiências foram fundamentais para dar outra forma de ver e entender o conflito do campo, no campo do direito.

Dentre os formados e estudantes da **UFG** entrevistados também houve respostas no sentido do direito conectado com a realidade, como afirmou Poliana: “[...] É uma falácia pensar no direito somente como a questão de resolução de conflito, o direito decide a economia [...] nas mãos de quem está o direito? Quem são as pessoas que tem acesso aos cursos de Direito [...]?”.

Mas, ainda, há esperança da utilização do direito como instrumento de concretização de direitos sociais: “Eu acho que talvez a tarefa do direito seria concretizar os direitos sociais, mas o próprio sistema capitalista que a gente vive não permite. Isso é bem utópico ainda, mas acho que pode ser uma ferramenta para diminuir as desigualdades” (João).

E, para Carolina “a gente vê o direito do lado de quem explora e não de quem é explorado, então a justiça que a gente procura com o pronomina é essa, que o direito chegue às pessoas que são exploradas também”.

Um das advogadas entrevistadas, Elaine, egressa da primeira Turma da **UFG** aponta a disputa que ocorre também no campo do direito, especialmente às populações historicamente excluídas, como a população do campo e da necessidade de mudanças no sistema de Justiça:

[...] em momentos de disputa e de acirramento dos conflitos é evidente que o direito, que também é um produto social, está em disputa, o sistema judiciário como um todo não responde mais aos anseios do povo seja na busca de uma solução quando vai ao judiciário, seja no âmbito penal. Em nosso campo de atuação, na defesa dos defensores de direitos humanos, as vitórias são poucas. Basta analisar o Judiciário e talvez teremos algumas respostas, quem são os que decidem, de onde vêm, como chegam a ocupar seus postos. Na atual conjuntura está mais escancarado quem são aqueles que decidem sobre nossas vidas. O sistema de Justiça precisa de mudanças.

Mas, há também a presença de estudantes com a visão tradicional do direito, com crença no sistema de Justiça e na possibilidade de melhorá-lo, sem alteração do sistema, como por exemplo, um dos estudantes entrevistados da **UNIFESPPA**, afirmou que entende que se a justiça não fosse “falha” não haveria problema com o capitalismo e que a justiça deveria ser garantidora dos direitos neste atual sistema.

Como já dito, o Pronera já se propõe como projeto de educação contra-hegemônico ao se opor às práticas pedagógicas tradicionais:

O Pronera também é uma referência no confronto com as ideologias dominantes e os contextos sociais e políticos dessa dominação, de que fazer parte as práticas pedagógicas tradicionais. A construção dos projetos, tendo como protagonistas os sujeitos do campo, representa uma ação coletiva que permite o reconhecimento da condição de oprimido e a materialização do compromisso com um projeto de transformação (MELO et al 2018, p. 60).

Para Melo et al (2018) ao ter ocupado o espaço de formação nos cursos de Direito, a população do campo luta pela transformação das práticas pedagógicas no espaço acadêmico. Há “um confronto contra as posições tradicionais que tornaram muitos cursos de Direito ambientes reservados às elites do país” (MELO et al, 2018, p. 62).

Érika, coordenadora da **UFG**, também menciona mudança nas práticas pedagógicas, e seus reflexos na educação jurídica, decorrentes da realidade dos educandos:

Muitos professores que não tem trajetória de pesquisa, extensão e ensino dentro da questão agrária, são obrigados a mergulhar nisso. Então, a professora de administrativo nunca trabalhou com desapropriação e vai passar a pegar o processo, a professora de constitucional, nunca trabalhou a questão agrária e vai passar a trabalhar, etc. Essas experiências trazem para dentro da universidade a intensidade dos conflitos agrários e dos debates jurídicos que permeiam a realidade agrária no Brasil e colocam na centralidade, e a potencialidade e a intensidade que envolve toda a questão estrutural do acesso à terra no Brasil fica escancarada. Na primeira turma Evandro Lins e Silva eu sempre dizia que era do estranhamento ao encantamento, então quando eles chegavam a turma sem nome (turma regular) ficava assim: quem são esses sem-terra fedidos, sujos, conforme a etapa foi passando o curso foi passando já era: quando eles vão voltar? Por que estão demorando?. Do estranhamento ao encantamento, eles conquistam não só a universidade, as pessoas, a cidade que se abriu para



recebe-los, então as turmas que vêm depois já encontraram esse campo aberto.

Neste sentido, pôde ser observado que há presença de formação contra-hegemônica nos cursos de Direito do Pronera estudados, em grande parte pela própria presença dos estudantes e também, pelo processo de ensino-aprendizagem ser contra-hegemônico..

Mas, não há como afirmar que os cursos têm capacidade de formação para atuação contra-hegemônica de **todos** os estudantes, porque além da existência das condições objetivas e subjetivas de cada ser humano, há também um papel a ser desempenhado em outros setores sociais, para além da formação educacional e preparação para o trabalho.

E, ainda que possa se transformar a educação jurídica, para que ela seja baseada na compreensão não normativista do direito, e com isso ampliar a capacidade de compreensão do sistema jurídico e da sociedade como um todo, preparando melhor os profissionais para enfrentar os problemas concretos da classe trabalhadora, a educação, por si só, não possibilitará a emancipação, como já dito neste trabalho, dependendo, a emancipação humana, de outros fatores, para além da educação, **apesar de ela ser parte imprescindível deste processo.**

De qualquer forma, ainda que não possam ser imediatamente criadas novas turmas, tendo em vista a redução de verbas ao Programa, que chega a inviabilizá-lo, bem como a nomeação de um coronel sem formação em educação para coordená-lo<sup>19</sup> e diante da atual conjuntura sócio-política que o Brasil enfrenta no momento, de um governo neoliberal de extra-direita, **não há dúvidas que os cursos de Direito do Pronera deixam um importante legado para a educação jurídica.** De uma educação jurídica construída a partir de sujeitos que normalmente não tem acesso à educação superior, e também uma educação jurídica comprometida com o justo, com a transformação de uma realidade injusta e de exclusão de direitos.

A formação em Direito dos sujeitos que tiram seu sustento no campo, e que têm muitas diversidades (já que são povos tradicionais, como quilombolas, assentados da reforma agrária, organizadas por movimentos sociais, como os atingidos por barragens, trabalhadores de fundo de pasto, filhos de camponeses da

---

<sup>19</sup> Vide <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/politica/2019/04/coronel-nomeado-para-coordenar-programa-de-educacao-no-campo-nao-tem-formacao-na-area/>

agricultura familiar, de quebradeiras de coco, etc) e vivenciam cotidianamente a negação de seus direitos, não é possível pela forma tradicional, porque essa formação não lhes serviria, em primeira instância.

Não se contentariam ou aceitariam a educação jurídica da forma tradicional, com ensino do direito apartado da realidade, idealista, porque já conhecem um “direito” baseado na concretude da vida e da necessária disputa, exigência para a realização de direitos que assegurem o mínimo de dignidade. E, o compromisso de Universidades, coordenadores, professores e estudantes, com essa formação, certamente contribui para a construção de uma educação jurídica contra-hegemônica.

#### **4.2.3 Possibilidade de formação de profissionais orgânicos**

Quanto ao terceiro eixo, qual seja, se haveria possibilidade de formação de profissionais orgânicos neste formato de Curso de Direito em convênio com o Pronera, com estudantes oriundos da classe trabalhadora rural. Se haveria possibilidade de formar profissionais comprometidos com os interesses de suas classes sociais originárias.

É importante que se esclareça que, por não ser possível verificar se os profissionais formados se tornaram orgânicos, tanto pelo pequeno número de formados da primeira turma e também pouco tempo de formação e, com as segunda e terceira turmas formadas durante a elaboração deste trabalho (UNEB em dezembro de 2017 e UEFS em julho de 2018) e três turmas que ainda irão se formar (UFPR em dezembro de 2019 e UFG e UNIFESSPA em 2021), o que se buscou verificar **é se há possibilidade de formação de profissionais orgânicos.**

Outro fato que é importante destacar, quanto à formação dos estudantes, apesar de compreendermos que a aprovação em Exame de Ordem, por si, não é um elemento que avalie a qualidade da educação do curso de Direito, é que as Turmas já formadas não tiveram problemas com a aprovação no Exame de Ordem. Segundo a coordenadora da UFG, Érika, a primeira Turma teve um resultado muito positivo na aprovação do exame de Ordem, com índice de aprovação mais alto que as turmas regulares. A Turma da UNEB também teve bons índices de aprovação e a Turma da UEFS chegou ao percentual de mais de 60% de aprovados após pouco mais de seis

meses da formatura<sup>20</sup>. Alguns estudantes da UFPR, que ainda não concluíram o curso, já foram aprovados no Exame de Ordem.

Assim, investigamos se a partir da formação em Direito de pessoas oriundas da classe trabalhadora do campo, por meio de uma política pública específica, que utiliza metodologia específica e que tem formação não especificamente tradicional da educação jurídica é possível formar profissionais, ou intelectuais da classe trabalhadora do campo que vão fazer a disputa da hegemonia na área do Direito.

Para Gramsci os intelectuais não são um grupo autônomo na sociedade, e cada grupo social teria sua própria categoria de intelectuais, com funções na organização de uma consciência crítica e organização de lutas e, os intelectuais orgânicos, estão direta e intimamente ligados a uma classe e organizam a sua hegemonia (pode ser a classe dominante ou a subalterna). Neste sentido, para Gramsci, cabe aos intelectuais, “[...] na atuação *por meio do partido*, essa função da criação de processos de elevação da consciência corporativa à ético-política, à consciência de classe” (DURIGHETTO, 2014, 290). Em síntese, a “função do intelectual se define pela conservação ou a construção de projetos hegemônicos de classe” (DURIGHETTO, 2014, p. 291).

Mas, a atuação dos intelectuais orgânicos na construção da consciência de classe, pode ocorrer também em outras formas de organização:

Em outros espaços de atuação e outras formas de organização, como por exemplo, o sistema educacional, meios de comunicação, movimentos sociais, atividades profissionais – em que atuam os intelectuais - essa função também pode estar presente, mas tende a se centrar no operar dos processos de passagem do “senso comum” ao “bom senso” de uma consciência imediata a formas de pensar e agir críticas, em outras palavras. Em um campo de mediações de formação de um saber e de um operar que podem fomentar e induzir à formação de uma consciência de classe (DURIGHETTO, 2014, p. 291).

E, conforme Durighetto (2014), a finalidade última do intelectual orgânico é sua participação e contribuição para uma sociedade regulada pelos interesses e necessidades do trabalho, para a emancipação humana:

---

<sup>20</sup> Conforme: <http://www.uefs.br/2019/03/2431/Egressos-da-turma-Direito-Pronera-da-Uefs-se-destacam-no-Exame-da-OAB.html> Acesso em 17-07-2019.

