

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCOS ALFONSO SPIESS

ETNOGRAFIA DE UMA CONTROVÉRSIA JUDICIAL SOBRE A EDUCAÇÃO
JURÍDICA NO CAMPO: O CASO TURMA EVANDRO LINS E SILVA

CURITIBA

2019

MARCOS ALFONSO SPIESS

ETNOGRAFIA DE UMA CONTROVÉRSIA JUDICIAL SOBRE A EDUCAÇÃO
JURÍDICA NO CAMPO: O CASO TURMA EVANDRO LINS E SILVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná (PPGA/UFPR), como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Antropologia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Silva da Silveira.

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Elda Lopes Lira – CRB 9/1295

Spiess, Marcos Alfonso

Etnografia de uma controvérsia judicial sobre educação jurídica no campo: o caso Turma Evandro Lins e Silva. / Marcos Alfonso Spiess. – Curitiba, 2019.

Tese (Doutorado em Antropologia) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Silva da Silveira

1. Etnografia. 2. Lins e Silva, Evandro, 1912 -. 3. Educação rural.
4. Educação do campo. 5. Proneza. 6. Ensino superior – Camponeses.
I. Título.

CDD – 303.4

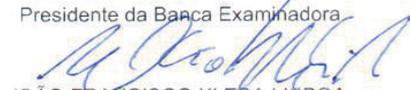
TERMO DE APROVAÇÃO

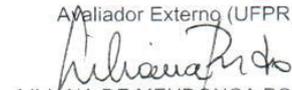
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ANTROPOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **MARCOS ALFONSO SPIESS**, intitulada: **ETNOGRAFIA DE UMA CONTROVÉRSIA JUDICIAL SOBRE A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO CAMPO: O CASO TURMA EVANDRO LINS E SILVA**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 13 de Fevereiro de 2019.


MARCOS SILVA DA SILVEIRA
Presidente da Banca Examinadora


JOÃO FRANCISCO KLEBA LISBOA
Avaliador Externo (UFPR)


LILIANA DE MENDONÇA PORTO
Avaliador Interno (UFPR)


EDILSON APARECIDO CHAVES
Avaliador Externo (UFPR)


RICARDO PRESTES MAZELLO
Avaliador Externo (UFPR)

Dedico esse trabalho aos meus pais, Luzia Rucinski Spiess e Francisco Spiess (in memoriam), que aprenderam e me ensinaram a cultivar a terra.

Dedico, ainda, a todos aqueles que vivem do cultivo da terra, em especial, aos agricultores da comunidade de Fachinal (Vitor Meireles, SC).

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Marcos Silva da Silveira, que esteve disposto a me orientar pelo universo acadêmico e se mostrou flexível às nuances dessa pesquisa.

Aos servidores técnicos e docentes do Programa de Pós-graduação em Antropologia e do Departamento de Antropologia.

Aos colegas mestrandos e doutorandos que compartilharam desses anos de estudos, em especial aos membros do Núcleo de Antropologia da Política, do Estado e das Relações de Mercado (NAPER).

Aos amigos, Marcos Meireles (UFJF) e Vinícius de Sousa (IFC), que juntos nos permitimos ser desafiados pelo mundo da pós-graduação em uma universidade pública, e a Rubens Thiago e Paulo Cendron, pelo apoio constante.

A Leonardo Müller, pela vida compartilhada ao longo desses anos; pela paciência, companheirismo e respeito durante toda nossa trajetória e, em especial, pelo suporte ao longo da pesquisa.

A minha mãe, que sempre me apoiou a seguir em frente, mas sem esquecer as minhas raízes.

Aos meus irmãos, Daiane Aparecida e Lucas Paulino, pelas motivações e descontrações proporcionadas durante as (curtas) férias.

Ao Instituto Federal do Paraná (IFPR), que possibilitou a digitalização e conservação do acervo documental reunido durante a pesquisa.

Ao Instituto Federal de Goiás (IFG), que me concedeu afastamento integral das atividades docentes para realizar parte dessa pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudos.

A Caneta e a Enxada

*Certa vez uma caneta foi passear lá no sertão
Encontrou-se com uma enxada, fazendo a plantação.
A enxada, muito humilde, foi lhe fazer saudação,
Mas a caneta soberba não quis pegar sua mão.
E ainda por desaforo lhe passou uma repreensão.
Disse a caneta pra enxada não vem perto de mim, não
Você está suja de terra, de terra suja do chão
Sabe com quem está falando, veja sua posição
E não se esqueça a distância da nossa separação.
Eu sou a caneta soberba que escreve nos tabelião
Eu escrevo pros governos as leis da constituição
Escrevi em papel de linho, pros ricos e pros barão
Só ando na mão dos mestres, dos homens de posição.
A enxada respondeu e bateu forte no chão,
Pra poder dar o que comer e vestir o seu patrão
Eu vim no mundo primeiro quase no tempo de adão
Se não fosse o meu sustento não tinha instrução.
Vai-te caneta orgulhosa, vergonha da geração
A tua alta nobreza não passa de pretensão
Você diz que escreve tudo, tem uma coisa que não
É a palavra bonita que se chama.... educação!
(Teddy Vieira e Capitão Barduíno)*

RESUMO

Esta etnografia tem por objetivo descrever os discursos produzidos na controvérsia judicial sobre a Turma Evandro Lins e Silva, primeira turma de graduação em direito pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Esse projeto representou um marco na história da Educação do Campo, pois era primeira vez que camponeses, sujeitos historicamente marginalizados da educação jurídica, teriam de forma institucionalizada acesso a uma formação acadêmica que desde sua implementação no Brasil foi destinada às elites econômica, política e social. A partir de 2005, quando da formulação da proposta, mas principalmente após a implementação e execução do projeto, cuja as atividades letivas ocorreram entre 2007 e 2012, o projeto de educação jurídica para camponeses foi alvo de inúmeros debates, fazendo surgir dissensos quanto à legalidade, à constitucionalidade e à finalidade de uma turma especial de direito pelo Pronera. Para compreender os discursos gerados nessa controvérsia, optamos por etnografar um processo judicial de Ação Civil Pública. Essa demanda judicial, ajuizada em 2008 pelo Ministério Público Federal contra a Universidade Federal de Goiás (UFG) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), responsáveis pelo projeto, tinha por objetivo extinguir a turma de direito pelo Pronera. Durante o trâmite processual, que durou até 2012, diversos atores e discursos foram (re)produzidos pelas instituições envolvidas com o caso, ocasionando divergências quanto às possíveis consequências da relação entre o “mundo da cidade” e o “mundo rural” via formação jurídica de camponeses. Após contextualizar as nuances teóricas e metodológicas que culminaram na opção pelo mapeamento de controvérsias, apresentamos, no primeiro capítulo, uma perspectiva histórica que permite visualizar a passagem da educação rural para a educação do campo. Nesse capítulo, as relações de oposição entre campo e cidade se tornam fundamentais para compreender as relações que oporiam o direito, visto como pertencente à cidade, e o camponês, visto como alguém atrasado e que carece de educação formal. No segundo capítulo, já adentrando à etnografia com documentos, apresentamos os trâmites internos à universidade que permitiram a formulação e implementação do projeto. Entre avanços e retrocessos, conquistas e concessões, a decisão da UFG em implementar o curso se configurou como um conjunto de decisões proferidas em diferentes instâncias institucionais, inclusive algumas que extrapolam a própria universidade. No terceiro capítulo, resgatamos os debates jornalísticos sobre o caso, permitindo compreender as notícias com uma dupla função: ora inaugurando o dissenso ora servindo como fundamento para que os atores se posicionassem sobre um determinado tema. No quarto capítulo, passamos a compreender a lógica da institucionalização da controvérsia por meio dos processos administrativos que circularam pelo Ministério da Educação (MEC), pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), pelo Incra, pela UFG e, principalmente, pelo próprio MPF. Deste último, destacamos dois processos administrativos de Inquérito Civil que tiveram por objetivo investigar a legalidade da proposta. Os inquéritos, além de *motivarem* o posicionamento de outras instituições, demonstraram posições institucionais divergentes: em um primeiro momento reconheceram a legalidade da Turma Evandro Lins e Silva; já em um segundo momento afirmaram por sua ilegalidade, justificando a judicialização do projeto. No quinto e último capítulo, adentramos a uma análise da

judicialização da controvérsia em torno do projeto, resgatando os principais argumentos antecipados pela mídia e, *em juízo*, articulados pelas *partes* da demanda judicial. Ganha destaque, aqui, os posicionamentos divergentes do Poder Judiciário que, em primeiro lugar, declara a ilegalidade da proposta e determina a extinção do curso, e, em um segundo momento, revisa a decisão e extingue o processo sem resolução do mérito, deixando em aberto um posicionamento judicial sobre o caso. Essa etnografia permite perceber como que ao aproximar o mundo do direito do mundo rural, diferentes identidades e concepções dos sujeitos e dos seus respectivos lugares precisaram ser constantemente ressignificadas, seja para justificar seja para se opor à formação jurídica para camponeses.

Palavras-chave: Educação jurídica. Educação do Campo. Pronera. Turma Evandro Lins e Silva.

ABSTRACT

This ethnography aims to describe the discourses produced in the judicial controversy over the Law Class Evandro Lins e Silva, the first graduating class in law by the National Program for Education in Agrarian Reform (Pronera). This project represented a milestone in the history of Field Education, since it was the first time that peasants, would have institutionalized access to a law academic formation. From 2005, when the proposal was formulated, the legal education project for peasants was the subject of numerous debates, raising dissent as to the legality, the constitutionality and the purpose of a special class of law by the Pronera. To understand the discourses generated in this controversy, we chose to ethnograph a judicial process of Public Civil Action. This lawsuit, filed in 2008 by the Federal Public Prosecutor against the Federal University of Goiás (UFG) and the National Institute of Colonization and Agrarian Reform (INCRA), responsible for the project, was intended to extinguish the special class of law. During the procedural action, which lasted until 2012, several actors and speeches have been (re)produced by the institutions involved in the case, leading to disagreements about the possible consequences of the relationship between the "world city" and "rural world" by legal education to peasants. After contextualizing the theoretical and methodological nuances that culminated in the option for mapping controversies, we present, in the first chapter, a historical perspective that allows visualizing the transition from rural education to field education. In this chapter, the relations of opposition between country and city become critical to understand the relationships that oppose the law, seen as belonging to the city, and the peasant, seen as someone late and lacks formal education. In the second chapter, since entering the ethnography with documents, we present the internal procedures to the university that allowed the formulation and implementation of the project. Between advances and setbacks, achievements and concessions, the decision of the UFG to implement the course was configured as a set of decisions issued in different institutional instances, including some that extrapolate the university itself. In the third chapter, we rescued the journalistic debates about the case, allowing us to understand the news with a dual function: now inaugurating dissent and serving as a foundation for actors to position themselves on a given topic. In the fourth chapter, we began to understand the logic of the institutionalization of the controversy through the administrative processes circulated by the Ministry of Education (MEC), the Association of Brazilian lawyers, Incra, UFG, and especially MPF itself. Of the latter, we highlight two administrative processes of Civil Inquiry that had as objective to investigate the legality of the proposal. The civil investigations, as well as motivate the placement of other institutions have shown divergent institutional positions, at first recognizing the legality of the special class, while in a second step, said by its illegality. In the fifth and final chapter, we went into an analysis of the judicialization of the controversy around the project, rescuing the main arguments advanced by the media and, in court, articulated by the parties to the lawsuit. Is highlighted here the divergent positions of the judiciary, in the first, declaring the illegality of the proposal and determines the termination of the course, and in a second step, revise the decision and extinguishes the process without resolution of merit, leaving open a judicial position on the case. This ethnography makes it possible to perceive how, when approaching the rural world to law, different identities and conceptions of the subjects and their respective places had to be constantly re-signified, either to justify or to oppose the Law Class Evandro Lins e Silva.

Keywords: Legal education; Field Education; Pronera; Law Class Evandro Lins e Silva.

ORIENTAÇÕES PARA LEITURA

Neste trabalho, empregaremos aspas duplas para identificar as citações diretas curtas, para destacar termos deslocados do seu emprego usual (como gírias ou expressões relativizadas) e para destacar conceitos que mereçam definições contextualizadas. O itálico será empregado nas palavras ou frases em língua estrangeira, para destacar termos nativos e/ou expressões vernáculas usuais em um determinado meio profissional e para identificar títulos de obras (livros, artigos, jornais). O negrito será empregado apenas nas citações diretas cujo original tenha utilizado este recurso como destaque e nos títulos das referências ao final do trabalho. Não utilizaremos o sublinhado, exceto no caso das citações diretas que tenham empregado este recurso como destaque textual.

Considerando que a produção de uma pesquisa antropológica extrapola a dimensão pessoal e depende, ainda que minimamente, de outros sujeitos, optei por escrever a tese na primeira pessoa do plural. Buscando destacar os “nós” que constituem uma etnografia, o uso do pronome pessoal na primeira pessoa do singular estará limitado às situações que, efetivamente, remetem a uma experiência pessoal durante o processo de pesquisa.

Os documentos e as citações diretas do processo judicial serão identificados apenas pela(s) respectiva(s) folha(s), precedidas das abreviações “fl.” ou “fls.”. Ressaltamos que não serão empregadas quaisquer outras informações, a fim de evitar que o uso repetitivo ou excessivos de informações venha prejudicar a leitura. A numeração empregada seguirá a mesma utilizada pela Justiça Federal nos *autos* do processo 2008.35.00.013973-0, ainda que um mesmo documento possa conter mais de uma numeração proveniente de outros autos processuais e cuja as cópias foram *juntadas* à Ação Civil Pública em momento posterior.

Em relação à identificação dos sujeitos que fizeram parte dessa pesquisa, consideramos as questões descritas por Belivaqua (2003) sobre a viabilidade e as possíveis consequências (para os interlocutores, para mim e para própria pesquisa) do emprego ou não do anonimato na descrição etnográfica. Sempre que possível, utilizaremos nomes fictícios para preservar a imagem dos interlocutores, dando preferência a descrever seu lugar no contexto investigado. Por outro lado, não faremos uso do anonimato quando as questões sobre os sujeitos são de conhecimento público, caso em que o uso de nomes fictícios se tornaria inútil; ou, quando os sujeitos mencionados são figuras públicas, assim como suas declarações (a exemplo dos agentes públicos ou das suas declarações obtidas em documentos públicos). Nesse caso, seguiremos a opção utilizada por Lugones (2004, p. 26): “Em relação aos nomes dos funcionários e auxiliares da justiça, decidi expô-lo por completo, na presunção de que foram escritos na convicção de que seriam lidos: seus atos são públicos e, no momento de realizá-los, sabiam que podiam estar em situação de dar conta deles; em troca, omito completar os sobrenomes dos outros envolvidos, pelo fato de que, em certas ocasiões, ao assinarem suas declarações, a escritura tenha ocorrido por conta alheia [...] o que me impõe uma interdição que faz com que oculte seus sobrenomes e só invoque seus nomes de batismo, para torná-los presentes e me permitir sair do indizível”.

SIGLAS E ABREVIações

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ACP	Ação Civil Pública
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CELU	Casa do Estudante Luterano Universitário
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEU	Casa do Estudante Universitário
CEUC	Casa da Estudante Universitária de Curitiba
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional das Educadoras(es) da Reforma Agrária
FAEG	Federação da Agricultura e Pecuária de Goiás
FD	Faculdade de Direito
FESP	Fundação de Estudos Sociais do Paraná
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FI./FIs.	Folha/Folhas
GO	Estado de Goiás
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAPER	Núcleo de Ant. da Política, do Estado e das Relações de Mercado
OAB	Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil
PDU	Partido Democrático Universitário
PJ	Poder Judiciário
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PR	Estado do Paraná
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RU	Restaurante Universitário
SC	Estado de Santa Catarina
SEJU	Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos
SETS	Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Economia Solidária
SP	Estado de São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Superior Tribunal de Justiça
TRF	Tribunal Regional Federal
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Est. do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 CERIMÔNIA DE FORMALIZAÇÃO DO CONVÊNIO INCRA/UFPR	25
Figura 2 NOTÍCIA SOBRE A CRIAÇÃO DA TURMA ESPECIAL NA UFG	87
Figura 3 DESTAQUE JORNALÍSTICO SOBRE APROVAÇÃO NO CEPEC	99
Figura 4 RESOLUÇÃO 18/2006 CONSUNI	100
Figura 5 QUESTÕES PROCESSO SELETIVO ESPECIAL	103
Figura 6 NOTÍCIA SOBRE A AULA INAUGURAL.....	105
Figura 7 CARTA DO PRESIDENTE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA	106
Figura 8 FOTO OFICIAL DE FORMATURA DA TURMA EVANDRO LINS E SILVA.....	108
Figura 9 NOTÍCIA CURSOS DA UFG... UTILIZADA NO INQUÉRITO CIVIL PELO MPF ..	111
Figura 10 NOTÍCIA CURSOS DA UFG... UTILIZADA EM PROCESSO DA OAB	111
Figura 11 ENQUETE SOBRE A TURMA ESPECIAL	115
Figura 12 NOTÍCIA SOBRE INÍCIO DO CURSO	117
Figura 13 ARTIGO DE OPINIÃO DO PROF. ALEXANDRE DOS SANTOS (UFG)	118
Figura 14 CAPA DO JORNAL UFG	121
Figura 15 ARTIGO DE OPINIÃO, DE RANDOLFO CARVALHO	128
Figura 16 NOTÍCIA SOBRE A INSTAURAÇÃO DO PRIMEIRO INQUÉRITO CIVIL	136
Figura 17 NOTÍCIA SOBRE ABERTURA DO VESTIBULAR	151
Figura 18 DENÚNCIA ANÔNIMA CONTRA A TURMA.....	154
Figura 19 CERTIFIDÃO DE CONCLUSÃO DO PROCESSO.....	165
Figura 20 DISPOSITIVO DA SENTENÇA.....	187

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Percursos e percalços etnográficos	19
Entre documentos e <i>processos</i> : (re)construindo o campo	35
A controvérsia como proposta teórico-metodológica.....	41
Dos objetivos e da organização da tese.....	47
CAPÍTULO 01 – EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PRONERA	51
Da educação rural à educação do campo: dualismos na educação brasileira	56
Políticas públicas de educação do campo e o Pronera	79
CAPÍTULO 02 – EDUCAÇÃO JURÍDICA PELO PRONERA	87
O projeto <i>Turma Evandro Lins e Silva</i>	89
CAPÍTULO 03 – A MÍDIA NA PRODUÇÃO DA CONTROVÉRSIA	109
Do corpus documental midiático	114
Argumentos e contra-argumentos: a produção do dissenso nos jornais	118
O argumento da finalidade.....	118
Entre a isonomia constitucional e desigualdade social	121
(Des)Qualificando a educação.....	126
Do debate político-ideológico à criminalização dos movimentos sociais	128
CAPÍTULO 04 – A CONTROVÉRSIA EM <i>PROCESSOS</i>	133
Os processos de Inquérito Civil e os <i>pareceres técnicos</i>	135
O primeiro Inquérito Civil	136
O <i>parecer</i> do MEC sobre o curso de administração	139
O <i>parecer</i> do Incra	140
O <i>parecer</i> da OAB	143
O <i>parecer</i> do MEC sobre o Pronera	146
Despacho de Arquivamento: declarando a legalidade.....	148
O segundo Inquérito Civil	152

CAPÍTULO 05 – A JUDICIALIZAÇÃO DA CONTROVÉRSIA	158
Entre <i>petições</i> e o <i>contraditório</i>	159
A <i>petição inicial</i> e a instauração da controvérsia judicial	167
As manifestações do Incra	176
As manifestações da UFG	179
O <i>entendimento</i> do Poder Judiciário: a sentença	183
Dos <i>recursos</i> ao <i>acórdão</i> : a revisão da sentença	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	199
LEGISLAÇÕES	206
FONTES DOCUMENTAIS	207
ANEXO 1 – SENTENÇA	209
ANEXO 2 – RELATÓRIO E VOTO DO RELATOR	224

INTRODUÇÃO

Esta etnografia se propõe a um esforço de descrever e interpretar a controvérsia social, e em específico a judicial, sobre a primeira turma de graduação em direito pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), na Universidade Federal de Goiás (UFG), autodenominada Turma Evandro Lins e Silva. Para tanto, construímos este trabalho com base em um processo judicial de Ação Civil Pública (ACP), ajuizado, em 2008, pelo Ministério Público Federal (MPF) em face da UFG e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), instituições responsáveis pelo projeto. A demanda judicial tinha por objetivo extinguir o projeto de uma turma especial de direito exclusivamente voltada a atender os sujeitos do campo, institucionalmente abarcados pela categoria “beneficiários da reforma agrária”.

Essa categoria, cunhada por diversas instituições estatais, busca delimitar um contingente de pessoas que podem ou não acessar determinadas políticas públicas voltadas para o campo, tendo por referência um cadastro nacional desses beneficiários¹. Entretanto, identificar quem são esses sujeitos é um processo complexo na medida em que devem ser consideradas diferentes variáveis na construção dessa identidade. Dentre essas variáveis, para as instituições públicas, destaca-se a necessidade de preencher ao menos um dos seguintes requisitos: estar residindo em uma região reconhecida pelo Incra como área da Reforma Agrária; estar vinculado a algum projeto de assentamento criado após 1985 (ano de instituição do Plano Nacional de Reforma Agrária); obter algum título de terra via reforma agrária; estar assentado em área de terra sem título ou, ainda, obter título de terra mediante compra via crédito fundiário (MARQUES; DEL GROSSI; FRANÇA, 2012, p. 57).

Apesar da relação com a terra ser fundamental para a identificação de um sujeito como beneficiário da reforma agrária, é preciso reconhecer que a construção dessa identidade se dá em um processo no qual os sujeitos recorrem ao Estado para produção de uma identidade legalmente definida e que tem por finalidade comprovar

¹ Atualmente, o acesso ao cadastro nacional do beneficiários pode ser feito pelo portal Sala da Cidadania, mantido e atualizado mensalmente pelo Incra e disponível em <http://www.incra.gov.br/beneficiarios>.

ao próprio Estado essa condição e, por consequência, a existência de um direito subjetivo que merece ser amparado institucionalmente.

Diversamente, seguindo a perspectiva de autores como Wanderley (2014), Marques (2008) e Woortmann (1990), utilizaremos a categoria “camponês” (e, por derivação, a de “campesinato”) para se referir a esses sujeitos. Essa opção se justifica pela atualidade teórica e política que termos como camponês, sujeitos do campo, campesinos e campesinato podem ter. Considerando os caracteres histórico e social inerentes à ideia de camponês, compreendemos que mais do que uma forma de produção material (como há muito destacado pelas análises econômicas), o campesinato também pode e deve ser visto como uma forma de viver e trabalhar no campo, em constante transformação a partir das diferentes organizações sociais que ali se estabelecem. Assim, a categoria “camponês” possibilita fazer referência às inúmeras identidades que se formam no campo (como dos assentados, dos agricultores familiares, dos posseiros), sem se esquecer da diversidade que elas comportam e sem reduzi-las ao abstrato “homem do campo”.

No decorrer do trabalho, trazemos à tona discursos produzidos por diferentes atores (instituições públicas, movimentos sociais, juristas, políticos e mídia) sobre o (não) acesso dos beneficiários da reforma agrária ao “mundo do direito” e sobre as possíveis consequências dessa relação entre o “mundo da cidade” e o “mundo do campo” via formação jurídica de camponeses. A partir do mapeamento dos discursos produzidos no interior do processo judicial, são estabelecidas relações entre as categorias rural e urbano, camponeses e juristas, direito e trabalho, fazendo com que tanto “o rural” quanto “o direito” passem a ter suas identidades e posições ressignificadas pelos atores envolvidos.

A descrição etnográfica buscará seguir os percursos e os desdobramentos² da formulação e implementação do projeto de uma turma de direito pelo Pronera, bem como os percursos do processo judicial sobre este caso. Em relação ao processo judicial, iremos considerar: a origem da controvérsia judicial impulsionada pela mídia;

² Seguimos aqui a proposta latouriana, para a qual “Desdobrar significa simplesmente que por meio do relato que conclui a pesquisa, a quantidade de atores é aumentada; a gama de agentes que fazem os atores agir pode ser expandida; a quantidade de objetos que atuam para estabilizar grupos e agências pode ser multiplicada; e as controvérsias em torno de questões de interesse podem ser amenizadas” (LATOIR, 2008, p. 199, tradução nossa).

a primeira análise jurídico-institucional realizada em um Inquérito Civil, instaurado pelo MPF no ano de 2006; e, a retomada do debate sobre o caso pelo MPF em 2007 que culminou no ajuizamento da Ação Civil Pública (ACP) no ano de 2008.

Destacamos que todos esses processos sociais anteriores ao ajuizamento da ACP foram resgatados a partir do próprio processo judicial. Em outros termos, o processo judicial pode ser compreendido tanto como consequência desses processos anteriores quanto como um rearranjo dessas controvérsias que o antecederam. Por isso, os *autos processuais* se tornam o nosso principal campo de análise, uma vez que ele é, simultaneamente, formado pelos diferentes documentos produzidos nos mais diferentes momentos de formulação e implementação do curso, e (con)formador desses documentos dentro de uma determinada lógica e linguagem de debate jurídico.

Reforçamos, ainda, que, além da pluralidade de documentos que um processo pode conter, os *autos* concentram a pluralidade de vozes de diferentes atores que estiveram envolvidos com o *caso* antes, durante e, inclusive, após a execução do projeto junto à UFG. Conforme Celso Castro e Olívia Cunha (2005, p. 4), “Imaginar o arquivo como campo povoado por sujeitos, práticas e relações suscetíveis à análise e à experimentação antropológica” é o que sustenta o esforço teórico-metodológico aqui empreendido.

Antes, porém, faremos um breve excursão em relação à proposta inicial desta pesquisa de doutorado, apresentando os percursos que levaram à conformação desse trabalho em uma etnografia de/com/sobre/entre documentos. Esperamos que esse movimento possa localizar o leitor em relação aos (con)textos nos quais esta etnografia se desenvolveu, mas principalmente apresentar meu lugar de fala enquanto professor, antropólogo, filho de agricultores e estudante de direito.

Feito isso, apresentaremos o recorte fático que este trabalho pretende analisar, definindo o processo judicial de Ação Civil Pública como o campo de pesquisa no qual se dá a construção dos dados aqui analisados. A delimitação da etnografia aos documentos que constituem o processo judicial se justifica pelo fato de ele ser, a um só tempo, o lugar para o qual confluem feixes de relações sociais e de

informações de diferentes contextos e espaço no qual novas relações sociais são estabelecidas.

A delimitação da pesquisa aos *autos do processo* também se configurou como estratégia a fim de evitar que etnografia não se tornasse uma profusão de informações mais ou menos conexas sobre a controvérsia envolvendo a primeira turma de direito pelo Pronera na UFG, Turma Evandro Lins e Silva. Em outros termos, os *autos* se tornaram um caminho para seguir as *coisas* que o compõem e os enredos que elas constituem. Se de fora o processo judicial poderia ser visto como uma sequência linear de documentos e procedimentos sobre um determinado *caso*, a análise documental torna evidente a dialética hegeliana de produção de teses e antíteses, que por consequência, constituem as contradições do mundo social que os atores se empenham em construir.

Percursos e percalços etnográficos

Inicialmente, esta pesquisa tinha por objetivo etnografar o processo de implementação de uma turma de graduação em direito pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Autonomizada Turma Nilce de Souza Magalhães, esta seria a quarta turma de direito pelo Pronera no país, sendo que a formalização do convênio entre Incra e UFPR já estava em andamento quando iniciei o curso de doutorado em agosto de 2014. Contudo, o objetivo da etnografia se deslocou de uma pesquisa de campo junto a Turma Nilce de Souza Magalhães para uma análise da controvérsia envolvendo a Turma Evandro Lins e Silva, cujas atividades letivas ocorreram entre os anos de 2007 a 2012, no campus Cidade de Goiás da UFG.

Considerando esse deslocamento do trabalho de campo para produção de um campo nos arquivos judiciais sobre a primeira turma; considerando, ainda, que “para se elaborar o bom texto etnográfico, devem-se pensar as condições de sua produção a partir das etapas iniciais da obtenção dos dados” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 31), a proposta nesta parte do trabalho é apresentar as condições iniciais nas quais se desenvolveu a pesquisa de campo, bem como, a trajetória e os

deslocamentos para uma etnografia com documentos. Este esforço também busca refletir sobre as possibilidades de se fazer antropologia “Para além do ‘trabalho de campo’” (GIUMBELLI, 2002), questionando, assim, a associação quase que imediata que se faz entre antropologia e trabalho de campo, termos muitas vezes tomados como sinônimos.

O projeto de pesquisa apresentado para ingresso ao doutorado tinha por metodologia seguir a “tradição antropológica” de realizar trabalho de campo *a la Malinowski*, elegendo um grupo social específico e passando a acompanhá-lo em suas atividades. Os sujeitos mais evidentes, e talvez os que se apresentariam mais acessíveis, eram os próprios alunos que estavam por ingressar no referido curso – de um lado, denominados pelas instituições públicas de beneficiários da reforma agrária e, de outro lado, pela comunidade acadêmica do Setor de Ciências Jurídicas, de *Proneras*³.

No entanto, compartilho aqui da experiência etnográfica relatada por Giumbelli (2002, p. 95) acerca de sua pesquisa de doutoramento: “Não faltariam ocasiões, pensava, para fazer “trabalho de campo”. Essa expectativa foi sucessivamente desmentida [...] quando percebi que já passara o momento no qual a controvérsia tinha gerado suas manifestações mais interessantes”. Assim como Giumbelli, o trabalho de campo iniciado em Curitiba acabava remetendo à experiência da primeira turma em Goiás, muitos relatos produzidos pelos *Proneras* da UFPR acabavam resgatando a controvérsia produzida na UFG.

Em abril de 2014, antes mesmo de ingressar no curso de doutorado em Antropologia, em um evento que ocorria na Faculdade de Direito da UFPR, tive conhecimento de que o Pronera abriria uma turma exclusiva para beneficiários da reforma agrária. A ocasião despertou em mim um duplo interesse, primeiro, porque até então desconhecia os programas institucionais de educação do campo, apesar de

³ O termo *Proneras* foi utilizado por alguns antes do ingresso dos estudantes camponeses no curso. Após o ingresso destes, percebi que o uso dessa expressão foi substituído por “estudantes do Pronera”. Penso que essa alteração na expressão revela, dentro outros significados, o reconhecimento dos camponeses não apenas como beneficiário de uma política públicas, mas também como estudantes e pares acadêmicos por parte dos estudantes regulares do curso de direito.

ser herdeiro da educação rural; o segundo interesse decorria da singularidade do projeto, pois se tratava da primeira turma de direito pelo Pronera no sul do país⁴.

Como o processo seletivo dos futuros alunos estava previsto para ocorrer ainda naquele ano, com ingresso programado para o primeiro semestre de 2015, o clima desse evento, que formalizava a parceria entre a UFPR e o Incra, era de muita alegria, mas também de muita tensão. Destaco, aqui, a presença significativa dos quilombolas da Comunidade Invernada Paiol de Telha (Reserva do Iguaçu, PR) que protestavam contra a morosidade no reconhecimento e na demarcação do seu território quilombola e, por consequência, pela impossibilidade de eles participarem do projeto uma vez que não se tinha o reconhecimento legal da condição fática do quilombo⁵.

A partir do conflito instaurado por membros da comunidade Paiol de Telha, que além de utilizarem cartazes, chegaram a interromper por alguns instantes a sessão solene com gritos de ordem, vislumbrei ali um campo propício para refletir sobre as relações entre Estado, movimentos sociais, políticas públicas educacionais, educação jurídica e educação do campo.

Uma pesquisa que colocasse em relação “o direito” e “o campo” também era de meu interesse, vez que possibilitaria pôr em perspectiva a minha própria trajetória pessoal e acadêmica. Como a maioria dos filhos de agricultores brasileiros⁶, meu percurso acadêmico foi marcado por dificuldades de acesso à educação pública

⁴ Até o momento, foram implementadas seis turmas especiais de direito pelo Pronera. Três delas, inclusive, já concluíram o curso: a primeira foi a Turma Evandro Lins e Silva, que estudou na UFG entre os anos de 2007 e 2012; a segunda foi a Turma Eugênio Lyra, que concluiu o curso pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em dezembro de 2017; e, a terceira é a Turma Elizabeth Teixeira, que se formou pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em julho de 2018. A quarta experiência é a da Turma Nilce de Souza Magalhães, na UFPR, que iniciou suas atividades acadêmicas em março de 2015. A quinta experiência é protagonizada novamente na UFG, pela Turma Fidel Castro, que ingressou na instituição em meados de 2016. Por fim, a sexta é a Turma Frei Henry, implementada na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e que iniciou as atividades acadêmicas também no segundo semestre de 2016.

⁵ Somente em 21 de outubro de 2014, por meio da Portaria 565, é que o Incra reconheceu a comunidade Invernada Paiol de Telha como comunidade quilombola, sendo que o Decreto de demarcação territorial veio a ocorrer quase um ano após, por meio do Decreto presidencial de 22 de junho de 2015.

⁶ Inicialmente, cultivávamos produtos para subsistência como verduras, legumes, frutas e raízes (aipim, batata-doce e batata inglesa), além da criação de peixes, aves e gado. Para comercialização, trabalhávamos com a produção de leite, vassouras/sorgo e fumo/tabaco. Em 2003, com o falecimento do meu pai, interrompemos a produção para o comércio e continuamos apenas com a produção para consumo próprio, atividade que ainda hoje é desenvolvida por minha mãe na mesma terra em que nasci.

formal e de qualidade. Nascido em uma comunidade rural no interior do estado de Santa Catarina, no município de Vitor Meireles, cursei os anos iniciais do ensino fundamental em uma “Escola Isolada”⁷, na qual a única turma seguia o sistema multisseriado, com apenas uma professora para atender simultaneamente todos os alunos da 1ª a 4ª série.

Quando ingressei na 5ª série, passou a ser necessário um deslocamento diário de 20 quilômetros por estrada *de terra* para chegar à única escola do município que oferecia este nível de ensino. Essa escola estava localizada no *Centro*⁸ de Vitor Meireles, município da região do Alto Vale do Itajaí (Santa Catarina) que possui aproximadamente 5 (cinco) mil habitantes. A possibilidade de cursar o ensino médio era mínima, vez que os anos finais da educação básica eram ofertados somente no período noturno e não havia transporte para aqueles que moravam nas áreas rurais. Na época, os gestores municipais argumentavam que apenas a educação fundamental era de responsabilidade do município, não cabendo à prefeitura dispendere recursos com o ensino médio.

⁷ Implementadas desde o início do século XX, as “Escolas Isoladas” tiveram um papel fundamental no sistema educacional catarinense, principalmente no processo de alfabetização no meio rural. Essas escolas se caracterizavam, além da posição geográfica distanciada dos centros urbanos (por isso, “isoladas”), pelo ensino multisseriado, “onde um só professor ensinava a todos os alunos, na mesma sala, no mesmo horário, independente dos diferentes níveis de aprendizagem e de escolaridade” (BAUMANN, 2012, p. 34). Na Escola Isolada Alto Ribeirão Fachinal, onde estudei, eram mantidas duas salas de ensino: uma dedicada aos alunos do pré-escolar (ou *prezinho*) e outra na qual eram agrupados os estudantes da 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Em relação ao espaço, a sala era organizada em quatro fileiras de carteiras, correspondentes às respectivas séries do ensino fundamental, sendo que a cada ano que avançamos nos estudos, éramos transferidos para fila ao lado. Após concluído os quatro anos iniciais, fomos encaminhados a continuar os estudos no *Centro* da cidade, agora em uma Escola de Educação Básica, com turmas unisseriadas. A partir da década de 1990, as políticas educacionais implementadas em Santa Catarina foram extinguindo as Escolas Isoladas (hoje, por exemplo, o imóvel no qual estudei nos anos iniciais é um Posto de Saúde da prefeitura municipal utilizado uma vez ao mês por uma equipe médica que presta atendimento à comunidade). Em SC, este processo de nucleação escolar acabou reunindo sujeitos de diferentes comunidades rurais em um mesmo espaço (geralmente urbano), sob alegação de melhor qualidade na infraestrutura e no corpo docente, argumento que vai de encontro com a educação do campo. Em relação aos efeitos desse processo, e o distanciamento da escola (e dos estudantes) em relação ao campo, indicamos a pesquisa de mestrado de Baumann (2012), intitulada “Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural”, defendida em 2012, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que problematiza como a desqualificação da educação no campo vem desacompanhada de uma reflexão sobre a ausência de políticas educacionais que deem conta dessa realidade.

⁸ O termo nativo *centro* é aqui empregado não para identificar um bairro da cidade, mas por oposição a tudo aquilo que é tido como espaço rural. O *centro*, neste sentido, pode englobar diferentes bairros de uma cidade e é utilizado para designar os espaços para os quais os camponeses se dirigem a fim de acessar determinados serviços (saúde, educação, bancos, comércio etc.) não disponíveis no campo.

Nesse contexto, o itinerário acadêmico mais esperado seria interromper os estudos e continuar trabalhando na roça com meus pais, reproduzindo-se o dito popular de que “Gente de roça não carece de estudo. Isso é coisa de gente da cidade!”. Outra possibilidade seria sair de casa e ir morar com algum parente ou *conhecido*, na cidade, a fim de poder continuar os estudos. Esta possibilidade, no entanto, geralmente era utilizada pelas filhas mulheres, que, ao não terem preferência pela herança, e não querendo se submeter ao casamento como forma de permanecer no campo, acabavam desenvolvendo maior mobilidade social ao irem morar e trabalhar na casa de outras famílias⁹.

Ainda que persistam interpretações controversas sobre o estudo no meio rural, ele passou a ser visto por muitos como uma forma de compensar a não participação de alguns filhos na herança. Conforme analisa Valmir Stropasolas, em sua pesquisa de doutorado em Ciências Humanas realizada na UFSC, no caso dos filhos homens,

O tradicional costume dos pais de dar apoio aos filhos que eram “deserdados da terra” se estende aos jovens que ingressavam na carreira religiosa, recebendo sua parte no custeio e manutenção da formação eclesiástica. [...] o estudo recebido equivalia ao presente paterno e não haveria por que dotá-los com terra e outros bens, uma vez que a carreira eclesiástica não exige o “começo da vida”, a exemplo daqueles que permaneciam na colônia. (STROPASOLAS, 2006, p. 289).

E foi exatamente a esta última opção que acabei aderindo. Com meu ingresso em um seminário católico, em 2003, foi possível que eu continuasse os estudos do ensino médio em Taió (SC) e, posteriormente, os de ensino superior quando cursei a graduação em filosofia em Brusque (SC), isso entre os anos de 2007 e 2009. A partir dessa trajetória pessoal, na qual os estudos passaram a ter um papel central, é que acabei migrando da filosofia para a antropologia, buscando nesta uma possibilidade de compreender de forma mais concreta a realidade na qual estamos insertos¹⁰.

⁹ Conforme analisa Stropasolas (2006), dada a hierarquia entre homens e mulheres no campo, a expectativa era de que caberia aos filhos homens herdarem a terra, enquanto que as mulheres permaneceriam no campo por meio do casamento (destacando-se aqui a clássica distinção entre dote e herança). Contudo, uma vez excluídas desse processo de herança, “o destino da mulher de sempre se submeter começa a ser questionado pelas moças, seja repensando o casamento e seus valores, seja formulando estratégias vinculadas ao estudo e à migração para a cidade. Elas afirmam: se o meu destino é este, eu tenho a escolha, eu vou para a cidade.” (STROPASOLAS, 2006, p. 165).

¹⁰ Sobre o papel da Igreja Católica na mobilidade social de filhos de camponeses, verificar minha pesquisa de mestrado, realizada nesse Programa de Pós-graduação em Antropologia e defendida em 2012, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Guérios. Nesse trabalho, analiso estratégias de reprodução

Por outro lado, minha relação com o campo jurídico teve início em 2012, pouco antes de defender o mestrado em Antropologia, quando passei a trabalhar em um escritório de advocacia em Curitiba, cujo sócio proprietário era meu primo e com trajetória muito similar a minha – sair do campo para fazer a vida na cidade! Esse trabalho, inicialmente assumido como forma de me manter em Curitiba até a defesa do mestrado, passou a dispor de outras possibilidades acadêmico-profissionais que até então não havia imaginado. Já no segundo semestre de 2012, por incentivo dos sócios do escritório, mas também como condição para poder continuar trabalhando lá, ingressei no curso de graduação em direito na Fundação de Estudos Sociais do Paraná (FESP).

Mais tarde, no final de 2013, ingressei como assistente administrativo na extinta Secretaria do Trabalho do Paraná (SETS)¹¹. O fato de estar cursando direito foi motivo suficiente para ser lotado na Assessoria Jurídica daquela secretaria, na qualidade de gerente jurídico. Nesse mesmo período, obtive aprovação para ingressar no curso de direito da UFPR, pelo que acabei transferindo o curso para essa instituição.

Foi a partir desse lugar profissional e acadêmico que tive conhecimento do projeto para oferta de uma turma de direito para beneficiários da reforma agrária com base no Pronera. Partindo da minha própria trajetória, e impulsionado pelos debates que surgiam acerca desse projeto, iniciei as primeiras reflexões sobre as relações entre o campo e o direito, entre o rural e o urbano.

Em 2014, enquanto não havia “um grupo” a etnografar (pois a seleção dos alunos ainda estava por ocorrer), busquei me aproximar de professores, de alunos e de militantes de movimentos sociais que estavam organizando a implementação do curso na universidade. Inicialmente, optei por uma aproximação via institucional, buscando entrar em contato com o professor Manoel Caetano, que durante a

social do clero catarinense pós Vaticano II e condicionantes sociais nas trajetórias de seminaristas que possibilitaram a manutenção do quadro sacerdotal da Igreja naquele estado (SPIESS, 2012). Sobre o mesmo tema, indicamos também os trabalhos de Benelli (2003, 2010), Cibois (2009), Garcia (2007) e Tagliavini (1990).

¹¹ A antiga Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Economia Solidária do Paraná (SETS) integra, atualmente, a Secretaria de Justiça, Trabalho e Direitos Humanos (SEJU), na qualidade de Departamento de Trabalho.

cerimônia de assinatura do termo de convênio com o Incra, foi apresentado como o coordenador da turma do Pronera.

Figura 1 CERIMÔNIA DE FORMALIZAÇÃO DO CONVÊNIO INCRA/UFPR



Fonte: *Notícias UFPR*. Da esquerda para direita: Zaki Akel, à época reitor da UFPR; Cyro Fernandes Corrêa Júnior, superintendente do Incra; Ricardo Marcelo Fonseca, diretor do Setor de Ciências Jurídicas (e atual reitor da UFPR); e Roberto Baggio, representante do MST e da Via Campesina.

Além do professor Caetano, passei a enviar e-mails para as secretarias e departamentos da Faculdade de Direito, e diretamente para alguns professores. Entretanto, na maioria das vezes, não obtinha retorno ou, quando ocorriam, não auxiliavam muito na aproximação com o campo. Enquanto criava estratégias para acessar as pessoas envolvidas na organização do projeto, iniciei o levantamento das notícias que estavam sendo veiculadas sobre a oferta dessa turma na UFPR.

Durante a pesquisa em sites de jornais regionais e nacionais, do MST, do Incra, da Via Campesina e em blogs, encontrei um contato de e-mail para que os eventuais interessados na seleção do Pronera pudessem pedir esclarecimentos sobre o processo de seleção¹². Sem muita esperança, vez que os contatos anteriores haviam fracassados, escrevi uma mensagem ao e-mail informado no blog (pronera.ufpr@gmail.com) expondo minhas intenções com a pesquisa.

¹² O contato eletrônico foi encontrado no blog Quilombos do Ribeira (<http://www.quilombosdoribeira.org.br/node/193>).

Para minha surpresa, em questão de minutos obtive retorno, no qual Caroline, uma aluna do mestrado em direito na UFPR, mostrou-se disposta a me apresentar o projeto e explicar como estava sendo feita a implementação do curso na universidade. Passamos alguns dias conversando e tentando agendar algum horário em que eu, ela e o professor Manoel Caetano pudéssemos nos reunir. Somente após alguns meses de conversas, entre agendamentos, cancelamentos e re-agendamentos da reunião, conseguimos nos encontrar em fevereiro de 2015.

Na reunião, que ocorreu no escritório de advocacia do professor Caetano, tanto Caroline, que lá trabalhava como advogada, quanto o professor foram muito receptivos e estavam dispostos a me auxiliarem na pesquisa. Naquela oportunidade, Caetano deixou claro que o projeto tinha por inspiração a primeira turma de direito em Goiás e explicitou que somente após o arquivamento da Ação Civil Pública contra a Turma Evandro Lins e Silva é que se sentiam mais confortáveis em implementar o projeto na UFPR. Inobstante, não deixou de explicitar algumas tensões que o projeto estava gerando dentro da faculdade e de como estavam planejando a recepção desses novos alunos que, na próxima semana, estariam chegando à universidade para efetivar suas matrículas.

Depois desse encontro, o campo começava a surgir, assim como os sujeitos envolvidos no projeto. Na semana de matrículas dos alunos do Pronera fui algumas vezes ao Prédio Histórico da UFPR, onde está localizado o Setor de Ciências Jurídicas, e no qual havia uma sala reservada para recepcionar os novos alunos do curso. Lá me encontrei com alguns, que, assim como eu, estavam acabando de se conhecer. Como vinham de diferentes estados e vinculados a diferentes movimentos sociais, poucos eram aqueles que já se conheciam previamente ao ingresso no curso.

Passada a semana de matrícula, no sábado, “a turma” tinha como programação um passeio pelo centro histórico de Curitiba, sendo que fui convidado por Caroline para acompanhá-los. A partir das 9 horas do sábado, os calouros da turma do Pronera e alguns alunos do curso regular de direito começaram a se reunir na escadaria da Santos Andrade. Além dos estudantes de direito, estavam presentes articulando o passeio a próprio Carolina, Pedro, também mestrando em direito na UFPR, e Lucas, professor de História do Direito e orientador de Pedro no mestrado. Em pouco tempo, formávamos um grupo de aproximadamente 50 pessoas.

Em relação à proveniência dos alunos, em pesquisa intitulada “O Pronera visto por dentro”, Jeferson Pereira e Rafaela Miranda (2017), alunos da Turma Nilce de Souza Magalhães, descrevem que “Matricularam-se estudantes provenientes de 15 estados distintos, sendo 13 estudantes do Nordeste, 3 do Norte, 4 do Centro-Oeste, 7 do Sudeste e 19 do Sul (destes 16 do Paraná). Além disso, foram incorporados 2 estudantes haitianos e uma venezuelana¹³”.

Iniciando um percurso a pé pelo centro histórico de Curitiba, fomos guiados pelo professor Lucas e pelo seu orientando, Pedro. Ambos se revezavam na apresentação de pontos turísticos e históricos da cidade. Saímos do Prédio Histórico da UFPR, passamos pela Rua São Francisco, pela Praça Tiradentes e pela Catedral Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, subimos o Largo da Ordem e passamos pela Igreja do Rosário. Em seguida, visitamos a Sociedade Operária Beneficente Treze de Maio (um dos principais locais do movimento negro em Curitiba). De lá, seguimos para Praça Osório, pela Rua das Flores (Rua XV de Novembro) e encerramos o passeio, já passando do meio dia, na lateral do Prédio Histórico da UFPR. Destacamos que durante todo o trajeto, Lucas e Pedro fizeram questão de apresentar os lugares históricos a partir da história dos negros no Brasil e da importância que esses tiveram na construção da cidade e da história de Curitiba.

Após o passeio, o grupo foi se dispersando. Alguns apertaram o passo em direção ao Restaurante Universitário (RU), alguns permaneceram caminhando pelo centro enquanto outros preferiram ir para seus alojamentos¹⁴. Eu me despedi daqueles com quem havia caminhado a maior parte do passeio, trocamos contatos de

¹³ A matrícula da estudante venezuelana se deu em virtude de ela estar casada com um brasileiro e de ambos serem assentados pelo MST (seu marido também integra a turma especial na UFPR). Já em relação aos dois estudantes haitianos, esses foram incorporados à turma especial por meio da implementação, pela UFPR, das políticas de acolhimento e integração dos imigrantes haitianos no Brasil. Chama-nos atenção, contudo, o fato de que a matrícula para os imigrantes haitianos estava prevista para ocorrer em vagas suplementares nos cursos regulares da UFPR. Sugerimos que a inclusão dos haitianos na turma especial aponta para formas de como as diferenças são, muitas vezes, igualadas (ou mesmo descaracterizadas) no processo de implementação de políticas públicas. Nesse sentido, a inclusão dos haitianos na turma do Pronera revela a dificuldade de se equacionar as políticas de redistribuição com as políticas de reconhecimento, sem que essas sejam reduzidas àquelas e sem que a justiça social substitua as políticas culturais, conforme já apontado por Fraser (2007, 2010).

¹⁴ Nas primeiras semanas, a maioria dos estudantes do Pronera foram acolhidos temporariamente pelas Casa do Estudante Universitário (CEU), Casa da Estudante Universitária de Curitiba (CEUC) e Casa do Estudante Luterano Universitário (CELU). Com o tempo, alguns conseguiram estabelecer moradia definitiva nessas casas, enquanto outros se articularam para alugar e dividir apartamentos entre si.

telefone e Facebook. Além disso, Caroline ficou de me incluir em um grupo do Facebook do Pronera a fim de que eu também pudesse interagir e ter acesso aos planejamentos da turma.

Enquanto não obtinha autorização para frequentar as aulas junto com a turma e acompanhar mais de perto as atividades letivas¹⁵, passei a frequentar os eventos acadêmicos que envolviam alunos do Pronera. Desses encontros, ainda no primeiro semestre do curso, a turma havia programado um encontro para planejar o andamento do curso. Caroline, que desde o início havia assumido um forte papel de liderança junto aos alunos e tinha se tornado uma das principais interlocutoras, questionou-me, por e-mail, se eu estava sabendo da programação.

Como do grupo do Facebook haviam sido excluídos todos aqueles que não eram efetivamente alunos da turma do Pronera, tornou-se mais difícil para eu acompanhar as atividades programadas e, nesse caso, sequer estava sabendo do encontro. Dias depois do e-mail, Caroline me retornou e reiterou o convite afirmando que a turma tinha permitido que eu os acompanhasse. Ressalto que a condição de “permissão” apontava para uma nova situação de articulação junto ao grupo e que se confirmaria durante a estadia no encontro.

Já na chácara onde ocorreu o encontro que durou dois dias, e depois de algumas dinâmicas de recepção, iniciamos a primeira rodada de discussão de temas para melhor organização da turma. Quem conduzia a reunião, na maior parte do tempo, era a própria Caroline, a qual repetia insistentemente que aquela estava sendo a última vez que ela participaria como coordenadora dos encontros e que os próprios alunos deveriam passar a se organizar.

Na realidade, já no primeiro dia, Caroline me confessou que tinha obtido a aprovação para cursar o doutorado em direito no exterior e que deixaria o Brasil nos meses seguintes, motivo pelo qual estava preocupada quanto à auto-organização da turma. Por outro lado, o que me chamava mais atenção nesse encontro era justamente o modelo de organização dos estudantes. Importando elementos de organização

¹⁵ Como é vedada a figura de alunos ouvintes nos cursos de graduação da UFPR (Resolução 37/97 CEPE, art. 25), e buscando evitar possíveis constrangimentos, optei por não acompanhar as aulas enquanto não obtinha a autorização formal da FD/UFPR.

horizontal dos movimentos sociais, todo o encontro se desenvolveu em discussões entre pequenos grupos e a plenária geral para votação das demandas. Tal fato parecia contradizer a fala de Caroline sobre a necessidade deles se organizarem de forma autônoma, sem depender de alunos ou agentes que não fossem da turma.

Destacamos que antes mesmo de terem dois representantes de turma, os quais foram eleitos naquele final de semana, eles já se organizavam em *núcleos de base* e *setores*. Cada *núcleo de base* era formado por representantes dos diferentes *setores*, assim distribuídos: setor Mística, setor Financeiro, setor Secretaria, setor Memória, setor Articulação Política e setor Atividades Culturais.

A dinâmica dos dois dias do encontro alternava entre discussão de temas e projetos para a turma em pequenos grupos (ora por *setor* ora por *núcleo de base*), seguida de debate e votação de propostas no grande grupo, com todos os alunos. Primeiro eram formados pequenos grupos de estudantes de acordo com seu vínculo a um *setor*, em seguida os estudantes eram reagrupados de acordo com o *núcleo* ao qual pertenciam, depois eram retomadas as discussões por *setor*, e, por fim, encaminhava-se propostas para votação pela turma, em forma de plenária.

Por exemplo, após o setor Atividades Culturais debater projetos para serem realizados durante o semestre (como passeio, confraternizações, celebração de datas comemorativas etc.), os grupos eram reorganizados conforme o pertencimento aos *núcleos de base*. Assim, cada *núcleo* era composto por, no mínimo, um representante de cada *setor*. Nesse exemplo, o intuito seria compartilhar e discutir o que o *setor* Atividades Culturais estava programando para o semestre, bem como ouvir a opinião dos demais integrantes da turma. Em seguida, os grupos por *setor* eram formados, para debater sobre a opinião dada pelos demais alunos e para formular as propostas que seriam levadas à votação no grande grupo.

Um dos temas recorrentes nos debates tratava da necessidade de a turma criar uma identidade para si, bem como das formas como a própria turma poderia (ou não) se fazer visível dentro e fora da Faculdade de Direito. A questão que perpassava o debate se referia aos possíveis modos pelos quais os *Proneras* deveriam se representar tanto para a comunidade acadêmica da Faculdade de Direito, quanto para a comunidade externa.

De início, pensei que a questão da representação do grupo e de quem poderia falar em nome da turma estava na pauta a fim de que a diversidade interna aos estudantes pudesse estar devidamente representada. Ressaltamos que para além dos estudantes vinculados ao MST (movimento que se fazia mais visível quando da implementação do projeto), também havia estudantes de outros movimentos sociais, tais como: Fundo de Pasto, Pastoral da Juventude Rural, Quilombolas, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Pequenos Agricultores e os dois haitianos incorporados ao curso na política de acolhimento de estrangeiro da UFPR.

Porém, em conversa com uma das integrantes do grupo naquele final de tarde, percebi que não era apenas, mas também uma questão de representação da diversidade e das diferenças que estava em jogo. Contrária à minha interpretação, a intenção com a pauta era possibilidade de se criar uma identidade homogênea e coesa do grupo, a fim de que eles pudessem se posicionar quanto às críticas que estavam recebendo interna e externamente à Faculdade de Direito, principalmente através dos meios de comunicação social.

Essa necessidade percebida pelos integrantes da turma nos remete a pensar a dificuldade de se equacionar as políticas de redistribuição e de reconhecimento. Conforme problematiza Fraser (2010, p. 119-120, grifo nosso):

o modelo de política identitária de reconhecimento tende também a reificar a identidade. *Enfatizando a necessidade de elaborar e mostrar uma identidade coletiva autêntica, autoafirmativa e autogerada, ele coloca pressão moral nos membros individuais para adaptar-se a uma cultura de determinado grupo.* A dissidência e experimentação cultural são consequentemente desencorajadas, quando não são simplesmente equiparadas à deslealdade. [...]. Ironicamente, então, o modelo identitário serve como um veículo para o não-reconhecimento: ao reificar a identidade grupal, acaba por obscurecer a política de identificação cultural, a luta dentro do grupo pela autoridade – e o poder – para representá-la.

Nessa perspectiva, mais que representar a diversidade interna à turma, buscava-se reificar uma única identidade para o grupo. A construção de uma identidade coletiva autoafirmativa por parte dos estudantes tinha por objetivo garantir a manutenção da política de redistribuição proporcionada pelo Pronera e que, desde o início do curso, era alvo de posicionamentos contrários ao projeto daquela turma. Em relação às críticas internas ao ambiente acadêmico, por exemplo, destaco a fala de um professor da Faculdade de Direito por ocasião do encerramento do seminário

internacional Direito Administrativo e suas Transformações Atuais, ocorrido entre os dias 14 a 17 de setembro de 2015, no Salão Nobre do Setor de Ciências Jurídicas. Nesta data, estava acompanhando alguns alunos da turma do Pronera no encerramento do evento, ocasião em que iria ocorrer uma homenagem ao professor Romeu Felipe Bacellar Filho, então Professor Titular de Direito Administrativo da UFPR, que estava se despedindo da universidade por conta de sua aposentadoria

Dada a ocasião, o Salão Nobre da Faculdade estava lotado, tanto por alunos dos cursos de graduação e pós-graduação, mas principalmente convidados externos que vieram prestigiar a despedida do referido professor. Ao assumir a palavra para destacar a trajetória do professor Bacellar Filho, um dos professores da faculdade demonstrou preocupação com a qualidade do curso¹⁶ de direito da UFPR, que estaria sendo colocada em risco diante da implementação de uma turma de direito para beneficiários da reforma agrária.

O professor alegava que a ausência de uma “trajetória acadêmica consolidada” dos alunos do Pronera não era condizente com o alto nível de pesquisa desenvolvido pela Faculdade de Direito da UFPR. Sua fala contra a turma foi seguida por aplausos que ratificavam o posicionamento contrário por parte dos muitos que ali estavam presentes. O incômodo e o constrangimento entre os alunos da turma ficaram evidentes, motivando a saída de alguns deles antes mesmo do término do evento.

Já em relação às críticas externas, estas se tornaram evidentes quando Fernanda, estudante quilombola, relatou a mim que a turma estava incomodada com uma situação que tinha ocorrido no início do primeiro semestre letivo. Segundo ela, um jornalista da Gazeta do Povo de Curitiba solicitou para acompanhar algumas atividades da turma e gostaria de fazer uma matéria sobre o projeto do Pronera. Eles concordaram com a presença do jornalista, inclusive fornecendo entrevistas e informações para que a matéria fosse bem fundamentada. Entretanto, o que não

¹⁶ A questão da qualidade da educação quando da implementação de cotas é assunto recorrente tanto em relação às cotas raciais e sociais quanto em relação ao Pronera. Em relação aos cursos de direito, essa questão fica ainda mais evidente quando da implementação, por parte da OAB, de um selo de qualidade aos melhores cursos, tendo por base o índice de aprovação de inscritos no Exame de Ordem. O argumento em relação à qualidade da formação jurídica fornecida pelas turmas especiais de direito também será objeto da controvérsia judicial, motivo pelo qual deixaremos para analisá-lo no segundo capítulo desse trabalho.

esperavam era que o jornalista iria utilizar as informações para criticar e desqualificar o projeto.

Efetivamente, nos meses que se seguiram à presença do jornalista junto à turma do Pronera, a Gazeta do Povo passou a publicar uma série de matérias expondo a turma a críticas, das quais destacamos: *Afinal, o que é o 'curso do MST' dentro da UFPR?*, publicada em 30/09/2015, e *Entenda como funciona a turma 'do MST' de Direito na UFPR*, publicada em 01/07/2016. Sobre essa situação, uma das reportagens afirmava:

Os alunos da turma de Direito para beneficiários da reforma agrária na UFPR são simpáticos, mas parecem não gostar de falar com estranhos – especialmente se são representantes da mídia (considerada “golpista”, mas não em frente ao repórter). Aliás, nenhum deles quis tirar fotos ou dar entrevistas sem falar antes com a “liderança”, dando a impressão que eles representam um coletivo, e não a si mesmos – ou simplesmente têm um receio compreensível. (GAZETA DO POVO, 2015a).

A preocupação com o que “os outros” diziam sobre a turma só aumentava, isto porque, como me confidenciou Fernanda, todos estavam cientes de que o processo de Ação Civil Pública contra a primeira turma de direito pelo Pronera em Goiás havia sido *extinto sem resolução do mérito*¹⁷. Assim, a possibilidade de que algum processo judicial surgisse contra a turma do Pronera na UFPR era iminente, sendo que a exposição gratuita e negativa nos meios de comunicação poderia tornar a turma alvo de uma ação judicial semelhante ao ocorrido em Goiás.

Além da situação envolvendo o jornalista da Gazeta do Povo, outros dois eventos colocaram a turma em situação não muito favorável. O primeiro ocorreu em maio de 2015, quando o então professor titular de Direito Civil da UFPR, Edson Fachin, foi indicado ao cargo de ministro do Supremo Tribunal Federal (STF). Nessa ocasião, inúmeros questionamentos passaram a ser feitos sobre seu suposto vínculo com movimentos sociais, com o Partidos do Trabalhadores e, em especial, sobre sua

¹⁷ No último capítulo, ao analisar as decisões judiciais proferidas no processo, abordaremos os efeitos produzidos pela *extinção sem resolução do mérito*. Provisoriamente, podemos afirmar que a não resolução do mérito diz respeito aos processos que são arquivados por motivos de ordem processual. Nesses casos, não são analisados propriamente os pedidos que ensejaram a ação judicial, mas tão somente o preenchimento de determinadas formalidades e requisitos legais. Caso ausente alguma desses requisitos, os pedidos do processo não são julgados. No caso judicial envolvendo a turma especial de direito pela UFG, ao apontar uma irregularidade processual, o juiz de segundo grau deixou de analisar a legalidade do curso, consequentemente, de se posicionar sobre a legalidade ou não da proposta encampada pela UFG e pelo Incra.

contribuição na criação da turma do Pronera na UFPR. O momento emblemático da situação foi quando, por ocasião da *sabatina* do indicado ao STF, no Senado Federal, Fachin foi questionado sobre seu vínculo com a turma do Pronera e seu posicionamento político-partidário¹⁸.

Além deste, em setembro do mesmo ano, um segundo evento trouxe à cena pública o projeto do Pronera na UFPR. Tratava-se de um *ofício* encaminhado pelo deputado Fernando Francischini à universidade questionando o projeto como doutrinação ideológica dentro de instituições públicas. De acordo com o Ofício n. 034-2015/GFF encaminhado pelo deputado,

Tal solicitação visa subsidiar requerimento a ser apresentado na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, para debater a tentativa de doutrinação ideológica deste atual governo petista que desvirtua instituições do Estado, com recursos públicos, para a manutenção de seu projeto de poder.¹⁹

Em resposta ao *ofício*, o professor Ricardo Marcelo Fonseca, na época diretor do Setor de Ciências Jurídicas, e atualmente reitor da UFPR, publicou carta aberta ao deputado, destacando a importância do Pronera na Educação do Campo e que a criação do programa é anterior ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Além disso, criticou a polarização política que havia se formado no país a partir de 2013, tornando-se quase impossível um debate sem recair na dicotomia partidária direita *versus* esquerda.

A discussão entre o deputado Francischini e o professor Fonseca foi amplamente divulgada pela mídia local, destacando-se as reportagens “Francischini pergunta sobre “curso para MST” e professores da UFPR respondem com ironia”, de 28/09/2015, e “Francischini reage e chama professor do Direito da UFPR de “petista infiltrado””, de 29/09/2015, do jornal Gazeta do Povo.

¹⁸ Dentre as notícias veiculadas sobre a indicação de Fachin ao STF, podemos destacar: “Em sabatina, Fachin responde sobre poligamia, MST e atuação no PR” publicada por Uol Notícias, em 12/05/2015; “Fachin responde a Caiado sobre ligações com MST”, publicado por Jornal do Brasil, em 12/05/2015; e, “Movimentos sociais se decepcionam com desempenho de Fachin no Senado”, publicado pelo Estadão em 19/05/2015.

¹⁹ Íntegra do documento disponível em <https://1drv.ms/b/s!AjXb1oIufZ0KIAOiD8N3uCjVvL6J>.

Em relação ao posicionamento da Faculdade de Direito da UFPR, destacamos abaixo alguns trechos da resposta do professor Ricardo Fonseca, publicada em carta aberta ao deputado:

O que é o principal, logo de saída, é dizer que não foi criada uma “turma para integrantes do MST”; o que foi instituída pela UFPR foi, isto sim, uma turma de Direito para beneficiários da Reforma Agrária, o que é muito diferente. [...]. Uma das providências conexas à questão fundiária no Brasil sempre foi a educação das populações do campo. Foi nessa esteira que foi criado pelo próprio governo federal o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), justamente com vistas a constituir uma política pública de inclusão social de parcelas da nossa população – nesse caso, por meio da educação – que historicamente estiveram à margem do sistema educacional público. [...].

E na medida em que constato, Senhor Deputado, que existe da sua parte a preocupação de que estaria havendo um “desvirtuamento das instituições do Estado” pelo atual governo, devo lembrá-lo de um fato importante: [...] o PRONERA foi criado pelo governo do PSDB (de Fernando Henrique Cardoso), e não pelo governo do PT. Não há sentido nenhum, portanto, em ligar o PRONERA ao atual governo. O PRONERA consolidou-se como política pública e se mostra claramente como um programa institucionalizado de Estado, e não de governo. (UFPR, 2015)²⁰.

Esses eventos envolvendo professores, políticos e a mídia, acabaram posicionando a Turma Nilce de Souza Magalhães em um espaço cercado de críticas contrárias ao projeto. Diante das reações contrárias e das exposições gratuitas que a turma vinha sofrendo pela mídia, tornava-se compreensível a preocupação dos estudantes do Pronera em construir uma imagem coesa e um posicionamento consolidado sobre o projeto implementado na universidade.

Essas situações acabaram, direta ou indiretamente, afetando a proposta inicial da pesquisa. Aos poucos, tornou-se perceptível o “fechamento” da turma para atores de fora, fazendo com que as entrevistas e o acompanhamento de suas atividades ficassem cada vez mais escassos. Além disso, a mudança de Caroline, minha principal interlocutora, para estudar no exterior, fez com que o meu contato com os estudantes ficasse ainda mais difícil de ser mediado.

Por fim, no final de 2015, uma nova situação confirmou a necessidade de se alterar a estratégia metodológica para essa pesquisa. Após aprovação em concurso público para professor do Instituto Federal de Goiás (IFG), passei a residir em Goiás. Além dos percalços acima relatados, a mudança para outro estado tornava

²⁰ A íntegra da carta aberta está disponível em <http://www.ufpr.br/portalfufpr/wp-content/uploads/2015/09/PRONERA-resposta.pdf>

praticamente inviável continuar com a pesquisa nos termos inicialmente propostos, visto que a pesquisa de campo ainda não tinha produzido dados suficientes para fundamentar uma etnografia sobre a turma e a obtenção de mais dados estava comprometida pelas condicionantes descritas acima.

Estar em Goiás, por outro lado, possibilitou que eu pudesse delimitar e aprofundar a pesquisa sobre a primeira turma de direito pelo Pronera, a Turma Evandro Lins e Silva. No que diz respeito à controvérsia judicial, desenvolvida com base na Ação Civil Pública que buscou extinguir o projeto pioneiro da UFG, o acesso aos documentos se tornou viável, possibilitando analisar desde outra perspectiva a educação jurídica para beneficiários da reforma agrária. A partir do acesso ao arquivo da Justiça Federal de Goiás e do contato com alguns funcionários do MPF/GO, um novo campo de pesquisa passava a se delinear, mantendo o objetivo de se compreender as relações entre direito e educação do campo.

Entre documentos e processos: (re)construindo o campo

Além dos desafios postos pelo início de uma nova trajetória profissional, o fato de estar em Goiás impôs também a necessidade de se repensar a pesquisa antropológica. Aproveitei a proximidade geográfica para me aproximar do projeto implementado na UFG e, em especial, do Poder Judiciário local, onde havia se desenvolvido a controvérsia acerca da legalidade da Turma Evandro Lins e Silva, para levantar dados sobre o projeto implementado no campus Cidade de Goiás da UFG.

Inicialmente, com a mediação de Pedro (o mesmo que havia conhecido durante o passeio pelo centro histórico em Curitiba na primeira semana em que a Turma Nilce de Souza Magalhães havia chegado à UFPR, egresso do mestrado em direito da UFPR e, à época, assessor do Ministério Público do Estado do Paraná), consegui estabelecer contato com Luiz, servidor do MPF de Goiás e amigo de Pedro. Luiz, inclusive, havia trabalhado junto ao procurador responsável pela Ação Civil Pública contra a Turma Evandro Lins e Silva.

Apesar de se mostrar disposto a colaborar com a pesquisa, facilitando o acesso a alguns documentos sobre o caso, Luiz servidor preferiu não dar entrevistas

ou se manifestar oficialmente sobre a ACP. Ele chegou a me apresentar a outros servidores do MPF que também atuaram no processo, mas estes também preferiram não se posicionar sobre a controvérsia envolvendo a turma.

Semelhante à experiência de Cleuton de Freitas, em sua pesquisa de doutorado sobre a Turma Evandro Lins e Silva, os silêncios dos servidores do MPF faziam surgir mais questionamentos do que respostas. Conforme relata Freitas (2014, p. 47), ao tentar entrevistar o procurador Raphael Perissé, responsável pelo caso, “o representante do MPF silenciou-se frente ao pedido de entrevista. Tanto por correio eletrônico, pessoalmente e por telefone, não foi possível estabelecer diálogo com o mesmo”.

Em relação a esses silêncios por parte dos agentes públicos, acompanhamos uma das interpretações realizadas por Freitas ao investigar os processos *patrocinados* pelo procurador. Em relação ao procurador, é possível “notar que o mesmo possui uma série de ações civis públicas em face do INCRA e de associações de assentados, ou seja, já é um órgão especializado em tais demandas que envolvem a Questão Agrária” (FREITAS, 2014, p. 47). O envolvimento específico com a questão agrária talvez possa justificar tanto o silêncio do procurador quanto a recusa de entrevista por parte de seus assessores.

Apesar da recusa em dar entrevista, Luiz me auxiliou a ter acesso ao arquivo da Justiça Federal de Goiás e aos *autos físicos* do processo judicial. Para que eu pudesse fazer cópias do processo, contei com a colaboração de um advogado também indicado por Luiz. Esse advogado, pelo fato de possuir inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), poderia fazer *carga* do processo para fotocopiar os documentos fora do arquivo, facilitando assim o manuseio dos documentos e barateando as fotocópias.

Já de posse da cópia integral do processo, o trabalho de analisar os documentos transmitia a sensação de se estar em um labirinto. Composto por 12 volumes e somando quase três mil páginas, os autos eram constituídos por documentos de diferentes tipos, emitidos por diferentes instituições e com propósitos diversos. Desde *petições* do Incra, da UFG, do MPF, a *pareceres* do MEC, da OAB e de juristas; de cópias de editais de seleção de alunos e seleção de professores à cópia

de diários de classe, de ementas de disciplinas e planos de ensino; de comprovantes de repasses orçamentários a banners de eventos acadêmicos e da prova do vestibular especial; de cópias dos Inquéritos Civis instaurados pelo MPF a cartas de citação e de intimação; entre carimbos, anotações, assinaturas e certidões, e até uma carta do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva enviada aos alunos por ocasião da aula inaugural integrava os autos judiciais. Todos esses e muitos outros documentos produzidos pelos mais variados atores e em diferentes épocas se sedimentavam na composição do processo judicial.

Se minha trajetória como estudante de direito facilitava a compreensão e interpretação da “língua nativa”, pois, além do português, os autos “se encontram não só formalizados e sujeitos à linguagem técnica, mas também imbuídos de jargão tribunalício, convertidos a uma língua de uso ritual que fui aprendendo ao longo dos anos”(LUGONES, 2004, p. 24); por outro lado, também era preciso manter distância dessa leitura estritamente jurídica dos documentos a fim de evitar uma leitura “caratular” dos autos judiciais.

Uma leitura “caratular”,

é o que faz um empregado judicial frente ao primeiro dos papéis que iniciam um processo: colocar uma capa, a *carátula*, na qual logo se assentará um nome, uma data, um número de ordem, de tribunal; [...]. Formatar, padronizar permite a conversão da heterogeneidade das vidas em casos administrativos. Carátula significa, em língua castelhana, máscara que oculta a cara. Digo isto para demonstrar minhas intenções de proceder à desnaturalização desse conjunto de ações e representações que excedem os enquadramentos normativos e aos procedimentais [sic] formais, porque considero que ‘caratular’ não só impede sua apreensão, mas também ‘mascara’. (LUGONES, 2004, p. 21-22).

Assim como Lugones, em *Uma “visita” aos “expedientes”*, nosso objetivo nesta pesquisa é demonstrar a complexidade presente no processo judicial, que na realidade revelava a complexidade da vida social dos atores envolvidos no e pelo *processo*. Este, na realidade, “é apenas um a mais de muitos outros processos sociais que procedem de, precedem e sucedem ao processo judicial – mundos ‘lá de fora’ que são supostos, criados transformados em, por e durante os processos em sede judicial” (LUGONES, 2004, p. 24).

O problema que surgia diante dessa complexidade dos processos (sociais e judiciais) era buscar os sentidos criados pelos atores aos documentos por eles

produzidos e, em certa medida, identificar como esses atores são (re)produzidos nos documentos. Ao analisar a produção de coisas e pessoas, e suas respectivas fronteiras, em processos judiciais, Bevilaqua (2010) expõe formas de como a técnica jurídica, mais do que fazer corresponder um estatuto normativo a um estatuto ontológico, consegue produzir um mundo no e para além do processo.

Nesse sentido,

a técnica jurídica não opera, como às vezes se supõe, pelo estabelecimento da correspondência apropriada entre, de um lado, um conjunto de categorias normativas e, de outro, entes cujo estatuto ontológico é estável e independente das operações processuais. Ao contrário, os acórdãos analisados evidenciam a constituição contextual dos entes que povoam os processos como pessoas e/ou coisas, por meio de uma distribuição contingente de atributos diferenciais que ora postula uma identidade entre pessoa (sujeito de direito) e ser humano, ora se afasta de uma inspiração jusnaturalista e constitui pessoas e coisas sem afirmar uma correspondência necessária com qualidades tidas como inatas ou naturais. (BEVILAQUA, 2010, p. 22).