Sintonizando com o enunciado 11 – tese sobre Feurbach, “os filósofos não fizeram, senão, interpretar o mundo de diversos modos, o que importa é muda-lo” – Gramsci explicita e aprofunda essa inseparável relação dialética entre intelectual e mundo circunstante, dotando os intelectuais *orgânicos* aos interesses das classes subalternas de uma função central nos processos e lutas de formação de uma contra-hegemonia contrária aos interesses do capital e dos seus intelectuais *tradicionais e orgânicos*. O que interessa ao sardo marxista na reflexão acerca da questão dos intelectuais é a ampliação da formação e da ação dos intelectuais orgânicos das classes subalternas na construção de uma sociedade regulada pelos interesses e necessidades do trabalho, que Marx belissimamente nomeou de *emancipação humana* (DURIGHETTO, 2014, p. 267).

Assim, mesmo que não se tenha meios, pela pesquisa, de identificar se após estarem formados os estudantes atuam ou não como profissionais ou intelectuais orgânicos, é certo que sua participação em suas comunidades ou nos movimentos sociais já pode estar sendo de forma orgânica e com isso contribuindo para a construção da consciência de classe.

Pela origem dos estudantes, pelas propostas de formação dos cursos e também pela posição dos estudantes nas entrevistas, é possível dizer que **há sim possibilidade de formação de profissionais orgânicos às classes trabalhadoras do campo, por meio dos Cursos de Direitos do Pronera.**

A maioria dos estudantes entrevistados tinha alguma ligação com os movimentos sociais, portanto são militantes em prol da causa dos trabalhadores do campo, da reforma agrária, dos direitos humanos e esse compromisso, demonstra o desejo de quando formados, atuarem neste sentido, até pelo compromisso que assumem junto aos movimentos. Ao lado dos estudantes militantes, há também estudantes que não estão vinculados a nenhum movimento social, mas ainda assim todos demonstraram um vínculo e um compromisso com sua comunidade.

Um primeiro ponto a destacar, que foi observado em todas as visitas aos cursos nas Universidades e nos encontros dos cursos é que as turmas se organizam coletivamente, tanto pela necessidade de resolver as questões de moradia e alimentação e também na organização dos eventos em que há distribuição de responsabilidades e tarefas. Certamente essa organização coletiva é um diferencial de um curso “regular” de direito em que não há essa necessidade de organização e que normalmente, preponderam as necessidades individuais dos estudantes.

E, esta organização coletiva foi mencionada pela coordenadora Érika quando questionada se as verbas repassadas pelo convênio eram suficientes para

atender as necessidades dos estudantes e também em sua resposta sobre as diferenças entre os dois cursos, regular e do Pronera:

E também tem algo que é bastante diferenciado e que é bem específico da nossa turma é a questão da organicidade, então tem os núcleos de base funcionando, tem as equipes, tem a coordenação da turma, então não é só vir assistir aula e estudar, tem o engajamento que coloca a questão coletiva da turma, em preponderância aos interesses individuais, então isso também é um fator que quem não está engajado não consegue compreender.

[...] a turma tem grupos de estudos coletivos que fazem toda a diferença. Quem sabe mais Penal tem a obrigação de ajudar quem não sabe, quem sabe mais Civil fará o mesmo, e eles se organizam dentro disso de uma maneira bem legal.

Então, certamente, a necessidade de observação dos interesses coletivos que as turmas precisam ter, até mesmo para organizar sua permanência nas Universidades, e os problemas em comum, decorrentes da questão agrária brasileira podem contribuir para um compromisso para que estes estudantes, quando profissionais, continuem comprometidos com os interesses da população do campo.

As duas egressas entrevistadas trabalham diretamente com interesses da classe trabalhadora, uma delas como advogada de um Sindicato e, a outra advogada atua coordenando o Setor de Direitos Humanos do MST, integrando também a RENAP – Rede Nacional de Advogados Populares e outras articulações envolvendo o tema advocacia popular e Direitos Humanos.

Dentre os sete entrevistados da **UEFS**, cinco deles, que são ligados aos movimentos sociais do campo, já ingressaram no curso tendo como objetivo a formação para contribuir com as demandas de lutas reivindicatórias dos próprios movimentos, o que por si, já indicaria que teriam a possibilidade de tornarem-se profissionais orgânicos às suas classes de origem.

E, todos os entrevistados, foram unânimes ao afirmar sobre a necessidade de profissionais do direito para atuarem junto aos movimentos sociais e população do campo. Por fim, ao serem questionados sobre o que pretendiam desenvolver após formados, cinco deles disseram que pretendiam atuar na advocacia popular, na defesa dos movimentos sociais e população do campo, e dois deles que atuariam na advocacia para a população do campo, mas não mencionaram os movimentos

sociais. Apenas uma estudante afirmou que após trabalhar como advogada popular por um período, talvez pensasse em prestar um concurso público.

Um dos estudantes entrevistados destaca a importância de o advogado ser oriundo da população do campo e não um apoiador, como acontece normalmente com advogados que defendem os interesses da classe trabalhadora do campo:

Penso que há necessidade de profissionais do Direito para atuarem junto aos movimentos sociais e população do campo, porque desde o início do movimento em 1984, teve advogados apoiadores. Acho que esse novo período que estamos vivendo, de começar a formar advogados militantes que são do movimento que vêm dos assentamentos é algo muito decisivo na vida dos movimentos, ter um corpo de advogados que é da casa, que compreende a luta, não apenas o advogado de fora, o apoiador (CÍCERO).

Para a coordenadora do Curso da UEFS, Professora Adriana, os estudantes demonstram grande preocupação com o “retorno” com o:

propósito de fazer algo que possa ser útil à comunidade. A gente vê isso inclusive na escolha do tema das monografias, eles querem temas que possam servir como instrumento de retorno às comunidades deles e isso fica muito claro. O estudante da turma regular não tem, em regra, essa preocupação, não tem esse compromisso desse pertencimento.

E, Adriana afirmou que acredita que o compromisso com a população do campo e movimentos sociais pode até não ser uma unanimidade na turma, mas acredita que “70% está imbuído com essa missão de voltar e contribuir para os movimentos, que contribuiu para eles estarem aqui”.

A coordenadora do curso da UFG, Érika, também afirma que ainda não é possível saber se os formados atuarão como profissionais orgânicos e comprometidos com as demandas da classe trabalhadora do campo, “[...] mas, de qualquer forma, o olhar crítico que o corpo discente constrói sobre o direito, que a Turma constrói a partir da realidade da questão agrária sobre o direito, acho que isso muda a vida de qualquer um [...]”

Jorge, coordenador do curso da UNIFESSPA também afirma que ainda é precoce afirmar que o curso formará profissionais orgânicos à classe trabalhadora do campo, mas que “[...] poderia afirmar que hoje a grande maioria dos discentes

comungam um compromisso com sua classe, com um direito crítico e emancipatório.”

E, prossegue, fazendo uma projeção para o futuro que:

[...] mesmo que as condições objetivas futuras não permitam o engajamento jurídico na advocacia popular, agrária ou do movimento social, as perspectivas apontam que em quaisquer ramos do direito que atuarem a formação para a emancipação social, justiça social e direitos humanos, vão sedimentando a marca teórica e pedagógica da formação. Tenho uma tranquilidade em afirmar isso, ainda, com base no processo seletivo. Inserimos na seleção além de provas seguindo a matriz do ENEM, a redação e uma terceira etapa: a entrevista. A terceira etapa foi muito importante para selecionar os discentes conforme o perfil do projeto da Turma. Isto possibilitou conhecer um pouco do histórico, da representatividade dos movimentos sociais camponeses no perfil dos candidatos. Daí a formação de uma Turma com certa coesão política segundo os objetivos emancipatórios do curso.

É importante destacar, que o profissional orgânico, que teria compromisso com os interesses com a classe trabalhadora também encontrará limites para a concretização de direitos pela via institucional, por meio do Judiciário, por exemplo. Porque o direito, como manifestação histórica da sociedade capitalista, produzido como forma de manutenção de desigualdades, apesar de possibilitar pequenos acessos que possibilitaram às classes subalternas, desde a criação dos direitos sociais, não tem a capacidade de superar as desigualdades estruturais. Claro que não se diminui a importância e a imprescindibilidade de profissionais comprometidos com os direitos das classes trabalhadoras, mas tais profissionais não terão possibilidade, por si só, de transformação social.

Ricardo, professor e coordenador do curso da UFPR, chama a atenção para um fator que é importante quanto ao profissional orgânico, de que a formação de profissionais orgânicos não precisa necessariamente decorrer da formação por meio do convênio com o Pronera, mas sem o Pronera há mais dificuldades. Então, entende que seria sim possível a formação do profissional orgânico:

No nosso caso aqui, evidentemente vai formar também só que com a dificuldade com aqueles que não puderam estar orgânicos desde o começo na lógica dos movimentos sociais, vão entrar neste mundo como bacharéis em Direito, não necessariamente orgânicos. Então, entendo que sim, e que é um grande passo diferenciado na história da formação de profissionais de sua classe dentro do direito.

E, faz um breve diagnóstico histórico da atuação de profissionais do Direito que assumem a defesa dos interesses da classe trabalhadora.

Costumo dizer que, até a década de 1990, você tinha absoluto voluntarismo de pessoas que, em geral de classes média e alta, assumiam essa posição pró-classes trabalhadoras do campo, etc. A partir da década de 1990 isso continua existindo mas você vê com maior consolidação a constituição de redes de advocacia popular, que existiam antes, é verdade, mas agora estão um pouco mais firmes. Isso faz com que você aproxime estudantes da pauta dos movimentos sociais, porque lá eram militantes, e agora são estudantes que desde logo vão se comprometendo. A partir do curso de Goiás e os demais, você tem pessoas do Pronera, pessoas dos movimentos sociais se formando e entrando nessas redes já constituídas desde antes, então isso é uma coisa absolutamente nova, 2007/2008 para cá é um cenário novo, mudou o patamar de avaliação dessa consistência orgânica dos profissionais junto às classes populares, junto ao Direito.

Todos os estudantes entrevistados da **UNEB** também têm consciência das dificuldades da população do campo ter acesso a um curso como o Direito e da importância que é para suas comunidades ter um de seus integrantes com essa formação.

Como exemplo, a fala da estudante Edlange: “Ninguém vê alguém estudando direito lá na zona rural, lá no assentamento. Então foi uma oportunidade da gente poder vir para a Universidade conhecer, ter os instrumentos, ter as armas para depois voltar para nossa base”.

E, sobre a necessidade de profissionais do Direito para atuarem junto aos movimentos sociais e população do campo, Rogério aponta que muitas vezes a população desconhece seus direitos e a formação de pessoas da comunidade em Direito amplia a possibilidade de conhecimento:

Precisa com certeza, é necessário até pelo próprio desconhecimento do que sejam os direitos de cada um. Muitas vezes os trabalhadores deixam de reivindicar um direito porque desconhece e às vezes não tem condições de arcar com advogado e desconhece que tem um Defensor Público, que tem Ministério Público, então é importante essa formação, para trazer dentro das comunidades o Direito.