A partir disso, a complexidade da vida social materializada no processo judicial não poderia levar à simples, e talvez simplista, conclusão de que a vida social é inexoravelmente caótica e impossível de ser compreendida. Tornava-se necessário encontrar os momentos de estabilidade e de ordem que perpassam as controvérsias sociais (VENTURINI, 2010) e, em específico, os momentos de estabilidade produzidos no processo judicial. Aos poucos, foi possível perceber que muitos dos debates que se colocavam quando da criação da Turma Nilce de Souza Magalhães já haviam sido elaborados em momentos anteriores, quando da implementação da Turma Evandro Lins e Silva.

Muitas das referências que a turma da UFPR tinha eram, inclusive, em relação à experiência da turma da UFG, principalmente no que se refere ao enfiletamento dos debates públicos e contrários ao projeto. Além disso, buscando me situar naquele emaranhado de documentos, percebi que muitas das questões que estava buscando responder com base nas entrevistas eram debatidas (e em parte respondidas) pelos próprios documentos *juntados* ao processo judicial.

A ideia, com isso, foi a de continuar a pesquisa por outros caminhos, com outras estratégias metodológicas, no intuito de abordar as relações entre educação, direito e sujeitos do campo. O conflito que parecia mais evidente tanto em Curitiba

quanto em Goiás eram as transformações e rompimentos de fronteiras entre direito e mundo rural via formação jurídica para camponeses. Com base nas experiências de campo que havia realizado em Curitiba, mas principalmente com base nos documentos que havia reunido até então, passei a (re)construir os dados e o campo que subsidiam as questões abordadas neste trabalho.

“Naturalmente”, esta estratégia metodológica foi objeto de questionamentos. Como exemplo, é possível citar um diálogo que tive com uma colega do mestrado em Antropologia. Ao indagar sobre minha pesquisa de doutorado, a respondi que estava realizando etnografia de um processo judicial. Foi então que ela questionou o porquê de eu não estar realizando “trabalho de campo”. Ao expor o deslocamento metodológico da pesquisa, ela replicou: “Mas, e o que o pessoal está achando disso?”, referindo-se aos demais colegas e professores do departamento.

Em primeiro, para responder as questões subjacentes ao diálogo, é preciso reconhecer que há muito que as pesquisas com (sobre, entre, de) documentos deixou de ser exclusividade de historiadores. Com a mirada das pesquisas antropológicas para as próprias sociedades nas quais os antropólogos estão inseridos, as etnografias com documentos possibilitaram “imaginar o arquivo como campo povoado por sujeitos, práticas e relações suscetíveis à análise e à experimentação antropológica” (CASTRO, CUNHA, 2005, p.4).

Institucionalmente, a preocupação em pensar o arquivo como campo etnográfico, campo este que foi e ainda é “tradicionalmente visto como diverso e mesmo oposto àquele que resultada da pesquisa documental” (CUNHA, 2005, p. 8), tem ganho cada vez mais espaço nos debates acadêmicos. Restringindo à antropologia brasileira, podemos citar como exemplo os debates produzidos nos seminários “Quando o campo é o arquivo”, realizados em 2005 e em 2008, pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), com apoio da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Destacamos, ainda, os trabalhos realizados no GT “Etnografia de documentos e burocracias”, presente na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, em 2016.

A discussão nesses espaços institucionais sobre o arquivo como campo etnográfico demonstra a atualidade e relevância do tema para a antropologia

contemporânea, bem como, a necessidade de aprofundamentos teórico-metodológicos sobre o tema. Desde já, teórica e metodologicamente, entendemos ser necessário romper a associação entre “trabalho de campo” e antropologia, não no sentido de diminuir a importância do trabalho de campo, ou então de valorizá-lo a tal ponto de reduzir a antropologia a ele. Em outros termos, “Não se trata de dissolver ou de invalidar o trabalho de campo, mas de ter uma concepção mais ampla e aberta da investigação etnográfica [...] creio ser preciso também justificar uma concepção mais ampla da etnografia com base não apenas nas limitações do trabalho de campo” (GIUMBELLI, 2002, p. 103).

No intuito de ampliar as técnicas e os métodos que podem compor uma etnografia, é possível destacar a potencialidade da etnografia com documentos nos seguintes termos:

O “objetivo fundamental da pesquisa etnográfica” deve ser buscado a partir de uma variedade de fontes, cuja pertinência é avaliada pelo acesso que propiciam aos “mecanismos sociais” e aos “pontos de vista” em suas “manifestações concretas”. Ora, há situações etnográficas em que essas fontes são exatamente os “documentos materiais fixos” a que se refere Malinowski. Em se tratando de um objeto histórico, essas serão as únicas fontes para o trabalho de um antropólogo. *Mas mesmo quando estivermos diante de um objeto contemporâneo, é possível que a análise de fontes documentais seja mais indicada do que a busca de um “contato o mais íntimo possível com os nativos”.* Foi essa a conclusão a que cheguei à medida que prosseguiu na pesquisa do meu doutorado. Embora estivesse aberto para encontrar situações nas quais um trabalho de campo fosse necessário, considerei que o fundamental consistiria na sistematização dos registros das intervenções públicas por parte das personagens que participavam das controvérsias sociais. A fonte textual não ganha privilégio por oposição ao trabalho de campo, mas pela razão de estarem nela inscritas as informações metodologicamente relevantes e socialmente significativas. (GIUMBELLI, 2003, p. 102, grifo nosso).

Além disso, outra vantagem de tomar os processos judiciais como campo de pesquisa para elaboração de práticas sociais significativas é que, enquanto os processos sociais são infundáveis, “Processos judiciais, ao contrário, necessariamente chegam a um fim” (BEVILAQUA, 2011a, p. 66). Apesar de não colocar fim aos debates que lhes são inerentes, os processos judiciais permitem acessar lógicas que perpassam a construção de consensos e dissensos em controvérsias sociais. Com isso, a necessidade do direito se pronunciar sobre o que lhe é indagado, torna possível encontrar os momentos de estabilização, ainda que temporária, das questões controversas.

Tanto em âmbito nacional quanto internacional, documentos, e em especial os documentos judiciais, passaram a ser fontes para construção dos dados e do campo etnográfico. Dentre essas pesquisas que recorrem aos documentos para produção de experiências etnográficas, e que diretamente inspiraram nosso trabalho, destacamos as etnografias das antropólogas: Letícia Mesquita Ferreira (2009), que analisando fichas e registros burocráticos problematizou o tratamento e a identificação de corpos de pessoas falecidas e “não identificadas” no Instituto Médico Legal do Rio de Janeiro (IML-RJ); Adriana Vianna (2002, 2014), que, a partir de processos judiciais sobre guardas de “menores”, etnografou a produção da minoridade para e pelo mundo jurídico; Maria Gabriela Lugones (2004, 2009), que assim como Vianna, problematizou a produção da “menor idade” em *expedientes*, tendo por contexto os tribunais de Córdoba (Argentina); Brígida Renoldi (2013), que investigou o controle estatal em casos de narcotráficos e a produção desses *casos em expedientes*; Andressa Lewandowski (2014), que pesquisou a produção do direito mediada e materializada em processos judiciais na Suprema Corte Brasileira; e, Bevilaqua (2010, 2011a e 2011b) que a partir de etnografia com documentos tem abordado temas como a produção de coisas e pessoas, e suas respectivas fronteiras, tanto dentro quanto fora do campo jurídico.

Inspirados nesses trabalhos, elegemos os documentos como campo etnográfico para pensar a produção de sujeitos, o campo e o direito, com suas relações e fronteiras. Os documentos que compõem os autos de processo materializam a controvérsia sobre o ensino jurídico para sujeitos provindos do campo. Ressalta-se que a materialidade dos documentos, mais do que “a coisa em si”, é materialidade das agências que esses documentos concentram, produzem e pelas quais são produzidos.

A controvérsia como proposta teórico-metodológica

A ação judicial que questionou a oferta de educação jurídica para beneficiários da Reforma Agrária pode ser compreendida tanto como catalizadora quanto como produto de uma controvérsia social. Se por um lado a demanda jurídica conformada em um processo judicial não esgota todas as relações sociais protagonizadas pelos

sujeitos envolvidos com o projeto de ensino jurídico para camponeses; por outro lado, o processo se torna um lugar privilegiado para analisar o mundo social que os sujeitos buscaram construir, através de concepções e discursos, seja para legitimar seja para se posicionar contrariamente à Turma Evandro Lins e Silva.

Compreender o processo judicial como uma controvérsia possibilita, de forma delimitada, mapear relações entre sujeitos e discursos, e suas transformações ao longo do tempo. Admitindo de forma figurada e provisória a dicotomia entre “pessoas” e “coisas”, poderíamos dizer que ao invés de partir do social, do mundo das pessoas e de uma pesquisa *a la Malinowski*, a estratégia adotada nessa pesquisa foi a de se orientar pelo mundo das coisas, dos *autos judiciais*, para tentar chegar a alguma compreensão dos sujeitos que ali habitam.

A proposta teórico-metodológica desenvolvida por Bruno Latour e Tommaso Venturini²¹, no *Institut de Science Politiques* de Paris, também empregada nos estudos sobre religião aqui no Brasil, especialmente por Paula Montero (USP) e Emerson Giumbelli (UFRGS), tornaram-se referências para o desenvolvimento metodológico desta etnografia. Para essa pesquisa sobre a controvérsia judicial acerca do ensino do direito para comunidades rurais, utilizo de Latour e Venturini as noções de ator e controvérsia, esta última também empregada nas pesquisas de Giumbelli. De Montero destaco as discussões sobre a constituição do “público” na conformação de controvérsias.

O mapeamento de uma controvérsia contribui para entendermos a produção do social a partir das dinâmicas empregadas pelos diferentes atores (humanos e não-humanos) que participam de momentos de desacordos. De uma forma geral,

controvérsias são situações onde os atores estão em desacordo (ou melhor, concordam que discordam entre si). A noção de desacordo deve ser tomada no sentido mais amplo: controvérsias começam quando os atores descobrem que não podem ignorar um ao outro, e terminam quando os atores conseguem desenvolver um sólido compromisso de viver juntos. Qualquer

²¹ Tommaso Venturini é formado em Sociologia pela Universidade de Bologna, doutor em Sociedade e Informação pela Universidade de Milano-Bicocca, com pós-doutorado em Sociologia pela Universidade de Bologna. Foi professor no *King's College London* e coordenador do projeto *médialab* no *Institut de Science Politiques* de Paris. Atualmente, Venturini é professor da *École Normale Supérieure de Lyon*. Durante o projeto *médialab*, desenvolveu e publicou vários trabalhos com Bruno Latour, para o qual atuou como pesquisador no desenvolvimento de uma proposta metodológica para aplicação da Teoria Ator-Rede. Alguns desses trabalhos estão disponíveis em <http://www.tommasoventurini.it/wp/>.

coisa entre esses dois extremos pode ser chamada de controvérsia. (VENTURINI, 2010a, p. 261, tradução nossa).

Para Venturini, a cartografia ou mapeamento de controvérsias é a possibilidade de se criar dispositivos ou ferramentas para observar e descrever os debates sociais sobre um determinado tema, podendo ser entendida como uma prática metodológica para aplicação da Teia do Ator-Rede, inaugurada por Latour. Ganha relevância nessa proposta metodológica a “observação” e a “descrição”, entendidas aqui não como dois momentos separados da pesquisa etnográfica, mas como coexistentes e complementares entre si.

Em relação ao movimento de observação, Venturini (VENTURINI, 2010b, p. 5) afirma alguns princípios que devem ser respeitados na pesquisa, dos quais destacamos a necessidade de utilizar diferentes teorias e metodologias; observar e enumerar os diferentes atores de diferentes pontos de vistas; e, ouvir os atores mais do que nossas próprias presunções.

Em relação ao movimento de descrição, permanece o desafio de como representar a complexidade desses debates sociais de um modo legível. Pois, considerando que, “para a cartografia das controvérsias, os debates públicos (vagammente definidos como *situações nas quais os atores estão em desacordo*) constituem as melhores ferramentas para observar a construção da vida social” (VENTURINI, 2010b, p. 1, tradução nossa). Considerando ainda que, “nessas controvérsias, os atores estão incessantemente envolvidos em relações de vinculação e desvinculação, argumentando categorias e identidades, revelando a fábrica da existência coletiva.” (VENTURINI, 2010b, p. 1, tradução nossa), temos que esses momentos de “incertezas compartilhadas” se tornam ambientes complexos não apenas para os atores que (inter)agem, mas também para o próprio pesquisador.

Mas assim como os atores da controvérsia são encorajados a multiplicar seus pontos de vistas, as cartografias sociais não podem relutar em fazer o mesmo. A “tarefa de desdobrar a complexidade da controvérsia nunca deve estar separada da tarefa de ordenar tal complexidade.” (VENTURINI, 2010b, p. 2, tradução nossa). Criar mapas ou cartografias para representar determinados pontos de vista, longe de querer exaurir a complexidade das controvérsias, busca apenas tornar visível e inteligível o ponto de vista abordado. A proposta, assim, não é identificar as “questões de fato”

que despertaram o (des)acordo entre as partes, mas sim, revelar a gama de (o)posições que se constitui em torno das “questões de interesse”.

Em relação à relevância das pesquisas com controvérsias, destacamos que

Quando se observa uma polêmica, na qual, acerca de um dado assunto, intervém uma série de agentes sociais, pode-se tratá-la apenas como uma convulsão efêmera, fadada a arrefecer tão logo outros assuntos ganhem o centro das atenções. De fato, é assim que se passa com a maioria das controvérsias. No entanto, sem negar sua ocorrência passageira, pode-se considerá-las como um momento de expressão e redefinição de pontos e problemas, os quais permanecem importantes, às vezes até cruciais, na constituição de uma sociedade, mesmo quando não despertam interesse generalizado ou intenso. [...] *A controvérsia é uma espécie de drama social, que revela mas também reconfigura definições de realidade, explicitando o conflito que existe em torno dessas definições.* (GIUMBELLI, 2002, p. 96, grifo nosso).

A partir dessas observações sobre a potencialidade que o estudo das controvérsias pode gerar, torna-se necessário entender como elas se tornam *públicas*, justificando, assim, nossa escolha metodológica pelo mapeamento dos discursos que esses debates sociais produzem. Acerca da formação da esfera pública, é preciso “tomar os processos de disputa como objeto privilegiado de investigação e, mais precisamente, ‘as ações coletivas que conduzem à transformação do mundo social’.” (MONTERO, 2015, p. 18) a fim de se analisar os regimes de ação e visibilidade que são acionados para conformar a produção do espaço público.

A partir do momento em que se elimina a violência como forma de embate, os atores são forçados a buscar argumentos e provas sólidas que possam fundamentar seu ponto de vista e convencer o adversário. Nessa dinâmica de convencimento, se levarmos a sério o que dizem os atores, é possível compreender o que está em disputa, bem como as diferentes formas discursivas de interação que conformam o espaço público. De outro modo, ao invés de se observar instituições ou grupos sociais “tomando-os de antemão como entes empíricos, a abordagem pelo caminho das controvérsias nos levou a observar antes práticas discursivas do que lógicas institucionais, cosmologias, valores e comportamento.” (MONTERO, 2015, p. 18).

Assumindo a proposta da filosofia pragmática da linguagem, Montero sugere tomar os discursos não apenas como figuração ou descrição do mundo, mas como possibilidade de construção do(s) próprio(s) mundo(s). Nesta perspectiva, assumimos que, “ao contrário do que pretendem os estudiosos com suas definições e seus

sistemas de classificação, os grupos empíricos não preexistem às linguagens usadas para descrevê-los e recortá-los.” (MONTERO, 2015, p. 18).

Ilustrando essa dinâmica de construção de mundos e de sujeitos nas controvérsias sociais, Venturini utiliza uma metáfora para comparar as controvérsias como o social em estado magmático. Conforme o autor,

o magma é um fluxo de “rocha parcialmente fundida”, uma configuração na qual a rocha é ao mesmo tempo líquida e sólida, igualmente o é o social quando está em controvérsias. Mas há mais nessa metáfora: o que é mais interessante no magma é que estados sólidos e líquidos existem em uma incessante transformação mútua. Por um lado, a rocha sólida derrete ao ser tocada pelo fluxo de calor e se torna parte do fluxo. Por outro lado, nas margens do fluxo, a lava esfria e se cristaliza.

A mesma dinâmica pode ser observada nas controvérsias, a mesma flutuação entre diferentes estados de solidez. Através dessa dinâmica, o social é incessantemente construído, desconstruído e reconstruído. Esse é o social em ação e é por isso que não temos outra escolha além de mergulhar em magma. (VENTURINI, 2010b, p. 12, tradução nossa).

Essa metáfora possibilita compreender que não há um social que seja anterior e pré-definido, cuja controvérsia seria um momento de disputa sobre ele. Em relação à controvérsia envolvendo a Turma Evandro Lins e Silva, nosso esforço será no sentido de perceber como que, através dos discursos e da produção de pontos de vistas, ocorre também a produção desse grupo social do qual se fala, de sujeitos que têm definições variadas durante todo o processo.

Ouvir o que os atores estão falando é a aposta que fazemos para compreender a controvérsia social sobre quem pode e quem não pode acessar o direito. Para tanto, torna-se necessário deixar em aberto a definição de quem são esses “quem” e o que é o “direito”, isso para perceber como que tais definições são produzidas discursivamente pelos atores no decorrer do debate.

Compreender o processo judicial como controvérsia é assumir que ele se constitui em um lugar de “incertezas compartilhadas”, em um lugar onde diferentes atores estão em desacordo; além disso, a discursividade como ferramenta para agenciar determinados interesses acaba por conformar o público através da visibilidade que os atores passam a perquirir. Conforme Montero, “A esfera pública não pode ser pensada, portanto, como um espaço vazio. Em nossa maneira de ver, ela deve ser tratada como um fluxo de interações discursivas que carregam as

incertezas, as aspirações, os medos e as esperanças de falantes e ouvintes.” (MONTERO, 2012, p. 176, grifo no original).

A opção por mapear essas interações discursivas que buscam se legitimar na esfera pública através da produção de visibilidade, traz como implicação teórica que a “legitimidade de um agente ou instituição não é uma qualidade inerente, mas o resultado de uma dinâmica simbólica que é preciso descrever”. (MONTERO, 2012, p. 177). Além disso, “os processos de legitimação ganham visibilidade social quando se cristalizam em algumas categorias de ampla circulação. Desse modo, compreender como as categorias circulam se torna estratégico para compreender os processos de legitimação”. (MONTERO, 2012, p. 177).

Diante dessa perspectiva, a noção de controvérsia permite

ao mesmo tempo que se compreendam os processos de mediação no qual as categorias de um campo discursivo se movem para outro produzindo traduções e, conseqüentemente, novas significações; que uma multiplicidade de pontos de vista se tornem visíveis e possam ser descritos simultaneamente; e, finalmente, que uma variedade de atores, [...], possam ser descritos em suas interação nos propomos compreender, mapeando os atores e seus discursos, as dinâmicas que articulam entre si agentes e proposições referentes a um determinado tema. (MONTERO, 2012, p. 178).

Se por um lado a controvérsia não se reduz ao processo judicial, considerá-lo e adotá-lo como campo etnográfico é perceber que “nesse documento”, visto de longe como monolítico, concentram-se diferentes datas, sujeitos, discursos, movimentos e conexões. Longe de configurar dicotomias (Estado-Sociedade; Autor-Réu; Moralidade-Legalidade) ou linearidade (começo, meio e fim), um processo judicial reúne multiplicidades de atores, de discursos, de datas, de vontades, de eventos que se conectam e se distanciam a partir de pontos ou eixos de interesses comuns.

Apenas afirmar que o processo judicial é complexo, plural, múltiplo e fluído o tornaria tão carente de problematização quanto de sentido. Diante disso, seguindo a proposta de Latour e Venturini, sem querer esgotar as complexidades do processo, pretende-se seguir alguns atores e evidenciar seus discursos produzidos no processo judicial.

Por conta disso é que definimos como “objeto” de análise nessa etnografia a Ação Civil Pública, iniciada formalmente em 24 de junho de 2008, quando o pedido do

Ministério Público Federal é protocolizado junto à 9ª Vara Federal da Subseção de Goiás e encerrado em 20 de junho de 2013, quando os autos do processo foram remetidos ao arquivo da Justiça Federal de Goiás (resgatados por mim em fevereiro de 2016). Contudo, como veremos, o processo judicial extrapola em muito as datas pelo qual tramitou junto à Justiça Federal, bem como, produz efeitos para além dos próprios autos e do campo jurídico.

Com a judicialização que questionava a legalidade da Turma Evandro Lins e Silva, diferentes atores, discursos, provas, documentos e eventos foram se produzindo no, pelo e dentro do processo. Como dito, o objetivo desse trabalho não é esgotar a atuação desses sujeitos e discursos, isso seria o mesmo que tentar coincidir a descrição aqui realizada com a realidade que a encerra. Por outro lado, seguindo a proposta metodológica acima exposta, pretendemos no decorrer desse trabalho enfatizar a atuação de alguns atores na constituição das “incertezas compartilhadas”, bem como as tentativas de suspensão ou mesmo dissolução desses dissensos.

Dos objetivos e da organização da tese

O objetivo da nossa pesquisa é a produção de uma etnografia sobre a controvérsia judicial acerca da oferta de educação jurídica formal de nível superior para camponeses, institucionalmente abarcados pela categoria beneficiários da reforma agrária. Com base em uma pesquisa documental sobre o processo judicial de Ação Civil Pública contra a Turma Evandro Lins e Silva, primeira turma de direito pelo Pronera, buscamos mapear os atores e seus discursos, a fim de compreender as relações conflituosas e os principais argumentos em torno dessa aproximação entre o “mundo do campo” e o “mundo do direito”.

Para tanto, no primeiro capítulo, intitulado *Educação do campo e o Pronera*, apresentaremos um panorama histórico e social no qual se deu a formulação do projeto da educação jurídica para *beneficiários* da reforma agrária na UFG. Em primeiro, é feito um resgate histórico sobre a educação pública no país, buscando evidenciar as distâncias geográficas e estruturais entre a educação no campo e a

educação jurídica. A partir disso, descreveremos as reivindicações dos movimentos sociais do campo por uma educação fundamentada filosófica, histórica, social e epistemologicamente nas condições de existência que o campo oferece. Com isso, será possível descrever a passagem de uma educação rural para uma educação do campo como projeto político-educacional. Ao final do capítulo, apontaremos as principais políticas públicas que buscam responder a essas *lutas*, dentre as quais se destaca o Pronera. Apesar de não abordar diretamente o projeto implementado na UFG e nem a controvérsia social sobre a educação jurídica para o campo, este capítulo se justifica pela possibilidade de demonstrar os significados sociais de uma turma de direito para sujeitos do campo.

O segundo capítulo, denominado *Educação Jurídica pelo Pronera*, tem por objetivo apresentar propriamente a formulação e implementação de uma turma especial de direito pelo Pronera. Buscaremos descrever alguns *processos* institucionais que condicionaram a implementação do projeto na universidade e os debates que se formaram antes do início do curso no campus Cidade de Goiás. Nesse capítulo, a partir da reconstrução de diferentes processos que tramitaram em diversas instituições, será possível rastrear a implementação de uma política pública, seus percalços e seus sucessos. A descrição buscará apontar as condições que possibilitaram a implementação do curso na UFG.

No terceiro capítulo, nosso foco será analisar o papel da mídia na mobilização da controvérsia sobre o tema, motivo pelo qual destacaremos algumas notícias veiculadas pelos jornais goianos. A análise dos discursos midiáticos se torna relevante uma vez que eles antecipam os argumentos que seriam formulados no decorrer do processo judicial. Além disso, será possível perceber como a própria mídia, como espaço público, se torna um dos principais mobilizadores da controvérsia social. Ao trazer à público a proposta que estava tramitando nas instâncias internas da universidade, as notícias midiáticas instauraram uma série de dissensos sobre o projeto, a ponto de fundamentar tanto as investigações por parte do Ministério Público Federal quando quanto o ajuizamento da Ação Civil Pública em desfavor da turma especial.

No quarto capítulo, *A controvérsia em “processos”*, analisamos a primeira investigação do Ministério Público Federal sobre a turma, por meio de um Inquérito

Civil, instaurado e arquivado em 2006. Com base no processo judicial, que também é convergência de inúmeros outros processos (administrativos, institucionais e sociais), conseguimos percorrer alguns caminhos pelos quais a proposta foi sendo formulada dentro da UFG e, concomitantemente, investigada pelo MPF. A partir da pesquisa sobre o primeiro Inquérito, será possível acessar processos de outras instituições (MEC, Incra e OAB), que também analisaram e tiveram que se posicionar sobre o curso. Após compreender as razões de arquivamento desse primeiro processo administrativos, descreveremos a retomada das investigações por parte do MPF, em 2007, cuja consequência foi a judicialização da controvérsia.

Por fim, no quinto capítulo, *A judicialização da controvérsia*, além das investigações propostas pelo MPF, buscaremos refletir sobre a judicialização do projeto educacional implementado na universidade e a atuação do Poder Judiciário como catalisador dessas relações conflituosas sobre o curso. Com o ajuizamento da Ação Civil Pública, os mesmos atores que já haviam participado da controvérsia em âmbito administrativo, no Inquérito Civil, agora surgem em outro espaço de discussão, junto ao Poder Judiciário. Assim, o objetivo deste capítulo é descrever a atuação desses atores envolvidos no processo judicial e analisar a reconfiguração dos discursos perante e dentro do Poder Judiciário.

No âmbito judicial, ganha destaque o argumento de desvio de finalidade, da qualidade da educação oferecida pelo Pronera, a questão *das diferenças* e da isonomia constitucional. Com o decorrer dos trâmites processuais, há um deslocamento da argumentação para razões de técnica processual, cuja alegação seria a de “ausência de interesse de ação” por parte do MPF. A falta do interesse na ação afirmava existir uma contradição jurídica no ajuizamento de um processo judicial contra a turma quando o próprio MPF já havia, em inquérito anterior, reconhecido a legalidade do projeto. Este argumento, apesar de ser pouco considerado pelos atores no início do processo judicial, passa a ganhar atenção quando o processo é remetido à segunda instância, para reanálise do caso. Ocorre, assim, um deslocamento dos argumentos acercado do “direito material” para o “direito formal”, possibilitando extinguir o processo *sem resolução do mérito*, isto é, sem deferir ou indeferir os pedidos formulados pelo MPF.

A análise do processo judicial, possibilita, assim, pensar os argumentos contra a turma e as configurações dos debates em diferentes espaços institucionais. Além disso, ela possibilita compreender a heterogeneidade que compõe o Estado ao demonstrar as diferentes atuações dos seus *entes* e *órgãos*, e como, dentro dessas entidades e organismos, subsiste atuações controversas de diversos atores. Apesar dessa multiplicidade de atores construir “o Estado”, interessante analisar como o argumento da “ausência de interesse de ação” busca, dentre outras coisas, garantir a unidade do Estado, ao buscar eliminar uma possível contradição entre as ações dos dois procuradores que estiveram envolvidos no caso e, em último caso, encontrar um posicionamento estatal uniforme sobre as questões que lhe são apresentadas.

CAPÍTULO 01 – EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PRONERA

A proposta de uma turma especial de graduação em direito para *beneficiários* da reforma agrária se insere na história de *luta* dos movimentos sociais do campo pela garantia de seus direitos e, no caso em específico, luta pelo direito à educação. Por isso, antes de analisarmos a implementação do curso de direito em Cidade de Goiás, entendemos ser necessário refletir sobre a história da educação brasileira e algumas transformações ocorridas nos últimos anos, em especial após o processo de redemocratização iniciada no final dos anos 1980.

O breve resgate histórico aqui proposto não pretende criar um panorama geral da educação brasileira, mas tão somente oferecer elementos que possam tornar compreensível a passagem de uma educação rural para uma educação do campo. Especificamente, nosso objetivo com esse capítulo é delinear os principais aspectos estruturais da educação formal brasileira a fim de perspectivar a oposição entre “direito” e “educação do campo”, demonstrando a inflexão causada pela Turma Evandro Lins e Silva. O intuito é problematizar as estruturas educacionais formadas no Brasil que reificam a oposição entre um conhecimento intelectual e um conhecimento manual, relacionados, respectivamente, a um conhecimento da cidade e um conhecimento do campo.

Relacionando a educação com a questão agrária brasileira, é possível perceber dualidades no sistema educacional, tais como: campo-cidade, manual-intelectual, público-privado, elites-marginalizados. É no âmbito dessas dualidades que surge recentemente a proposta de uma educação do campo, de uma educação que considera o campo como lugar específico de produção de conhecimento e que percebe entre campo e cidade relações de complementariedade e não de oposição. Ao final do capítulo, tendo por base essa perspectiva histórica, apresentaremos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), programa educacional que possibilitou a oferta das turmas especiais de direito para beneficiários da reforma agrária.

A metodologia empregada na construção desse capítulo, foi, em primeiro, uma revisão bibliográfica sobre o tema, dando atenção tanto à produção acadêmica sobre a “educação do campo” quanto sobre a Turma Evandro Lins e Silva, em particular. Em relação à revisão bibliográfica, a pesquisa se desenvolveu em duas perspectivas: a primeira consistiu em um levantamento e análise das produções acadêmicas sobre educação do campo. Neste contexto, o trabalho da professora Maria Antônia de Souza (UTP/UEPG) foram de importância singular. Em sua obra *Educação e Movimentos Sociais do Campo* (2016), a autora realiza um levantamento quantitativo e qualitativo sobre as produções acadêmicas na área de educação que se debruçaram sobre o tema educação do campo, educação rural, e ainda, sobre as relações entre educação e movimentos sociais.

Em um segundo momento, realizamos uma pesquisa sobre trabalhos envolvendo a Turma Evandro Lins e Silva. O levantamento indicou a existência de trabalhos acadêmicos em nível de pós-graduação *stricto sensu* sobre o projeto implementado na UFG. Em nível de doutorado, Cleuton Cesar Ripol de Freitas desenvolveu a pesquisa *Ocupar, resistir e produzir: a aprendizagem da Turma Evandro Lins e Silva*, cuja defesa de tese ocorreu em junho de 2014, na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UNB). Destaca-se que Freitas foi professor da turma Evandro Lins e Silva, tendo ingressado na UFG como professor efetivo justamente na contratação de 10 novos professores para atender o campus Cidade de Goiás, onde o curso foi realizado. Antes disso, ele havia defendido seu mestrado em Direito Agrário no mesmo campus, tendo também participado dos debates sobre a implementação do projeto.

Além de ser, até o momento, a única tese de doutorado sobre a educação jurídica pelo Pronera, o trabalho de Freitas se destaca pela experiência que o próprio autor teve junto à turma. Enquanto professor, o enfoque de sua pesquisa foi para os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes que participaram do projeto. Fundamentada em três pilares de discussão – a questão agrária, a educação do campo e a educação jurídica –, a pesquisa utilizou de dados quantitativos e qualitativos sobre a turma a fim de compreender as condicionantes socioculturais dos alunos em relação à formação jurídica à qual estavam sujeitos.

Com base na construção de um perfil dos estudantes, a pesquisa apontou que o aprendizado dos conhecimentos jurídicos por parte da Turma Evandro Lins e Silva foi “pautado no exercício do sujeito coletivo. O Direito se aprende direta ou indiretamente pela unidade do coletivo da turma. Esta unidade, todavia, não é nova para outros cursos, mas é nova para a educação jurídica. Este sujeito coletivo camponês tem sua identidade construída a partir da Questão Agrária” (FREITAS 2014, p. 6).

Também reproduzida pela experiência da Turma Nilce de Souza Magalhães, a construção do sujeito coletivo na Turma Evandro Lins e Silva extrapolou os ambientes escolares e perpassou toda a vivência dos estudantes para estar vinculados à universidade. Ambas as turmas se constituíram pela diversidade interna dos estudantes, seja por questões geográficas, étnicas, de gênero, etárias ou mesmo por vinculação a diferentes movimentos sociais do campo. Apesar dessas diferenças, o fato de virem de diferentes origens e estarem com o mesmo propósito, o fato ainda de se constituírem como “turma especial”, isto é, com atividades letivas independentes das turmas regulares, possibilitou que esses estudantes se unissem para enfrentar as dificuldades que surgiam no decorrer do curso.

Dos desafios enfrentados pelas turmas, os mais imediatos eram as questões de moradia e alimentação. Enquanto esta última era contornada pelo acesso aos restaurantes universitários, a questão da moradia era a grande dificuldade para permanência dos estudantes na universidade. Na Cidade de Goiás, conforme descreve Freitas (2014, p. 187ss), a estratégia encontrada pelos estudantes foi a de alocarem todos os 60 estudantes em apenas duas casas. Mais tarde, conseguiram alugar outras duas casas, reorganizando-se em 4 casas, com uma média de 20 alunos por moradia.

Se, por um lado, o número de pessoas em uma mesma moradia comprometia alguns aspectos da convivência (como dormir, tomar banho e utilizar a cozinha), por outro lado, foi justamente essa experiência que possibilitou a construção do sujeito coletivo por parte dos integrantes e, por consequência, um novo jeito de aprender direito na UFG. Conforme destaca Freitas (2014, 187-188),

As casas foram importantes para o processo de convivência e construção da prática do aprendizado. A estruturação, a partir, da concepção do trabalho

enquanto elemento essencial da Educação do Campo, fez a possibilidade do aprendizado dos estudantes se dar de forma coletiva. Neste sentido, a luta pela permanência na Cidade de Goiás, ao mesmo tempo que obstaculizava maior dedicação aos estudos também construía a identidade coletiva. As casas de uma maneira geral serviram para a ação de estudo/aprendizado coletiva.

Além dessa tese que analisa a experiência da primeira turma de direito pelo Pronera, outras 04 pesquisas em nível de mestrado se preocuparam em analisar a experiência da Turma Evandro Lins e Silva, sendo 02 também na área do direito, 01 na área de educação e 01 na área de desenvolvimento territorial. Dessas, a primeira dissertação foi de autoria de Hugo Belarmino de Moraes, intitulada *A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma “Evandro Lins e Silva” da UFG: derrubando as cercas do saber jurídico*, defendida no mestrado em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2011.

Moraes desenvolveu sua pesquisa a partir de sua experiência enquanto advogado popular e envolvimento com os movimentos sociais do campo. Seu objetivo foi pensar as transformações no direito a partir do acesso de camponeses à educação jurídica. Além de uma reflexão sobre a implementação e estruturação dos cursos de direito no Brasil, Moraes apresenta o processo de implementação da Turma Evandro Lins e Silva e os debates sociais que ela provocou. Chega, ainda, a analisar alguns documentos da Ação Civil Pública contra a turma, em especial as decisões (sentença e concessão de liminar) produzidas pelo Poder Judiciário, no entanto, quando do término de sua pesquisa, o processo ainda estava inconcluso. Assim como Freitas, e também por intermédio deste, Moraes esboça um perfil dos estudantes da turma e fornece uma série de depoimentos dos estudantes acerca das dificuldades e das perspectivas que o curso de direito estava proporcionando.

O segundo trabalho de mestrado foi de Ranielle Caroline de Sousa, intitulado *O Direito Achado no Campo: a construção da liberdade e da igualdade na experiência da Turma Evandro Lins e Silva*, defendido em outubro de 2012, na Faculdade de Direito da UNB. A pesquisa de Sousa teve por objetivo pensar as políticas afirmativas de produção de direitos que incidem sobre o campo e, em específico, sobre o direito à educação, bem como, a partir da experiência da Turma Evandro Lins e Silva, pensar o reconhecimento da legalidade e da constitucionalidade dessas políticas (SOUSA, 2012, p. 14). Para tanto, Sousa também se ocupou de pensar a controvérsia judicial,

destacando as experiências que a própria turma estava produzindo a partir das críticas que vinha recebendo. Seu trabalho, no entanto, se volta muito mais a pensar os efeitos dessas políticas públicas para o reconhecimento das diferenças em um Estado Democrático. (SOUSA, 2012, p. 177ss).

A terceira dissertação, de autoria de Raquel Buitron Vuelta, intitulado *Pelo direito de estudar: A 1ª turma de direito do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)*, foi defendido em abril de 2013 na Faculdade de Educação da UNB. Diferente dos demais trabalhos, que concentraram uma análise sobre os efeitos políticos do projeto, Vuelta se dedicou a analisar os processos pedagógicos institucionalmente previstos e aqueles efetivamente concretizados durante a execução do projeto na UFG. Sua atenção foi, nesse sentido, pensar a produção de um conhecimento jurídico desde a premissas da educação do campo, em especial a partir da pedagogia da alternância. Suas conclusões foram que, apesar da proposta prever uma formação diferenciada para os camponeses, na prática, “dadas as características dos cursos de Direito no Brasil (que são bastante rígidos em suas estruturas, [...]), não foi possível implementar plenamente a proposta de inovação curricular da Educação do Campo” (VUELTA, 2013, p. 143), destacando-se a forma precária com que o Tempo Comunidade foi propiciado aos estudantes.