Questionados sobre o que pretendiam desenvolver após a formação, três deles mencionaram que gostariam de continuar estudando, fazer pós-graduação e ainda assim, todos responderam que trabalhariam como advogados populares, ou que trabalhariam a disposição dos movimentos que pertencem. Uma das estudantes afirmou que após um período de advocacia gostaria de prestar concurso público para defensoria.

Os estudantes da **UFPR** apontam o desejo de retornarem à comunidade e trabalharem advogando de acordo com as necessidades da população do campo, destacam a criminalização dos movimentos sociais, que demandam a existência de mais advogados comprometidos com a população do campo.

E, sobre a necessidade de profissionais formados em Direito para atuarem na defesa da população do campo e movimentos sociais a estudante Karen se lembrou do julgamento do processo que impugnava a primeira turma de Direito do Pronera:

Tem muita necessidade desses profissionais porque no julgamento da Primeira Turma, eu participei em Brasília, e estava esperando essa decisão para saber se ia sair ou não novas turmas e o advogado fez uma fala bem importante, como que vai negar para a população do campo o direito de estudar Direito, sendo que para eles é tudo, precisa do direito à educação, do direito ao transporte, do direito de produzir, direito a saneamento básico e isso é extremamente violado no campo. Também a questão da aposentadoria, previdência, todos esses direitos são constantemente violados. Em dez anos eu nunca bebi água potável no assentamento que moro, apesar de isso ser obrigação da Prefeitura, ceder para a gente a água potável e muitas outras coisas, como transporte público para as crianças. Tem o direito mas estão perdidos, porque é uma sensação de abandono, que não sabe o que está acontecendo porque você é isolado, marginalizado.

Por exemplo, as estudantes Lara, Jaqueline e Karen afirmaram que pretendem trabalhar diretamente como advogadas em suas comunidades, de acordo com as necessidades. No mesmo sentido o estudante Fidel. Apenas uma das estudantes pretendia prosseguir os estudos sem retornar à comunidade, para trabalhar como professora de Direito no ensino superior.

Mas, o desejo de uma das estudantes de trabalhar como professora de Direito no ensino superior não retira seu compromisso, pois afirmou que o Direito é

[...] um instrumento muito importante e eles sabem que é importante. Não é a toa que é um curso elitizado e que a gente está disputando espaço agora. É um lugar de disputa, mas não gosto a ideia de que tudo se resolva nas instituições, eu acho que a gente disputa espaço e a gente quer transformação e o Direito pode servir como instrumento (ANA PAULA).

E, também chamam a atenção para a necessidade de prestarem concurso e terem espaço nas instituições jurídicas, como Magistratura, Ministério Público, Defensoria:

Pretendo advogar primeiro, na área do direito do trabalho, previdenciário, alguma coisa de penal que consigamos lidar diretamente nosso conhecimento ao povo, que são as áreas que as pessoas mais precisam. Depois que estiver calejado na advocacia eu quero prestar concurso público para a gente começar a tomar as instituições que é o importante também tomar as instituições e eu acho que é o que a gente deve fazer (FIDEL).

É importante que os estudantes planejem também fazer parte das instituições jurídicas, tradicionalmente ocupadas pela elite brasileira que se perpetua nos cargos públicos, mesmo que o ingresso seja por concurso público, e isto ocorre tanto no Judiciário, quanto no Ministério Público, desde as instâncias inferiores até os Tribunais superiores<sup>21</sup>. Mas, também terão limites em sua atuação, já que há necessidade de alterar-se o próprio sistema jurídico para que se concretizem direitos. Ou, melhor dizendo, é necessário que o direito seja elaborado, de fato pelo povo, pela classe trabalhadora, para que possam ser superadas as injustiças estruturais.

A estudante Jaqueline também aponta seu desejo de prestar concurso, além de estudar e advogar e da necessidade da presença de profissionais do Direito comprometidos com a classe trabalhadora nas instituições.

[...] Eu sempre digo na nossa Turma, a gente tem que ser bom, porque tem muita gente boa do outro lado. Precisa de bons advogados na área criminal, na área de previdência, enfim, nas mais diversas áreas e não só advogado popular, eu penso também nas

---

<sup>21</sup> Sobre o tema a pesquisa de doutorado de Frederico Normanha Ribeiro de Almeida, *A nobreza togada: as elites jurídicas e a política da Justiça no Brasil*, orientada pela professora Maria Tereza Aina Sadek, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, defendida em 2010. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-08102010-143600/pt-br.php>

instituições, porque não adianta a gente ter um exército de advogados populares se as instituições estão aí com pessoas superconservadoras que dão decisões horríveis, que não entendem essa realidade, que não viveram essa realidade e eu acho que a gente tem que ocupar esses espaços, então para além de ser advogados populares, que nossa população precisa muito, os excluídos, os oprimidos, os miseráveis precisam muito de pessoas nas instituições, porque eles darão as canetadas finais.

Dentre os estudantes da **UFG** entrevistados, uma delas ainda não sabia o que faria depois da formação, uma delas gostaria de ser professora de Direito e um deles mencionou a atuação como advogado popular.

Mas, é certo que esse comprometimento demonstrado pelos entrevistados não está presente na totalidade dos estudantes da Turma, conforme relatado por uma das entrevistadas quando questionada se haveria necessidade de profissionais para atuar na defesa da população do campo: “Eu acho que sim, inclusive algumas críticas da nossa sala que por mais que a gente sabe que algumas pessoas são ligadas a movimentos sociais não querem advogar na área popular, porque pensam na grana que podem ganhar”.

Dos dois estudantes da **UNIFESSPA**, um deles afirmou o desejo de prestar concurso para a magistratura:

Pretendo ser magistrado, então logo após terminar o curso e passar na prova da OAB advogarei para manter meus estudos, e tentarei fazer concursos públicos. Sou adepto da causa social e por isso acredito ser mais importante ter juízes e promotores que conhecem e defendem a causa do que ter apenas advogados, ainda mais que já teremos muitos de nossa turma que pretendem advogar popularmente (ROGÉRIO).

E, a estudante entrevistada afirmou que pretende trabalhar com direitos humanos e direito internacional: “[...] porque nosso povo é massacrado há anos e muitos processos podem ser submetidos às Cortes Internacionais” (CLAUDELICE).

Melo et al (2018) ao mencionar o I Encontro Nacional das Turmas de Direito do Pronera, ocorrido em Goiânia, em abril de 2017, explicam que uma das conclusões do encontro foi uma sistematização de onde trabalhavam os egressos da 1ª. Turma de Direito do Pronera e onde estagiavam os demais educandos e:

O destaque é que tanto os formados como os demais educandos trabalhavam ou estagiavam em área de atuação da questão agrária, cooperativismo, associativismo rural, direitos humanos, conflitos no campo, sindicatos rurais, advocacia popular, dentre outras áreas de atuação (MELO et al, 2018, p. 70).

E, sobre a necessidade de profissionais do Direito para atuarem junto aos movimentos sociais e população do campo, também foram unânimes ao afirmar sobre essa necessidade de formação, que é “um instrumento a mais para a luta. Só vai qualificar a luta” (RODJANE).

Marivânia também aponta que há necessidade de profissionais do Direito, mas tem consciência que nem todos os formandos da Turma terão compromisso com os movimentos sociais: “Acredito que dos 44 que estão se formando agora, não são todos os que vão permanecer próximos ao movimento, até porque o movimento nem tem muitas condições de manter próximo. Então, desses 44, a metade vai, eu acredito.”

E, sobre a possibilidade da população do campo ter acesso a advogados que tem a mesma origem que ela, Edlange explica, ao responder sobre a necessidade de profissionais do Direito:

Sim, acho que os advogados/as que atuam na defesa quase sempre são da cidade e que vão e dialogam com as causas do campo, então acabam saindo da cidade e indo, mas é difícil ver alguém que já nasceu no campo e cresceu lá [...] Acho que vai ser uma contribuição bem diferente por causa disso. Não dizendo que os advogados que já atuam não fazem seu papel, fazem brilhantemente. Mas, acho que a gente que já nasceu lá vai contribuir junto com eles.

Prossegue explicando que a formação em Direito de pessoas originárias do campo ampliará a possibilidade de “levar o direito até as comunidades”.

Ao falar da educação jurídica em sua experiência na Turma Evandro Lyra (UNEB), em obra publicada para comemorar a formatura da Turma, Carlos Eduardo Soares de Freitas nos revela a possibilidade de formação orgânica diante do interesse dos estudantes na defesa de sujeitos coletivos, bem diferente dos estudantes dos cursos “regulares”:

O interesse dos estudantes parece dirigir-se à defesa de sujeitos coletivos de direito: os assentados, os acampados, os quilombolas, os atingidos por barragens, as comunidades tradicionais e de fundo de pastos. Logo pode ser identificada outra diferença em relação aos seus colegas dos cursos tradicionais, cujo anseio maior direciona-se, em geral, e as vezes unicamente, a um melhor posicionamento individual após a conclusão da graduação (2017, p. 122).

Por fim, Ezequiel, estudante da UNEB, chama a atenção para o fato de que a formação da população do campo em Direito vai além da advocacia e atuação dentro das instituições jurídicas e pode contribuir para “desnaturalizar” as condições de injustiça historicamente impostas à classe trabalhadora:

[...] entendemos o direito como instrumento de fortalecimento da gestão sócio-política, educativa e além do jurídico, a gente precisa de pessoas que conversem com nosso povo, para entender essa história que vivemos, qual é a história da propriedade, da terra, como essa sociedade foi se apropriando da terra, criando os modelos. Porque nosso povo acha que é natural. Quem veio para quebrar licuri (coco) já nasceu com a pedra na mão. Pra que estudar? A gente nasceu assim mesmo. Essa coisa de estudo não era pra nós. Então essa mentalidade precisa mudar e ser posta outra no lugar, precisam ser construídos outros conceitos.

Assim, fica claro que, diante das informações levantadas, que há possibilidade de formação orgânica, para além do exercício das profissões jurídicas, apesar de não ser possível verificar se isso se concretizará após a formação e atuação dos egressos, considerando as condições objetivas de cada um, que não são possíveis de serem analisadas, mas há esta intenção e para alguns há esse compromisso, especialmente para aqueles que já estão envolvidos com os movimentos sociais e ingressaram no curso com o propósito de contribuir com o movimento.

Destaque-se que, na atual conjuntura em que o Estado Democrático Brasileiro está abalado e a situação se agrava desde o golpe que retirou a Presidenta Dilma do poder em 2016 e, com a eleição de um presidente, em 2019 comprometido com agenda neoliberal e conservadora em que há desrespeito explícito à Constituição Federal de 1988 e aos direitos e garantias ali inscritos com apoio do Poder Judiciário, tornou-se ainda mais relevante e mais difícil a tarefa dos profissionais do Direito que estão comprometidos com os interesses da classe

trabalhadora do campo. E, é nessa conjuntura que esses estudantes começarão a exercer sua profissão, com limitações ainda maiores.

Rubens Casara, que vai definir a atual conjuntura do país como Estado Pós-Democrático, em que há o controle total das instituições democráticas que poderiam, em tese, garantir o Estado Democrático de Direito, pelo poder econômico e seus interesses:

Por “Pós-Democrático”, na ausência de um termo melhor, entende-se um Estado sem limites rígidos ao exercício do poder, isso em um momento em que o poder econômico e o poder político se aproximam, e quase voltam a se identificar, sem pudor. No Estado Pós-Democrático a democracia permanece, não mais com um conteúdo substancial e vinculante, mas como mero simulacro, um elemento discursivo apaziguador (CASARA, 2017, p. 23).

Nesse cenário, há aumento do autoritarismo, da repressão aos movimentos reivindicatórios e de participação popular, que são mais intensamente criminalizados, restrição às liberdades dos indivíduos e aumento da liberdade do mercado e total descompromisso com a concretização de direitos fundamentais (CASARA, 2017).

O Brasil, por exemplo, em que o “liberalismo” conviveu com a “escravidão” por vários anos, hoje apresenta uma nova variação do Estado liberal- autoritário: um Estado Pós-Democrático, que não tem qualquer compromisso com a concretização de direitos fundamentais, com o resultado das eleições, com os limites ao exercício do poder ou com a participação popular na tomada de decisões (CASARA, 2017, p. 37).

Na realidade, o que Casara denomina de Estado Pós- Democrático é um movimento do próprio sistema capitalista, que se utiliza do direito como maneira de conformação e manutenção de sua dinâmica, que garante que o acesso aos bens produzidos por todos os trabalhadores seja concentrado apenas nas mãos de muito poucos, que controlarão o Estado e também o Direito.

Rafael Valim (2017, 2018) denomina a atual situação do Direito no Brasil de “estado de exceção jurisdicional”, com arbitrariedades sendo cometidas de forma cínica por agentes públicos, que deixam de cumprir seus deveres de servidores do

povo, e transgridem seus deveres constitucionais, de forma a ferir frontalmente os princípios democráticos e do Estado de Direito.

Porque enquanto a Constituição Federal de 1998 assegura princípios, fundamentos e objetivos que nos engrandeceriam como civilização, por outro lado a realidade que impera é de brutal desigualdade social, exclusão, miséria, e falta de acesso aos recursos mínimos para que se garanta dignidade às pessoas,

De um lado, belíssimas proclamações de princípios, instituições jurídicas avançadas, consagradoras de inúmeros direitos, de modo a equiparar-se aos países cênicos; de outro lado, uma massa de excluídos vivendo no mais completo desamparo, cujos mais básicos direitos são desrespeitados. Ou seja, uma enorme farsa, em que um ordenamento jurídico de vigência meramente nominal coexiste com uma realidade violenta presidida pela lei do mais forte (VALIM, 2018, p. 117).

Valim ainda destaca que “o principal e mais perigoso agente da exceção no Brasil é o Poder Judiciário” (2017, p. 41), e encontra adeptos desde juizes de primeira instância até a mais alta Corte do país:

Por fim, assiste-se ao fenômeno de maciça *superação da normatividade*, especialmente por parte do Poder Judiciário, o que, sem sombra de dúvida, confere maior gravidade ao estado de exceção brasileiro, porquanto se origina, fundamentalmente, do órgão que, em tese, seria a última fronteira de defesa da ordem constitucional. Todo o catálogo de direitos fundamentais é atingido – individuais, sociais e políticos – em um acelerado *processo desconstituinte*. (itálicos do autor) (VALIM, 2017, p. 51/52).

Se o próprio Poder Judiciário é um dos principais agentes do estado de exceção, o desafio é ainda maior para os novos profissionais do Direito, a fim de construir um projeto de resistência neoliberal e sob o ângulo jurídico:

[..] é fundamental, de um lado, descolonizar o conhecimento jurídico, investindo a ciência do Direito, no léxico de Luigi Ferrajoli, de um papel crítico e projetual, em que a descrição do direito positivo seja acompanhada da denúncia dos desvios na aplicação normativa e da proposição de estratégias de colmatação das lacunas que impedem a plena realização da Constituição. [...] Com isso serão criadas condições para criar a confiança no Direito. O povo, justificadamente, sempre desconfiou das leis, vendo nelas um instrumento de

dominação habilmente manejado pelas elites, por isso se trata de criar e não recuperar a confiança no Direito. É preciso levar o Direito a sério, o que significa libertá-lo dos grilhões da exceção e devolvê-lo ao povo, único titular da soberania (VALIM, 2017, p. 55/56).

Assim, ainda que formados sob o viés crítico e que tenham como propósito utilizar o “Direito para transformar e não para escravizar” (um dos “gritos de guerra” no encontro das Turmas), que utilizem o Direito como tática ou instrumento para concretização de direitos da classe trabalhadora e de sua liberdade e, em última instância, que o utilizem como ferramenta para contribuir na superação da sociedade capitalista, que assumiu a forma de barbárie, terão muitos desafios pela frente.

Rubens Casara, atribui às gerações mais novas, o desafio de:

[...] virar o jogo e desconstruir o Estado Pós-Democrático. Ressimbolar o mundo, desmercantilizar a vida e resgatar os direitos e garantias fundamentais considerados empecilhos intransponíveis ao exercício do poder, de qualquer poder. O poder ilimitado, e exemplos históricos não faltam, levam à destruição tanto da sociabilidade quanto da própria vida. Restringir o poder passa por insistir com o direito como obstáculo ao arbítrio e à opressão, mas também por redescobrir a política como arte e disciplina do comum, de um novo estado de coisas que não necessite da repressão para ser mantido. Por fim, é necessário ter coragem para redescobrir a “liberdade”, não como um fim em si mesmo, não como a liberdade de empresa ou liberdade de ter, mas como meio de exercer as potencialidades da pessoa humana (2017, p. 228/229).

Lembrando que, por certo há limites para a atuação dos profissionais do Direito, até mesmo para aqueles formados por meio de educação contra-hegemônica e crítica, porque não há possibilidade de superação das desigualdades e injustiças sociais por meio do Direito, mesmo em uma sociedade dita democrática, porque não há como superar a forma capitalista, que por si só é geradora de injustiças.

Porque essa democracia, este Estado Democrático, sempre encontrará limites sob a forma capitalista de Estado, que apenas possibilita pequenas fissuras, em que a classe trabalhadora luta por direitos e até os obtém, de forma precária, mas o conjunto dos direitos não é socializado à população.

E, se houve espaço para os movimentos sociais, população do campo e classe trabalhadora lutarem pela concretização de seus direitos, dentro das disputas



permitidas em uma sociedade democrática, esse espaço foi reduzido e há necessidade ainda maior de profissionais orgânicos, comprometidos com os interesses da classe trabalhadora e que lutem por assegurar os direitos arduamente conquistados e que retrocedem dia a dia com a ofensiva de avanço do capitalismo neoliberal.

Daí a grande importância da existência de cursos como os do Pronera, que deixam um legado de educação para a classe trabalhadora do campo e contribuem, em um sentido ainda maior, de construção de um novo modo de convivência humana, com respeito à dignidade e garantia de acesso a direitos para todos os seres humanos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito, nascido junto com o Estado Moderno, é uma relação social própria da sociedade capitalista, e sob o véu de sua neutralidade garantiu a igualdade e a liberdade formais entre seres humanos que não tem igualdade material, daí a impossibilidade de concretizar-se a justiça social em uma sociedade de classes.

Ainda que para atingir a justiça social, no sentido marxiano, não seja tarefa possível na sociedade sob a forma capitalista, é certo que o Estado Democrático de Direito brasileiro, com base na Constituição Federal de 1988, tem como um dos objetivos fundamentais construir uma sociedade justa e solidária e erradicar a pobreza e a marginalização.

Estes objetivos dependem, para ser minimamente alcançados, que se concretize os direitos sociais que são a “educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, artigo 6º), bem como garanta o acesso à terra, e a acesso aos bens necessários à vida digna.

Os direitos sociais, dentre eles o direito à educação, são uma forma de minimizar a desigualdade material e assegurar o mínimo de dignidade na sociedade sob a forma capitalista, em que os conflitos são insuperáveis. Neste sentido, os direitos sociais são um verdadeiro paradoxo, buscando igualdade em um sistema econômico que produz e aumenta as desigualdades.

A Constituição Federal de 1988, já tão atacada, distorcida e emendada desde seu texto original, promulgada em período de redemocratização do Brasil, além de assegurar direitos sociais, foi a Constituição Brasileira que deu maior ênfase ao direito à educação, garantindo-o de forma ampla, como direito de todos, estabelecendo vinculação orçamentária, criando a necessidade de metas a serem atingidas por planos periódicos. Estabeleceu ainda, a autonomia universitária e o direito ao acesso ao ensino superior, com a possibilidade de existência de instituições públicas e privadas de ensino superior.

Os direitos sociais, e também o direito à educação, dependem de políticas públicas para sua concretização, e tais políticas públicas encontram limites em uma sociedade de classes, com um Estado que não representa efetivamente o interesse de todos. Assim, somente mediante reivindicação, é que o Estado age em resposta,

fazendo com que tal direito esteja em constante movimento de reivindicação, portanto, em constante construção.

Na atual conjuntura, que para Casara (2017) seria de um Estado Pós-Democrático e para Valim (2018) um Estado de Exceção Jurisdicional em que o Direito apoia e dá suporte para que forças neoliberais avancem no capitalismo, desmontando o setor produtivo nacional, retirando os investimentos em educação, saúde e previdência social, há ainda mais dificuldades na concretização de direitos para a população, especialmente para as classes trabalhadoras.

Se o direito à educação foi historicamente negado para a população brasileira, para a população do campo, que é formada por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, a exclusão do acesso ao conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade é ainda maior.

O Estado brasileiro ainda não realizou a reforma agrária e mantém uma estrutura fundiária antidemocrática, baseada no latifúndio, que é excludente e gera concentração de renda e riquezas nas mãos de uma pequena elite, com forte influência nos poderes da República. Enquanto isso, criminaliza os movimentos sociais que lutam pelo acesso à terra, gerando violência bárbara no campo.

Sendo também o Estado um território de disputas e contradições, há momentos de avanço nas conquistas democráticas e de diminuição de desigualdades, com acesso a direitos sociais, e nesse contexto de luta por direitos sociais é que nasce o Pronera, para assegurar direito à educação para a população do campo.

Mas, os avanços obtidos quanto ao direito à educação da população do campo, nos últimos vinte anos da existência do Pronera, não são perenes, porque uma das características da sociedade capitalista é que tais direitos não o sejam.

Assim, o direito à educação no campo está em construção, porque está sendo forjado pela vontade e luta da população do campo, que historicamente foi excluída da educação e, para exigí-la, organiza-se e passa a reivindicar não só o direito ao acesso à terra, este também ainda negado, mas também outros direitos mínimos que lhe assegurem dignidade e acesso a outros bens que deveriam estar disponíveis a todos. Enquanto não for possível superar a sociedade capitalista, e até

para que estejam preparados para supera-la, é necessário que todos os sujeitos tenham acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, ou seja, é necessário ter acesso à educação.