Por fim, a quarta e mais recente dissertação foi de autoria de Rosana Cebalho Fernandes, intitulado *A educação do campo na universidade: o direito de estudar direito na UFG (2007-2012)*, defendida em março de 2016, no mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). O trabalho de Fernandes, realizado desde sua própria experiência enquanto militante do MST, aproxima-se em muitos dos demais trabalhos acima mencionados, que faz tanto uma abordagem da educação do campo quanto uma descrição do perfil da turma e das formas com que se articularam para se manterem em Goiás. Por outro lado, sua pesquisa se diferencia ao trazer depoimentos dos egressos do curso (SOUSA, 2016, p. 143ss) e de como a formação jurídica transformou suas trajetórias²².

²² Além da tese e dissertações sobre a primeira turma de direito pelo Pronera, analisamos também um Trabalho de Conclusão de Curso, de autoria de Eloísa Dias Gonçalves, intitulado *Assentados na Universidade: o direito à educação a partir da turma Evandro Lins e Silva*, também da área de Direito,

Se, por um lado, nosso trabalho se aproxima das produções acadêmicas acima mencionadas, seja pela proximidade temática seja pela recorte fático de pesquisa, por outro lado, nossas reflexões se diferenciam das anteriores na medida em que resgata o processo judicial contra a Turma Evandro Lins e Silva, fazendo uma análise a partir dos próprios autos. Em outros temos, enquanto os trabalhos de Freitas (2014), Morais (2011), Sousa (2012), Vuelta (2013) e Fernandes (2016) buscaram analisar as relações entre educação do campo e educação jurídica desde a experiência da própria turma, recorrendo às atividades desenvolvidas pelos estudantes para fundamentar suas reflexões; nossa proposta é direcionar o olhar para o próprio processo judicial e perceber como se (con)formaram os debates acerca do Turma Evandro Lins e Silva. Assim, não estamos interessados em descrever a experiência da Turma Evandro Lins e Silva, mas descrever como essa experiência foi percebida pelo Estado a partir de diferentes atores (MPF, UFG, Incra e Poder Judiciário).

Para tanto, a fim de compreender as diferentes interpretações sobre o projeto, faremos em um primeiro momento um resgate da trajetória da Educação “no”, “para” e “do” Campo, recorrendo a alguns momentos históricos que influenciaram na gestão dessa proposta educacional e política. Enfatizaremos, assim, uma reflexão sobre as estruturas educacionais implementadas no Brasil que induziram a polarização entre educação do campo e direito. Ao final do capítulo, e em contraposição a essas dualidades, apresentaremos o Pronera, política pública criada em 1998, fruto da reivindicação dos próprios movimentos sociais, e que tem como objetivo garantir uma educação do campo a partir da própria realidade dos sujeitos camponeses.

Da educação rural à educação do campo: dualismos na educação brasileira

Os processos educacionais estão intimamente relacionados tanto às condições materiais nas quais eles estão inseridos quanto às próprias condições que eles visam a (re)produzir. Por isso, é necessário pensar a educação brasileira levando em consideração tais condições sociais, políticas e econômicas nas quais ela se fez

foi defendida em 2011 na Universidade Federal do Paraná. Destacamos que Eloísa teve participação ativa tanto na formulação quanto na implementação de uma turma de direito pelo Pronera na UFPR.

e se faz presente. Em relação à educação formal, podemos afirmar que “O ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento no fim do 2º império e implantou-se amplamente na primeira metade deste século [séc. XX].” (CALAZANS, 1993, p. 15).

Impulsionada pelo processo de industrialização, e em resposta ao êxodo rural, a educação rural “nasce marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimos de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente.” (FREITAS, 2011, p. 36). Nesse viés, a educação rural passou a ser implementada mais para atender as demandas externas ao campo do que para satisfazer uma necessidade dos camponeses.

Ao longo da história, a trajetória da educação para o campo assumiu diferentes contornos tanto no que se refere aos incentivos pelo Estado, quando no que diz respeito à efetivação e aos objetivos da qualificação educacional dos “povos camponeses”²³. No Brasil, é possível apontar diferentes ciclos²⁴ na trajetória da educação formal brasileira: o primeiro, refere-se ao período que antecede à “Revolução de 1930”; o segundo, compreende o período de 1930 a 1985, com o fim do Governo Militar; e, por fim, um terceiro ciclo se origina com o processo de

²³ Sem querer afastar a potencialidade teórica e política da categoria camponês/camponês, a categoria “povos”, aliada à ideia de “povos e comunidades tradicionais” surge recentemente como categoria com viés político e analítico. Originada no campo das questões ambientais e no âmbito das lutas por direitos culturais e territoriais de grupos étnicos, a categoria “povos e comunidades tradicionais” passou a ser utilizada “para nomear, identificar e classificar uma diversidade de culturas e modos de vida de um conjunto de grupos sociais que, historicamente, têm ocupado áreas agora destinadas à preservação e à conservação ambiental” (CRUZ, 2012, p. 595). Para além dos usos políticos, essa categoria é utilizada no âmbito teórico para caracterizar socioantropologicamente uma variedade de grupos sociais, com isso, “Estão incluídos nessa categoria povos indígenas, quilombolas, populações agroextrativistas (seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu), grupos vinculados aos rios ou ao mar (ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, varjeiros, jangadeiros, marisqueiros), grupos associados a ecossistemas específicos (pantaneiros, caatingueiros, vazanteiros, gerezais, chapadeiros) e grupos associados à agricultura ou à pecuária (faxinais, sertanejos, caipiras, sitiantescampeiros, fundo de pasto, vaqueiros). (CRUZ, 2012, p. 597-598). Nesse sentido, a categoria “povos” se mostra mais abrangente que a categoria camponês; ambas, no entanto, serão empregadas nesse trabalho como forma de ressaltar a diversidade sociocultural presente no campo.

²⁴ Seguindo a proposta de Maria da Glória Gohn (2017, p. 50), optamos por pensar um ciclo enquanto algo mais amplo e que pode ser dividido em diferentes momentos. Enquanto o ciclo possui características e dinâmicas estruturais próprias, suas diferentes fases ou momentos representam inovações dentro de um mesmo ciclo, sem alterá-lo substancialmente.

redemocratização do país, tendo como marco a Constituição de 1988, e que se estende até os dias atuais²⁵.

Esses ciclos revelam, em grande medida, as alterações políticas e econômicas do país, demonstrando a intrínseca relação entre a formação humana e as condições objetivas de sua existência, também conhecida pelo binômio educação-trabalho. Um exemplo dessa relação é observado na análise sobre a origem da divisão entre trabalho e educação realizada por Saviani (2007, p. 155):

A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. [...]. Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. [...]. A primeira modalidade de educação deu origem à escola.

Conforme o autor, a origem da escola nos remete a uma divisão social (do trabalho e de classes), cujo objetivo era, inicialmente, atender somente às elites e aos governantes. À classe dominada, por sua vez, caberia (quando necessário) uma instrução pelo e para o trabalho. “Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual” (SAVIANI, 2007, p. 157), e como veremos, se estende até os dias atuais, inclusive como argumento para deslegitimar a oferta da educação jurídica pelo Pronera.

A partir disso, uma reflexão sobre o acesso (ou não) à terra se torna fundamental para pensar a história da educação brasileira, tanto na perspectiva formal/institucional quando na dimensão informal; sendo que aqui focaremos, principalmente, na educação formal. Conforme defende Freitas em sua tese sobre a

²⁵ Estamos cientes de que “a periodização não é um dado empírico, isto é, não está inscrita no próprio movimento objetivo dos fenômenos históricos investigados. A periodização, enquanto uma exigência de compreensão do objeto, é, antes, uma questão teórica que se põe para o historiador ao enfrentar a tarefa de organizar os dados visando a explicar o fenômeno que se propôs investigar.” (SAVIANI, 2013, p.12). Neste sentido, a periodização aqui proposta visa a atender nosso objetivo de concentrar a atenção às estruturas educacionais implementados no campo, e não de reconstruir uma história geral da educação brasileira.

turma, o acesso à e a permanência na terra definiram, na maioria das vezes, a organização política dos povos camponeses, suas resistências e suas lutas por direitos. (FREITAS, 2014, p. 58). Por isso, pensar a efetivação de direitos e a reivindicação de identidades, isto é, pensar políticas de redistribuição e de reconhecimento como proposto pelo projeto de uma turma de direito para camponeses não pode ser um exercício desvinculado de uma reflexão sobre a questão agrária no Brasil e sua relação com a educação.

Relacionando a questão agrária com a educação formal, temos o primeiro ciclo da educação brasileira, que antecede a 1930 e engloba diferentes momentos: inicia com o Brasil Colônia, perpassa o Brasil Império e se estende até a Primeira República. Apesar das inovações de um período ao outro, a questão econômica e agrária manteve basicamente a mesma estrutura, possibilitando poucas alterações no sistema educacional.

Com a colonização do Brasil pelos portugueses e a fim de promover o controle das terras na colônia, a Coroa Portuguesa trouxe para o Brasil o sistema sesmarial de distribuição e posse da terra. As sesmarias buscavam legitimar como proprietário àqueles que nela pudessem produzir e explorar com vistas ao enriquecimento do estado português. (FREITAS, 2014, p. 61; PRIOSTE, 2016, p.109). No entanto, enquanto que em Portugal o sistema sesmarial buscava superar a crise de abastecimento e “reintegrar ao campo o povo que havia migrado para as cidades” (FREITAS, 2014, p. 61), tendo como consequência a criação de pequenas propriedades conferidas àqueles que retornavam das cidades ao campo; no Brasil o contexto era totalmente diferente, fazendo com que alguns poucos conseguissem se legitimar como proprietários de grandes parcelas de terras.

No Brasil, “As sesmarias eram distribuídas a quem tivesse condições econômicas e mão-de-obra escrava para cultivá-las. Aos trabalhadores sem recursos para possuir escravos cabia-lhes trabalhar nas fazendas e viver como agregados e/moradores de favor.” (FREITAS, 2014, p.62). Se em Portugal as sesmarias geraram a pequena propriedade, no Brasil ela foi causa de origem dos latifúndios, uma vez que os donatários não estavam preocupados em povoar suas terras brasileiras, mas buscavam explorá-las a fim de competir no mercado europeu (PRIOSTE, 2016, p. 110).

Ainda no período colonial, outra opção, que passou a ser cada vez mais atrativa aos trabalhadores não escravizados, foi a ocupação de áreas menos férteis e não cultivadas. Com isso, além das sesmarias que garantiam a propriedade, a posse dada pela ocupação das terras passou a configurar uma nova forma de se apropriar do espaço territorial. Aos poucos a posse também passou a ser utilizada pelos donatários de sesmarias, já grandes proprietários de terras, que queriam expandir ainda mais suas propriedades. Assim, “apesar de plena vigência do regime jurídico das sesmarias, o apossamento das terras se apresentava como situação fática crescente que influía significativamente na apropriação privada do espaço rural.” (PRIOSTE, 2016, p. 116).

Apesar da Independência do Brasil em 1822, e do conseqüente fim do regime das sesmarias, as estruturas de acesso e manutenção de propriedade e posse sobre a terra não se alteraram muito, uma vez que o direito de propriedade adquirido com as sesmarias ficou garantido pela Constituição Imperial de 1824²⁶. Soma-se, ainda, o lapso entre a referida constituição e a promulgação de uma legislação que regulamentasse o acesso e a permanência à terra, que veio a ocorrer somente em 1850.

A ausência de uma legislação que regulamentasse o acesso à terra facilitou ainda mais para que os grandes proprietários (com recursos econômicos) também conseguissem expandir suas fronteiras para o interior do Brasil, passando a adquirir propriedade sobre novas terras com base na ocupação. Esse movimento provocou o fortalecimento da elite rural e a expansão de monoculturas. (PRIOSTE, 2016, p. 117).

Em 1850, antevendo a “Abolição da Escravidão” e as demandas da incipiente industrialização advindas com a produção cafeeira, a promulgação da Lei de Terras apenas reforçou dificuldades aos pobres, especialmente aos futuros libertos, em acessarem a terra e nela permanecerem de forma autônoma. Ao estipular, por exemplo, a impossibilidade de acesso à terra que não pelo título de compra, a Lei de

²⁶ “Art. 179 - A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. [...] XXII. E'garantido o Direito de Propriedade em toda a sua plenitude. Se o bem publico legalmente verificado exigir o uso, e emprego da Propriedade do Cidadão, será elle préviamente indemnizado do valor della. A Lei marcará os casos, em que terá logar esta unica excepção, e dará as regras para se determinar a indemnização.” (BRASIL, 1824).

Terras condenou, automaticamente, grande parte da população brasileira a viver como “sem terras”, e a depender dos grandes proprietários.²⁷

Tanto a posse quanto a propriedade da terra se transformaram, definitivamente, em mercadoria. Conforme destaca Marés (2010, p. 182), “Antes da invenção moderna da propriedade individual da terra, seu uso era determinante. Quer dizer, para que alguém se considerasse proprietário, ou, pelo menos, com direito à terra tinha que usá-la”. Diversamente, ao estabelecer a necessidade do título de compra, a Lei de Terras privilegiou o aspecto pecuniário, possibilitando à poucos o acesso à propriedade, em detrimento daqueles que, mesmo podendo usar a terra, não podiam comprá-la.

Segundo Freitas (2014, p. 66), “a Lei de Terras possibilitou estabelecer à terra o caráter de mercadoria, ao colocar como forma legal de aquisição das terras públicas a compra, o que pressupunha o poder econômico de quem a adquiria.” Com isso, impedia-se o acesso à terra tanto dos imigrantes pobres quanto dos libertos, tendo a proibição de posse a intenção de garantir mão-de-obra ao senhorio rural. (PRIOSTE, 2016, p. 118-119). Se no período de 1822 a 1850, conhecido como “regime de posse”, prevalecia o domínio de fato da terra por meio de sua apropriação e uso, já com a edição da Lei de Terras de 1850, alterou-se o estatuto jurídico, para o qual apenas o título de aquisição de compra poderia garantir a propriedade. Assim,

A mera ocupação de fato não gerava domínio jurídico, que exigia o título do Estado ou o reconhecimento, pelo Estado, de um título anterior, ou ainda de uso público. Ainda que a terra estivesse ocupada por trabalhadores, índios, quilombolas, pescadores, produtores de subsistência ou qualquer outro sem o beneplácito do Estado, não perdia a sua qualidade jurídica de devoluta. (MARÉS, 2003, p. 70).

Considerando a questão agrária descrita até então, tem-se que uma educação formal acessível a todos era algo que não estava em questão, isto porque “a atividade econômica do país era braçal e não requeria uma mão-de-obra especializada, pois para trabalhar no campo, extrair minério, ou cuidar do gado, o homem não precisa saber ler nem escrever, e para os senhores, melhor não saber mesmo.” (MARINHO, 2008, p. 25). No Brasil Colônia, a educação formal era acessível apenas aos filhos homens dos senhores e proprietários de terra, que se dirigiam a Portugal para realizar

²⁷ “Art. 1º Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra.” (BRASIL, 1850).

os estudos. Esse paradigma sociopolítico, ao passo que encorajava a formação de poucos no exterior, acabava por negar o acesso à educação a grande maioria das pessoas que viviam no país, principalmente aos negros escravizados, aos indígenas e aos camponeses.

A situação estrutural da educação formal no país começou a mudar apenas com a instalação da Família Real no Brasil, em 1808. É nesse momento que foram criados os primeiros cursos superiores (em 1808, Academia Real da Marinha, e em 1810, a Academia Real Militar e o Curso de Cirurgia), visando a atender as necessidades da elite colonial aqui estabelecidas. Assim, o estabelecimento da Família Real no Brasil passou a implementar uma educação elitista, dando origem aos dualismos educacionais que se estabeleceriam no país. O primeiro dualismo pode ser verificado na distinção entre uma educação para a elite em contraste com uma educação instrumental-manual para os pobres, que passou a ser gestada nas décadas que seguiram à presença da Família Real em terras brasileiras. (MORAIS, 2011, p. 54). Em relação à formação das elites, apontamos a ocorrência de novas demandas jurídico-administrativas criadas com a instituição do Império no Brasil, em 1822, e que exigiam a formação de um corpo profissional habilitado a atender às necessidades técnico-burocráticas do aparato estatal. É, pois, em resposta a essas demandas, que se iniciou a instalação dos cursos superiores de Direito, seguidos pelas Engenharias e Medicina.

Em relação à educação jurídica, em 1827, a criação das Academias de Direito em São Paulo e Olinda buscava concretizar um projeto de construção do Estado brasileiro que fosse político e administrativamente autônomo. Em sua pesquisa sobre a Turma Evandro Lins e Silva, Moraes (2011, p. 55) afirma que “O Estado Nacional necessitava de operadores da burocracia que dominassem, minimamente, as minúcias legais, e de agentes que, em sua atuação, pudessem fortalecer a autonomia em relação à antiga metrópole portuguesa”. Com isso, os cursos de Direito se instituíram no Brasil como o objetivo de estabelecer uma nova ordem de poder, independente de Portugal, e que pudesse auxiliar em um governo autônomo para o país²⁸.

²⁸ Sobre esse processo, Saviani (2013, p. 113) descreve que “a necessidade da formação de quadros para a administração e para a defesa militar do reino, cuja sede se transferira para o Rio de Janeiro,

Por outro lado, a atenção aos cursos superiores não minimizou o descaso com a educação básica. Nesse período, a responsabilidade da educação básica era das províncias, que sem estrutura orçamentária e administrativa, impulsionava um ensino classista, incentivando à criação de colégios secundaristas pela iniciativa privada. Conforme afirma Saviani (2013, p. 129),

Se a Lei das Escolas de Primeiras Letras tivesse viabilizado, de fato, a instalação de escolas elementares “em todas as cidades, vilas e lugares populosos” como se propunha, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Entretanto, isso não ocorreu. Em 1834, por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais. As Assembleias Provinciais, por sua vez, procuraram logo de fazer uso das novas prerrogativas votando “uma multidão de leis incoerentes” sobre instrução pública. [...]. Os relatórios dos ministros do Império e dos presidentes de províncias ao longo do período imperial evidenciam as carências do ensino, o que permite concluir que o Ato Adicional de 1834 apenas legalizou a omissão do poder central nessa matéria.

Por consequência, os filhos da classe trabalhadora que viviam tanto no campo quanto nas cidades estavam excluídos do acesso à educação formal, seja pela impossibilidade de pagar pelos estudos, seja pela necessidade de trabalhar a fim de auxiliarem suas famílias. No contexto imperial, o ensino superior, em especial nas áreas de Engenharia, Medicina e Direito, era mantido pelo Estado, enquanto os colégios particulares mantinham o ensino básico para as classes dominantes. As poucas instituições que implementavam alguma educação formal aos pobres o faziam em uma perspectiva assistencialista, preparando-os para o exercício de alguma profissão, como era o caso dos Liceus de Artes e Ofícios nas grandes cidades.

Essa configuração socio-educacional começou a ser alterada apenas com a Proclamação da República, em 1889, e se intensifica a partir de 1930, com a Segunda República. Com o processo de “modernização” da produção econômica no país,

conduziu à criação de cursos organizados nos moldes das aulas régias. Assim, já em 1808 foi criada a Academia Real de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar, destinadas a formar engenheiros civis e militares. Também em 1808 foram instituídas a aula de cirurgia na Bahia e de cirurgia e anatomia no Rio de Janeiro, organizando-se, em 1809, a aula de medicina, cujo objetivo era formar médicos e cirurgiões de que necessitavam o Exército e Marinha. Ainda em 1808 surgem, na Bahia, as aulas de economia. Em 1812 temos a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros em Minas Gerais, de agricultura e de estudos botânicos na Bahia e o laboratório de química no Rio de Janeiro, onde também foi criada em 1814 a aula de agricultura. Em 1817, surge o curso de química que englobava as aulas de química industrial, geologia e mineralogia e em 1818 o de desenho técnico, ambos na Bahia.”

inclusive no campo²⁹, a educação também passou a se alterar. A introdução de novos meios de produção passou a requerer novas técnicas e capacidades para o mundo de trabalho, que já não estava apto a formar sozinho seus próprios trabalhadores.

A escola assume, assim, uma relação com o mundo da produção para formar os profissionais necessários. A consequência foi que “o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais.” (SAVIANI, 2007, p. 159). Configurava-se, com isso, dois campos distintos dentro das instituições de ensino:

aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 159).

A instauração da República marcou um processo de aceleração no processo de industrialização e urbanização no país, caracterizando uma disputa entre as elites urbanas e rurais. Na passagem do século XIX para o XX, a intensificação da migração para os centros urbanos se tornou uma preocupação para os proprietários de terras. Em um texto clássico sobre a história da educação rural, Calazans (1993, p. 16) aponta que essa nova configuração econômico-social obrigou “os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo a presença da escola em seus domínios. Assim, a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontínua.”

Com substituição da monocultura da cana-de-açúcar pela produção cafeeira, com o fim da escravidão e com as investidas na industrialização da produção agrícola, a demanda por pessoal mais especializado para o setor produtivo aumentou, fazendo surgir a necessidade de uma educação técnica. (CALAZANS, 1993, p. 15). O processo migratório para os centros urbanos também começou a preocupar os grandes latifundiários. Assim, tanto no campo quanto na cidade, a preocupação com a qualificação da mão-de-obra se tornava um problema a ser enfrentado. Iniciava-se a criação das primeiras escolas voltadas à instrução da população trabalhadora,

²⁹ Sobre o processo de modernização no campo, conferir: “Modernização, Estado e Questão Agrária”, de Moacir Palmeira (1989); e “A trajetória da modernização agrícola: a quem beneficia?”, de George Martine (1991).

inclusive rural, com uma educação instrumentalizada para o trabalho. (FREITAS, 2011, p. 36).

Enquanto os cursos superiores já estavam em desenvolvimento sob a responsabilidade do Estado desde 1827, é somente na passagem do século XIX para o XX que começou a surgir a preocupação em uma formação básica no país, dada a necessidade do aprimoramento da mão-de-obra. Sobre esse período, Moura destaca que a preocupação na segunda metade do século XIX era “a criação de estabelecimentos especiais para menores abandonados, chamados de Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos [e, mais tarde] Liceus de Artes e Ofícios.” (MOURA, 2007, p. 6).

Nesse sistema:

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio. (MANFREDI, 2002, p. 76-77).

A principal característica da educação nesse período era o assistencialismo. Porém, o início do século XX foi marcado por outros objetivos, “modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional.” (MOURA, 2007, p. 6). É nesse sentido que pode ser analisada a atribuição, em 1906, do ensino profissional ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; a criação, em 1910, dos Liceus de Aprendizes Artífices, voltados ao ensino industrial; e, a implementação do ensino agrícola a fim de “capacitar chefes de cultura, administradores e capatazes.” (MOURA, 2007, p. 6).

A divisão dos percursos formativos na Primeira República se estruturou de tal forma a ratificar um ensino dual no qual, de um lado, era garantido uma formação intelectual à elite e, de outro, uma formação manual e instrumentalizada ao trabalho para a classe trabalhadora. Nas primeiras décadas do século XX, o itinerário acadêmico, com poucas variações, seguia o seguinte percurso:

O curso normal, o técnico comercial, o *básico agrícola* e o complementar *tinham nitidamente caráter terminal e eram voltados para as necessidades imediatas dos setores produtivos*. Dessa forma, os concluintes desses cursos não podiam continuar os estudos em nível superior, acessível apenas aos egressos da 5ª série do ensino ginasial. Enquanto isso, os concluintes da 6ª série do ginasial recebiam o título de bacharel em Ciências e Letras. Não havia, nesse período, o que hoje se denomina ensino médio, de modo que a mediação entre o ginasial e o ensino superior era feita por meio de estudos livres e exames. (MOURA, 2007, p. 7, grifo nosso).

A estrutura criada no ensino fundamental e básico torna possível identificar no Brasil a permanência de dois sistemas paralelos de formação educacional. De um lado, um projeto educacional que busca acomodar os sujeitos à realidade, preparando-os tecnicamente para o mercado de trabalho. O trabalho, ou mais especificamente a capacitação ao exercício de uma profissão, tornou-se o objetivo teleológico da formação propiciada pelas instituições públicas.

De outro lado, inviabilizava-se um projeto educacional que teria por objetivo a transformação da realidade nas quais os sujeitos estão envolvidos; nesse projeto, o trabalho é visto como princípio educativo uma vez que é instrumento de transformação dos sujeitos e do mundo que os circunda, sendo que nessa proposta o que prevalece é o interesse dos próprios trabalhadores. (ARAÚJO, RODRIGUES, 2010, p. 51). Entretanto, essa proposta de educação transformadora não se colocava até então.

Conforme já apontado, o dualismo educacional se fundamenta na própria “divisão social do trabalho que separa o trabalho intelectual do trabalho corporal.” (ARAÚJO, RODRIGUES, 2010, p. 52). A formação disponível para os filhos das classes trabalhadoras se pautou, essencialmente, em valores advindos com a industrialização, principalmente o individualismo, sequer habilitando o sujeito em uma qualificação que “lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero ‘empregável’ disponível ao mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração.” (FRIGOTTO, 2001, p. 80).

Com esse primeiro ciclo educacional, cria-se uma distância não apenas geográfica (uma vez que as escolas estavam localizadas majoritariamente nos centros urbanos), mas também estrutural entre a educação formal e a educação no campo. Isso tornava difícil o acesso de camponeses à educação formal de nível básico, e praticamente impossível o acesso ao ensino superior, muito menos à educação jurídica presente nas Faculdades de Direito. Não obstante, com a crise de 1929 e com

a chegada de Getúlio Vargas ao poder, surgem profundas transformações na economia e na política brasileira, essas repercutiram significativamente no sistema educacional que surgia a partir de 1930, principalmente na educação implementada nas áreas rurais.

A crise de 1929 representou para o Brasil o enfraquecimento da elite rural, dado a queda nas exportações do café e o êxodo rural decorrente do processo de industrialização do início do século XX³⁰. Por outro lado, essa crise permite que a elite industrial-urbana, aliada aos militares, consiga tomar o poder em 1930. “É nesse momento que no Brasil fortalece a nova burguesia industrial em substituição às oligarquias cafeeiras.” (MOURA, 2007, p. 8).

Para a educação, os anos que se seguiram foram significativos. Ainda em 1930 foi criado pela primeira vez o Ministério da Educação e Saúde Pública; e, em 1931, criou-se o Conselho Nacional de Educação, procedendo-se com uma reforma educacional que organizaria o ensino secundário e o ensino comercial. “Com essas medidas resultou evidente a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central.” (SAVIANI, 2013, p. 195).

Nesse contexto, ganhou força o movimento dos Pioneiros pela Educação Nova, que através do Manifesto de 1932, assumiram “a perspectiva de uma escola democrática que pudesse proporcionar oportunidades para todos, tanto no que dizia respeito a uma cultura geral, como na possibilidade de especializações.” (MOURA, 2007, p. 7). Surgia, assim, a “tentativa de levar a educação ao campo criando uma escola de ‘natureza rural’ a fim de conter a migração ‘em suas fontes’” (PAIVA, 1985, p. 93), configurando o que ficou conhecido como ruralismo pedagógico.

O debate de um acesso democrático à educação chegou a ganhar força quando da elaboração da Constituição de 1934, principalmente através da V Conferência Nacional de Educação, realizada em 1933. O debate marcou o início de

³⁰ Apesar de se intensificar a partir da metade do século XX, para o êxodo rural “o marco temporal adotado pelos autores é 1930. A partir daquele ano, começaria a se dar o esvaziamento do campo, atribuído ora às secas do Nordeste, ora à industrialização, ora à urbanização... Em torno da mecanização agrícola que, em alguns estados, começa a tomar impulso nos anos 40-50, discute-se se é causa ou consequência do êxodo.” (PALMEIRA, 1989, p. 89).

uma política educacional para traçar diretrizes nacionais e fixação de um plano nacional de educação. (MOURA, 2007, p. 8ss; SAVIANI, 2013, p. 195ss). Importante frisar que a lógica que sustentava as propostas educacionais desse período era a de “estender” a educação para o campo, sem, contudo, construí-la a partir das condições materiais que o campo oferece.

Conforme sustentou Saviani em sua crítica ao movimento escolanovista, apesar do discurso democrático de acesso à educação, a pedagogia dominante nesse período ficou “caracterizada como a pedagogia burguesa de inspiração liberal, em contraposição ao âmbito de uma pedagogia emancipatória, então identificada com uma pedagogia socialista de inspiração marxista.” (SAVIANI, 2012, p. xxiii). Conforme o autor, “como proposta burguesa, a Escola Nova articula em torno dos interesses da burguesia os elementos progressistas [...]. É dessa forma que a burguesia trava a luta pela hegemonia procurando subordinar aos seus interesses os interesses das demais classes.” (SAVIANI, 2012, p. xxx).

Com o início do governo ditatorial de Vargas e a Constituição de 1937, a ênfase no “processo de industrialização e modernização das relações de produção da sociedade brasileira exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação nacional.” (MOURA, 2007, p. 8). É na década de 1930, impulsionado pelas discussões de uma educação para todos, que diversos Decretos-Lei foram promulgados a fim de normatizar e estruturar a educação em âmbito nacional. E é nesse contexto, de preocupação com as demandas dos processos industriais e de industrialização do campo, que institucionalmente se inicia a trajetória da Educação Rural. (FREITAS, 2011, p. 36).

Nesse período do Estado Novo, a educação passou a ser central para pensar o desenvolvimento do país. Além da Reforma Capanema – que representou um conjunto de decretos que regulamentaram o Ensino Secundário, o Ensino Industrial, o Ensino Comercial, o Ensino Primário, o Ensino Normal e o Ensino Agrícola³¹, tivemos a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, origem do que hoje

³¹ Foram promulgados os seguintes Decretos-Lei: Decreto 4.244/42, Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto 4.073/42, Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto 6.141/43, Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto 8.529/46, Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto 8.530/46, Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto 9.613/46, Lei Orgânica do Ensino Agrícola; e Decreto-lei 4.048/1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai).

é conhecido como “Sistema S” de educação, tendo por objetivo a ampliação da educação profissional. (MOURA, 2007, p. 8).

A educação rural que surge nesse contexto, em especial com o Decreto 9.613/46, que regula o ensino agrícola, contribuiu para manter as desigualdades sociais no campo, uma vez que os camponeses não tiveram participação na formulação e implementação dessas políticas. Ao contrário, conforme podemos destacar dessa legislação, o ensino agrícola deveria atender “Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra”³². Como consequência, aos camponeses “cabia apenas negar sua identidade e aderir à modernidade como trabalhadores rurais nas grandes propriedades, uma vez que não dispunham de recursos para fazer frente às demandas da modernização” (FREITAS, 2011, p. 37).

Nas décadas de 1930 e 1940, no sistema educacional “uma característica se manteve constante: o interesse pela educação rural e pelo ensino técnico-profissional” (PAIVA, 1985, p. 115), dado o interesse do governo em qualificar mão-de-obra para que o país pudesse se desenvolver e competir economicamente em âmbito internacional. Apesar dos investimentos na educação rural, inclusive com ampliação de qualificação profissional no campo, é preciso reconhecer que os dualismos estruturais se mantiveram. De um lado, o ensino profissionalizante passou, estruturalmente, a ser equiparado ao ensino científico ou clássico, sendo reconhecido, inclusive, como tal mediante os exames de adaptação.

Por outro lado, temos que essa estrutura reafirmou “a dualidade, pois o acesso ao ensino superior, via processo seletivo, continuava ocorrendo em função do domínio dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação da classe dirigente.” (MOURA, 2007, p. 9). O exame de adaptação daqueles que cursavam os estudos profissionalizantes exigia apenas o que interessava às universidades e à elite político-econômica,

³² Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto 9.613/46, art. 2º, 2).

impossibilitando que os egressos dos cursos profissionais acessassem o ensino superior.

No que se refere aos cursos agrícolas, a situação era ainda mais excludente, uma vez que a própria legislação restringia o acesso ao ensino superior com ingresso desses alunos apenas aos cursos correlatos a sua formação técnica:

Art. 14: [...]

III. É assegurado ao portador do diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico a possibilidade de *ingressar em estabelecimentos de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído*, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente³³.

Outra fase desse segundo ciclo ocorre com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases para a educação (LDB), proposta no Congresso Nacional em 1948, mas aprovada somente treze anos depois, em 1961. Nesse período, em relação à educação rural, dois movimentos se destacam: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que visava estritamente o combate ao analfabetismo, proporcionalmente maior no meio rural; e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), criada em 1952, e que tinha como escopo uma formação mais ampla e de desenvolvimento sustentável nas comunidades rurais. (GONÇALVES, 2011, p. 27).

Ainda nesse contexto, é preciso reconhecer a “aceleração da diversificação industrial continua gerando o Estado desenvolvimentista-populista sustentado na aliança entre o empresariado, desejoso de expansão” (MOURA, 2007, p. 10), que na esfera educacional se revelou pela submissão do Sistema S de ensino à esfera das instituições privadas. A defesa de priorizar o sistema privado de ensino, em detrimento do ensino público que deveria ser apenas subsidiário, tornou-se pauta nesse contexto e se fez presente na discussão e tramitação da primeira LDB.

Com a aprovação da LDB em 1961³⁴, temos a equiparação formal dos cursos profissionalizantes com o colegial, dispensando-se a realização de exames de

³³ Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto 9.613/46, art. 14, III).

³⁴ A LDB de 1961 estruturou a educação em três níveis: primário (com 4 anos) e obrigatório a todos, grau médio (com dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos) e ensino superior. A passagem do primário para o grau médio era realizada por um exame de admissão, conforme previsto no art. 36 da Lei 4.024/1961.

adaptação e tornando o processo seletivo ao ensino superior acessível, em tese, a todos. Porém,

É importante frisar que essa dualidade só acabava formalmente já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. (MOURA, 2007, p. 11).

Além disso, a própria LDB de 1961 havia instituído um exame de admissão entre o ensino primário e o ensino ginásial, impondo uma barreira aos filhos das classes trabalhadoras em continuarem os estudos de nível básico. Assim, a equiparação dos cursos técnicos profissionais com o colegial se tornava inócua a medida que os estudantes carentes não conseguiam sequer acessar o ginásio, etapa anterior aos cursos profissionais³⁵.

Diante disso, nos primeiros anos da década de 1960, a articulação dos movimentos sociais e alguns setores da Igreja Católica passaram a desenvolver propostas educativas com “inovadoras concepções e estratégias de educação de adultos, educação de base e educação popular.” (FREITAS, 2011, p. 38). Essas propostas, dentre as quais se destacaram o método Paulo Freire para alfabetização de jovens e adultos e o Movimento de Educação de Base (MEB), tiveram pouca duração devido a desarticulação dos movimentos sociais provocada pelo Golpe Militar de 1964.

Com o Golpe Militar de 1964 e seu projeto desenvolvimentista, a educação, novamente, ressurge como tema prioritário para a progresso do país. Para tanto, em 1971, novas alterações no sistema educacional são realizadas, principalmente por meio da Reforma da Educação Básica, tornando obrigatória a educação técnica profissionalizante para todo o ensino médio. Com a Lei n. 5.692/1971, o governo ditatorial sistematizou a educação básica em 1º grau, que passou a englobar os

³⁵ Assim como meus pais, é muito comum encontrar no campo adultos que cursaram somente até a 4ª série do ensino fundamental. O exame de admissão ao ginásio se tornava uma barreira objetiva que impedia a continuidade dos estudos para a maioria dos filhos de camponeses. Entendo que desse exame resultaram, no mínimo, duas consequências: impedir que aquela geração acessasse níveis mais elevados no sistema de ensino e, vinculado a isso, desencorajar que as gerações seguintes buscassem dar continuidade aos estudos, limitando-as aos conhecimentos básicos e funcionais do saber ler e escrever.

estudos primários e o ginásial, e o 2º grau, de três anos, sendo obrigatória a educação profissionalizante para todos os estudantes.

Em relação a esse período, Moura (2007, p. 11) destaca dois fatores que, em conjunto, determinaram a compulsoriedade do ensino técnico no ensino médio: a primeira, a necessidade de se produzir mão-de-obra para a massiva industrialização do país no processo historicamente conhecido como o “milagre econômico”; a segunda, e que mais nos interessa, era o fato de que com o ensino médio técnico, em tese, era possível capacitar os jovens para o mercado de trabalho e, com isso, minimizar as demandas de acesso ao ensino superior.

A necessidade econômica das famílias mais pobres se tornava determinante para que seus filhos optassem pelo ingresso no mercado de trabalho mais cedo e postergassem ou mesmo negassem a continuidade na formação acadêmica de nível superior. Considerando a necessidade de trabalhar e a distância geográfica das universidades, eram mínimas as possibilidades de filhos de agricultores ingressarem no ensino superior. Quando o faziam, a saída do campo era praticamente inevitável, alimentando uma lógica viciante de que era preciso estudar para sair do campo e sair do campo para estudar. Em sua pesquisa com juventudes rurais em Santa Catarina, Valmir Stropasolas (UFSC) demonstra que esta realidade aparece entre os principais questionamentos que envolvem os jovens e adolescentes no meio rural: “ficar na propriedade dos pais ou sair para estudar na cidade? Continuar sendo agricultor(a) ou mudar de profissão?” (STROPASOLAS, 2006, p. 288).