Neste sentido, o Pronera, como política pública, apesar de todas as limitações que uma política pública pode ter, é e ainda está sendo, um importante instrumento para a concretização do direito à educação dos povos do campo, com relação ao acesso e permanência na etapa superior da educação.

Ressalte-se que, apesar de a educação do campo ter se institucionalizado por meio do Pronera, como política pública de acesso ao ensino superior, não é possível dizer que é uma política de Estado, permanente e plenamente institucionalizada. Ao contrário, a diminuição de recursos ao longo dos anos pode inviabilizar totalmente sua continuidade.

Além do fator da diminuição de recursos, é certo que tais políticas públicas, direcionadas à concretização do direito à educação da população do campo dependem das forças sociais para sua manutenção. E, as forças sociais somente conseguem mobilizar-se e fazer o movimento reivindicatório dentro de um sistema democrático.

O acesso ao ensino superior no Brasil, apesar dos avanços obtidos nos governos Lula e Dilma, com políticas públicas específicas, ainda são insuficientes e há prevalência da iniciativa privada na oferta de vagas e muitos recursos públicos são investidos no setor privado de ensino superior, que forma majoritariamente técnicos, pela inexistência de pesquisa e qualidade em grande parte dos cursos. Ou ainda, os cursos de elite, com altas mensalidades e que preparam para os cargos de comando e para representar seus interesses no mercado de trabalho.

Com relação ao Curso de Direito o cenário é o mesmo, com a maioria das vagas oferecidas por instituições privadas, no formato de faculdades, outra parte em centros universitários ou universidades também privadas e uma pequena quantidade oferecida em universidades públicas.

Os cursos de Direito, no Brasil, criados originalmente para formar os filhos da elite brasileira, ao longo do Século XX, especialmente nas duas últimas décadas, ampliam-se consideravelmente o número de vagas e de instituições de ensino superior que oferecem o curso.

O pequeno percentual de vagas em Direito oferecidos em Universidades públicas, faz com que essas vagas sejam muito disputadas e, portanto, de difícil acesso à classe trabalhadora, especialmente a classe trabalhadora do campo.

Certamente por essa razão, os cursos de Direito em instituições públicas sequer estavam no projeto dos estudantes entrevistados, que vivem no meio rural, porque os *campi* universitários estão localizados em grandes centros e por suas vagas serem objeto de disputa de estudantes oriundos da elite.

A oportunidade trazida pelo Pronera, por meio de convênio com universidades públicas para oferecer o curso de Direito à população do campo, além de **concretizar o direito à educação superior a esta parcela da população**, tensiona, insurge o curso de Direito, fazendo com que coordenadores, professores e universidades públicas tenham que se preparar para receber educandos que até então não estavam acostumados a receber. E, isto inclui a utilização da pedagogia da alternância no Direito, que ainda apresenta pelos desafios, seja pela burocracia institucional, seja pela dificuldade dos professores em chegar até os locais do Tempo Comunidade, seja pela complexidade de contextualizar a teoria, que é condensada no Tempo Escola, no Tempo Comunidade. Mas, verificou-se que ela é importante especialmente no aspecto da permanência do estudante no ensino superior, apesar de não ser, por si só, uma pedagogia crítica ou emancipadora.

É importante ressaltar que mesmo que o Direito esteja entre as ciências que foram forjadas no Estado burguês, portanto, de origem burguesa e que em grande parte é utilizado para a manutenção do sistema capitalista e suas estruturas, é certo que tal conhecimento deve ser disponibilizado às classes trabalhadoras do campo, para lhes propiciar melhores condições de acesso à Justiça e também para utilização do Direito como tática, como meio de concretização de direitos e como meio de instrumentalizar a luta pela Reforma Agrária.

E, possibilitar que aqueles que produzem sua condição material de existência a partir do trabalho no meio rural, tenham acesso a um curso, que nas Universidades Públicas, ainda é reservado às elites, é um avanço que ultrapassa os próprios estudantes, e traz transformações nas próprias universidades, aos professores e à educação jurídica.

Neste sentido, o acesso aos cursos de Direito, por estudantes oriundos dos setores rurais, também está possibilitando que se “oxigenize” a educação jurídica, que possibilite a formação dos estudantes por uma educação jurídica cujo processo

é contra-hegemônico, porque os estudantes que se beneficiam de tais cursos, em sua maioria, tem uma compreensão do direito e da justiça a partir de suas realidades e aspiram por justiça social, porque vivem em seu cotidiano situação de injustiças, exclusão e violência, a presença de tais estudantes, já tem o potencial de modificação e de contra-hegemonia da educação jurídica.

Não é possível homogeneizar as cinco Turmas de Direito do Pronera, pois, apesar de suas semelhanças, cada uma delas tem suas características próprias como a cidade em que se localiza o curso, se no interior do País ou em uma capital, se em campus com maior número de estudantes ou campus com menor número, se com maior diversidade de estados da federação ou não, mas é certo que a maior parte dos estudantes se propôs a estudar, compreender e utilizar o direito como instrumento de luta para concretizar direitos da classe trabalhadora do campo. Institucionalmente, a proposta dos cursos também é neste sentido, de formação crítica e emancipatória.

Por essa razão, os cursos de Direito do Pronera estão entre os cursos de Direito contra-hegemônicos, que propõem uma formação crítica e a compreensão não meramente normativista do direito, ao lado dos cursos hegemônicos, com visão estritamente normativista, estes divididos entre os de elite e os de massa. Claro que seria uma visão reducionista afirmar que os cursos chamados hegemônicos formariam somente pessoas com a visão normativista do direito e os cursos contra-hegemônicos somente formariam estudantes com visão não normativista, porque sempre há espaço em cada uma das formas de compreensão do direito, nos dois formatos de curso, e cada estudante pode se posicionar, pelas suas condições objetivas e subjetivas, no sentido progressista ou no sentido conservador do Direito.

Mas, é certo que o conjunto dos cursos de Direito do Pronera contribuem para a educação jurídica ocorra por um processo contra-hegemônica, de forma contra-hegemônica, no sentido de que o conhecimento jurídico seja baseado na concretude da vida dos sujeitos que ainda necessitam concretizar direitos para assegurar sua dignidade e a dignidade de toda a coletividade.

Por outro lado, é necessário que se pense na educação jurídica com as contribuições de Gramsci, no sentido de que a educação/escola deva superar seu caráter de aparelho hegemônico e possibilitar às classes subalternas a formação de seus próprios intelectuais, com elevação de seu nível cultural e que estes possam contribuir organicamente para uma nova forma social.

E, também com as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, como proposta pedagógica crítica, porque somente é possível a formação contra-hegemônica por uma pedagogia crítica, a qual defende que todos tenham acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela sociedade e mesmo que o direito seja próprio da cultura burguesa, é imprescindível que a classe trabalhadora também tenha acesso a esse conhecimento, para utilizá-lo a favor de seus interesses e ainda, que as especificidades do curso, como a pedagogia da alternância, não podem ser obstáculos para que os estudantes tenham formação integral, com o mesmo conteúdo que os cursos regulares e com o mesmo nível de qualidade que normalmente os cursos das Universidades Públicas oferecem.

Apesar de não existir, explicitamente, nas propostas dos cursos a presença de tais pensadores, essas propostas pedagógicas convergem com o objetivo da formação das Turmas e poderiam ser adotadas para fortalecer o propósito contra-hegemônico e emancipador.

Quanto à formação de profissionais orgânicos, é certo que não foi possível verificar se após se tornarem Bacharéis em Direito, os estudantes egressos terão compromisso com suas classes sociais de origem e com a luta pelas causas da reforma agrária, direitos sociais e outras reivindicações da população do campo, mas pelas informações levantadas, pelos compromissos assumidos é possível sim, afirmar que grande parte deles pretendem ter esse papel e esse compromisso.

Especialmente se compararmos os cursos de Direito do Pronera com cursos tradicionais, a possibilidade dos cursos do Pronera de formar profissionais orgânicos muito é superior, por sua proposta pedagógica, pelos sujeitos que o compõem e pelos compromissos que assume e ainda pelo compromisso assumido pelo corpo docente. Não que os demais cursos de Direito não possam formar tais profissionais, comprometidos com as classes sociais subalternas, mas, a própria origem e organização dos estudantes, contribuem para que sejam orgânicos.

Por óbvio que as condições objetivas e subjetivas de cada estudante e de suas vidas podem conduzi-los por caminhos diversos, mas particularmente o compromisso dos cursos, bem como dos professores que o compõem, muitos deles participantes de seu projeto de elaboração e implementação, já demonstra o compromisso com a classe trabalhadora, com a justiça social e com outra forma de utilização do Direito, com o Direito crítico e não o Direito meramente formal, e mantenedor de privilégios e do atual *“status quo”*.

E, a organicidade dos estudantes e egressos, é necessária tanto para a concretização dos direitos da classe trabalhadora do campo, na luta pela reforma agrária e outros direitos básicos como acesso à água, ao saneamento básico, à saúde, educação, previdência social, quanto para levar às comunidades o conhecimento do direito, que se mostra tão desconhecido da sociedade brasileira. Por este motivo o desejo dos estudantes de atuarem tanto como advogados populares, mas também de ingressarem em concursos públicos, para atuarem na “institucionalidade” também demonstra seu caráter orgânico às classes trabalhadoras.

É importante que se registre que há limites à esta pesquisa, como em toda investigação científica, e que haveria possibilidade de novas pesquisas dos Cursos de Direito do Pronera, que poderiam contribuir ainda mais para o desenvolvimento de educação jurídica contra-hegemônica e formação de profissionais orgânicos e, para isso, seriam necessários novos estudos, com aprofundamento de análises, por exemplo, com levantamento dos currículos, ementas etc, dentre outras fontes, que podem ser objeto de pesquisas futuras.

Em tempos de retrocessos, autoritarismo e ameaças à autonomia universitária e à própria universidade pública, os cursos de Direito do Pronera contribuem não só para o direito à educação, e educação jurídica, mas também para a construção de uma universidade plural, democrática e socialmente referenciada.

E, para além da concretização do direito à educação, do acesso ao ensino superior da classe trabalhadora do campo, é certo que o movimento realizado para que tais cursos fossem criados, que fossem concluídos, para que formassem profissionais do Direito, abrange também uma luta mais geral, de toda classe trabalhadora, no sentido de estender a todos os seres humanos o acesso aos bens materiais e imateriais produzidos pela humanidade, que só ocorrerá com a superação do modo de produção capitalista.

A continuidade de tal política pública depende de luta, resistência e de um ambiente democrático para seguir existindo, pois somente com a superação da atual forma de organização social, é que todos os seres humanos poderão concretizar seus direitos e assegurar modos dignos de vida a todos.



## REFERÊNCIAS

II PNERA: Relatório da Segunda Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília/DF: Ipea, 2015. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618\\_relatorio\\_ii\\_pesquisa%20nacional.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf) > Acesso em 12-10-2016.