A tentativa de implementação do ensino técnico nas escolas públicas foi desastrosa, isso porque, “de forma incoerente com esse discurso, ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros.” (MOURA, 2007, p. 13). Com isso, os estudantes das escolas públicas tinham acesso a uma educação claudicante, vez que não oferecia os conhecimentos de uma formação geral, mas tão somente os conhecimentos instrumentalizadores para um “mercado de trabalho”.

Por outro lado, apesar da obrigatoriedade legal, na prática, “as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos

voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites” (MOURA, 2007, p. 12) que tinham por objetivo o acesso dos seus filhos ao ensino superior. Com a não adequação das escolas privadas ao impositivo da lei, percebe-se uma migração dos filhos da classe média para a escola privada, que continuava a ministrar os conteúdos das ciências, artes e letras, possibilitando que aqueles que tivessem acesso a esse conteúdo pudessem seguir à educação superior.

Esse movimento gerou uma desvalorização da escola pública, que ao tentar ofertar ensino profissional, minimizava a educação geral e não possuía recursos para ofertar com qualidade as disciplinas técnicas. Essa situação durante o regime militar reforçou a lógica dualista entre a educação básica e educação profissional, entre educação pública e a privada, e ainda, entre a educação básica e a educação superior. (MOURA, 2007, p. 14).

Podemos concluir que nesse contexto de Ditadura Civil-Militar, a acentuada ênfase no “ensino técnico”, implementado obrigatoriamente na educação pública de nível básico, bem como a valorização das escolas particulares (que somente tinham acesso aqueles que minimamente podiam pagar pelos estudos), acentuaram tanto a divisão entre uma educação voltada àqueles que já detinham uma condição econômica elevada e àqueles que ficavam submetidos às políticas estatais. Além disso, a política dos anos do governo militar reforçou a dicotomia entre aqueles que poderiam acessar ao ensino superior e aqueles que, no máximo, deveriam se satisfazer com um ensino técnico que garantisse alguma colocação no “mercado de trabalho”.

Não bastasse, “O golpe de 1964 extinguiu quase totalmente os projetos educativos que vinham sendo realizados e desarticulou os movimentos sociais.” (FREITAS, 2011, p. 38). A imposição de limites às organizações de classes populares impossibilitou qualquer resistência seja no âmbito político, seja no âmbito educacional, inviabilizando os projetos de educação popular iniciados no início da década de 1960, muitos deles vinculados à grupos religiosos de linha de Teologia da Libertação e com “opção preferencial pelos pobres”.

Por conta desse cenário, a década de 1980 representou para o país não apenas uma mudança política, mas também o início de uma transformação

pedagógica. No final do século XX, “Num cenário social em que inúmeros movimentos sociais emergem ou reaparecem na cena pública e política” (SOUZA, 2016, p. 22), altera-se profundamente os sentidos e os significados da educação. “Com o processo de redemocratização do Brasil na década de 1980, os movimentos sociais do campo voltaram a se articular e, na década de 1990, entraram no cenário educacional desenvolvendo práticas formativas.” (FREITAS, 2011, p. 39).

A luta pela terra desde esse período, representada principalmente pela criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984, esteve vinculada a um projeto social e educacional. Conforme ressalta Souza (2016, p. 26), “os movimentos sociais de trabalhadores do campo fazem articulações (e enfrentamentos) com outras entidades da sociedade civil e com o próprio Estado, para discutir e promover experiências educativas nos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária”.

Além disso, os movimentos sociais do campo passaram a conquistar um espaço de reivindicação de uma educação pública e de qualidade não apenas para o meio rural, mas também pensada e produzida a partir das especificidades que o campo oferece. Enquanto que a educação rural indicava uma educação pensada para os povos do campo, a educação do campo considera “as proposições dos movimentos sociais de trabalhadores do campo, que reivindicam uma educação dos povos do campo, que valorize a sua cultura e que contribua para a formação humana, mediante o trabalho com os conhecimentos construídos historicamente.” (SOUZA, 2016, p. 32).

Nesse período de transição da ditadura para a democracia, o ressurgimento dos movimentos sociais, bem como o embate contrário à lógica do mercado, colocou em evidência uma disputa por projetos societários distintos, que vieram a repercutir na formulação das políticas públicas educacionais. Enquanto de um lado estavam aqueles que defendiam uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade acessível a todos; de outro lado, havia aqueles que defendiam um Estado mínimo, no qual a garantia de direitos sociais, inclusive da educação, deveria se submeter à lógica de prestação de bens e serviços. (MOURA, 2007, p. 14-15).

A contradição subjacente à disputa por esses projetos contrários adentrou tanto à Constituição de 1988 quanto as legislações seguintes. Assim, se por um lado

o artigo 208 da Constituição passou a garantir de forma universal o direito à educação básica, por outro lado, o mesmo documento legal, em seu artigo 209, possibilitou que a iniciativa privada pudesse ofertar o ensino em todos os níveis, sujeitando a educação às relações do mercado e aos interesses do capital. Em 1996, com a aprovação da nova LDB, ressurgem outras contradições: ao estruturar a educação brasileira em dois níveis, o básico e o superior, a LDB não vinculou a educação profissional, pensada principalmente para atender aos trabalhadores, a nenhum desses níveis. Como consequência, “a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice.” (MOURA, 2007, p. 16).

Entre avanços e retrocessos, conquistas e concessões, os movimentos sociais conseguiram paulatinamente implementar suas pautas nos processos legislativos e, por consequência, nas legislações. Em relação à educação do campo, demandas específicas do campo passaram a ser incorporadas nas regulamentações da educação no mundo rural. Contudo, apesar da inclusão dessas demandas, isso não foi suficiente para romper a concepção de uma educação no campo enquanto extensão do urbano.

Por exemplo, ao afirmar que “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” (BRASIL, 1996), a LDB de 1996 mantém um parâmetro educacional pensado para os centros urbanos que passam a ser importados e “adaptados” ao mundo rural. Isto é, apesar das “adaptações, os pressupostos educacionais que subsistem são os concebidos para os processos de ensino e aprendizagem dos centros urbanos.

Além disso, a referida legislação propõe que as práticas educativas produzam “adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, 1996, artigo 28, inciso III), enfatizando a perspectiva produtivista com que o rural é percebido, bem como o caráter instrumentalizador da educação para àqueles que vivem no campo. Neste sentido, conforme aponta o Parecer 36/2001/MEC sobre as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo*,

Na verdade, os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos

textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo. (MEC, 2001, p. 11).

Buscando superar o paradigma urbano que fundamentava a educação rural, os movimentos sociais do campo passaram a formular uma nova concepção de educação, “cuja essência encontra-se na luta por uma política pública orientada pelos próprios trabalhadores do campo e na problematização do campo brasileiro como lugar de confrontos e lutas sociais.” (SOUZA, 2016, p. 54). Essa proposta, cuja origem oficial é atribuída ao *1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária de 1997*, passou a ser denominada de “educação do campo”, por oposição às concepções de educação no ou para o campo, também conhecida como “educação rural”.

A Educação do Campo tem sido caracterizada como um novo paradigma que valoriza o trabalho no campo e os sujeitos trabalhadores, suas particularidades, contradições e cultura como práxis. Está em contraponto ao paradigma da educação rural, vinculado aos interesses do agronegócio, do capitalismo agrário e, conseqüentemente, ao fortalecimento das políticas de esvaziamento do campo. (SOUZA, 2016, p. 55).

Fazendo uma distinção entre educação rural e educação do campo, é possível destacar três aspectos que identificariam a educação rural, quais sejam: “conteúdos escolares marcados pela cultura urbana e pela difusão da ideologia capitalista de competição e consumismo; [...] educadores com baixa escolaridade [...]; e processo de nuclearização das escolas.” (SOUZA, 2016, p. 57). Diferentemente desta realidade, os principais aspectos que caracterizariam a educação do campo são: formação específica de professores do campo; inserção dos educadores nas comunidades rurais; manutenção e implementação de escolas em áreas rurais; evitando o deslocamento dos alunos para centros urbanos; implementação de outras experiências pedagógica, como a Pedagogia da Alternância e Escolas Itinerantes; e, formação de parcerias entre movimentos sociais e universidades para oferta de educação superior específica aos povos do campo. (SOUZA, 2016, p. 58-59).

Em oposição à educação rural, a educação do campo é um movimento político educacional que se posiciona contra os “pacotes (tanto agrícolas quanto educacionais) e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram” (FREITAS, 2011, p. 41), além de se

contrapor àquela visão da educação como preparação de mão-de-obra para atender as demandas do mercado.

Contudo, apesar das conquistas dos últimos anos, é preciso reconhecer que “o protagonismo dos trabalhadores rurais e a organização em movimentos sociais ficam marginalizados no rol dos conteúdos escolares, o que dificulta a própria compreensão dos professores quanto às especificidades da Educação do Campo.” (SOUZA, 2016, p. 60). A ausência ou a diminuta reflexão sobre as características próprias do campo acabam dificultando a implementação dessas políticas educacionais como propriamente do campo na medida em que, por exemplo, o engessamento dos currículos impossibilita a inclusão de conteúdos com vistas a atender à realidade rural.

Esse descompasso entre a reivindicação política e prática educacional também se fez presente na Turma Evandro Lins e Silva. Conforme apontado por Vuelta (2013, p. 130-131), “A maior parte do corpo docente não compreendeu (ou não valorizou) a importância de vincular o conteúdo ministrado em sala de aula e sua aplicação na realidade das comunidades rurais. [...] não houve espaço ou flexibilidade para debater outros conteúdos que respondessem à realidade camponesa.”

Dentre os principais fatores de resistência a implementação de uma educação do campo, podemos destacar três: a representação social do campo como lugar de atraso; a invisibilidade da juventude rural e seus desafios na reprodução social das famílias camponesas; e, ainda, a invisibilidade étnico-racial do campo, que produz políticas públicas que não consideram as especificadas e a diversidade dos povos do campo.

Em relação à representação social do campo, este ainda é visto como lugar do atraso, enquanto a cidade é vinculada uma imagem de desenvolvimento, de modernidade, de progresso. Por consequência, muitos dos pais de estudantes do campo, e às vezes os próprios alunos, preferem o fechamento de escolas do campo e optam pelo transporte escolar que os possibilite acessar instituições de ensino nos centros urbanos. Neste contexto, o interesse em estudar na cidade decorre da concepção de que “espaço urbano significa *status*, prestígio, ascendência social para muitos sujeitos.” (MUNARIM, LOCKS, 2012, p. 88).

No que tange às juventudes do campo, apontam as tensões que surgem pela ausência de qualificação profissional e os desafios de reprodução social das famílias camponesas. Diante disso, muitos jovens acabam escolhendo as cidades como forma de garantir melhores condições de vida, em detrimento do convívio com a família no campo. Relacionada à concepção da cidade como espaço de desenvolvimento, “Diante da realidade vivida no campo, dos valores e símbolos produzidos pelo imaginário urbano, [o jovem] não tem dúvida em decidir por “ir embora” para a cidade.” (MUNARIM, LOCKS, 2012, p. 89).

Por fim, o terceiro desafio na implementação de uma educação do campo, refere-se à invisibilidade da diversidade étnico-racial presente no campo. “Tratar homogeneamente todas as etnias no desenvolvimento da política pública da educação do campo seria também um anacronismo, uma vez que o fenômeno exige a aplicação de diferentes estratégias de sensibilização, mobilização e proatividade.” (MUNARIM, LOCKS, 2012, p. 91). Ainda, deve-se considerar que, apesar de ser resultado das lutas de diferentes movimentos sociais, a educação do campo também visa a atingir sujeitos que não estão envolvidos nessas lutas, isto é, torna-se necessário considerar também a realidade daqueles que, ainda que não estejam envolvidos politicamente com os movimentos sociais, possam desfrutar de uma política pública que faça sentido para eles.

Apesar desses desafios gerais à formulação e implementação de uma educação do campo, parece existir um consenso entre a diversidade étnica, racial e social no sentido de afirmar um projeto de desenvolvimento sustentável e autônomo aos sujeitos do campo. Assim, o desenvolvimento das políticas educacionais do campo pressupõe entender o campo como um

conjunto de relações sociais desiguais que caracterizam o modo de produção capitalista e, especialmente, *como lugar de vida e trabalho*. É lugar de violentos confrontos sociais que marcam a história do Brasil. No campo, existem dois modelos de desenvolvimento econômico: de um lado, um modelo que está atrelado à produção para exportação e que exclui os trabalhadores; de outro, um modelo vinculado à agricultura familiar e sustentável. (SOUZA, 2016, p. 63, grifo nosso).

Dentre a diversidade sociocultural que surge nas contradições da vida do campo, a articulação dos movimentos sociais ganha importância singular na reivindicação por uma educação do campo. O MST, neste contexto, se fortalece como

um dos principais articuladores e propositores dessas políticas educacionais. Além do MST, e muitas vezes *em parceria* com ele, outros movimentos sociais conquistam seus espaços, a exemplo do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB); da Via Campesina; do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC).

Esses coletivos concebem a educação desde uma produção do conhecimento vinculada à prática social. Isso faz com que a educação do campo não seja pensada apenas como prática pedagógica (no sentido de instrução intelectual), mas também enquanto prática política dos povos do campo, como prática educativa, que produz a “formação omnilateral” dos sujeitos envolvidos.

Diante do exposto, é preciso reconhecer que o movimento por uma educação do campo é relativamente recente, ganhando forças a partir de meados da década de 1990. Em constante processo de (re)formulação, inserida nas contradições sociais que permeiam as políticas educacionais, a educação do campo busca ao mesmo tempo se definir como um projeto emancipatório dos sujeitos do campo, negando as posições subalternas que esses sujeitos ocuparam na história brasileira em geral, e nas políticas educacionais em particular. Para dar efetividade a esse projeto, algumas políticas públicas se tornaram referências para a articulação da proposta político-pedagógica da educação do campo.

Políticas públicas de educação do campo e o Pronera

A luta por Reforma Agrária encampada pelos movimentos sociais no período de redemocratização no Brasil transcendeu a reivindicação de acesso à terra e abordou temas como o acesso à educação pública de qualidade. Foi nesse contexto de intenso debate político que se colocou em pauta e de forma mais incisiva uma educação própria e específica para os povos do campo, buscando superar a oferta da educação para o campo tendo por referência um paradigma urbano.

Os movimentos sociais do campo passaram a reivindicar uma educação que tomasse como fundamento a própria realidade rural, enquanto espaço de vida, para a formulação de políticas educacionais que viessem a atender suas demandas. Assim,

“A expressão Educação do Campo identifica uma reflexão pedagógica que germina das inúmeras práticas desenvolvidas pelos sujeitos que vivem no campo. Consiste numa reflexão que considera o campo como espaço onde se produz pedagogias.” (SANTOS, SILVA, 2016, p.137).

Buscando garantir a efetiva implementação dessa proposta educacional, os movimentos sociais, em relação com o Estado e no interior dele, conseguiram construir políticas públicas específicas para as áreas camponesas. Dentre as principais políticas públicas educacionais do campo, destaca-se: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), criado em 1998; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), instituído em 2007; e, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), iniciado em 2013.

Destaca-se que tanto o Procampo quanto o Pronacampo foram criados praticamente uma década após o Pronera, já dentro do governo liderado pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Estes programas, vinculados ao Ministério da Educação (MEC), mais que uma reivindicação dos movimentos sociais, foram estratégias para que o governo pudesse organizar a execução das políticas educacionais, especialmente as de formação de professores.

Diversamente, o Pronera se deu como resultado das reivindicações dos camponeses e sua criação se deu no interior do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, passando a incorporar os programas do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Frisa-se que, apesar de ser um programa educacional, a origem do Pronera em um Ministério diverso do MEC revela, por si só, que as efetivações das lutas dos movimentos sociais do campo foram árduas e o conceito de educação do campo demorou alcançar espaço no âmbito político-institucional da educação brasileira.

Em decorrência das discussões ocorridas no I Enera (Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária), em 1997, o Pronera surge “como reconhecimento da necessidade de vencer o desafio de aumentar a escolarização das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais.” (SANTOS, SILVA, 2016, p.138). Sua intenção inicial também era possibilitar uma articulação sistemática dos diversos projetos

educacionais no meio rural que estavam sendo realizados de formas esparsas por instituições da sociedade civil e, principalmente, por algumas universidades públicas, estas últimas através de projetos de extensão em áreas rurais. De um modo geral,

O Pronera é um programa governamental constituído no movimento social por educação dos povos do campo. A sua particularidade é ter, na gênese, a participação dos trabalhadores rurais como protagonistas da história da Educação do Campo e, nela, a educação de jovens e adultos, a Educação Superior, a formação continuada e a formação técnica. (SOUZA, 2016, p. 149).

O Pronera surge “nesse processo de luta na busca da efetivação de um direito, numa contraposição à passividade, que é colocada a proposta de luta pela educação em assentamentos.” (SANTOS, 2005, p. 8). Destacamos que a proposta inicial deste programa estava voltada a superar o problema do analfabetismo dos integrantes dos movimentos sociais do campo, motivo pelo qual número expressivo dos cursos ofertados por esse programa se preocupavam, e ainda se preocupam, com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).³⁶

Sobre a história do Pronera, relata-se que durante o I Enera: “Foi convocada uma reunião por parte do MST com as universidades presentes, e na oportunidade discutiu-se a possibilidade de criação de um Programa Nacional de Alfabetização na Reforma Agrária.” (SANTOS, 2005, p. 8). As atividades de alfabetização seriam mediadas através de parcerias entre os movimentos sociais e algumas universidades dispostas a capacitar educadores do campo. Influenciado pela pedagogia freireana de alfabetização, “O processo de trabalho do Pronera parte da realidade do aluno/educando. Considera a sua vida, o que ele conhece, o que fala.” (SANTOS, 2005, p. 9).

Para além dessa proposta inicial, os participantes da reunião observaram que era necessário um programa mais abrangente, que pudesse articular os trabalhos que já estavam sendo realizados em parcerias com algumas universidades (dentre as quais se destacavam a Unesp, a Unijuí, a UFSE, a UFCE e a UnB), e que viesse ao encontro das demandas educacionais do meio rural³⁷. Assim, podemos perceber que

³⁶ De acordo com a II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA), divulgado em 2015, dos 320 cursos ofertados pelo Pronera entre os anos de 1998 a 2011, 201 foram na modalidade EJA (incluídos aí os 91 cursos “EJA alfabetização”). (PNERA, 2015, p. 27).

³⁷ Sobre o histórico do Pronera, além do próprio “Manual de Operações do Pronera” (2006), sugerimos a coletânea “Memória e História do Pronera” (2010).

o Pronera, seja enquanto resultado de uma concepção teórica de educação do campo, seja enquanto conquistas no interior das instituições estatais, é resultado da luta histórica dos movimentos sociais do campo, “que pressiona o Estado e a própria escola diretamente, cujos professores, em regra, são tão refratários às inovações propostas por esses movimentos quão refratárias são as estruturas governamentais.” (MUNARIM, LOCKS, 2012, p. 84).

Formulado desde os movimentos sociais em 1997, o programa foi oficialmente instituído pelo governo federal em 1998, através da Portaria 10/1998. Mas se por um lado o reconhecimento oficial do programa trazia garantias aos povos camponeses, por outro lado, é preciso reconhecer que “esta nova configuração enfraqueceu a participação dos movimentos sociais e das universidades.” (SANTOS, SILVA, 2016, p.138), principalmente pelas necessidades deles se submeterem às lógicas estatais e burocráticas que inviabilizam a gestão compartilhada do programa.

Em relação aos cursos de direito, a dificuldade da participação dos movimentos sociais na implementação das propostas era evidente. Se o curso é inicialmente pensado e formulado pelos movimentos, observa-se que a concretização do projeto se dá pelo convênio entre a UFG e o Incra, os quais passam a ser responsáveis pela gestão e execução do projeto. A possibilidade de concretização dos projetos se dá, quase que forçadamente, pelo afastamento do protagonismo dos movimentos sociais na gestão do curso.

Por exemplo, quando da cerimônia de formalização do convênio entre a UFPR e o Incra, a participação do representante do MST e da Via Campesina foi puramente simbólica, sendo que em nenhum momento ele firmou qualquer compromisso dos movimentos junto ao curso. Nesse mesmo sentido, apontamos que não houve alteração dos conteúdos para atender as demandas do campo, mas apenas a reprodução dos currículos já estabelecidos para as turmas regulares. Se, por um lado, essas questões podem ser interpretadas à luz das organizações institucionais, para a qual a reprodução de documentos pode facilitar a tramitação e aprovação de planos políticos pedagógicos, por exemplo, não podemos afastar que isso traz consequências diretas ao caráter político do Pronera, que passa a estar comprometido ante a não inclusão de demandas próprias na discussão curricular dos cursos de direito.

Podemos apontar, ainda, que o próprio desenvolver da demanda judicial coloca os movimentos sociais em segundo plano, vez que somente após a sentença, quando dos recursos da decisão de primeiro grau, é que alguns alunos são admitidos para figurar na demanda judicial como *terceiro interessado*³⁸. Com base nesses lugares periféricos (ou nos não lugares) que são ocupados pelos movimentos sociais, percebemos que nem sempre é garantida uma participação ativa dos movimentos sociais do campo e das próprias comunidades na implementação dessas políticas. De atores políticos na construção de uma política pública, os sujeitos do campo acabam sendo objetificados pelas ações estatais, tornando-se *beneficiários* do programa, isto é, polo passivo das políticas públicas.

Apesar desses percalços na execução das políticas públicas, apontamos que desde sua criação o Pronera se estruturou priorizando a criação de cursos em duas vertentes: uma voltada a qualificar a produção agrícola (através de cursos de administração de cooperativas, agroecologia, agronomia) e outra voltada à qualificação de professores para atuar no campo, principalmente através das licenciaturas em Educação do Campo e Pedagogia da Terra. (SANTOS; SILVA, 2016, p.139).

A ênfase na formação de professores ganhou proporções que influenciaram na criação de uma política específica, o Procampo (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), criado em 2007, e com o objetivo de “promover a formação de educadores/as, por área de conhecimento, para atuarem junto às escolas do campo na educação básica.” (SANTOS; SILVA, 2016, p.140). Já os cursos de nível técnico e os de graduação em bacharelado e tecnólogos permaneceram sob responsabilidade do Pronera, ofertando educação em diferentes áreas, mas sempre relacionadas de forma diretas à reprodução material e sociais das comunidades camponesas.

Neste interim, podemos inserir a criação do curso do direito como uma forma de desestabilizar essa lógica dual que também foi sistematicamente reproduzida nos

³⁸ Terceiro interessado ou prejudicado é aquele que não faz parte de uma relação jurídica processual inicial, mas pode ser afetado com atos decisórios que pretendem solucionar o litígio. As possíveis consequências que pode sofrer permitem que um terceiro ingresse na demanda para salvaguardar seus direitos. (SILVESTRE, 2006).

cursos do Pronera que, de um lado, preparava os sujeitos para o trabalho agrícola e, de outro, formava sujeitos para a (re)produção intelectual das comunidades do campo.

Em 2010, o Pronera passou por uma fase significativa em sua história quando, por meio do Decreto 7.352/2010, o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva converteu o Pronera em programa de Estado, e não apenas de governo. Em termos práticos, por meio do Decreto, o Presidente elevou o Pronera a outro patamar no ordenamento jurídico, dando maior segurança para manutenção das suas atividades, antes subsidiadas pela Portaria 10/98, de âmbito administrativo.

Foi somente com o Decreto de 2010 que se “instituiu finalmente no Brasil uma política pública de Educação do Campo. Isso, no sentido de ser política permanente de Estado e não iniciativa de uma gestão ou governo, que pode ser descontinuada pelos seguintes.” (MUNARIM; SCHMIDT, 2014. p. 21-22). Ainda segundo estes autores,

Quanto a sua efetivação, o Decreto no 7.352 foi publicado exatamente no momento de transição entre dois Planos Nacionais de Educação. Um (2001-2010), que, naquele momento já expirava, e outro novo, que só veio ser aprovado recentemente no Congresso Nacional e sancionado pela Presidente da República como a Lei no 13.005/14. Naquele PNE já extinto, o que se propunha era a “educação rural”, com um arcabouço que pode ser considerado como a “anti-política” de Educação do Campo, uma vez que indiretamente estimulava, por exemplo, o fechamento das pequenas escolas rurais e não propunha nada de estímulo diferenciado à prática da escolarização no meio rural. Já o novo PNE aponta para amplas possibilidades de fortalecimento dos princípios da Educação do Campo e da efetivação de políticas públicas voltadas a uma educação universal realizada no campo e que respeite as identidades dos seus habitantes. (MUNARIM; SCHMIDT, 2014, p. 22-23).

Além disso, o Decreto 7.352/2010 é um marco importante, pois é através dele que se conceitua pela primeira vez, em âmbito legal, o que são “populações do campo” e o que é “escola do campo”. Conforme os parágrafos do artigo 1º do Decreto 7.352/2010:

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

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que *produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural*; e
 II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, *ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo*.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º. (grifo nosso).

Desses excertos do texto legal, ressalta-se duas questões que se tornam importantes para nossa análise da oferta dos cursos de direito pelo Pronera. A primeira questão remete ao trabalho como fundamento ontológico-histórico (SAVIANI, 2007) para definir quem são as populações camponesas. O segundo aspecto remete ao “local” das escolas do campo, que não ficam mais adstritas às áreas rurais geograficamente delimitadas, mas considera os sujeitos como definidores dos espaços tidos como do campo.

No âmbito conceitual, o campo passa a ser pensando como “espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana.” (FERNANDES, 2006, p. 28-29). Para além do espaço visto desde uma perspectiva produtiva, o conceito de campo passa a ser ampliado para considerar as experiências, memórias e histórias dos sujeitos do campo, para além de delimitações geográficas institucionalmente definidas.

Ainda, em relação à constituição identitárias dos sujeitos do campo, é preciso ressaltar que

Todos os trabalhadores do campo – assentados, acampados, ribeirinhos, quilombolas, faxinalenses etc. – formam a categoria sujeito histórico. Os que os particulariza é a prática social, cultural. O que os une são as relações de trabalho com a terra e a pertença à classe trabalhadora, em oposição à classe latifundiária”. (SOUZA, 2016, p. 67).

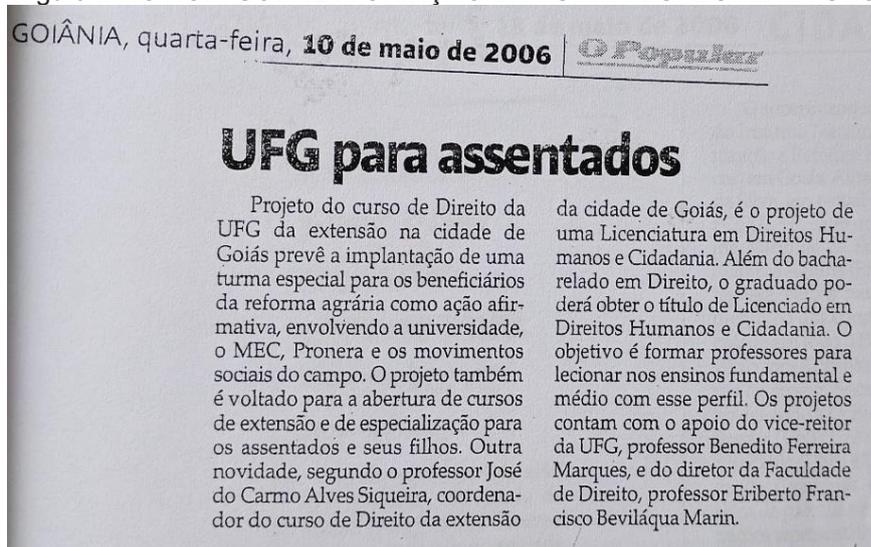
Ter consciência das diferenças entre os povos que vivem no campo, bem como das relações de aproximação entre esses sujeitos, é fundamental para se pensar os sujeitos que acessam, e como acessam, as políticas educacionais do campo, em específico, o Pronera. Entretanto, apesar do esforço desses sujeitos em construir e manterem as especificidades de suas identidades, na maioria das vezes elas acabam sendo subsumidas pela ideia “do homem do campo”.

A permanência dessa abstração, “o homem do campo”, é um dos elementos que perpassa toda a controvérsia judicial e se transforma, em certa medida, em argumento para afirmar desvio de finalidade do projeto de educação jurídica para camponeses. Elabora-se uma imagem dos sujeitos do campo vinculadas ao sujeito

masculino, adulto e produtor de bens materiais com base no trabalho manual, sendo que o direito, nesse viés, não faria sentido a esses sujeitos, aqui entendidos como meros objetos do campo jurídico. De outro viés, contrapondo-se a essa abstração, outros sujeitos do campo passam a ganhar espaço na controvérsia judicial, pluralizando as identidades camponesas e as diferentes relações que estas podem estabelecer com o saber jurídico. No próximo capítulo, descreveremos a implementação do projeto na UFG e a aproximação de diferentes sujeitos do campo ao campo do direito.

CAPÍTULO 02 – EDUCAÇÃO JURÍDICA PELO PRONERA

Figura 2 NOTÍCIA SOBRE A CRIAÇÃO DA TURMA ESPECIAL NA UFG



Fonte: Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0, fl. 1281.

No capítulo anterior buscamos apresentar uma perspectiva histórica e estrutural da educação no Brasil, ressaltando as dualidades subjacentes às políticas educacionais e as dificuldades de se estabelecer uma concepção político-pedagógica de educação do campo (em contraposição à educação rural). O intuito foi trazer elementos para contextualizar a formulação do projeto que propôs formação acadêmica em direito para camponeses, por meio do Pronera. Em outros termos, o pioneirismo e a singularidade da Turma Evandro Lins e Silva ganha outros contornos quando contraposto ao processo histórico de exclusão educacional a que as comunidades rurais foram submetidas.

Neste capítulo o objetivo é apresentar a formulação e a implementação do projeto da turma especial de direito na UFG, cuja proposta teve início em meados de 2005. Também buscaremos descrever os primeiros discursos e debates que se fizeram presentes quando da implementação desse projeto na universidade. Reforçamos que os dados aqui apresentados e analisados foram construídos a partir do processo judicial contra a turma, isto é, são registros obtidos já a partir da lógica

jurídico-processual, na qual os documentos produzem a realidade que buscam descrever.

Diante disso, duas observações são necessárias: a primeira diz respeito à proposta geral desta pesquisa. Em relação ao objetivo desta etnografia, nosso interesse é produzir uma etnografia da controvérsia constituída em um processo judicial sobre a educação jurídica pelo Pronera. Isto é, não pretendemos construir uma etnografia da Turma Evandro Lins e Silva, isso porque estaremos mais preocupados em analisar os *processos* institucionais e os debates produzidos e agenciados em uma disputa judicial. Por isso, ao invés de descrever os atores que fizeram parte da turma, por exemplo, nossa intenção é explicitar os processos de tomada de decisões, de formulação do projeto e das condições nas quais ele se efetivou na UFG, destacando-se as (o)posições sobre do curso.

A segunda observação diz respeito ao modo pelo qual esses processos sociais serão abordados. Não é nosso interesse uma construção cronológica ou linear da formulação e implementação do projeto e seus possíveis resultados. Sem desconsiderar a importância que alguns eventos desempenharam na oferta da turma especial de direito, o intuito não é sistematizar uma cronologia desses acontecimentos. Esses eventos, por sua vez, serão analisados como elementos constitutivos e significativos para criação de dissensos e consensos em torno do projeto educacional pretendido. Não limitar a compreensão dos acontecimentos a ordem cronológica permite compreender os desdobramentos desses acontecimentos, a retomada ou o caráter perene de uns e o esquecimento ou a transitoriedade de outros.

Essas delimitações em relação à pesquisa se deram, principalmente, pelo fato de já existirem trabalhos acadêmicos que se preocuparam em produzir descrições sobre a Turma Evandro Lins e Silva, e em alguns casos, acabaram também por reproduzir uma descrição cronológica dos acontecimentos que a envolveram³⁹. Por

³⁹ Em relação a uma cronologia dos eventos, destaco a dissertação de Raquel Builtrón Vuelta (2013), intitulada "Pelo direito de estudar". Já sobre uma etnografia da turma, destaco o trabalho de mestrado de Ranielle Caroline de Sousa (2012), intitulado "O direito achado no campo: a construção da liberdade e da igualdade na experiência da Turma Evandro Lins e Silva".

isso, sem desconsiderar a importância desses trabalhos, buscamos apresentar outra abordagem na qual destacaremos o processo judicial como campo etnográfico.

Considerar o processo judicial enquanto campo de pesquisa possibilitará alcançar outros discursos e olhares sobre as relações entre “direito”, “educação” e “mundo rural” ainda não abordado pelas pesquisas que nos precederam. Como já mencionado, alguns desses trabalhos acadêmicos chegaram a abordar em alguns momentos a existência das investigações do Ministério Público Federal e da Ação Civil Pública ajuizada contra a turma. Contudo, as referências ao processo de judicialização da controvérsia em torno da legalidade do projeto foram no sentido de compreendê-lo a partir das experiências da própria turma, dos estudantes e professores. Buscando um outro olhar, nossa proposta vai no sentido inverso, com base no processo judicial compreender a controvérsia envolvendo a experiência Turma Evandro Lins e Silva. Para tanto, sistematizaremos nesse capítulo a criação da turma de direito pelo Pronera, os processos institucionais que condicionaram o projeto e o início dos debates contrários e favoráveis a uma turma especial de direito.

O projeto *Turma Evandro Lins e Silva*

A distância geográfica e estrutural entre a educação de camponeses e a educação jurídica fica evidente quando olhamos retrospectivamente a história da educação brasileira, suas estruturas institucionais e os itinerários formativos impostos às populações do campo. Se por um lado, a educação jurídica surge no Brasil sob o amparo da elite política e econômica já no século XIX, de forma bem diferente, a educação do campo consegue ganhar espaço e se firmar como política pública somente no início desse século XXI.

Até então, uma educação voltada para as classes trabalhadoras ora era vista como desperdício e desnecessária, ora era utilizada como instrumento para formação de mão-de-obra a atender as demandas do mercado de trabalho. Em específico aos trabalhadores do campo, o acesso à educação era ainda mais difícil, tanto em decorrência do paradigma urbano com que os processos formativos eram introduzidos

no meio rural quanto pelas distâncias sociais e geográficas entre o campo e as instituições educacionais.

A partir dessa perspectiva histórica e social é possível perceber a singularidade da criação de uma turma de graduação em direito para beneficiários da reforma agrária. Tornar possível que filhos de camponeses, historicamente marginalizados dos processos educacionais, pudessem acessar à educação jurídica em uma universidade pública – historicamente construída pela e para as elites –, é, no mínimo, ir contra a lógica dualista que subsiste a educação pública brasileira que propicia uma formação geral para uma pequena parcela da sociedade, e induz a grande maioria a uma formação técnico-profissional.

Em certa medida, é contra essa lógica que surgem as políticas por uma educação do campo e, em específico, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). É, pois, no âmbito desse programa que no ano de 2005 começava a surgir a articulação dos movimentos sociais do campo, liderados sobretudo pelo MST, junto à Universidade Federal de Goiás (UFG), para criação da “Turma Especial do Curso de Graduação em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária”.

Durante o processo de formulação e implementação, o projeto também foi denominado de “Turma especial em graduação em direito para beneficiários da reforma agrária e agricultores familiares” e, ainda, de “Turma especial em graduação em direito para beneficiários da reforma agrária estendida aos cidadãos beneficiados pela política nacional de agricultura familiar e empreendimentos familiares rurais”.

Mais do que questões de nomenclatura, essas alterações no nome do projeto buscavam legitimar a implementação do curso através da inclusão de outros grupos sociais não articulados em movimentos sociais, mas que também são considerados marginalizados e que, naquele contexto, seriam representados pelos pequenos agricultores. Em âmbito institucional, esta alteração no projeto também ocorreu em decorrência da promulgação da Lei 11.326, de 24 de julho de 2006, que “Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais”.

Em *Reflexões sobre o conceito de Agricultura Familiar*, Iara Altafin defende uma pluralidade de interpretações dessa categoria, afirmando ser possível

resumir a importância de cinco “grupos” que estão na origem da nossa agricultura familiar: os índios; os escravos africanos, os mestiços; os brancos não herdeiros; e os imigrantes europeus. [...] Apesar de diferentes, [esses grupos] estão ligados sob uma mesma unidade: a posição secundária que ocupavam dentro do modelo de desenvolvimento do País desde sua origem. (ALTAFIN, s.d., p. 4 e 8.

A promulgação desta Lei 11.326/2006, mas também os discursos que afirmavam que não eram apenas os integrantes dos movimentos sociais do campo que deveriam ser abarcados pelo projeto, foram condições para que a proposta fosse “estendida” aos pequenos agricultores. Além dos nomes oficiais, é preciso destacar que na história do Pronera “a cada turma que inicia seu processo de formação se faz uma homenagem a um lutador ou lutadora, intelectual ou liderança popular, dando esse nome à turma.” (FERNANDES, 2016, p. 91).

No caso da primeira turma de direito pelo Pronera, o nome de turma escolhido pelos estudantes foi o do jurista Evandro Lins e Silva⁴⁰. Sobre os motivos que levaram a escolha do nome, Vuelta afirma que “Os estudantes escolheram este nome porque Evandro Lins e Silva defendia a educação (ao invés da construção de presídios), a formação e o fomento de trabalho e vida digna para todos os cidadãos brasileiros.” (VUELTA, 2013, p. 100).

Evandro Cavalcanti Lins e Silva nasceu em 1912, em Parnaíba (Piauí), graduou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, em 1932, tendo atuado como advogado criminalista. Profissionalmente, também atuou como Procurador-Geral da República, entre 1961 e 1962, e como Ministro do Supremo Tribunal Federal, de 1963 a 1969, ano em que foi aposentado compulsoriamente pelo Governo Militar. A partir de então, Lins e Silva voltou a advogar até 2002, ano em que

⁴⁰ Os outros homenageados pelas turmas de direito do Pronera foram: Eugênio Lyra, advogado e defensor dos trabalhadores rurais, assassinado em 1977, aos trinta anos de idade, foi homenageado pela turma da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Elizabeth Teixeira, nascida em 1925, trabalhadora rural, militante e líder nas Ligas Camponesas, foi homenageada pela turma da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Nilce de Souza Magalhães, uma das principais líderes do Movimento dos Atingidos por Barragens, assassinada em 2016, foi homenageada pela turma implementada na UFPR; Fidel Castro, um dos maiores políticos e revolucionários de Cuba, homenageado pela segunda turma da UFG; e, Frei Henry, advogado e frade dominicano, de origem francesa e naturalizado brasileiro, entre os anos de 1978 e 2015 atuou como advogado da Comissão Pastoral da Terra (CPT), especialmente no estado do Pará. Henry foi homenageado pela turma da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

faleceu no Rio de Janeiro, dias após ter sido nomeado Conselheiro da República pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Para Tiago Lins e Silva, advogado e neto do homenageado, a escolha do nome de seu avô para representar a primeira turma de direito pelo Pronera decorreu do fato de que seu avô “sempre defendeu a necessidade de uma reforma agrária efetiva, como forma de diminuir as desigualdades sociais no país.” (LINS E SILVA, 2012, p. 12). Esta declaração foi dada na oportunidade em que Tiago Lins e Silva prefaciou o livro *O direito do campo no campo do direito*, cuja composição se dá, majoritariamente, por pequenas autobiografias dos alunos da primeira turma de direito pelo Pronera.

Nessa mesma obra e sobre a origem do projeto na UFG, em tom poético, José Siqueira, professor de direito no campus Cidade de Goiás, descreve:

Foi num dia claro e azul de maio de 2005 quando, convidado, participei de uma reunião com os Setores de Educação e de Direitos Humanos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, no Centro Pastoral Dom Fernando Gomes dos Santos, em Goiânia. O prof. Alexandre Aguiar dos Santos, então coordenador da Extensão, a Turma C, do curso de Direito que a Faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás – UFG oferecia, na Cidade de Goiás, antecipou-me que a ideia era a de criar um curso de graduação em Direitos Humanos direcionado a integrantes de movimentos sociais do campo. Meu entusiasmo por essa proposta não estava formado, aliás, não conseguia encontrar uma boa razão para essa possibilidade. Na reunião, após ouvir algumas manifestações, perguntei, “mas, e por que não o curso de Direito?” Ao que Juvelino Strozake respondeu, com o entusiasmo que estava me faltando para a proposta anterior: “é isso que nós queremos!”. Nascia então, ali, um grande desafio, mas confesso que, naquele momento, não imaginava que estavam por vir tantas e tão fortes reações contrárias, verdadeiras mobilizações e atitudes contundentes negadoras do direito de acesso à educação. (SIQUEIRA, 2012, p. 15).

Esse breve depoimento de Siqueira traz elementos importantes para pensar a proposta de educação pelo Pronera. O primeiro diz respeito à articulação dos Setores de Educação e de Direitos Humanos do MST com a Universidade Federal de Goiás, mediada por projetos de extensão e, utilizando-se do auxílio da Igreja Católica para disponibilidade de reuniões no Centro de Pastoral. Revela-se, assim, um *modus operandi* de formar parcerias dos movimentos sociais do campo próprio da história desses movimentos, história essa vinculada à história da Igreja Católica e da sua Teologia da Libertação.

No que se refere aos sujeitos presentes na reunião, além de Alexandre Aguiar, professor da UFG desde 2002, destaca-se a presença de Juvelino Strozake, advogado militante do MST, coordenador do Setor de Direitos Humanos do movimento e, à época, doutorando em direito pela PUC/SP. Além do próprio José Siqueira que, em 2005, era servidor público da Prefeitura do Município de Goiás ocupando o cargo de Professor do Magistério Superior. Por tal condição profissional, Siqueira atuava, em regime de convênio, como professor na Faculdade de Direito da UFG no campus Goiás.

Siqueira foi uma referência importante para a implementação do projeto dentro da universidade, sendo um dos principais mentores na formulação da proposta da turma especial em 2005. Sua atuação principal, no entanto, ocorreu no ano seguinte, em 2006, logo após sua aprovação em concurso público para professor efetivo da UFG, quando então passou a integrar o corpo docente efetivo da instituição, deixando para trás a condição de convênio na qual atuava.

Interessante aqui um breve excuro à história do campus Cidade de Goiás. Em 1898, na então capital Vila Boa (hoje Cidade de Goiás), foi criado o primeiro curso de direito daquele estado. Quando a capital do estado foi transferida para cidade de Goiânia, na década de 1930, a mudança institucional trouxe consigo a Faculdade de Direito. Observamos, aqui, o mesmo movimento descrito no primeiro capítulo quanto à criação dos cursos de direito no Brasil, que acompanharam a instalação das primeiras instituições estatais e buscavam atender as demandas jurídico-administrativas destas.

Após o fechamento do curso de direito na Cidade de Goiás, somente em 1989, quase um século depois, por meio de um convênio entre a UFG e a Prefeitura do Município de Goiás, é que o curso de direito voltou a ser oferecido no interior goiano. Para tanto, foi realizada a instalação de uma Extensão da Faculdade de Direito da UFG na antiga capital. Contudo, desde o início, as condições de oferta do curso eram precárias, tanto pelas incertezas decorrentes da alternância do poder político municipal que poderia ou não renovar o convênio, quanto pela escassez de recursos materiais e humanos para dar continuidade às atividades acadêmicas. Em 2005, quando se propôs a criação da turma de direito pelo Pronera, essa Extensão da UFG contava com apenas quatro professores efetivos da própria universidade. Por conta

disso, o projeto de implementação da turma especial veio acompanhado de uma *Proposta de Ampliação e Modernização do Campus Cidade de Goiás* (fls. 760-768). Além das melhorias na estrutura do prédio que abrigava o curso, um dos objetivos da proposta era a contratação de novos professores efetivos para a Faculdade de Direito, em outros termos, tinha-se meta que a permanência do curso na cidade não dependesse mais do Município de Goiás.

Em *ofício* que encaminhou o projeto de ampliação do campus à reitoria da UFG, o diretor da Faculdade de Direito em Goiânia, Eriberto Beviláqua Marin, resgatou a história da educação jurídica em Goiás e destacou que o objetivo com a turma especial era consolidar “o único Curso de Direito, público e gratuito, no interior do Estado de Goiás. [Além de sanar] uma dívida histórica com o berço do ensino jurídico no Centro-Oeste brasileiro, devolvendo-se, à Antiga Capital goiana, o que de lá foi retirado.” (Fl. 758).

Após Siqueira intermediar reuniões com Nelson Maculan Filho, então secretário de Educação Superior do MEC, foram disponibilizadas à UFG 10 códigos de vagas para contratação de professores efetivos na área do direito. Essas vagas surgiram no início de abril de 2006 (Fl. 88), sendo que o edital para contratação dos novos professores foi publicado no final do mesmo mês, enquanto a seleção destes profissionais ocorreu nos meses de maio e junho de 2006. (fls. 80-82).

Conforme declarou Siqueira, a possibilidade de contratação de novos professores e da ampliação do campus foi estratégica para a implementação da turma especial, isso porque, “Acompanhada da promessa, pelo MEC, de solucionar o problema da falta de professores, a proposta dos movimentos sociais do campo entrou pela porta da Faculdade de Direito da UFG.” (SIQUEIRA, 2012, p. 16). No mesmo sentido, expôs o professor Alexandre Aguiar dos Santos, em entrevista ao jornal Goyazes: “O Curso de Direito da Cidade de Goiás, que vinha enfrentando sérias dificuldades de continuidade das suas atividades, tem na turma especial uma motivação essencial para a sua continuidade e consolidação.” (fl. 320). Nesse sentido, podemos observar que para além da oferta da educação do campo, a UFG tinha interesses particulares sobre a turma, vez que ela representava a possibilidade de manutenção do curso em Cidade de Goiás.

Além destes motivos, o ex-diretor da Faculdade de Direito e então vice-reitor da UFG, Benedito Marques⁴¹, destacou que “A existência na cidade de Goiás de 23 assentamentos rurais, o fato de o Estado ter sua economia baseada em atividades agropecuárias e de já existir na UFG um programa de mestrado em Direito Agrário contribuíram para a idealização da nova turma.” (fl. 325). Nessa mesma entrevista concedida ao jornal O Popular, Marques fez questão de ressaltar que não se trata de um novo curso, mas sim de uma “turma especial de graduação em Direito, a primeira a ser implantada no UFG e a primeira do País voltada para trabalhadores envolvidos na questão agrária.” (fl. 325).

Em certa medida, ao apontar que a originalidade do projeto não estaria “no que” seria ofertado, mas sim “a quem” o curso seria ofertado, Marques antecipa um dos principais pontos de divergência presente na controvérsia: a presença de sujeitos do campo no “mundo” do direito. Não se questionava assim os conteúdos ou as metodologias de ensino que seriam empregadas, isso porque, como demonstrou Vuelta (2013), Freitas (2014) e Fernandes (2016), na prática, não houve qualquer alteração curricular ou metodológica da educação jurídica para a Turma Evandro Lins e Silva; os estudantes foram submetidos ao mesmo processo formativo dos alunos regulares. Por outro lado, era justamente a identidade dos estudantes que causava espanto quando se noticiava que a UFG estava oferecendo um curso de direito para camponeses.

Iniciada em meados de 2005, naquele mesmo ano a proposta do projeto já havia sido aprovada pelo Conselho Diretor da Faculdade de Direito do campus de Goiás. Esse projeto inicial foi apresentado à Direção da Faculdade pelo professor Siqueira em forma de *parecer* (fls. 774 – 777), oportunidade em que destacou que a proposta estava inserida nas “denominadas **ações afirmativas**, tão em voga entre as

⁴¹ Em sua trajetória, o professor Benedito Ferreira Marques, graduado em Direito pela Universidade Federal do Maranhão (1961-1964), cursou o mestrado em Direito Agrário na própria UFG (1986-1988), logo após ter ingressado, em 1980, como professor de direito nesta instituição. Além de diretor da Faculdade de Direito no campus Cidade de Goiás, Marques foi vice-reitor da UFG à época da implementação do curso de direito pelo Pronera e atuou ativamente em favor do projeto. Sua principal obra é *Direito Agrário Brasileiro*, que em 2015 já estava na 11ª edição. Em maio de 2013, em decorrência de sua aposentadoria, a UFG concedeu ao professor Marques o título de Professor Emérito. Apesar de não aparecer explicitamente nos dados obtidos com o processo, podemos inferir que a presença de sujeitos envolvidos com a questão agrária em posições hierarquicamente superiores da universidade, como era o caso de Marques, pode ter favorecido a tramitação e implementação do projeto dentro da UFG.

demandas sociais históricas na sociedade brasileira.” (fl. 775, grifo no original). Aprovado por unanimidade em 11 de outubro de 2005, o projeto teve como única ressalva a necessidade de ampliação do quadro de professores efetivos no campus Goiás.

No mesmo dia da aprovação, foi aberto um processo administrativo contendo o projeto do curso e ata de aprovação pelo Conselho Diretor. Este processo foi remetido à reitoria da UFG, solicitando que esta encaminhasse a proposta para apreciação do Incra. Em menos de três dias o projeto já estava *tramitando* no Incra, especificamente junto à Comissão Pedagógica Nacional do Pronera. Esta emitiu parecer favorável em reunião realizada no dia 18 do mesmo mês. Sendo que a relatora da Comissão finalizou o parecer favorável destacando que “A proposta é *ousada* e requer alto grau de envolvimento e de experiência dos problemas do campo.” (fls. 769-770, grifo nosso), o que sinalizava o caráter inovador da proposta.

Com o aval do Incra, da Comissão Pedagógica do Pronera, da Direção da Faculdade de Direito, bem como a disponibilidade de vagas para contratação de professores pelo MEC, em poucos meses a UFG conseguiu reunir condições para ofertar a primeira turma de direito para sujeitos do campo. A abertura do processo seletivo no primeiro semestre de 2006 para os professores do campus de Goiás representava, em certo sentido, um dos primeiros atos de concretização do projeto dentro da universidade.

Em maio de 2006, concomitante à seleção do corpo docente, foi criada a Comissão Especial Temporária pela Faculdade de Direito, que teria “a finalidade de conduzir atos preparatórios referentes à Turma Especial.” (fls. 696). Foi nomeado como coordenador da comissão José Siqueira que, juntamente com outros professores, técnicos administrativos, estudantes e lideranças dos movimentos sociais (foi nomeado um representante da Contag e outro do MST), deveriam finalizar a contratação dos professores e a redação final do projeto do curso (que na realidade era uma cópia do projeto do curso regular), além de executar as melhorias para o campus Cidade de Goiás, local onde iriam ocorrer as aulas.

Ainda em maio de 2006 o projeto político-pedagógico do curso (fls. 698-748) foi encaminhado à Câmara de Graduação da UFG. A proposta foi deliberada em 05

de junho de 2006, quando, com base no *parecer* da professora Aneleyce Teodoro Rodrigues (677-684), foi aprovada nos seguintes termos: “acreditando que a UFG estará contribuindo com a emancipação das populações rurais ao criar oportunidades para que as mesmas alcancem plena cidadania e concretizando os princípios e finalidades institucionais acima ressaltados, somos pelo deferimento do pleito.” (Fl. 684, grifo no original).

É preciso reconhecer que pareceres como o apresentado por Teodoro Rodrigues são momentos de estabilização da controvérsia, ou seja, não revelam (e por vezes, encobertam) os dissensos produzidos pelo projeto nas instâncias universitárias. Por outro lado, é preciso também reconhecer que algumas estratégias foram utilizadas para que a proposta fosse aprovada nessas instâncias. Nesse sentido, em relação ao projeto político-pedagógico, “No decorrer dos cinco anos, a grade curricular foi a mesma do curso de Direito, ministrado às turmas regulares da UFG, não havendo nenhuma dificuldade no caso da aprovação de um novo currículo.” (FERNANDES, 2016, p. 99). Assim, a não alteração da grade curricular do curso também foi uma estratégia que facilitou a aprovação da turma especial. E, apesar do *Manual de Operações do Pronera* prever que os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam os projetos político-pedagógicos dos cursos devem observar “a produção acadêmica sobre a Educação do Campo” (MDA, 2012, p.50), manter o currículo regular, além de agilizar o processo de implementação, evita críticas à educação jurídica proposta.

No entanto, se por um lado a permanência de um mesmo currículo e metodologia foi estratégico para facilitar a aprovação institucional do curso de direito pelo Pronera; por outro lado, é preciso reconhecer que esta estratégia acabou implementando exatamente aquilo que o movimento por uma educação do campo crítica: a reprodução e implementação descontextualizada de um conhecimento produzido fora do campo.

Acerca da reprodução sistemática do projeto político-pedagógico das turmas regulares, destacamos a fala de dois alunos:

O curso do qual sou egresso, utilizou a grade curricular bruta do Direito. O diferencial foi parte do corpo docente, que aproximou os conteúdos da grade curricular com a demanda e realidade dos acadêmicos. Por outro lado, outros

docentes foram enfáticos em reafirmar o local de poder e domínio do Direito e da classe jurídica. (FERNANDES, 2016, p. 102).

Na mesma perspectiva, declarou outro egresso do curso:

O Curso de Direito que fizemos durante os cinco anos na UFG, com relação ao currículo, não se distingue da diretriz curricular convencional (com pouquíssimas exceções), ou seja, daquilo que é ensinado há séculos em todo o Brasil no âmbito das universidades públicas. Quanto aos professores, muito embora tenham sido todos da própria universidade, salvo alguns professores convidados para ocasiões específicas, alguns exerceram o papel puro e simples (pra não dizer simplista) do ensino engessado, utilizando-se apenas da dogmática jurídica, e só. (FERNANDES, 2016, p. 103).

Observa-se que a ausência de um projeto político-pedagógico próprio acabou deixando espaços discricionários para que os professores conduzissem a proposta curricular da forma muitas vezes sem um comprometimento com a especificidade do público-alvo do programa. Os esforços de aproximação entre a educação jurídica com a realidade e a experiência dos estudantes dependeu mais do interesse dos docentes do que uma proposta curricular, afetando diretamente a formação almejada pelos estudantes que, muitas vezes, tiveram que estabelecer por conta própria a relação entre o direito e o mundo do campo.⁴²

Após aprovação do parecer da professora Aneleyce Teodoro Rodrigues, com 23 votos favoráveis e 6 abstenções, o processo foi encaminhado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Cultura (Cepec). (fl. 852). Em 05 de junho de 2006, o Cepec

⁴² O perfil e a atuação do corpo docente nos cursos de direito pelo Pronera merecem, a meu ver, uma pesquisa específica. No início do doutorado, em uma das reuniões do Naper, ao expor meu projeto sobre a turma da UFPR, foi-me sugerido verificar quais professores iriam “aceitar” dar aulas para o Pronera. A possibilidade aventada era de que se faria contratação de professores substitutos para atender a demanda de aulas das áreas em que não haveria professores favoráveis à implementação do projeto, os quais poderiam se recusar a lecionar na turma especial. Entretanto, o que pude observar durante as incursões de campo em Curitiba, foi de que todos os professores que estavam atuando junto à Turma Nilce de Souza Magalhães eram do quadro efetivo da UFPR e atuavam com as mesmas disciplinas nas turmas regulares. Dentre esses professores, havia aqueles que eram declaradamente contrários ao projeto implementado na universidade. Os efeitos dessas relações entre o corpo discente e docente podem ser diversos. Dentre esses efeitos, por exemplo, destaco a declaração pública dada em um evento acadêmico por um professor que atuava junto à Turma Nilce: declarando-se de perfil político liberal, o professor fez ressalvas às políticas de cotas nas universidades, explicitando que sua atuação junto à turma do Pronera o havia feito repensar sua posição frente às políticas afirmativas na educação e ser favorável às cotas e às “turmas especiais” para grupos sociais marginalizados. Além disso, outra possibilidade de uma pesquisa sobre o corpo docente, seria verificar se a possibilidade de contratação de novos professores como ocorreu na UFG pode criar um perfil docente alinhado às políticas do Pronera o que produziria resultados específicos nesses cursos. A comparação entre as relações docentes e discentes nesses cursos pode ser, assim, um caminho para (re)pensar a implementação das turmas especiais de direito, vez que ao se enfatizar a criação de uma proposta curricular específica e de selecionar candidatos com o perfil adequado ao curso, deixa-se, muitas vezes, de refletir sobre a atuação daqueles que estarão diretamente vinculados à formação dos beneficiários, os professores responsáveis pelo ensino.

deliberou pela aprovação do projeto tendo 20 votos a favor. Assim como em outros momentos, esta aprovação também foi noticiada pelos jornais, os quais previam a possibilidade de o curso iniciar já no segundo semestre de 2006.

Figura 3 DESTAQUE JORNALÍSTICO SOBRE APROVAÇÃO NO CEPEC



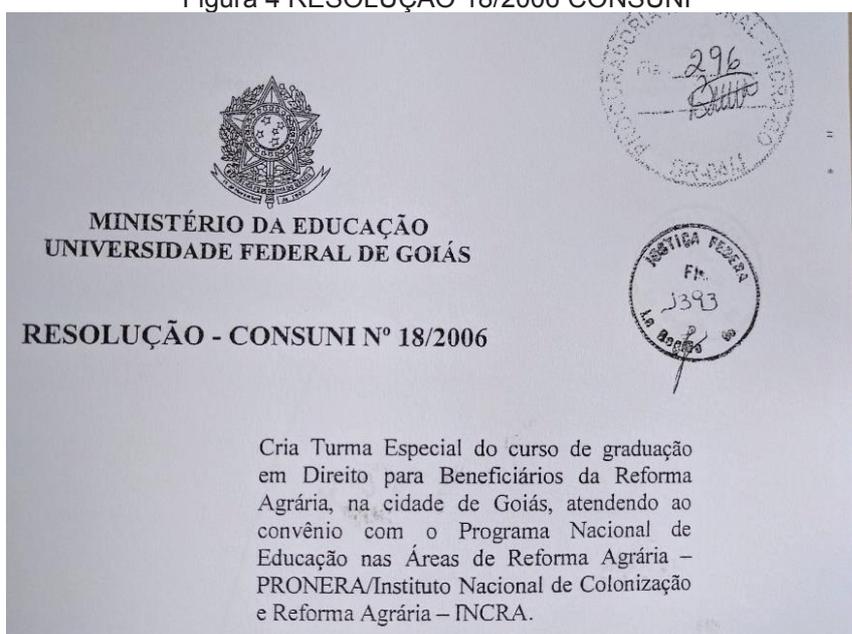
Fonte: Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0, fl. 1289.

Após todos esses trâmites, o processo administrativo foi encaminhado ao Conselho Superior Universitário (Consuni), órgão máximo da universidade. Neste momento, uma alteração importante foi realizada no projeto: a inclusão de beneficiários da Agricultura Familiar como possíveis integrantes da turma. Somente após esta modificação é que o Consuni aprovou, em 15 de setembro de 2006. Repetindo os resultados anteriores, o projeto foi aprovado por maioria dos votos, registrando apenas uma abstenção. (Fl. 116).

Apontamos, desde já, que a alteração que ampliou os possíveis beneficiários do curso ocorreu devido a uma recomendação do MPF. Em paralelo aos trâmites do projeto por diferentes instâncias da universidade, o MPF já tinha instaurado um Inquérito Civil para investigar a legalidade do projeto (retomaremos a análise e os desdobramentos desse processo no próximo capítulo). A recomendação do MPF estava pautada na recém aprovação da Lei 11.326 de julho de 2006, que estabelecia a Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Mais do que ampliar por razões próprias, o Consuni acabou acatando a recomendação do MPF como forma de evitar maiores questionamentos sobre a legalidade do projeto, buscando evitar a iminente possibilidade de judicialização da proposta.

A turma foi oficialmente “criada” pela universidade através da Resolução nº 18/2006 do Consuni (fl. 1393), após apresentação de *parecer* favorável do conselheiro e professor Osni Silva. Em seu relatório, antes da votação, Silva fez questão de salientar que o projeto havia sido “aprovado em todas as instâncias pelas quais passou, sem votos contrários, apenas com abstenções.” (fls. 1852).

Figura 4 RESOLUÇÃO 18/2006 CONSUNI



Fonte: Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0, fl. 1393.

Da fala produzida por Silva em seu parecer ao Consuni, observamos que, em primeiro, a ausência de qualquer voto contrário durante todo o trâmite interno para aprovação do projeto revela também o interesse institucional com a implementação da turma, que traria a ampliação e consolidação do campus Goiás. Em segundo, apontamos que apesar do Consuni ser o órgão máximo da instituição e de ter “o poder” de criar o curso, as decisões proferidas por essa instância não deixam de estar vinculadas às decisões anteriores, seja de decisões da própria instituição ou de atores externos a ela.

Em outros termos, “a decisão” de criação da turma especial de direito na UFG, dependeu de um conjunto de decisões, pareceres e processos administrativos que construíram e fundamentaram a possibilidade do projeto na universidade. “A decisão”

da UFG em implementar uma turma especial de direitos para beneficiários deve ser vista, neste sentido, como uma convergência de diferentes ações e decisões. E para além da dependência da “decisão” do Consuni para com os “órgãos internos” da própria instituição, é preciso reconhecer a dependência para com outras instâncias institucionais.

Uma dessas dependências se deu quando o processo de implementação do projeto foi suspenso pelo MPF. Apesar dos pareceres favoráveis do Inbra, em específico da Comissão Pedagógica do Pronera, e mesmo após aprovação em todas as instâncias universitárias pautadas no princípio da autonomia universitária (Fls. 595), tem-se que, durante o segundo semestre de 2006, quando se previa a abertura do processo seletivo dos estudantes, o processo de implementação do curso ficou suspenso por determinação do MPF, que realizava investigações acerca da regularidade quanto ao quantitativo das vagas.

Em 29 de novembro de 2006, a procuradora responsável pelas investigações, Mariana Oliveira, emitiu um *Despacho de Arquivamento* no qual reconheceu o caráter de política afirmativa do projeto e a sua legalidade. Somente após a declaração de legalidade do projeto pelo MPF, em 22 de janeiro de 2007, é que foi publicado o edital de *Processo Seletivo Especial* com objetivo de selecionar os 60 (sessenta) candidatos para preencherem as vagas da “Turma Especial de Graduação em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária, estendida aos cidadãos beneficiados pela Política Nacional de Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais.” (fl. 54-59).

De acordo com o edital, a comprovação da identidade de *beneficiários da reforma agrária* deveria ser feita através de “Declaração fornecida por alguma das Superintendências Regionais (SR do INCRA), acompanhada de declaração de entidades representativas do agricultor familiar assentado [...]”. Já no caso dos *beneficiados* pela Lei 11.326/2006, estes deveriam comprovar sua condição mediante “Declaração fornecida pela Delegacia da Agricultura Familiar do Ministério do Desenvolvimento Agrário, acompanhada de declaração de entidades representativas dos trabalhadores rurais [...]”. Em ambos os casos, também se exigia um “Termo de responsabilidade pela veracidade das informações assinado pelo candidato.” (fl. 56).

Na prática, as declarações dependiam de um “atestado” do Incra para comprovação da condição de beneficiários seja da Reforma Agrária, seja da Política Nacional de Agricultura Familiar, isto porque, a maioria das delegacias especiais de agricultura familiar integram, inclusive fisicamente, os órgãos do Incra. Observa-se, assim, que a lógica de comprovação da condição de sujeito do campo operou no sentido de os candidatos recorrerem ao Estado (Incra) a fim de obter *um documento* que comprovasse ao próprio Estado (universidade) a condição de beneficiário, que é definida a partir de critérios institucionais.

A produção da identidade de beneficiário no Pronera diverge, assim, de outras políticas públicas. Enquanto para as cotas raciais nas universidades, por exemplo, prevalece a autodeclaração étnico racial, sendo responsabilidade do Estado (em alguns casos) reconhecer/validar a identificação dos candidatos através de bancas de verificação⁴³. Diversamente, a produção de identidade para acesso ao curso de direito pelo Pronera dependia de uma heterodeclaração, produzida pelo e para o próprio Estado.

Exigia-se, ainda, declarações emitidas por “entidades representativas” dos trabalhadores assentados e/ou da agricultura familiar. Neste caso, a imprecisão de quem seriam essas “entidades representativas” deixou margens para o processo seletivo fosse objeto de questionamento. Na denúncia anônima que ensejou a abertura de um segundo inquérito civil sobre o curso, por exemplo, afirmou-se que “a pessoa para prestar vestibular tem que pedir autorização para o pessoal do MST, tendo, muitas vezes, que contribuir com dinheiro para essa autorização sair.” (fl. 31). Não obstante a produção da identidade depender de atores que não o próprio interessado, destaca-se que se imputava ao indivíduo eventuais divergências entre sua condição e aquela declarada pelo Estado ou pelas entidades representativas.

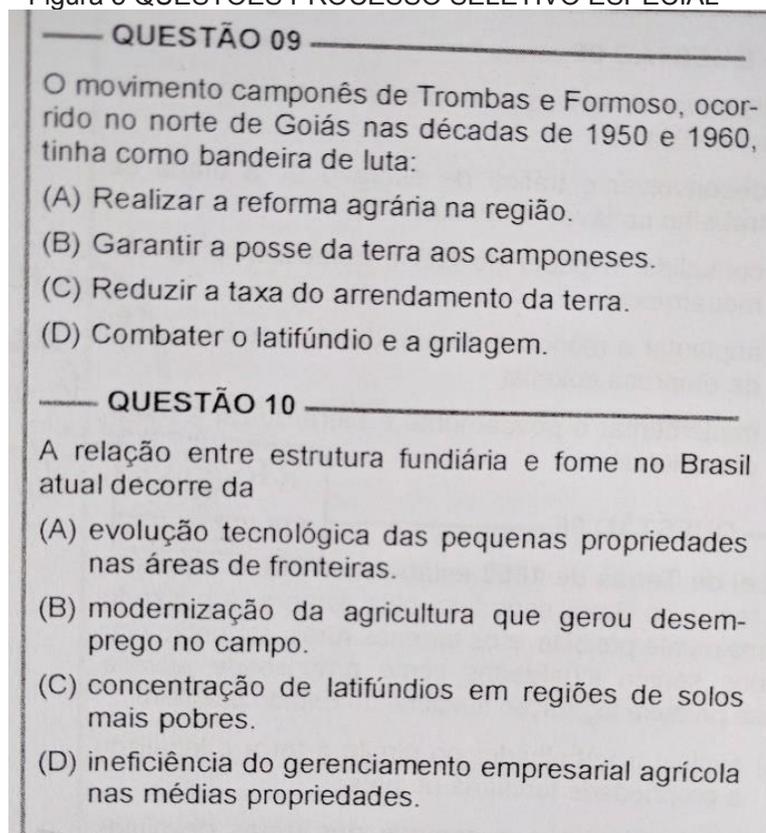
O *Processo Seletivo Especial* ocorreu em 18 de março de 2007, por meio de prova de conhecimento gerais com 20 questões objetivas e uma redação discursiva. Todas as questões da prova objetiva remetiam a temas da Reforma Agrária, tais

⁴³ Sobre as bancas de verificação nos processos seletivos que envolvem políticas afirmativas étnico-raciais, e sobre as dificuldades nesse processo de auto e heteroidentificação, conferir Silveira (2015).

como: Lei de Terras de 1850, Estatuto da Terra de 1964, industrialização da agricultura e sistemas produtivos no campo.

Citamos, a título de exemplificação, as seguintes questões que compunham a prova objetiva de seleção:

Figura 5 QUESTÕES PROCESSO SELETIVO ESPECIAL



Fonte: Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0, fl. 61.

Já a redação tinha como proposta o tema “Unidade e diversidade: a construção da identidade dos movimentos sociais no campo”, que deveria ser abordada em forma de carta aberta ou artigo de opinião. Subsidiada por alguns excertos de textos acadêmicos (como um texto de Roberto da Matta) e por documentos oficiais (como um trecho da Declaração universal dos direitos humanos e um trecho do relatório aprovado na 18ª Assembleia da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), esperava-se que os estudantes refletissem a possibilidade de construção de uma identidade camponesa coletiva com base na pluralidade de identidades presente no campo.

Interessante notar que o tema da redação antecipava um dos principais problemas vivenciados pelas turmas especiais de direito pelo Pronera, qual seja: a produção de uma identidade coletiva e homogênea, apesar da diversidade interna produzida pelos estudantes que compõem a turma. Conforme já mencionado, ao acompanhar a turma especial da UFPR, um dos principais debates que a turma enfrentava era a possibilidade de conjugar uma representação do grupo enquanto um coletivo, um sujeito capaz de reivindicar direitos, sem descaracterizar a diversidade interna do coletivo.

Das 298 inscrições homologadas ao Processo Seletivo Especial (fls. 67-71), foram aprovados 60 alunos em primeira chamada, sendo que outros 3 alunos foram convocados em segunda chamada e 1 aluna em terceira chamada. Provindos de 19 estados diferentes, os estudantes estavam assim distribuídos: 24 de Goiás, 02 do Distrito Federal, 01 do Paraná, 05 de São Paulo, 01 do Mato Grosso do Sul, 02 de Minas Gerais, 02 da Bahia, 02 do Piauí, 02 de Sergipe, 04 do Maranhão, 02 do Pará, 01 do Espírito Santo, 01 do Rio de Janeiro, 01 do Rio Grande do Norte, 01 de Rondônia, 02 do Rio Grande do Sul, 01 do Mato Grosso, 01 do Ceará e 05 de Pernambuco. (FERNANDES, 2016, p. 110).

Ainda sobre a composição da turma, destacamos que dos 60 alunos matriculados, 36 eram mulheres e 24 homens. Conforme apontou Fernandes (2016, p. 111) em sua pesquisa com a turma, a presença de mulheres camponesas em um curso superior de direito merece destaque pois demonstra uma modificação nos “papeis tradicionalmente atribuídos às mulheres no meio rural”. Contudo, acreditamos que não podemos vincular a presença feminina nessa turma pressupondo, imediatamente, maior igualdade de gênero no meio rural ou mesmo uma emancipação das mulheres no campo.

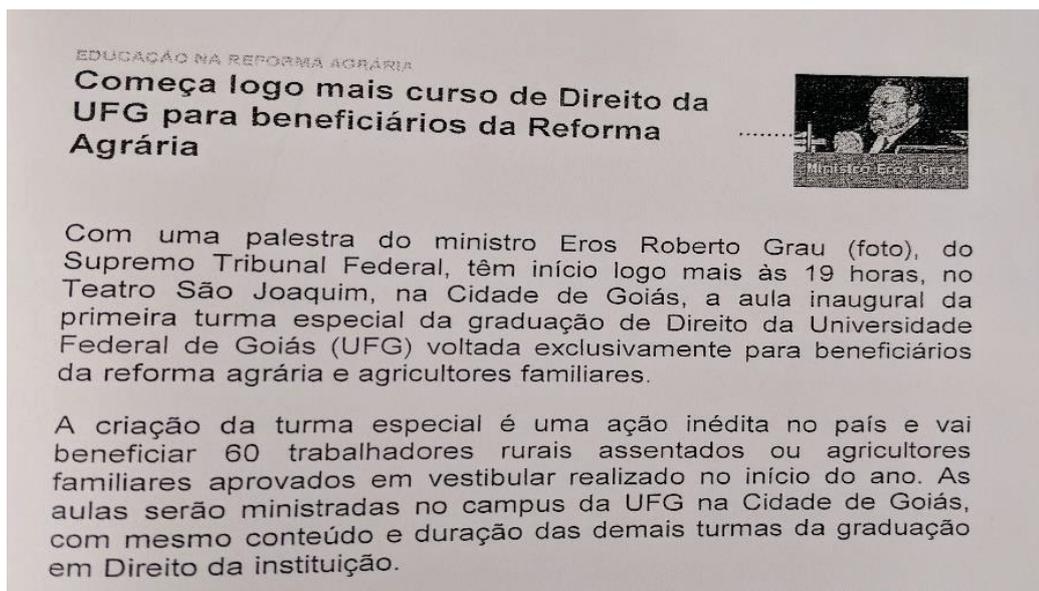
Se, por um lado, o protagonismo das mulheres é mais evidente nos movimentos sociais, o que justificaria serem maioria na turma; por outro lado, essa presença também pode representar um maior relaxamento quanto às normas de casamento e do processo sucessório no campo, possibilitando maior mobilidade das mulheres para outros espaços e funções sociais, e não necessariamente espaços de equidade.

Sobre essa questão, Stropasolas (2006, p. 41) aponta em sua pesquisa sobre juventudes camponesas que

O processo sucessório e, de certa forma, toda a organização do processo de trabalho são enviesados contra a mulher. A constatação não é nova e consiste no traço verdadeiramente secular das formas familiares de produção em todo o mundo. No entanto, anteriormente – nos moldes que dominaram a reprodução da agricultura familiar até o final dos anos 1960 -, os códigos éticos e morais estimulavam a mulher a permanecer como um elo fundamental da cadeia reprodutiva. Que os pais incentivem hoje a partida em direção à casa de conhecidos, na qualidade de doméstica, por exemplo, isto só é possível por um relaxamento nas normas que vinculam a menina ao núcleo familiar de onde, anteriormente, ela só sairia para a casa do marido, ele também agricultor.