ALMEIDA, Ana Lia Vanderlei. *Apartheid* do direito: reflexões sobre o positivismo jurídico na periferia do capital. **Revista Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, vol. 08, n. 2, 2017, p. 869-904.

ALMEIDA JUNIOR, Fernando Frederico. A proliferação dos cursos de Direito no Brasil e a superação do positivismo jurídico como condições que favorecem a ampliação do acesso à Justiça. In TAGLIAVINI, João Virgílio (Org). **A superação do Positivismo Jurídico no Ensino do Direito**: uma releitura de Kelsen que possibilita ir além de um positivismo restrito e já consagrado. Araraquara-SP: Junqueira e Marin, 2008.

ANDIFES realiza nova pesquisa sobre o perfil dos estudantes das Universidades Federais. Andifes.org. 17-01-2018. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/andifes-realiza-nova-pesquisa-sobre-o-perfil-dos-estudantes-das-universidades-federais/> Acesso em 01-05-2019.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco – os modos e os objetos da justiça. In: MAFFETONE, Sebastiano, VECCA, Salvatore (Orgs). **A ideia de justiça de Platão a Rawls**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BARBOSA, Júlio César Tadeu. **O que é Justiça**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Círculo do Livro, 1991.

BARBOZA, Paulo César Neves. Estado, Direito e Hegemonia. Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/90615/251094.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 02 de agosto de 2015.

BARRETO, Gilsely. ARAÚJO, Clóves. O insurgir da experiência: a turma Eugênio Lyra do curso de Direito da UNEB (2013-2017). In: FAVERO, Celso Antonio. FREITAS, Carlos Eduardo Soares de. BARRETO, Gilsely Bárbara. **Direito e Insurgência: experiência da Turma Eugênio Lyra**. Salvador: EDUFBA: EDUNEB, 2017.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. BEZERRA NETO, Luiz. ROSA, Julia Mazinini. A Pedagogia da Terra numa Universidade Estatal: o curso da UFScar. **Cadernos de Pedagogia**. São Carlos, Ano 6, v. 6, n. 12, p. 3-8, jan-jun 2013.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação Rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. São Carlos: Pedro&João Editores, 2017.

BEZERRA NETO, Luiz. A difícil, mas necessária relação entre os movimentos sociais e a Universidade: “educação e movimentos sociais: práticas pedagógicas,

desafios e novos rumos”. In: BEZERRA NETO, Luiz. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. SANTOS NETO, José Leite dos. **Na luta pela terra, a conquista do conhecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

BEZERRA NETO, Luiz. SANTOS, Flávio dos Reis dos. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Educação como direito universal: movimentos sociais e políticas públicas de educação para as populações rurais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, vol. 8, n. 2, p. 89-99. Dez-2016. Disponível em: < <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/18245>> Acesso em 25-03-2017.

BEZERRA NETO, Luiz. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo. **Revista Histedbr-online**, Campinas, número especial, p. 251-272, agosto de 2010.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) > Acesso em 12-10-2016.

BRASIL, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 30-04-2018.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1/2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 01/2006 - Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Brasília, 2006.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 03/2008 – Orientações para atendimento da Educação do Campo. Brasília, 2008.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2/2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008.

BRASIL, Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)> Acesso em 30-04-2018.

BRASIL, Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso em 30-04-2018.

BRASIL, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Aprovado pela Portaria INCRA/P/n. 19 de 15-01-2016. Brasília/DF: MDA, 2016. Disponível em: <[http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual\\_pronera\\_-\\_18.01.16.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf)> Acesso em 10-11-2016.

BRASIL, Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)> Acesso em 30-04-2018.

CARTA MAIOR, Frei Henri, um aristocrata a serviço dos oprimidos. 30-11-2017. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Internacional/Frei-Henri-um-aristocrata-a-servico-dos-oprimidos/6/38928> Acesso em 09-07-2019.

CARVALHO, Joelson Gonçalves de. **Economia Agrária**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2015.

CARVALHO, Joelson Gonçalves de. Camponês e Campesinato: contribuições teóricas de uma evidência empírica no Brasil. In: SANTOS NETO, José Leite dos. BEZERRA NETO, Luiz. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org) **Trabalho e Educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2017.

CARVALHO, Joelson Gonçalves de. BEZERRA NETO, Luiz. Poder Extraeconômico da terra e movimentos sociais camponeses: a luta pela democratização fundiária no Brasil. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 7, n. 2, p. 303-323, jul/dez. 2016.

CASARA, Rubens R.R., **Estado Pós-Democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CASSIN, Marcos. BOTIGLIERI, Mônica Fernanda. VALE, Samila Bernardi do. Reestruturação Produtiva no Campo e as novas exigências de educação, formação e qualificação. In: BEZERRA NETO, Luiz. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Educação para o Campo em Discussão: reflexões sobre o programa Escola Ativa**. São José: Premier. 2011.

CATANI, Afrânio Mendes. OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das Universidades Públicas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes. OLIVEIRA, João Ferreira de. A Educação Superior. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela e ADRIÃO, Theresa (Org.) **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2ª edição. São Paulo: Xamã, 2007.

COMPARATO, Fábio Konder. **Educação, Estado e Poder**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COSPITO, Giuseppe. Verbete Hegemonia. In: GUILORI, Guido. VOZA, Pasquale (Orgs). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

COSTA, Alexandre Bernardino. O legado da ditadura para a educação jurídica brasileira. **Panóptica**. Vol 11 n. 2, p. 534-545, jul/dez, 2016.

COSTA, Sidiney Alves. BEZERRA NETO, Luiz. Políticas Públicas/Políticas Estatais: contribuição para o estudo da relação estado-sociedade. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 38, n. 2, p. 165-172, Apr.-June, 2016.

CPT – Comissão Pastoral da Terra. Assassinatos no campo batem novo recorde e atingem maior número desde 2003. Publicado em 16-04-2018. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/publicacoes-2/destaque/4319-assassinatos-no-campo-batem-novo-recorde-e-atingem-maior-numero-desde-2003> > Acesso em 30-04-2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito de Aprender: a base do direito à educação. In: ABMP, TODOS PELA EDUCAÇÃO (Org) **Justiça pela qualidade na Educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

DUARTE, Clarice Seixas. A constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org). **Por uma educação do campo**. Brasília: Incra – MDA, 2008.

DUARTE, Newton. Luta de Classes, Educação e Revolução. In: SAVIANI, Dermeval. DUARTE Newton (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembléia Geral a ONU em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> Acesso em 02 de maio de 2017.

DURIGHETTO, Maria Lúcia. A questão dos intelectuais em Gramsci. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr/jun 2014.

EBC. Agência Brasil. **Número de estudantes no ensino superior aumenta, mas maioria ainda é branca e rica**. 04-12-2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-12/ensino-superior-avanca-25-pontos-percentuais-entre-jovens-estudantes-em-10>> Acesso em 19-11-2016.

EBC. Agência Brasil. Menos de 1% das propriedades agrícolas detém quase metade da área rural. Publicado em 01-12-2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-11/menos-de-1-das-propriedades-agricolas-detem-quase-metade-da-area-rural>> Acesso em 30-04-2018.

FELIX, Nelson Marques. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): história, estrutura, funcionamento e características. In: MARTINS,

Maria de Fátima Almeida, RODRIGUES, Sônia da Silva (Org). **PRONERA: experiências de Gestão de uma Política Pública**. São Paulo: Compacta, 2015.

FREITAS, Carlos Eduardo Soares de. Pesquisa como educação, realidade como ensino. In: FAVERO, Celso Antonio. FREITAS, Carlos Eduardo Soares de. SANTANA, Gilsely Bárbara Barreto. **Direito e Insurgência: a experiência da Turma Eugênio Lyra**. Salvador: EDUFBA: EDUNEB, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e Mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.

GRAMSCI, Antonio. Escritos Políticos (1916-1926). In: NOSELLA, Paolo. **Antonio Gramsci para os Educadores** – antologia organizada por Paolo Nosella. Uninove e UFSCar, 2008.

GRAMSCI, Antonio. Excerto do Caderno 11 – Introdução à Filosofia. In: NOSELLA, Paolo. **Antonio Gramsci para os Educadores** – antologia organizada por Paolo Nosella. Uninove e UFSCar, 2008.

GRAMSCI, Antonio. Excerto do Caderno 12 – Para a história dos intelectuais. In: NOSELLA, Paolo. **Antonio Gramsci para os Educadores** – antologia organizada por Paolo Nosella. Uninove e UFSCar, 2008.

GOMES, Jarbas Maurício. **Religião, educação e hegemonia nos Quaderni del Carcere de Antonio Gramsci**. Maringá: Eduem, 2014.

IBGE – Agência de Notícias. 10% da população concentram quase metade da renda do país. Estatísticas Sociais. 11-04-2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20844-10-da-populacao-concentram-quase-metade-da-renda-do-pais>. Acesso em 01-05-2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2016 – Notas Estatísticas. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf) > Acesso em 24-04-2018.

KAUSTKY, Karl. **A Questão Agrária**. 3ª edição. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

KOZIMA, José Wanderley. Instituições, Retórica e o Bacharelismo no Brasil. In: WOLKMER, Antonio Carlos (Org.) **Fundamentos de História do Direito**. 2ª edição, Belo Horizonte: Del Rey, 2016.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Março de 2010. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp para obtenção do título de livre docente junto ao Departamento de Filosofia, História e Educação. Disponível em:

<[www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=40989](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=40989)> Acesso em 02 de julho de 2014.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. 21ª reimpressão da 18ª edição de 1996. São Paulo: Brasiliense, 2012.

LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da Universidade de Brasília, 1980.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino Jurídico e Mudança Social**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MAIA, Maria Cláudia. **A proteção constitucional do direito à educação: os instrumentos jurídicos para sua efetivação**. São Paulo: Porto de Ideias, 2011.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, Karl. **A Questão Judaica**. Tradução de Artur Morão. 1989. Disponível em: <[http://www.lusosofia.net/textos/marx\\_questao\\_judaica.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf)> Acesso em 13-09-2016.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, Karl. **O Capital – Livro II: o processo de circulação do capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MASCARO, Alysson Leandro. **Filosofia do Direito**. São Paulo: Atlas, 2010.

MASCARO, Alysson Leandro. **Introdução ao Estudo do Direito**. São Paulo: Atlas, 2011.

MASCARO, Alysson Leandro. Sobre a Educação Jurídica. In: TAGLIAVINI, João Virgílio. SANTOS, João Luiz dos (Coord). **Educação Jurídica em Questão: desafios e perspectivas a partir das avaliações**. São Paulo: OAB-Ed. Autor, 2013.

MELO, Conceição Coutinho. DIAS, Fabrício Souza. BARROS, Flávia Patrícia Miranda Cruz. VUELTA, Raquel Buitron. As turmas de Direito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea): experiências, desafios e conquistas pelo direito à educação do campo. In: SOUZA, Maria José Andrade de. TORRES, Paulo Rosa. PITA, Flávia Almeida (Orgs). **O Direito e a Educação do Campo: experiências, aprendizagens, reflexões**. Turma Elizabeth Teixeira e a educação jurídica. Salvador: UEFS Editora, 2018.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

META, Chiara. Verbete Escola. In: GUILORI, Guido. VOZA, Pasquale (Orgs). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. **Das Desigualdades aos Direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo**. Brasília: CDES, SEDES, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil reflexões a partir da tríade: campo – políticas públicas – educação. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sônia Meire dos Santos Azevedo de Jesus (Orgs). **Memória e História do PRONERA**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo In: MOLINA, Mônica Castagna (Org) **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MORAIS, Hugo Belarmino. **A dialética entre a educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma “Evandro Lins e Silva” da UFG derrubando as cercas do saber jurídico**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. 2011. Disponível em <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4371>> Acesso em 02 de agosto de 2015.

MORAIS, Hugo Belarmino. Breves Apontamentos sobre uma turma de educação jurídica do campo e sua legalidade: o caso da Turma Evandro Lins e Silva da UFG. In: RIBEIRO, Homero Bezerra et al. **Acesso à Terra e Direitos Humanos**. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores. Advogados e Estudantes de direito da via camponesa divulgam carta de compromissos. 29-04-2017.

Disponível em:

<https://mpabrasil.org.br/noticias/advogados-e-estudantes-de-direito-da-via-camponesa-divulgam-carta-de-compromissos/> Acesso em 01-05-2018.

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores. Estudantes, advogadas/os, professores/as e militantes dos direitos dos povos do campo, das águas e das florestas tornam público Manifesto. 23 de Junho de 2018. Disponível em:

<https://mpabrasil.org.br/noticias/estudantes-advogadasos-professoras-e-militantes-dos-direitos-dos-povos-do-campo-das-aguas-e-das-florestas-tornam-publico-manifesto/> Acesso em 30-06-2019.

NAVES, Márcio Bilharinho. **Marxismo e Direito: um estudo sobre Pachukanis**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

NOSELLA, Paolo. **Antonio Gramsci para os Educadores** – antologia organizada por Paolo Nosella. Uninove e UFSCar, 2008.

NOSELLA, Paolo. **Origem da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2014.

OXFAM BRASIL. No Brasil, 1% das propriedades detém metade da área rural. 30-11-2016. Disponível em:  
<https://www.oxfam.org.br/noticias/no-brasil-1-das-propriedades-detem-metade-da-area-rural> Acesso em 28-04-2019.

PACHUKANIS, Evguiéni. **Teoria Geral do Direito e Marxismo** (tradução de Paula Vaz de Almeida) São Paulo: Boitempo, 2017.

PAZELLO, Ricardo Prestes. Direito Insurgente e Movimentos Populares: o giro descolonial do poder e a crítica marxista ao direito. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Paraná. 2014. 545p.

PAZELLO, Ricardo Prestes. Educação Jurídica Popular: aportes marxistas. In: REBUÁ, Eduardo. SILVA, Pedro. **Educação e Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.

PLATÃO. A República – A natureza dos problemas e as questões fundamentais. In: MAFFETONE, Sebastiano, VECCA, Salvatore (Orgs). **A ideia de justiça de Platão a Rawls**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Roberto Lyra Filho: A Importância de Sua Obra na História do Ensino do Direito Brasileiro. In: CARLINI, Angélica. CERQUEIRA, Daniel Torres de. ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Org). **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. Campinas-SP: Millenium Editora, 2008.

SANTOS, Alessandra de Souza. MAIA, Maria Cláudia. A Contribuição dos Pioneiros da Educação Nova para a conquista do Direito à Educação no Brasil. **IX Seminário Internacional de Direitos Humanos – UFPB**. UFPB: João Pessoa, 2016. Disponível em:  
<http://www.ufpb.br/evento/index.php/ixsidh/ixsidh/paper/download/4401/1678> Acesso em 04 de abril de 2019.

SANTOS, Flávio dos Reis. BEZERRA NETO, Luiz. Políticas para a educação rural: da ausência à regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: SANTOS, Flávio dos Reis. ROTHEN, José Carlos (Org). **Políticas Públicas para a Educação no Brasil: entre avanços e retrocessos**. São Carlos: Pixel, 2016.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C.J. et al (Orgs.) **Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.



SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42ª edição. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.** Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul-set. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SCARLATTO, Elaine Cristina. GENTILINI, João Augusto. Políticas Públicas: fundamentação teoria. In: SANTOS, Flávio dos Reis. ROTHEN, José Carlos (Org.). **Políticas Públicas para a Educação no Brasil: entre avanços e retrocessos**. São Carlos: Pixel, 2016.

SIDOU, J. M. Othon. **Dicionário Jurídico – Academia Brasileira de Letras Jurídicas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

SILVA, Lourdes Helena. Concepções & Práticas de Alternâncias na Educação do Campo: dilemas e perspectivas. **Nuances: estudos sobre educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan/dez 2010.

SIQUEIRA, José do Carmo Alves. Direito ao Direito: uma experiência de luta pela efetividade de promessa constitucional do direito de acesso universal à educação. In: FON, Aton. SIQUEIRA, José do Carmo Alves e STROZAKE, Juvelino (Orgs.) **O Direito do Campo no Campo do Direito: universidade de elite versus universidade de massa**. São Paulo: Outras Expressões; Dobra Editorial, 2012.

SOARES, Moisés Alves. PAZELLO, Ricardo Prestes. Direito e Marxismo: entre o antinormativo e o insurgente. **Revista Direito e Praxis**, vol. 5, n. 9, p. 475-500.

SOUSA, Ranielle Caroline de. **O Direito achado no Campo: a construção da liberdade e da igualdade na experiência da turma Evandro Lins e Silva**. 2012. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2012. Disponível em: <  
[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13940/1/2012\\_RanielleCarolineSousa.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13940/1/2012_RanielleCarolineSousa.pdf) >  
Acesso em 14 de setembro de 2015.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. RABELO, Josefa Jackeline. GOMES, Valdemarin Coelho. Gramsci, a Crise da Escola e a Perspectiva da Emancipação Humana: uma análise onto-histórica. In: GOMES, Valdemarin Coelho. SOUSA, Joeline Rodrigues de. RABELO, Josefa Jackeline (Org) **Gramsci, educação e luta de classes: pressupostos para a formação humana**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **O Direito Achado na Rua: Conceção e Prática – Coleção Direito Vivo – Volume 2**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

STRECK, Lenio Luiz. Hermenêutica e ensino jurídico em *Terrae Brasilis*. In: CARLINI, Angélica. CERQUEIRA, Daniel Torres de. ALMEIDA FILHO, José Carlos

de Araújo (Org). **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. Campinas-SP: Millenium Editora, 2008.

TAGLIAVINI, João Virgílio. **A superação do Positivismo Jurídico no Ensino do Direito**: uma releitura de Kelsen que possibilita ir além de um positivismo restrito e já consagrado. Araraquara-SP: Junqueira e Marin, 2008.

TAGLIAVINI, João Virgílio. **Aprender e Ensinar Direito: para além do direito que se ensina errado**. São Carlos – SP: Edição do Autor, 2013.

TAGLIAVINI, João Virgílio. O DNA dos Cursos de Direito no Brasil: de Coimbra a Olinda (Recife) e São Paulo. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**. Maranhão, v. 3, n. 2, p. 109-129. Jul/Dez, 2017.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História Social dos Direitos Humanos**. 2ª edição. São Paulo: Peirópolis, 2002.

TRINDADE, José Damião de Lima. **Os direitos humanos na perspectiva de Marx e Engels**: emancipação política e emancipação humana. São Paulo: Alfa-ômega, 2011.

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Bacharelado em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária da Universidade Estadual de Feira de Santana: Turma Especial Elizabeth Teixeira**. Feira de Santana-BA, 2016.

UFPR e Incra criam turma especial de Direito para assentados e quilombolas. Notícia de 30 de abril de 2014. Disponível em: < <http://www.ufpr.br/portalfpr/blog/noticias/ufpr-e-incra-criam-turma-especial-de-direito-para-assentados-e-quilombolas/> > Acesso em 14 de setembro de 2015.

UFPR – Universidade Federal do Paraná. Turma de Direito do Pronera se formará em 2019; em 20 anos, programa levou ensino superior a 5,9 mil no país. 25 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalfpr/noticias/turma-de-direito-do-pronera-prepara-se-para-formatura-em-2019-em-20-anos-programa-levou-ensino-superior-a-59-mil-pessoas-ufpr-inclusao-acesso-diversidade/> Acesso em 02-05-2019.

UNIFESSPA - Universidade do Sul e Sudeste do Pará. **Curso de Direito da Terra é lançado em Marabá (PA)**. 17 de fevereiro de 2016. Disponível em: < <https://www.unifesspa.edu.br/index.php/unifesspa-na-midia/654-curso-de-direito-da-terra-e-lancado-em-maraba-pa> > Acesso em 12 de outubro de 2016.

VALIM, Rafael. Estado de Exceção: a forma jurídica do neoliberalismo. São Paulo: Editora Contracorrente, 2017.

VALIM, Rafael. Discurso Jurídico Brasileiro: da farsa ao cinismo. In: SOUZA, Jessé. VALIM, Rafael (Coords.) **Resgatar o Brasil**. São Paulo: Editora Contracorrente/Boitempo, 2018.

UNIFESSPA – Universidade do Sul e Sudeste do Pará. Instituto De Estudos Em Direito E Sociedade – IEDS. Faculdade De Direito – FADIR. Projeto Pedagógico Do Curso De Direito – Campus De Marabá. Aprovado pela Resolução 4.090 de 27 de janeiro de 2011. Agosto de 2014, Marabá: Pará.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Ideologia, Estado e Direito**. 2ª edição. São Paulo: RT, 1995.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo Jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no direito. 4ª edição. São Paulo: Saraiva, 2015.

XIMENES, Salomão. CÁSSIO, Fernando. Future-se: impasses e perigos à educação superior pública brasileira. Santo André-SP: Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC: Universidade Federal do ABC, 2019.

## APÊNDICE 1

### **Entrevista Estruturada com Estudantes (cursando ou egressos)**

**Nome:**

**Local de Origem:**

**Curso:**

1. O que o motivou a ingressar no Curso de Direito?
2. Tinha interesse em ingressar no ensino superior antes da existência do Convênio do Pronera com as Universidades?
3. Se não existisse o Pronera, faria o Curso de Direito?
4. Está vinculado a algum movimento social? Em caso positivo qual?
5. O que pode apontar como aspectos positivos do Curso Direito em convênio com o Pronera?
6. Quais os aspectos negativos e dificuldades que poderia apontar?
7. Quais as vantagens e/ou dificuldades da pedagogia da alternância (tempo-escola e tempo-comunidade)?
8. Houve ou há contato com alunos do curso regular de Direito? Como isso ocorre?
9. Qual atividade pretende desenvolver após a formação? Ou se for egresso, está se dedicando a que atividade?
10. Na sua opinião há necessidade de profissionais do Direito para atuarem junto aos movimentos sociais e população do campo?
11. O que pensa a respeito do papel da justiça e do direito no capitalismo?