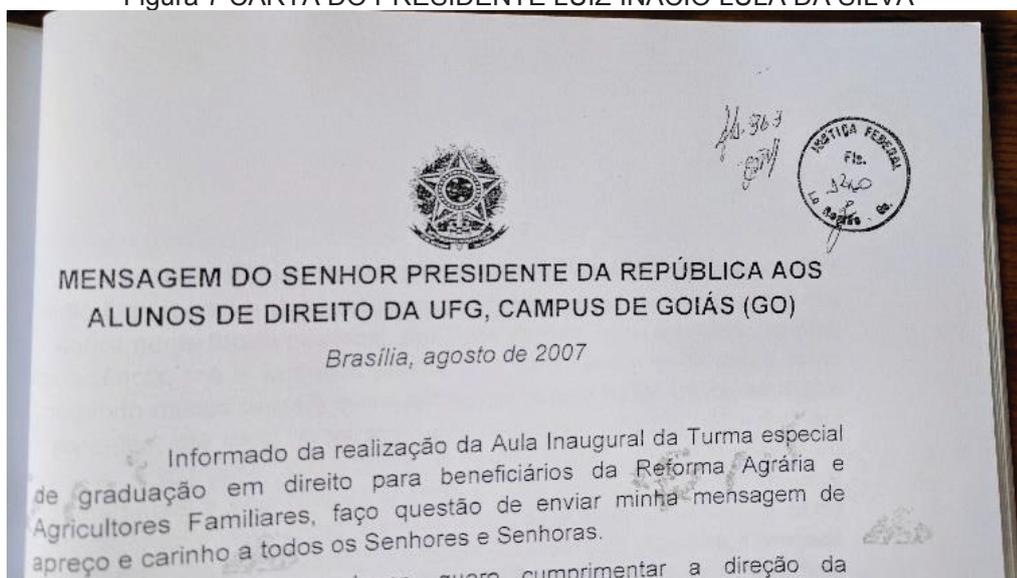
Ainda sobre a composição da turma, destacamos que durante todo o processo formativo houve uma taxa baixíssima de evasão. Dos 60 alunos matriculados, apenas 04 não concluíram a graduação. Se por um lado não foi possível determinar os motivos do abandono do curso, por outro lado, é possível apontar que a organização da oferta de turmas especiais pelo Pronera possibilita uma organização de identidade coletiva que fortalece os laços individuais dos alunos ao projeto. Em outros termos, o modelo de “turmas especiais” adotado pelo Pronera possibilita um outro olhar para se pensar as dificuldades de implementação de cotas sociais e raciais nas universidades que, infelizmente, muitas vezes acabam ficando ociosas decorrente da evasão de alunos cotistas. Conforme destacou Freitas (2014), a construção de um sujeito coletivo por parte dos estudantes reflete tanto nos processos de ensino-aprendizagem quanto na própria permanência dos estudantes junto à universidade.

As atividades letivas da Turma Evandro Lins e Silva iniciaram em agosto de 2007, no campus Cidade de Goiás. A aula inaugural, ocorrida no dia 17 daquele mês, foi proferida pelo jurista Eros Grau, então Ministro do STF. Novamente a mídia noticiou o evento, dando visibilidade à implementação do projeto pela UFG:



Destaca-se, ainda, que por ocasião da aula inaugural o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, redigiu uma carta endereçada aos alunos da turma especial, ressaltando que aquela proposta estaria alinhada com a “filosofia que nosso Governo procurou trabalhar nesses anos que é a de permitir o acesso, assegurar o direito de todos ao ensino universitário, procurando abrir espaços e caminhos para aqueles setores sociais que historicamente foram marginalizados.” (fls. 190-191).

Figura 7 CARTA DO PRESIDENTE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA



Contendo duas páginas, a carta de Lula foi *juntada* em diferentes momentos e por diferentes atores ao processo judicial, ajuizado em 2008 pelo MPF. Na primeira oportunidade, ela foi posta no processo pelo próprio MPF como forma de fundamentar o argumento de “arregimentação ideológica” das universidades pelos movimentos sociais do campo. Por outro lado, o mesmo documento foi utilizado no segundo processo de Inquérito Civil, pelo Incra, como fundamentando ao seu argumento de que o poder executivo estaria empenhado na implementação das políticas afirmativas na educação.

Seguindo, aqui, nossa opção metodológica de permanecer na controvérsia judicial com base em uma etnografia com documentos, deixaremos de abordar as atividades desenvolvidas pela turma entre os anos de 2007 e 2012. Como dito, enquanto os trabalhos acadêmicos realizados por Freitas (2014), Vuelta (2013), Morais (2011), Fernandes (2016), Sousa (2012) e Gonçalves (2011) privilegiaram ora uma investigação sobre a legalidade do projeto ora sobre as atividades desenvolvidas pelos estudantes da turma especial, buscaremos direcionar nossa investigação para a controvérsia judicial que ela gerou, em especial para os debates institucionais produzidos na Ação Civil Pública.

Destacamos apenas que, apesar do processo judicial, os estudantes da Turma Evandro Lins e Silva concluíram o curso de direito em meados de 2012. A formatura, por sua vez, ocorreu em 11 de agosto de 2012, marcada de forma simbólico pelo Dia do Advogado. Alguns dias após a colação de grau, em 24 de agosto de 2012, o Tribunal Regional da Justiça Federal da 1ª Região, em decisão sobre os recursos apresentados pelas partes no processo de Ação Civil Pública, arquivou a demanda judicial “sem resolução do mérito” (fl. 2730-2747). Se por um lado o arquivamento do processo não afetou a conclusão do curso, por outro lado, a não resolução do mérito deixou em aberto a discussão sobre a legalidade e constitucionalidade dos cursos de direito pelo Pronera. Interessante notar que a conclusão do processo se fundamentou na suposta ausência de interesse de ação por parte do MPF e não, no que seria justificável, na perda do objeto da ação.

Figura 8 FOTO OFICIAL DE FORMATURA DA TURMA EVANDRO LINS E SILVA



Fonte: FERNANDES (2016, p. 92)

No próximo capítulo, antes de adentrarmos especificamente à análise dos debates institucionais produzidos nos *processos* administrativos e judicial, abordaremos o papel da mídia na construção da controvérsia. A abordagem do papel dos meios de comunicação social na produção da controvérsia se justifica tanto pela presença recorrente de cópias de jornais nos *autos* e seus diferentes usos pelas *partes*, quanto pelos discursos que a mídia foi capaz de mobilizar. Assim como neste capítulo, os dados que serão analisados foram construídos a partir do processo judicial, assim, se por um lado a maioria das notícias vinculadas na internet e em jornais impressos não estavam mais disponíveis para consulta pública, o acesso aos autos possibilitou resgatar esses registros utilizados para expor e construir a controvérsia sobre a Turma Evandro Lins e Silva.

CAPÍTULO 03 – A MÍDIA NA PRODUÇÃO DA CONTROVÉRSIA

Em paralelo aos trâmites institucionais de formulação e implementação do curso, a mídia goiana publicou uma série de notícias sobre convênio da UFG e do Incra, sendo a maioria delas contrária ao projeto. Na tentativa de desqualificar a proposta executada pela universidade, as notícias vinculavam o projeto a um possível cooptação político-ideológica da UFG pelo MST, movimento social que possui maior representatividade nas lutas pelos direitos dos camponeses e que também estava à frente da proposta da turma de direito.

Sobre papel da mídia em torno da controvérsia gerada pela Turma Evandro Lins e Silva, de forma paradoxal, um editorial do jornal O Popular afirmava que a mídia, “refletindo seu papel no contexto democrático, proporciona isenta cobertura para os trabalhadores sem-terra, *censurando, é claro, por ser isto seu dever*, extrapolações que venham a constituir atentados contra a ordem.” (fl. 326, grifo nosso).

E foi justamente com base nas *censuras* divulgadas nos jornais que, em 31 de maio de 2006, o MPF, sob supervisão da procuradora Mariane G. de Mello Oliveira, instaurou um processo administrativo de Inquérito Civil a fim de investigar a legalidade da criação de alguns cursos na UFG. (fls. 299-303). Nesta primeira investigação, foram incluídos como objeto de discussão, além do curso de direito pelo Pronera, o projeto de um curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra, que seria ofertado pelo mesmo programa, e um curso de Administração Pública, este último vinculado à Universidade Aberta do Brasil (UAB) e que seria oferecido em parceria com o Banco do Brasil.

Os debates articulados pela mídia, tanto regional quanto nacional, foram fundamentais para a produção da controvérsia acerca do curso de direito e sua representação na esfera pública. Resgatando Montero (2012), o espaço público é aqui entendido não como um lugar vazio, mas como o fluxo de interações discursivas produzidas pelos falantes e ouvintes, fluxo este que carrega consigo as incertezas compartilhadas e os dissensos entre atores. Durante todo o processo comunicativo

acerca do projeto, a publicação de notícias em jornais teve papel fundamental para direcionar os debates sociais e jurídicos em torno do projeto.

A análise dessas matérias jornalísticas se justifica, assim, tanto pela capacidade de mobilização das instituições públicas que elas produzem, quanto pelo fato de anteciparem, ainda que de forma incipiente, os principais argumentos jurídicos que seriam expostos na Ação Civil Pública ajuizada contra a Turma Evandro Lins e Silva, em 2008.

Sobre a importância da mídia nesse contexto, por exemplo, a portaria de instauração do primeiro Inquérito Civil deixa evidente a capacidade com que as notícias conseguiram mobilizar as discussões sobre o caso. Dentre as principais justificativas para a abertura do processo administrativo para apuração dos fatos e da legalidade sobre o projeto, a procuradora Mariane Oliveira destacou:

Considerando que a *mídia goiana* vem divulgando constantes matérias a respeito dos projetos formulados pela Universidade Federal de Goiás para a criação de cursos superiores a determinados segmentos específicos da sociedade;
Considerando que, *segundo o noticiado*, a Universidade Federal de Goiás mantém projetos para dois novos cursos de graduação [...];
Considerando que, *segundo a imprensa*, os projetos conduzidos pela Universidade Federal de Goiás, para a inauguração destes dois novos cursos, já foram aprovados pelos Conselhos Diretores das Faculdades de Direito e Educação [...];
Considerando que, hodiernamente, a polêmica questão da criação dos dois novos cursos privilegiando segmentos específicos da sociedade vem sendo *amplamente discutida pela mídia local* e chegou ao conhecimento público, causando indignação em vários setores da sociedade goianiense. (fls. 299ss, grifo nosso).

Além dessa influência mais evidente dos textos jornalísticos, é interessante observar a circulação dessas notícias dentro do processo judicial e sua utilização, com diferentes intencionalidades, pelos atores envolvidos. As primeiras notícias a aparecerem nos autos judiciais (fls. 304 a 311), são justamente as que instruíram a portaria de instauração do Inquérito Civil e que, conforme expôs a procuradora, teria motivado a primeira investigação administrativa por parte do MPF.

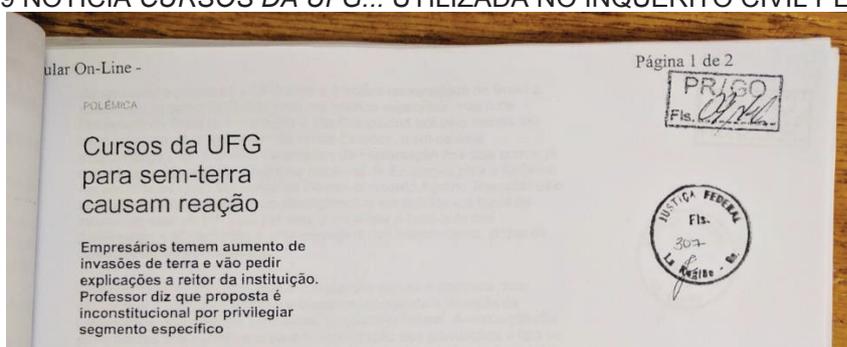
Todas as notícias anexadas pela procuradora ao Inquérito Civil foram publicadas em maio de 2006, logo após a finalização do concurso dos professores que atuariam no curso e no mesmo período em que o projeto político-pedagógico da turma estava em debate na Câmara de Graduação da UFG. Naquele mês, ainda,

havia sido publicada a portaria nomeando a Comissão Especial Temporária (fl. 696), cuja finalidade era conduzir a implementação do projeto na universidade. As movimentações institucionais para efetivar a implementação curso colocavam em evidência a execução do projeto e, por consequência, tornava a proposta sujeita a avaliações de terceiros, como era o caso da mídia.

Para acompanhar a circulação desses documentos, e seus diferentes usos, foi fundamental observar as marcas neles deixados pelas instituições envolvidas. Para tanto, segue abaixo um exemplo de como a circulação desses documentos midiáticos se materializam no processo judicial e de como eles são (re)produzidos em diferentes contextos:

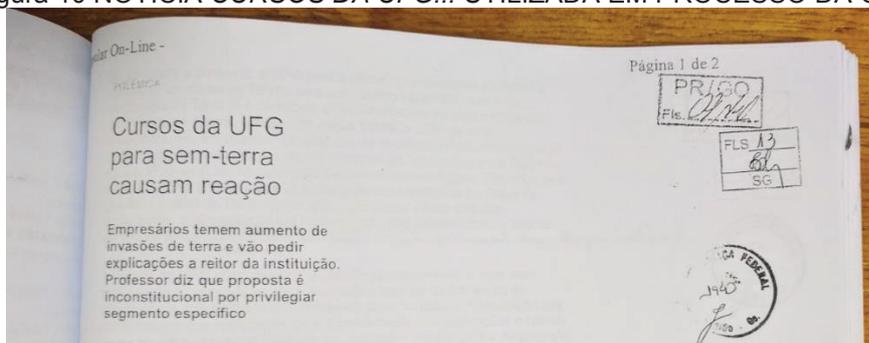
As duas imagens que seguem retratam a matéria intitulada *Cursos da UFG para sem-terra causam reação*, publicada no jornal O Popular em 17 de maio de 2006. Se em um primeiro momento parecem ser idênticas, a numeração inscrita nas bordas das folhas aponta para o uso dessa mesma notícia em diferentes contextos e momentos

Figura 9 NOTÍCIA *CURSOS DA UFG...* UTILIZADA NO INQUÉRITO CIVIL PELO MPF



Fonte: Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0, fl.307.

Figura 10 NOTÍCIA *CURSOS DA UFG...* UTILIZADA EM PROCESSO DA OAB



Fonte: Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0, fl. 1940.

Detendo-nos na análise dessas marcas, percebemos que na primeira imagem (Figura 9), há um carimbo retangular inscrito “PR/GO Fls. 09”, no canto superior direito do documento, e mais abaixo há um carimbo circular inscrito “JUSTIÇA FEDERAL Fls. 307 – 1ª Região – GO”. Enquanto o carimbo retangular vincula a notícia ao processo administrativo de Inquérito Civil e sua utilização, em 2006, pelo MPF como fundamento para instauração do processo e das investigações internas por parte da própria instituição; o carimbo circular indica a vinculação de cópia dessa mesma notícia, utilizada no processo administrativo, ao processo de Ação Civil Pública, instaurado em 2008. Neste último caso, a notícia deixa de ser o móbil para instaurar a investigação e passar, agora, a ser utilizada como *prova* de irregularidades sobre o projeto da UFG e do Incra.

Na segunda imagem (Figura 10) temos a cópia da mesma notícia sendo utilizada também no processo judicial, mas agora em outro momento, na fl. 1940 dos autos. Trata-se do mesmo documento utilizado no inquérito civil, dada a repetição do carimbo retangular inscrito “PR/GO Fls. 09”. Entretanto, aparece nesta segunda imagem uma terceira inscrição, “FLS 13 – SG”, que aponta para circulação desse documento em outro contexto.

Analisando a inserção dessa segunda imagem nos autos, descobrimos que a inscrição “FLS 13 – SG”, contida no carimbo quadrangular significa “folha 13 – Seção de Goiás”, e diz respeito a utilização desse mesmo documento em um outro processo administrativo, instaurado agora pela OAB-Seção de Goiás, cuja finalidade era uma análise do caso pela Comissão de Ensino Jurídico daquela autarquia. Neste caso, a notícia saiu do Inquérito do MPF, tramitou junto ao processo administrativo da OAB e retornou aos autos para destacar o caráter favorável que a OAB emitiu sobre o curso.

Essas diferentes marcas da Figura 10 apontam para a circulação e utilização de um mesmo documento em, no mínimo, três processos distintos: como motivo para instaurar o Inquérito Civil (carimbo retangular); no processo de análise e manifestação da OAB (carimbo quadrangular) e, ainda, como fundamento dos argumentos da UFG na Ação Civil Pública (carimbo circular).

Mas apesar das inscrições apontarem o uso da notícia em diferentes instituições (MPF, Poder Judiciário e OAB), é preciso esclarecer que a *juntada* dessas

cópias perante a Justiça Federal foi realizada pela universidade. No primeiro momento (fl. 307), o documento é utilizado pela UFG a fim de contrapor os argumentos do MPF, demonstrando que o debate já havia sido realizado e que o próprio MPF havia reconhecido a legalidade do curso. No segundo momento (fl. 1940), a cópia da matéria está vinculada à manifestação da OAB, que havia dado parecer favorável ao curso em 2006, e é utilizada pela UFG para argumentar que outras instituições também eram favoráveis ao projeto.

Assim como neste exemplo, as notícias e artigos de opinião que surgem no decorrer do processo judicial apontam diferentes argumentos, favoráveis e contrários ao projeto, e que acabam sendo resgatados pelas instituições em suas *manifestações* dentro do processo judicial. Seja pelo MPF, pelo Incra, pela UFG ou mesmo pelo Poder Judiciário, o resgate dos argumentos publicados em jornais ocorre, de forma mais evidente, pela utilização de cópias dessas notícias como meio de *provas*, tanto no processo judicial quanto nos processos administrativos que o antecederam.

Há situações, ainda, em que os argumentos apontados em um primeiro momento em textos jornalísticos aparecem na discussão judicial reformulados em outro gênero textual: os *pareceres jurídicos*, que buscam conferir maior credibilidade àquilo que se pronuncia. É o caso, por exemplo, do artigo de opinião do professor José Siqueira, acima citado, que reaparece com pequenas modificações em forma de *parecer* assinado pelo mesmo autor. Este parecer foi utilizado pelo Incra como o primeiro documento a fundamentar sua *Manifestação Preliminar* em defesa da turma.

Em relação à ocorrência dos textos jornalísticos, interessante ressaltar ainda duas características. A primeira se refere à forma com que elas são *juntadas* ao processo judicial, aparecendo via de regra em grupos de três a seis notícias. Em nenhum momento há nos autos uma notícia à parte, sozinha, sem a cópia de ao menos algum outro informe, ainda que repetido. Nesse sentido, a impressão que a disposição das notícias nos autos deixa é de que há vezes em que parece importar mais a quantidade de matérias utilizadas do que os conteúdos nelas inscritos.

Já em relação à frequência com que as cópias de jornais aparecem nos autos, percebe-se que no início do processo judicial os textos jornalísticos são mais recorrentes, ficando cada vez mais escassos a partir do volume seis e inexistentes a partir

do volume nove do processo. Destaca-se que é justamente no décimo volume dos autos que se encontra a *Sentença* proferida pelo juiz de primeiro grau determinando a extinção da turma. Com os *Recursos de Apelação* a fim de reverter esta decisão, o processo judicial passa a ser discutido em *segunda instância*. E, se por um lado, deixa-se de *juntar* cópias de jornais aos autos, por outro lado, são os *pareceres jurídicos* que surgem com mais frequência. Os pareceres jurídicos, ainda que em alguns casos acabem repetindo as falas já presentes nas notícias, possuem outra potencialidade dentro do processo, não pelo conteúdo do argumento, mas pela forma com que o argumento se materializa no processo.

Do corpus documental midiático

O primeiro grupo de notícias presente no processo judicial (fls. 304 a 311) integrou também o processo de Inquérito Civil e foi *juntado* aos autos através de cópia parcial desse processo administrativo. Dentre estas notícias, todas publicadas no jornal goiano O Popular, destacam-se os seguintes títulos: *UFG monta cursos para movimentos de sem-terra*; *Cursos da UFG para sem-terra causam reação: empresários temem aumento de invasões de terra e vão pedir explicações a reitor da instituição. Professor diz que proposta é inconstitucional por privilegiar segmento específico*; e *Faeg quer discutir cursos para sem-terra*.

Acompanhavam essas notícias outros dois artigos de opinião sobre a turma, os quais foram publicados no mesmo jornal, O Popular. O artigo favorável, intitulado *É preciso cumprir as promessas da Constituição*, foi assinado pelo professor José Siqueira, enquanto o artigo intitulado *Incoerência da UFG*, contrário ao projeto, foi assinado pelo professor Randolpho Carneiro Carvalho. Ambos os professores atuavam na Faculdade de Direito da UFG, à época da implementação da turma.

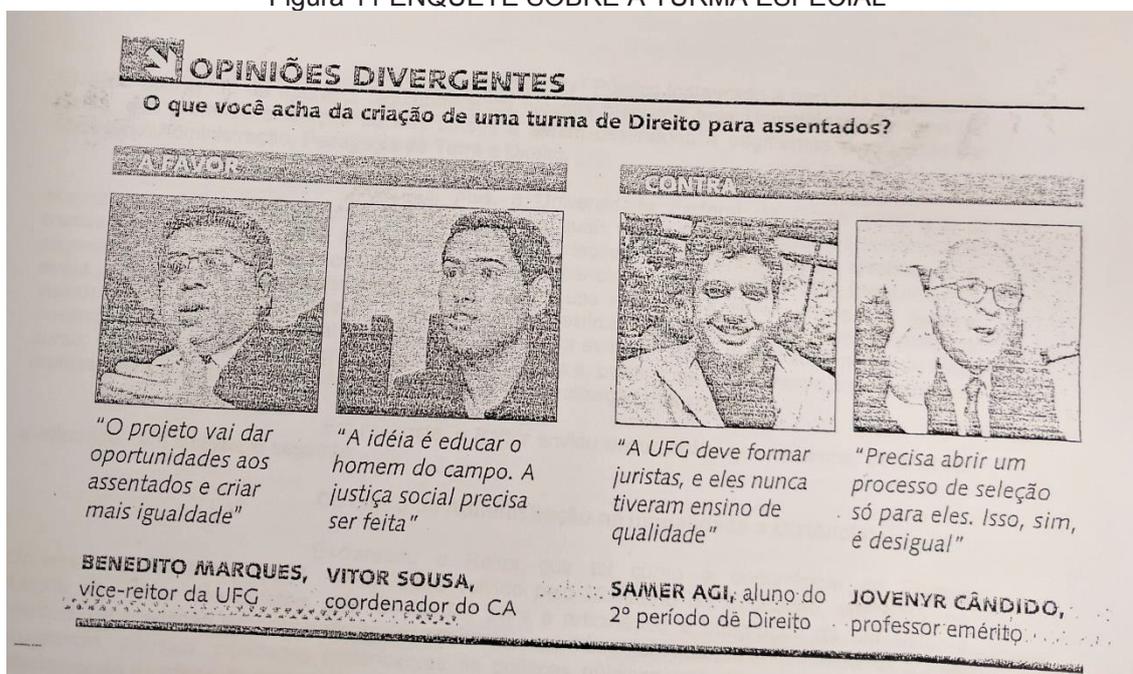
Intercalado por algumas *certidões e ofícios*, surge um segundo grupo de cópias de jornais (fls. 320 a 326), os quais também pertenciam ao Inquérito Civil de 2006. Entre os títulos se destacam dois artigos de opinião favoráveis ao projeto, intitulados *Rompendo as “cercas” da educação superior* e *A cidade de Goiás no caminho da expansão da educação superior federal*, assinados, respectivamente,

pelos professores Alexandre Aguiar dos Santos e José Siqueira. Além destes, estava cópia de um artigo de opinião contrário à turma, intitulado *Ensino jurídico às avessas*, novamente assinado pelo professor Randolpho Carneiro Carvalho.

O terceiro bloco de cópias de jornais (fls. 1273 a 1293) reproduzia todas as notícias citadas acima, além de inúmeras outras. Com pouco mais de vinte páginas de cópias de jornais, esse bloco de notícias se distinguia pela sua quantidade. Estas notícias, antes de serem juntadas aos autos do processo judicial, estiveram vinculadas a um processo administrativo aberto em junho de 2006, pela UFG, cujo objetivo era uma análise e *parecer* para o Projeto Pedagógico do curso por parte da Secretaria Nacional do Pronera.

Desse bloco, além dos títulos já citados, destacamos as seguintes notícias: *Investigado curso para sem-terra; O desafio de uma ação afirmativa; Reitor afirma que UFG optou por ações de inclusão social; e UFG cria turmas especiais de Direito e Pedagogia*. Além das notícias, também havia cópia de uma enquete realizada com a comunidade acadêmica da UFG sobre ser favorável ou contrário ao projeto, cujo conteúdo reproduzimos abaixo:

Figura 11 ENQUETE SOBRE A TURMA ESPECIAL



Fonte: Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0, fl. 1293.

Esta enquete foi publicada junto com a matéria *Assentados ganham vagas no campus de Goiás*, pelo jornal Diário da Manhã, no dia 27 de agosto de 2006. De acordo com a matéria, essas posições diferentes acerca do projeto teriam sido colhidas em um debate realizado na Faculdade de Direito da UFG, cujo objetivo era apresentar a proposta da turma especial para a comunidade acadêmica.

O quarto grupo de matérias (fls. 1306 a 1309) é formado por notícias publicadas em outubro de 2006. Uma noticiando que a votação acerca do projeto no Conselho Universitário da UFG seria realizada em reunião extraordinária; e outra noticiando o parecer favorável da OAB. Entretanto, neste grupo de documentos ganha destaque o artigo de opinião assinado pelo professor Randolpho Carvalho, intitulado *A farsa do MST e seus congêneres*, mas que também vem seguido de uma coluna de opinião com duas críticas destinada ao artigo do professor.

Para Randolpho Carvalho a criação de uma turma especial de direito representava cooptação ideológica das universidades pelo MST. Segundo sua exposição, “Na formação doutrinária, ideologizada e partidarizada, as universidades serão utilizadas, através de ensino voltado para a formação de lideranças, com forte conotação marxista.” (fl. 1308). Em sua crítica ao artigo de Randolpho, o superintendente regional do Incra, Ailtamar Carlos da Silva, afirmou que as turmas “não são destinadas ‘aos militantes do MST’ [...]. Elas são direcionadas a beneficiários da reforma agrária de maneira geral.” (Fl. 1309). Para minimizar as críticas, buscava-se desvincular a imagem dos beneficiários à presença do MST, essa tentativa de desvinculação passou a ser ainda mais retomada quando os beneficiários da Política Nacional de Agricultura Familiar passaram a integrar o projeto.

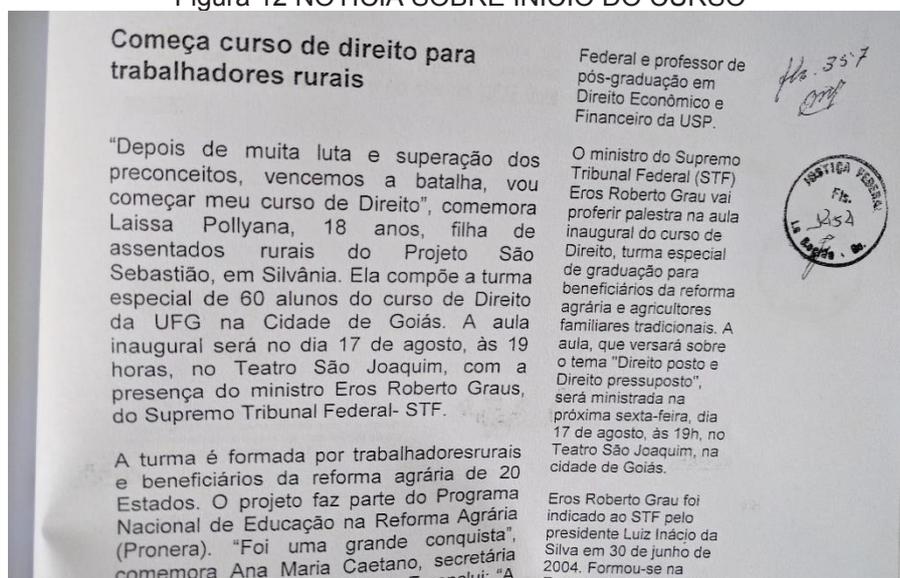
O quinto grupo de textos jornalísticos (fls. 1397 a 1318 e fls. 1333 a 1335)⁴⁴ já se reporta ao andamento do projeto no primeiro semestre de 2007, logo após o MPF ter reconhecido administrativamente a legalidade dos cursos investigados no Inquérito Civil. Estas matérias, de forma geral, noticiam o fim das inscrições para o vestibular especial, bem como o número de candidatos inscritos para o curso de direito, cuja concorrência foi de 10 candidatos por vaga. Observamos que apesar das tentativas

⁴⁴ Apesar de estarem intercalados por cópia do edital do processo seletivo especial ao curso de direito, consideramos essas notícias como um único bloco, vez que, além de estarem próximas nos autos, foram publicadas no mesmo período.

da UFG em desvincular a turma de direito da atuação do MST, a chamada *Inscrição a vestibular para sem-terra termina amanhã*, publicada no jornal da universidade, acabava sugerindo a expressiva participação desse movimento na propositura do projeto.

Por fim, um sexto grupo com notícias sobre o projeto (fls. 1451 a 1455), publicadas em agosto de 2007, divulga o início do semestre letivo dos estudantes selecionados para o curso de direito e, em especial, a aula inaugural proferida pelo ministro do STF, Eros Roberto Grau:

Figura 12 NOTÍCIA SOBRE INÍCIO DO CURSO



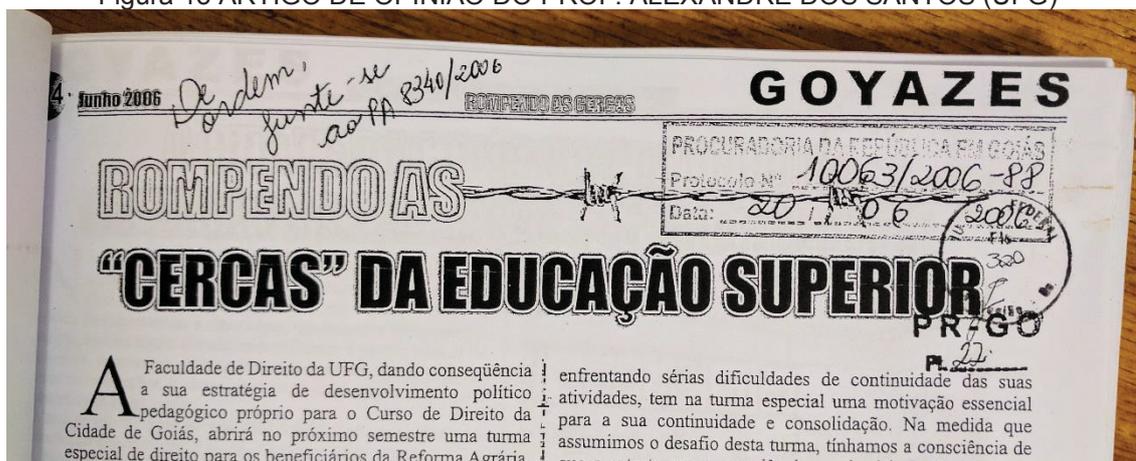
Fonte: Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0, fl. 1454.

Após estas notícias, há no processo judicial outros dois grupos com textos jornalísticos. Este material, contudo, é idêntico ao dos dois primeiros conjuntos de textos jornalísticos, isto porque se refere à cópia do processo administrativo da OAB que, por sua vez, contém cópia de parte do processo de inquérito civil do MPF. As poucas alterações se referem aos carimbos que revelam a circulação do documento de uma instituição à outra. Com base nessas diferentes notícias produzidas ao longo dos trâmites para implementação do curso na UFG, é possível identificar os principais questionamentos e pontos controversos envolvendo a criação de uma turma de direito para camponeses.

Argumentos e contra-argumentos: a produção do dissenso nos jornais

Analisando o conjunto documental de textos jornalísticos, é possível perceber, ainda que de forma germinal, os principais argumentos (re)formulados judicialmente pelos atores envolvidos na Ação Civil Pública. Dentre esses argumentos, ainda que não articulados de forma sistemática, podemos destacar: a discussão acerca da “finalidade” de um curso de direito para beneficiários da reforma agrária; a questão acerca da possível afronta ao “princípio da isonomia constitucional”, o qual vedaria tratamentos diferenciados à sujeitos tidos como iguais perante a lei; questionamentos sobre a legalidade e legitimidade do Pronera enquanto “política pública educacional”; questionamentos acerca do possível comprometimento da “qualidade do curso” que seria oferecido; e, questionamentos acerca de uma possível “ideologização” do direito.

Figura 13 ARTIGO DE OPINIÃO DO PROF. ALEXANDRE DOS SANTOS (UFG)



Fonte: Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0, fl. 320.

O argumento da finalidade

Ao noticiar a criação do curso de direito pelo Pronera, a questão da finalidade, do porquê propor formação jurídica de nível superior para “o homem do campo”, tornou-se um dos debates mais evidentes. Enquanto que para uns não faria qualquer sentido a criação de uma turma de direito para beneficiários da Reforma Agrária, para outros, o curso de direito teria sim a possibilidade de contribuir com a produção material no campo e o seu desenvolvimento sustentável.

Para o professor José Siqueira, em seu artigo opinativo, a proposta seria qualificar beneficiários para atuar “na organização de associações, de cooperativas de produção, enfim, que poderá exercer qualquer das profissões das carreiras jurídicas.” (fl. 311). No mesmo sentido, o superintendente do Incra, senhor Ailtamar Carlos da Silva, em entrevista ao jornal O Popular, afirmou que o objetivo do curso era formar profissionais capacitados para a “gestão da propriedade nos assentamentos.” (fl. 305).

Alinhando-se ao mesmo posicionamento, afirmou o professor Alexandre Aguiar dos Santos:

A formação de uma turma especial em direito é pioneira nesta área. São demandas administrativas e judiciais de cooperativas, regularização de assentamentos, defesas de trabalhadores rurais, entre outras tantas questões, que justificam esta iniciativa e a apresentam como um salto de qualidade no processo de emancipação social do campo. (fl. 320).

Apesar de favoráveis, a justificativa utilizada nesses argumentos era de uma formação profissional, uma formação para o trabalho. Em outros termos, a educação jurídica nesse viés não era compreendida como uma educação humana e de formação geral, pelo que se passou a destacar sua instrumentalidade para o trabalho como forma de legitimar os possíveis usos do direito por parte dos camponeses.

Por outro lado, críticas contrárias ao projeto alegavam que o direito, concebido como uma profissão urbana, não iria contribuir para o desenvolvimento do campo. Por exemplo, o professor Randolpho Carvalho, em seu artigo de opinião *Incoerência na UFG*, defendeu que se

os beneficiários da reforma agrária se propõem a trabalhar a terra, seria melhor que a universidade lhes oferecesse cursos que os preparassem para o trabalho a que se propõem (agronomia, veterinária⁴⁵, zootecnia), e jamais um curso de direito, que formará profissionais cujo trabalho está localizado nas cidades, contrariando então a *finalidade da reforma agrária, que é fixar o homem na terra*, visando torná-la produtiva e evitar os problemas sociais

⁴⁵ Apesar de mencionar o curso de veterinária com um dos possíveis cursos que melhor cumpririam a finalidade proposta pelo Pronera, destacamos que, em 2007, a proposta de uma turma especial de Medicina Veterinária pelo Pronera, na Universidade Federal de Pelotas, também foi objeto de questionamentos por parte do MPF do estado do Rio Grande do Sul, chegando-se a suspender as atividades letivas. O argumento contra a turma de veterinária era a ofensa ao princípio da isonomia constitucional e de que, paradoxalmente, o curso de medicina veterinária não estaria vinculado à realidade dos beneficiários. O MPF de Goiás chegou a juntar aos autos cópia de uma decisão sobre a suspensão do curso na UFPEL (fl.2292-2301), como forma de argumentar que se até um curso de veterinária foi questionado judicial, muito o mais deveria ser o curso de direito na UFG.

decorrentes da superpopulação urbana desqualificada para o mercado de trabalho. (fl. 310, grifo nosso).

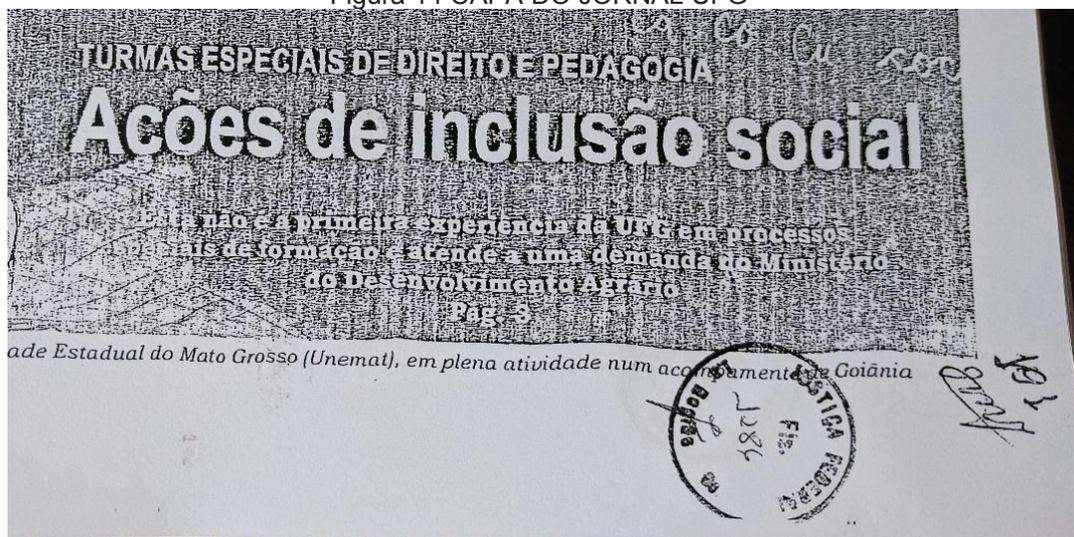
Esta discussão acerca da finalidade do curso foi um dos principais argumentos desenvolvidos pelo MPF a fim de impedir a oferta da turma especial. Segundo o MPF, a oferta do curso estaria contrariando os princípios básicos da educação, que seria a qualificação para o trabalho. Para esta instituição, na *Petição Inicial*, espera-se que “o ensino – para além do incremento da carga cognitiva do educando – represente um retorno à sociedade do que foi investido no indivíduo, tornando-o mais apto ao trabalho e à produção.” (fl. 05).