## APÊNDICE 2

### Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada para Coordenador/Professor

Nome:

Curso:

1. Qual curso participou? Como professor ou coordenador?
2. Como avalia a experiência do Curso de Direito em Convênio com o Pronera e Universidades Públicas do qual fez parte?
3. Quais as principais dificuldades do curso? E dos alunos e professores?
4. Houve dificuldades na criação do Curso de Direito, como foi a relação com OAB e a Universidade para a criação do curso?
5. As verbas repassadas por meio do Convênio são ou foram suficientes para atender às necessidades do curso?
6. Há diferenças, quanto ao ensino/educação jurídica, entre o curso regular de direito e o curso em convênio com o Pronera, considerando o caráter individualista da educação jurídica tradicional e o caráter coletivo dos movimentos sociais?
7. Os professores que atuaram no curso de Direito do Pronera foram os mesmos professores do curso regular, ou foram contratados novos professores? Se sim, qual critério para contratação.
8. A participação do corpo docente no curso de Direito do Pronera ensejou em algum momento um debate ou alteração no conteúdo em relação ao curso regular?
9. Como você avalia a pedagogia da alternância no aproveitamento dos estudantes em relação ao modelo regular?
10. Você acredita que a experiência do curso de direito em convênio com o Pronera pode contribuir para a educação jurídica, no sentido de um ensino jurídico crítico e contra-hegemônico?
11. Baseado na sua experiência a existência do curso contribui para a Universidade, considerando a diversidade dos alunos que passam a frequentá-la?
12. Você acredita que o curso de direito em convênio com o Pronera pode formar profissionais orgânicos à sua classe social, ou seja, que tenham

compromisso com a questão agrária, população do campo, os movimentos sociais?

13. Baseado na sua experiência o curso pode contribuir para a advocacia popular?
14. Na sua avaliação como fica o acompanhamento do egresso, considerando que o curso é por projeto? E se já pensaram ou tiveram o questionamento sobre a oportunidade de continuidade para o egresso (especialização)?
15. Se você sabe dizer como estão atuando e o que estão fazendo os alunos egressos?
16. Qual sua opinião sobre o papel da justiça e do direito no capitalismo?

## ANEXO 1

No marco dos 10 anos do primeiro curso de direito para movimentos do campo no Brasil, advogadas, advogados e estudantes de Direito da Via Campesina Brasil e dos Movimentos Camponeses e Sindical dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais da Agricultura Familiar, reunidos entre os dias 26 a 29 de abril de 2017, em Goiânia/GO, divulgaram Carta de Compromissos com a luta da Classe Trabalhadora.

### Carta de Compromissos

Das advogadas, advogados e estudantes de direito da Via Campesina Brasil e dos movimentos camponeses e sindical dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais da agricultura familiar

Nós, advogadas, advogados e Estudantes de Direito da Via Campesina Brasil e dos Movimentos Camponeses e Sindical dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais da Agricultura Familiar, reunidos entre os dias 26 a 29 de abril de 2017, em Goiânia/GO, com apoio da UFG, UFPR, UNIFESSPA, UEFS, UNEB, no Encontro dos Direitos Humanos: Contra a Criminalização dos Movimentos Sociais, reafirmamos nossos compromissos com a luta da classe trabalhadora, para incansavelmente lembrar, participar e reafirmar que nosso conhecimento estará a serviço:

1. Da memória dos mártires da luta de todos os povos;
2. Da luta da classe trabalhadora de todos os países, manifestando a nossa solidariedade às companheiras e companheiros prisioneiros e resistentes à prisão;
3. Da luta da classe trabalhadora brasileira, na construção de novas formas de administrar a riqueza produzida pelo esforço das trabalhadoras e trabalhadores;
4. Da luta das trabalhadoras e trabalhadores organizados, nas mais diversas experiências de luta pela reforma agrária e pela agricultura camponesa, contra o agronegócio, contra as empresas transnacionais, contra as empresas produtoras de veneno que é jogado por seus aviões em nossos alimentos, nossa água, territórios, e na nossa vida;

5. Do estudo permanente, desenvolvendo nossa capacidade crítica de análise da realidade, formulando e construindo ferramentas coletivas para enfrentar todo e qualquer ataque desferido contra a militância dos Movimentos Sociais;
6. Do esforço permanente de construção coletiva horizontal de ferramentas para aperfeiçoar nossa intervenção na realidade e resistência às agressões;
7. Da mística e da produção cultural, poesias, músicas, textos, reafirmando os valores camponeses e registrando a beleza do modo de viver, construindo relações com absoluto respeito ao gênero, combatendo todas as formas de violência, racismo e homofobia;
8. Do permanente aperfeiçoamento do nosso conhecimento técnico e político para combater o uso do Direito segundo os interesses do capital, lutando contra o encarceramento como forma de aplicação da política pública de solução dos conflitos interindividuais e sociais;
9. Do nosso esforço sem trégua, com disciplina consciente, na luta pela defesa de todas as formas de vida e liberdade, usando o Direito para libertar as prisioneiras e os prisioneiros encarcerados em razão da luta coletiva;
10. Da luta pela ampliação e aperfeiçoamento da Educação do Campo, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, com a formação de novas Turmas e Cursos em todas as áreas do conhecimento e da formação escolar, profissional e acadêmica de interesse dos Movimentos Sociais do campo, das águas e florestas e sindicais, além da constante defesa das universidades públicas;
11. Da radicalidade das ações para defender a Democracia política, econômica e social.

Esses são os compromissos com os quais reafirmamos nosso comprometimento coletivo e pelos quais lutaremos.

Goiânia/GO, 29 de abril de 2017.



## ANEXO 2

Na tarde desta sexta-feira, 22 de junho, advogadas, advogados e Estudantes de Direito da Via Campesina Brasil e dos Movimentos Camponeses e Sindical dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais da Agricultura Familiar, reunidos entre os dias 20 a 22 de junho de 2018, em Brasília/DF, com apoio da UFG, UFPR, UNIFESSPA, UEFS, UNEB, no II Encontro dos Direitos Humanos dos Povos do Campo, das Águas e das Florestas, tornam público um Manifesto.

No documento eles reafirmam o compromisso com a luta da Classe Trabalhadora e comprometem-se na construção do Estado Democrático e Social de Direito.

### MANIFESTO DOS ESTUDANTES, ADVOGADAS/OS, PROFESSORES/AS E MILITANTES DOS DIREITOS DOS POVOS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

Nós, advogadas, advogados e Estudantes de Direito da Via Campesina Brasil e dos Movimentos Camponeses e Sindical dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais da Agricultura Familiar, reunidos entre os dias 20 a 22 de junho de 2018, em Brasília/DF, com apoio da UFG, UFPR, UNIFESSPA, UEFS, UNEB, no II Encontro dos Direitos Humanos dos Povos do Campo, das Águas e das Florestas, reafirmamos nossos compromissos com a luta da classe trabalhadora, construído coletivamente no I Encontro dos Direitos Humanos, realizado no dia 29 de abril de 2017, em Goiânia/GO, e assumimos o compromisso com a luta na construção do Estado Democrático e Social de Direito, prevalência da presunção de inocência, atualmente relativizado com o objetivo de ampliar encarceramento em massa das populações periféricas, seja ela do campo ou da cidade, tendo como caso emblemático a prisão do ex-presidente Lula, que inocente, condenado apenas nas instâncias primárias, ausente o pronunciamento final da Justiça, demonstra a pretensão de opção pelo encarceramento em detrimento das normas nacionais e internacionais, além disso, legitima a atuação do judiciário frente a criminalização dos Movimentos Sociais.

A criminalização que é fruto dos poderes do Estado: legislativo, Executivo, judiciário e do poder da mídia. A atuação arbitrária do judiciário brasileiro neste último período alimenta todo o processo de criminalização contra os movimentos

sociais e sindicais. A prisão de Lula demonstra de forma clara o que ocorre com as lutadoras e lutadores pela efetiva justiça social. Repudiamos essa atuação criminalizadora de um sistema que atua para a elite: branco, hetero, machista, racista, homofóbico e xenofóbico.

Repudiamos também esta atuação do judiciário que legitima não só a arbitrariedade no campo penal, tendo em vista que os direitos dos trabalhadores e trabalhadoras são atacados das mais diversas formas, a exemplo da reforma trabalhista e da iminente reforma previdenciária, que afeta diretamente a classe trabalhadora.

Reafirmamos o nosso compromisso com o PRONERA, reconhecendo-o como instrumento de ruptura do latifúndio do saber, desde o ensino básico até a universidade. O PRONERA é fruto da luta de trabalhadores e trabalhadoras do campo pela educação no e do campo, além de ser um instrumento fundamental para o acesso desta população ao ensino formal, é este também uma ferramenta política de reafirmar a identidade camponesa, tendo em vista a necessidade e importância de o Estado ter e manter estrutura escolar nas zonas rurais, para romper com a política de evasão que nos obriga a sair do campo para poder estudar.

Conscientes de nossa tarefa política militante enquanto estudantes, advogadas e advogados, professores, compreendemos a necessidades de manter e ampliar os espaços de formação, diálogo e compartilhamento de saberes e experiências, entendendo que o encontro é um espaço que deve ser aperfeiçoado a partir da participação e construção coletiva, sendo esse o método fortalecedor do conhecimento individual e coletivo e aperfeiçoamento da defesa dos direitos dos povos do campo, das águas e das florestas.

Brasília – Distrito Federal, 22 de Junho de 2018.

### ANEXO 3

1ª TURMA UFG – EVANDRO LINS E SILVA – FORMADOS EM 11 DE AGOSTO DE 2012



Fonte da Imagem: <https://incragoias.wordpress.com/2012/08/11/primeira-turma-especial-de-direito-para-assentados-e-agricultores-familiares-cola-grau/>

TURMA – DIREITO UNEB – EUGÊNIO LYRA  
Formados em julho de 2018



Fonte: <http://www.incra.gov.br/noticias/curso-de-direito-no-campo-do-pronera-gradua-primeira-turma-na-bahia>

## TURMA – UEFS - ELIZABETH TEIXEIRA



Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2018/07/20/camponeses-se-formam-em-direito-com-desafio-de-mudar-a-cara-da-justica/>

## TURMA UFPR – NILCE DE SOUZA MAGALHÃES



Fonte: <https://www.terrasemmas.com.br/cursos-de-graduacao-pelo-pronera-transformam-trabalhadoras-do-campo-em-protagonistas-da-educacao-popular-em-suas-comunidades/>

## TURMA UNIFESSPA – FREI HENRI



Fonte:

<https://www.facebook.com/direitodaterra/photos/a.1747090165503629/1770918839787428/?type=1&theater>

## 2ª. TURMA UFG – TURMA FIDEL CASTRO



Fonte: <http://jornal.ufg.br/n/90441-regional-goias-recebe-2-turma-de-direito-do-pronera-incra>