Conforme apontado no capítulo primeiro, oficialmente o Pronera é apresentado como uma política educacional que tem por objetivo “garantir aos assentados(as) escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e *curso superior em diversas áreas do conhecimento*” (MDA, 2004, p. 17, grifo nosso), conforme objetivos específicos do seu Manual de Operação.

Apesar de não delimitar quais seriam essas áreas de conhecimento do interesse do programa, a oferta dos cursos de graduação acabou tendo por princípio a criação de turmas nas áreas de conhecimento tidas como mais próximas ao trabalho no campo. Na história do programa, privilegiou-se turmas nas áreas ligadas com a produção material no campo, como agronomia e agroecologia; além das licenciaturas em Pedagogia, que se propunham a resolver a questão do analfabetismo acentuado no campo. Como mencionado, a proposta de um curso de direito pelo Pronera rompia, neste sentido, a própria lógica de implementação de cursos que perpassava a história do programa.

Entre a isonomia constitucional e desigualdade social

Figura 14 CAPA DO JORNAL UFG⁴⁶



Fonte: Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0, fl. 1286

Outra questão que perpassou o debate quando da implementação da Turma Evandro Lins e Silva foi o tema do princípio da isonomia constitucional e seu possível descumprimento frente a implementação de políticas afirmativas. À época, esse debate já havia ganho o espaço público por meio da judicialização das políticas de cotas sociais e raciais nas universidades. Para aqueles que desaprovavam a implementação de cotas nos cursos regulares, a implementação de turmas especiais seria ainda mais reprovável do ponto de vista legal e, inclusive para alguns, moral.

Nesse sentido, declarou o professor Randolpho Carvalho, um dos principais opositores da turma no colegiado do curso de direito da UFG, ao jornal O Popular:

O vestibular é um tipo de concurso e a oportunidade deve ser aberta para todos; a instituição de cotas já é bastante questionável do ponto de vista constitucional, mas essa iniciativa [do Pronera] não deixa margem para dúvidas. (fl. 307).

⁴⁶ Capa do Jornal UFG, publicada em julho de 2006. Título: “Turmas especiais de direito e pedagogia”, subtítulo: “Esta não é a primeira experiência da UFG em processos especiais de formação e atende a uma demanda do Ministério do Desenvolvimento Agrário”.

Mesmo posicionamento foi defendido pelo presidente da Federação da Agricultura do Estado de Goiás (FAEG), Marcel Caixeta, que segundo notícia vinculada também n'O Popular, teria afirmado:

“Temos milhares de pessoas querendo entrar na universidade, entre elas, filhas de pequenos proprietários rurais, que já estão assentados naturalmente”, protestou. Marcel Caixeta defende que todos devem ter acesso à universidade, sem privilégios. (fl. 309).

Sobre esse tema, em outra notícia, Randolpho Carvalho, inclusive, chegou a citar a Lei n. 5.465/1968, conhecida como “Lei do Boi”. Revogada em 1985, essa lei previa a reserva de vagas em cursos técnicos agrícolas e cursos superiores de Agricultura e Veterinária aos estudantes provindos do campo. Para Carvalho,

A Universidade Federal de Goiás, a exemplo do atual curso proposto, destinava no passado 20% das vagas do curso de veterinária aos filhos de proprietários rurais, por força de uma lei da época, conhecida como Lei do Boi, combatida e extinta por representar privilégios em detrimento dos demais vestibulandos. (fl. 310).

Contudo, uma análise contextualizada da referida lei, permite afirmar que sua existência, na realidade, acabou por contribuir com o ingresso de elite rural brasileira, de filhos de agricultores nas universidades públicas. Dada as configurações institucionais dos itinerários formativos no governo militar, conforme exposto no primeiro capítulo, esta reserva acabava sendo inócua para os filhos de pequenos agricultores e trabalhadores rurais como todo, sujeitos que efetivamente precisariam da lei. Mas ao contrário, ela passava a ser utilizada por quem detinha condições de ingressar em universidades públicas sem esta política, ou ainda, que poderiam estudar em universidades particulares.⁴⁷

De toda forma, esses discursos quanto à isonomia e às políticas afirmativas, possibilitam perceber uma lógica utilizada por àqueles que eram contrários às turmas especiais pelo Pronera. Ainda que de forma não pacífica, a implementação

⁴⁷ Sobre uma análise histórica e social acerca da Lei do Boi, conferir a dissertação de mestrado *A lei do Boi como estratégia da burguesia rural: o caso UFRRJ (1968-85)*, de Wallace Lucas Magalhães. Em sua pesquisa defendida no Programa de Pós-graduação em História da UFRRJ, o autor demonstra como que a análise estritamente documental que comprovasse alguma relação com o candidato à vaga com o meio rural era suficiente para beneficiá-lo com as cotas da Lei do Boi. Com base nisso, muitos jovens que já moravam no Rio de Janeiro, e que “filhos de grandes proprietários rurais não exerciam atividades diretas na agropecuária, [acabavam] ingressando via “lei do boi” através de uma relação de direito, e que, nestes casos, a estratégia ruralista de manutenção de seus privilégios via “lei do boi” (acesso ao ensino superior) se efetivava.” (MAGALHÃES, 2015, p. 144).

sistemática das cotas sociais e raciais em diferentes universidades, passou a ser utilizada como argumento para deslegitimar a criação de turmas especiais para atender grupos sociais específicos. Ao afirmar a existência de uma política de inclusão, deixava-se de considerar as necessidades dos diferentes grupos sociais que vivem no campo e, com isso, buscava-se deslegitimar políticas específicas a atender essas necessidades. Em outros termos, ao passo que o projeto político das cotas avançava na conquista de direitos de acesso à educação, este mesmo projeto passava a ser utilizado como argumento contrário para implementação de outras políticas educacionais no país.

Sintetizando os argumentos contrários, Arthur Rios – ex-professor da UFG, então Presidente da Comissão de Ensino Jurídico da OAB e responsável pelo relatório favorável ao projeto na OAB –, em artigo intitulado *O conflito do agronegócio com os assentados*, publicado n’O Popular, declarou que “Setores ligados ao agronegócio goiano levantaram a tese da inconstitucionalidade da proposta. A possível ilegalidade consistira na contrariedade aos princípios da igualdade e do mérito acadêmicos.” (Fl. 1290).

Contrariando esta posição, e em defesa da turma especial, Arthur Rios, na mesma matéria, afirmou que o dever do Estado brasileiro é criar políticas afirmativas para promoção da igualdade social, devendo estar atento às particularidades de cada grupo social. Retomando o argumento acerca da igualdade material e igualdade formal, presente nas discussões sobre as cotas nas universidades, Rios apontou que “O princípio da igualdade dentro do Estado Democrático de Direito supera a noção de igualdade formal, onde o Direito mostra-se indiferente a todas as condições particulares dos indivíduos. [...], distinções que contribuam para uma real igualdade são obviamente obrigatórias.” (Fl. 1290).

Ainda sobre esse tema, e em defesa da criação da turma especial, José Siqueira destacou o elitismo nos quadros docentes e discentes de muitas universidades públicas, em especial dos cursos de Direito, Medicina e Engenharias, os quais acabavam reproduzindo a marginalização sistemática de determinados grupos sociais, como os povos do campo, da educação formal. Siqueira reafirmou a necessidade de políticas afirmativas que busquem superar essas formas de

marginalização, destacando o Pronera como uma dessas possibilidades. Segundo suas declarações:

A educação ainda é um direito altamente seletivo, sobretudo a de nível superior pública e gratuita, sendo mais agravado o problema para determinados cursos de graduação.

A falta de oportunidades de cursos superiores para a população do campo, em especial a que se engajou na luta pela terra, acarreta enormes dificuldades para a própria consolidação da política de reforma agrária. [...].

É o caso de afirmar que a proposta de cursos de graduação dirigida para uma categoria social específica, os beneficiários de Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária, está amparado no princípio natural e constitucionalizado da igualdade, inclusive, perante a lei. Trata-se de medida a ser cumprida no âmbito das denominadas ações afirmativas de inclusão social, tão em voga entre as demandas sociais e históricas na sociedade brasileira e na possibilidade de concretização pelo Estado brasileiro. Vários programas especiais para a inclusão da mulher, do negro, do índio, do idoso, de jovens são desenvolvidos pelos entes da Federação, porque é uma forma de o poder público responder a dívidas históricas e porque é uma exigência da realidade social. (fl. 211).

Especificamente sobre o princípio da igualdade constitucional, para Siqueira:

De fato, é preciso superar a interpretação de que a igualdade só se verifica ao se exigir a submissão de todos a um concurso vestibular para ingresso num curso de graduação. A igualdade não está absolutamente fechada na obrigação da porta única, erga omnes, do exame vestibular. A igualdade está aberta na oportunidade, igualmente aberta, de poder exercitar o direito à educação em todos os níveis, inclusive a superior e nos mais variados cursos existentes nas universidades brasileiras. Portanto, o direito à igualdade e o direito à educação devem existir na vida das pessoas marginalizadas dessas promessas constitucionais, saindo da categoria de meras espectadoras do direito. Esta iniciativa propõe combater a desigualdade moral ou política entre as pessoas. É insustentável consentir com diferenças que caracterizam privilégios que uns gozam em detrimento dos outros, como ser mais ricos, mais nobres, mais poderosos. (fl. 311).

Posição semelhante foi a do reitor da UFG, Edward Madureira Brasil⁴⁸, para o qual “a instituição, ao aprovar as turmas especiais de Direito e Pedagogia, se comportou de maneira madura decidindo-se por duas ações de inclusão social.” (Fl. 1287). Na mesma entrevista, publicada no Jornal UFG, o reitor questionou o fato de que, apesar da universidade já ter realizado outros processos especiais de formação

⁴⁸ Em sua trajetória, o professor Edward Madureira Brasil cursou a graduação, o mestrado e o doutorado em Agronomia na própria UFG. Profissionalmente, ingressou como professor da instituição enquanto cursava o doutorado, em 1994. Foi reitor da UFG entre os anos de 2006 e 2014, período em que se desenvolveu o projeto do Pronera. Sua atuação em relação à controvérsia sobre a turma especial de direito, apesar de se posicionar em favor das turmas do Pronera, é bem menor se comparada com a do vice-reitor, professor Marques. Isto talvez ocorreu pelo fato do vice-reitor ser professor da Faculdade de Direito e estar mais à par dos acontecimentos em torno do projeto naquela instância. Recentemente, o professor Edward M. Brasil foi reeleito reitor da UFG, tendo assumido a reitoria da universidade em janeiro de 2018.

(citando, inclusive, a implementação do curso de Administração em parceria com a UAB), era somente em relação ao curso de direito que se insurgem questionamentos contrários.

Quando da publicação dessas notícias com as falas de diferentes professores da UFG, no início de 2006, estava em discussão a legalidade das políticas afirmativas no ensino superior e o princípio constitucional da isonomia ou igualdade. Esta discussão havia sido iniciada nos anos 2000, principalmente com a promulgação, no Rio de Janeiro, da Lei 3.708/2001 que instituía “cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense”, política que passou a ser seguida por outras universidades.

Na esfera jurídica, este debate ganhou repercussão nacional a partir de 2009, com o ajuizamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 186) pelo partido Democratas (DEM) contra o sistema de cotas adotado pela Universidade de Brasília (UnB). A intenção do partido era de que o Supremo Tribunal Federal (STF) declarasse a inconstitucionalidade do sistema adotado pela UNB. Somente em abril de 2012, meses antes da formatura da Turma Evandro Lins e Silva, a ADPF foi julgada improcedente e o sistema de cotas foi declarado constitucional pelo STF⁴⁹.

Mantida as particularidades de cada política educacional, seja através da reserva de vagas para cotas raciais e sociais, seja através da criação de “turmas especiais” como era o caso do Pronera, e estando ciente de que o reconhecimento da constitucionalidade em processo judicial de uma delas não implica necessariamente o reconhecimento da legalidade da outra, é importante destacar esses movimentos paralelos entre a discussão de uma turma especial de direito e a discussão sobre a política de cotas.

As relações que eram produzidas entre uma e outra política, seja para defender ou contrariar, reaparecem em abril 2012 quando do reconhecimento da constitucionalidade das cotas. Tangencialmente, essa posição do STF serviu de

⁴⁹ O inteiro teor da decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal na ADPF 186 está disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>.

argumento para defender a constitucionalidade das “turmas especiais” do Pronera, em qualquer área do conhecimento, inclusive no direito. Exemplo dessa relação entre as discussões é percebido na declaração do vice-reitor da UFG, Benedito Ferreira Marques, ao afirmar que com a criação da “turma especial” “A UFG apenas se inseriu nas políticas afirmativas do Governo Federal, enfrentando preconceitos para democratizar e interiorizar o ensino’.” (fl. 304).

(Des)Qualificando a educação

Também presente na discussão sobre cotas raciais e sociais, outro debate que surgiu com a turma especial de direito e que se manteve paralelo à discussão sobre a política de cotas, tratou do possível comprometimento da qualidade da educação superior que poderia ser comprometida com as políticas afirmativas. Aferidas metricamente através de provas como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), cujo resultado reflete na avaliação das próprias instituições de educação superior e na qualidade dos cursos. A inserção na universidade de sujeitos marginalizados, e que por isso visto como atrasados ou de menor capacidade, fez com que a discussão sobre a qualidade do curso viesse à tona.

No caso específico do Direito, além dos indicadores do Enade, também é levado em consideração para aferição da qualidade dos cursos jurídicos o número de aprovações no Exame de Ordem, popularmente conhecido como “Prova da OAB”, e que é requisito para atuação profissional do bacharel como advogado. A importância desses dados quantitativos obtidos na aplicação dessas provas pode ser percebida, por exemplo, quando desde 2001, a OAB passou a manter um projeto intitulado “OAB Recomenda”, cujo objetivo é conferir um “selo de qualidade” às Faculdades de Direito que têm mantido maior número de alunos aprovados no “Exame de Ordem”, bem como as maiores notas no Enade.⁵⁰

A discussão sobre o possível comprometimento da qualidade dos cursos de direito é exposta por Ranolfo Carvalho nos seguintes termos:

⁵⁰ Para conferir o projeto “OAB Recomenda” e os cursos indicados pela OAB nas últimas três edições do projeto, acesse: <http://www.oab.org.br/servicos/oabrecomenda>.

Por aí se vê que a Faculdade de Direito, se concretizada a implementação do curso, estará trafegando na contramão. E mais, estará contribuindo para o agravamento da crise do combalido ensino jurídico no País, que segundo o presidente do Conselho Federal da OAB, está formando 120 mil bacharéis em direito por ano, a maioria “analfabetos jurídicos”.

A Faculdade de Direito da UFG tem o dever de primar pela qualidade do ensino por ela ministrado e não aumentar o quantitativo de alunos em um curso cujo mercado de trabalho carece de profissionais melhor qualificados, como têm demonstrado os resultados dos exames da OAB e dos concursos públicos, com índices baixíssimos de aprovação.

Criar um curso de direito dirigido a uma clientela específica, de nível questionável, semipreferencial, é contribuir ainda mais para com a degradação do ensino jurídico no Brasil. (fl. 310, grifo nosso).

O argumento de Carvalho reflete, em certa medida, a imagem que se mantém sobre os sujeitos do campo. Vistos como atrasados e inferiores, passa-se a defender que eles não teriam condições intelectuais de corresponder às exigências de um curso superior, principalmente se oferecido por uma universidade pública. Em outra oportunidade, o mesmo professor declarou que “Às Faculdades de Direito Públicas deveria caber obviamente o papel de mantenedoras do ensino jurídico de qualidade, compatível com o potencial dos seus discentes recrutados em concorridos exames vestibulares” (fl. 322), reafirmando, assim, que o vestibular tradicional e a meritocracia são as únicas formas de escolher os melhores para a educação pública de nível superior.

Esse debate, amplamente divulgado pela mídia, reapareceu na discussão judicial quando, na *Petição Inicial* do MPF contra a turma, o procurador Raphael Barbosa afirmou:

Difícil imaginar que se consiga ministrar ensino de qualidade, mormente quando reconhecidamente falido o sistema de ensino público, fundamental e médio, a indivíduos que se mostram incapazes de demonstrar a premissa cognitiva mínima e necessária para sorver os conhecimentos que serão ministrados no curso de Direito. (fl. 22, grifo nosso).

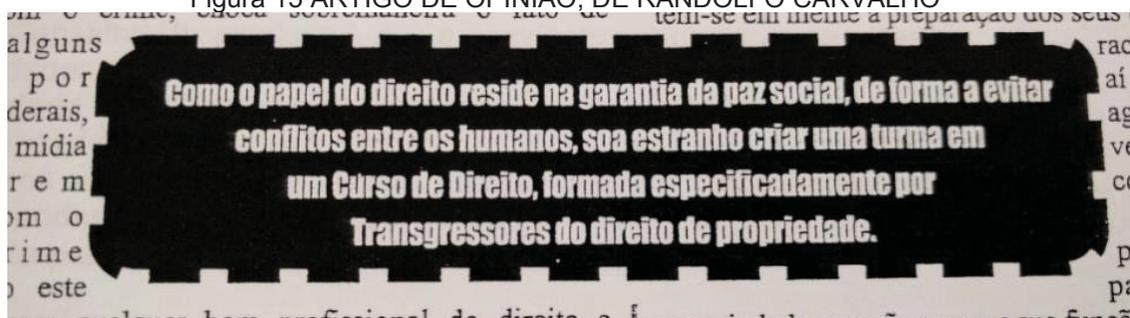
O debate acerca do possível comprometimento da qualidade do ensino, além de configurar apenas uma presunção, pois carente de dados concretos que o justificassem, também demonstra a limitação da discussão das políticas educacionais a apenas um aspecto da “qualidade do curso”, reduzindo-o a uma aferição métrica obtida por exames de grande escala. Deixa-se, com isso, de se investigar e analisar, o amplo contexto histórico, político e social com que as políticas afirmativas são implementadas, bem como os resultados efetivos que elas acabam produzindo na trajetória pessoal e social dos sujeitos abarcados por essas ações.

Tanto os debates acerca da isonomia constitucional quanto o debate em torno da qualidade do ensino superior, fizeram com que em alguns momentos o Pronera fosse acusado de não ser uma política pública e sim um privilégio para uma pequena parcela da sociedade, vinculado aos movimentos sociais do campo. Quando da judicialização da controvérsia, o entendimento que o MPF articulou para afirmar que o Pronera não poderia ser enquadrado como uma ação afirmativa foi que de que os sujeitos que seriam abarcados pelo programa jamais teriam sofrido qualquer tipo de exclusão e não possuíam qualquer elemento identificador (como cor, raça, origem ou sexo) que permitisse uma política especial.

A argumentação foi no sentido de afirmar que os beneficiários da reforma agrária nunca tiveram qualquer perda histórica que necessitasse ser reparada pelo Estado. (MORAIS, 2011, p. 152). A tentativa de deslegitimar o Pronera como política afirmativa se desdobrava, por fim, em um quarto e último argumento que se fez presente tanto no debate midiático quando na demanda judicial, e se refere à acusação de arregimentação ideológica das universidades por parte dos movimentos sociais e da tentativa de criminalização destes.

Do debate político-ideológico à criminalização dos movimentos sociais

Figura 15 ARTIGO DE OPINIÃO, DE RANDOLFO CARVALHO⁵¹



Fonte: Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0, fl. 322.

Um dos últimos temas que pautaram as discussões na mídia acerca do projeto de uma turma especial de direito para beneficiários da Reforma Agrária remete ao posicionamento político-ideológico dos sujeitos envolvidos, bem como à

⁵¹ Destaque do artigo opinativo *Ensino Jurídico às avessas*, do professor Randolfo Carneiro Carvalho (UFG).

criminalização dos movimentos sociais. Em sua exposição no artigo de opinião *Incoerência da UFG*, publicado em maio de 2006 n'O Popular, Randolpho Carvalho afirma que

Os movimentos político-sociais, entretanto, sob o pretexto de pressionar o governo a implementar a reforma agrária, vêm agindo em flagrante afronta à Constituição e à legislação reformista, através de invasões de terras e até de edifícios públicos, com prejuízos de toda ordem. O comportamento desses movimentos tem se mostrado desordeiro e gerador de conflitos e insegurança no campo, configurando transgressão ao direito de propriedade, com a conivência do governo federal, que não se preocupa com a manutenção da ordem social no campo e nas cidades.

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

O papel das faculdades de direito é formar aplicadores do direito, responsáveis pela preservação da paz social, e não formar transgressores do direito de propriedade e da ordem social. Estes, o Brasil já os tem em número considerável. (fl. 310).

Mais tarde, em outubro do mesmo ano, em matéria publicada no mesmo jornal, o professor Carvalho reafirma que os movimentos sociais do campo são

movimentos de invasões de terras, liderados pelo MST e entidades afins, nada têm de social, e muito menos têm como meta final a reforma agrária. Ao contrário, são movimentos de caráter político, que visam, de forma dissimulada, instaurar no Brasil uma revolução que culminará com a implantação de uma ditadura marxista, com o conseqüente fim da democracia representativa, da propriedade privada e da economia do mercado. (fl. 1308).

Na mesma perspectiva foi o posicionamento do empresariado do estado de Goiás que, representado pelo Presidente da Associação Pró-Desenvolvimento Industrial do Estado de Goiás, Cyro Miranda, afirmou:

Quem é a UFG para dar aulas para o MST? Vão ensinar como invadir terras? Alguns dos professores possui alguma propriedade? Em um curto espaço de tempo, as invasões de terra vão quintuplicar em Goiás. Estamos revoltados. É um disparate a UFG se prestar a fazer isso. O reitor vai ter de se explicar de uma maneira ou de outra e, se os esclarecimentos não forem satisfatórios, iremos à Justiça questionar essa proposta. (fl. 307).

Por fim, e seguindo o mesmo viés argumentativo, o presidente da FAEG, Macel Caixeta, afirmou: “O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) não é uma entidade jurídica, é uma sigla disfarçada de movimento ideológico” (fl. 309).

Essas afirmações, vindas de diferentes atores, acusavam o projeto de realizar cooptação ideológica de esquerda no curso de direito da UFG.

Esse embate contra a proposta de um curso de direito demonstra que a tentativa de criminalização dos movimentos sociais vai além da luta pela terra, mas abrange, inclusive, o acesso à educação. A “preocupação” com a oferta de formação acadêmica a camponeses decorre da “clareza que a classe hegemônica possui sobre o fato de que a luta ideológica pela via da formação escolar é um componente de conscientização e desalienação dos indivíduos.” (COUTINHO; MUNIZ; NASCIMENTO, 2012, p. 67). A formação jurídica, nesse contexto, surge com uma dupla finalidade, ser instrumento de orientação para as ações dos movimentos sociais, mas também, possibilidade de atuação dos movimentos no espaço onde a criminalização se consolida com os processos legislativos e judiciários.

Contrário às tentativas de criminalização, Siqueira expôs a necessidade de se formar “profissionais com perfil adequado para atuação jurídico-profissional junto aos movimentos sociais do campo” (fl. 311). Para ele, além da possibilidade de auxiliar na produção do campo, como na atuação junto às cooperativas, os futuros bacharéis poderiam auxiliar na defesa dos direitos dos movimentos sociais, bem como na construção e reivindicação desses direitos.

Para aqueles que defendiam o projeto, a possibilidade de beneficiários da reforma agrária terem uma formação superior em direito iria contribuir justamente para diminuir os conflitos agrários, e não para aumentá-los como propunham os que eram contrários ao curso. Para Arthur Rios,

A formação de profissionais em Direito que conheçam a realidade dos assentamentos contribuirá para melhores soluções de conflitos. Vale lembrar que recentemente uma religiosa, Dorothy Stang, fazendo as vezes de advogada dos assentados, foi brutalmente assassinada. Nota-se aqui a carência de defesa técnico-profissional dos assentados. (fl. 1290).

A expectativa com o curso era de que a formação jurídica habilitasse os próprios camponeses a atuarem na defesa de seus direitos, e não mais dependesse de agentes externos ao campo (como era o caso de muitos advogados) que atuassem em prol de suas causas. Nesse sentido, o que estava em questão não era apenas a possibilidade de defesa dos movimentos sociais em relação às violências existentes

no campo, mas se trata da forma com que essa defesa passa a ser perquirida, isto é, por sujeitos do campo advogando em prol da sua própria realidade.

Ainda sobre as tentativas de criminalização do projeto, na entrevista *O desafio de uma ação afirmativa*, concedida ao Jornal UFG, o então vice-reitor da UFG, Benedito Marques, afirmou:

O que se coloca no centro das discussões é a reação de segmentos à iniciativa, ao argumento de que os beneficiários estão ligados a movimentos sociais cujas ações estariam afrontando a ordem jurídica constitucional, à medida em que suas práticas negam o direito de propriedade da terra rural. Vale dizer, a hostilidade manifestada à efetivação dos cursos projetados está assentada mais na lógica do demérito dos beneficiários, do que na ausência de demandas. (fl. 1285).

Em sua *Manifestação* no processo judicial, o Incra deixaria esta perspectiva ainda mais evidente ao afirmar “ser necessário que os próprios beneficiários da reforma agrária sejam operadores do direito pátrio e protagonistas da construção da nossa doutrina e jurisprudência.” (fl. 209). Mais do que *operadores* do direito, visto como técnica, a formação acadêmica pretendida possibilitaria que os beneficiários pudessem também transformar a ciência e a técnica jurídica, passando de tutelados pelo direito a sujeitos ativos e protagonistas do campo jurídico.

Esse conjunto de notícias, de argumentos, contra-argumentos e dissensos sobre a Turma Evandro Lins e Silva, foram determinantes para que MPF instaurasse, no ano de 2006, um Inquérito Civil “com a finalidade de apurar a regularidade dos projetos mantidos pela Universidade Federal de Goiás para a criação de possíveis cursos a serem destinados a segmentos específicos da sociedade.” (fl. 302). Como dito, esses projetos incluíam, além da turma especial de direito, uma turma especial de Pedagogia da Terra, também financiada pelo Pronera, e um projeto junto à Universidade Aberta do Brasil (UAB) que pretendia ofertar uma turma especial de Administração Pública em parceria com o Banco do Brasil.

A instauração de um processo administrativo, que teve como fundamento as notícias acima descritas, instaurou também uma nova lógica de produção de discursos na controvérsia. O debate em torno do projeto se deslocou do espaço público propiciado pela mídia e se fixou em um novo contexto, as instituições estatais. Essas instituições, *intimidadas* pelo MPF, passaram a produzir ou mesmo ampliar as

perspectivas sobre a educação jurídica na educação do campo. No próximo capítulo, *A controvérsia em “processos”*, buscaremos descrever os processos, sociais e administrativos, que materializaram os dissensos e consensos sobre a turma especial de direito. Com base na reconstrução dos processos administrativos a partir de cópias *juntadas* na Ação Civil Pública, buscaremos apontar a institucionalização do debate em diferentes espaços estatais, deixando para o último capítulo uma reflexão sobre a judicialização do caso e os desdobramentos da ação judicial.

CAPÍTULO 04 – A CONTROVÉRSIA EM PROCESSOS

Neste quarto capítulo buscaremos descrever a institucionalização da controvérsia sobre a oferta de educação jurídica para camponeses em instâncias estatais. Enquanto no capítulo anterior buscamos, a partir das notícias *juntadas* ao processo judicial, apontar os primeiros discursos em relação ao tema; nesta parte do trabalho, o nosso objetivo é analisar os processos administrativos que antecederam e que constituem a judicialização do caso.

Reconstruídos com base em cópias e fragmentos *juntados* aos autos judiciais, os processos administrativos permitem acessar posicionamentos de instituições estatais envolvidas com o projeto. Assim, é necessário enfatizar que mais do que “um” processo judicial, visto como homogêneo, trabalharemos com uma pluralidade de autos processuais (judiciais e administrativos) que antecederam e que constituem o processo judicial ora analisado. Este, por sua vez, constitui e é constituído por processos sociais em torno da controvérsia sobre a educação jurídica no campo.

Em relação ao termo “processo”⁵², precisamos reconhecer seu caráter conceitual tanto para a antropologia quanto para o direito. Enquanto que para o direito o processo pode ser entendido como a produção técnica de autos processuais, para a antropologia,

o processo judicial pode ser pensado com o conceito de “processo social”: se origina em uma situação de conflito em que se enfrentam seres humanos com diferentes interesses. [...]. Para resolver, dissolver ou suspender esse conflito são necessárias várias pessoas, instituições, técnicas e motivações em ação. Isto ocorre por meio de diferentes regras, nem todas escritas, que

⁵² Para os fins desta pesquisa, iremos considerar os autos que tramitam em qualquer ambiente institucional como processo. Temos ciência das discussões na *dogmática jurídica* acerca de qual terminologia seria mais correta a esses documentos, se *processos* ou se *procedimentos*, quando constituem autos não judiciais. Contudo, optamos por encarar os autos administrativos, por exemplo, como *processos administrativos*, em primeiro, porque a própria Constituição Federal assim os nominou (o que nos garantiria um respaldo nativo para assim também o fazê-lo); em segundo, porque partimos do pressuposto de que para além de gestos ou ações autômatos inscritos em um documento, os efeitos e consequências dessas ações geram uma *processualidade* para além do ato em si. Em outros termos, a ideia de *processo administrativo* possibilita pensar antropologicamente que, além dos atores implicados no *contraditório e ampla defesa*, faz-se necessário considerar os diferentes atores que possibilitam a “fabricação” do processo, tais como os servidores públicos e as próprias normas legais. No âmbito jurídico, sobre essa discussão terminológica, indicamos o trabalho de Álvaro Lazzarini (1997), intitulado *Do procedimento administrativo*, bem como o trabalho *A processualidade do direito administrativo contemporâneo*, de Rogério Garcia Mesquita (2012).

apresentam níveis constantes de criatividade que não alteram, mas que possibilitam o tratamento (interrupção ou dissolução) dos conflitos legais [...]. O *processo* se apresenta assim como uma trama de histórias e eventos com origens remotas, que só passam a formar parte do universo jurídico mediante certos conceitos, categorias e cerimônias que os tornam finitos, descritíveis e tratáveis [...]. (RENOLDI, 2013, p. 20-21, tradução nossa).

Considerando essa dupla acepção do termo processo, buscaremos com base no processo judicial descrever os diferentes processos sociais, os pontos de interesse e as dissoluções dos conflitos produzidos dentro e pelo próprio processo judicial. Por isso, o processo judicial pode ser visto como um conjunto de outros processos, tanto sociais quanto institucionais. É um conjunto processual, não no sentido de uma somatória de atos e de autos que o antecederam, mas sim como articulação de processos anteriores (alguns, inclusive, materializados em autos) e que, na discussão judicial, ganham novos significados. O processo judicial, simultaneamente, é fundamentado e (re)fundamenta processos anteriores.

A partir do processo judicial, por exemplo, temos acesso aos processos administrativos de Inquérito Civil instaurados pelo MPF em 2006 e em 2008. E, a partir destes, torna-se possível reconstruir o processo de manifestação da OAB, o processo de análise do projeto político-pedagógico do Incra e o processo de manifestação realizado pelo MEC. Poderíamos, ainda, citar as cópias que remetem aos processos que tramitaram na própria universidade e que condicionaram a implementação da proposta, tal como o processo de ampliação do campus Cidade de Goiás.

Situar-se nessas diferentes tramas que se configuram pelos processos que se cruzam nos autos judiciais, por vezes, leva a impressão de estarmos em um labirinto; sem sabermos ao certo as origens ou mesmo as consequências de cada documento. Compartilhamos, assim, da experiência descrita por Brígida Renoldi ao investigar práticas judiciais sobre o narcotráfico em Posadas (Argentina). A ideia de labirinto na etnografia com processos judiciais traduz a experiência de

explorar espaços desconhecidos; percorrer caminhos tortuosos; mover-se, sem uma direção clara, entre obstáculos que ora impedem nossos passos ora os guiam; [...]. Estar perdido no caminho, sabendo que há um caminho, corresponde à intuição do caráter labiríntico da vida, individual ou social [...] capas de expedientes judiciais não deixam de ser superfícies opacas sob as quais se desdobra a realidade, infinitamente superior em complexidade e riqueza, para as mais sofisticadas ficções que pretendem dar conta disso. (RENOLDI, 2013, p. 9, tradução nossa).

A partir daí, e como já dito, nosso objetivo não é produzir uma leitura “caratular”, conforme descrita por Lugones (2004), dos autos judiciais. Isso teria como consequência uma transcrição ou mesmo uma tradução dos processos administrativos e judiciais para este trabalho, levando-se em consideração apenas as *técnicas judiciais* empregadas na produção de cada um dos autos.

Diversamente, nosso interesse é descrever as lógicas que perpassam a produção dos documentos e os “mundos” que eles produzem. Em sua pesquisa, Renoldi (2013, p. 16, tradução nossa) descreve que “ao querer entender de que matéria é feita uma *carátula* judicial, entrava sem opções em labirintos, tramas e interstícios de histórias de pessoas, de vidas, de acusações, de esquecimentos e paixões”. Similarmente, a nossa proposta é, com base nos “labirintos” de um processo judicial produzir uma etnografia dos processos sociais que constituem e são constituídos nos e pelos processos judiciais e administrativos.

Para tanto, neste capítulo, descreveremos os processos institucionais anteriores ao ajuizamento da Ação Civil Pública. Nesta parte, nosso objetivo é investigar os dois processos de Inquérito Civil *instaurados* pelo MPF, bem como os demais processos institucionais que foram *abertos* em decorrência dessas investigações. Deixaremos para o quinto e último capítulo a descrição da judicialização da controvérsia, momento no qual serão analisadas as *petições* judiciais (*Inicial, Contestação, Recursos*) das *partes* (MPF, Incra, UFG e estudantes) e as decisões judiciais (*sentença* e *acórdão*). O ajuizamento da Ação Civil Pública, em 2008, nos conduz a uma nova lógica processual do tratamento da controvérsia, pois ao entrar em cena o Poder Judiciário, que passa a ditar as *regras* e *procedimentos* que devem ser seguidos no debate, esse também passa a exercer ações de estabilização e dissoluções dos dissensos.

Os processos de Inquérito Civil e os *pareceres técnicos*

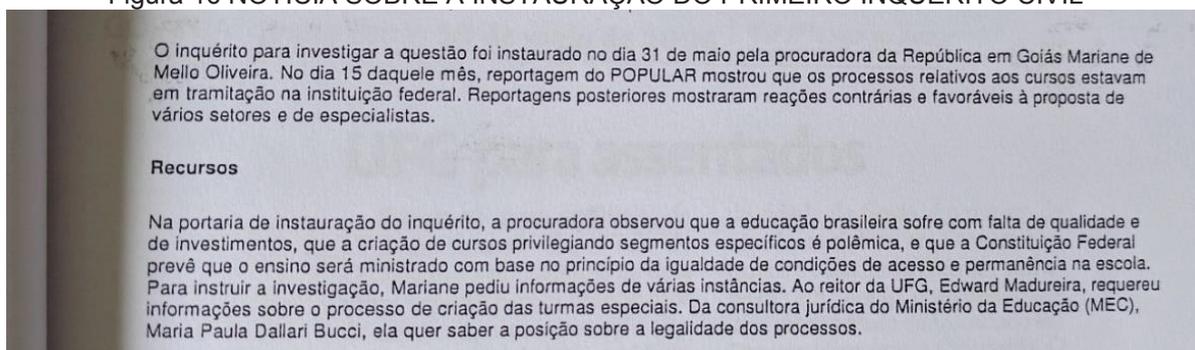
Com base nas cópias juntadas aos autos, buscamos reconstruir o que teriam sido os processos administrativos de Inquérito Civil de nº 1.18.000.008340/2006-92 (muitas vezes identificado apenas pela expressão PA 8340/2006) e o de nº

1.18.000.023126/2007-47 (também identificado por PA 23126/2007). Este último, apesar de ter sido instaurado em 17 dezembro de 2007, sua tramitação ocorreu efetivamente a partir de janeiro de 2008, após o recesso judiciário. Por esse motivo, nos referimos a ele como sendo o Inquérito Civil de 2008, uma vez que os eventos que ele materializa se deram no primeiro semestre daquele ano.

A análise destes processos de Inquérito Civil se justifica pelos elementos que eles produzem, destacando-se os *pareceres* (por vezes intitulados de *pareceres técnicos*) de diferentes instituições que, intimadas pelo MPF, passaram a se manifestar sobre a turma. Além disso, em relação ao primeiro Inquérito, esse também merece atenção, uma vez que é com base no despacho de arquivamento do Inquérito de 2006 que o poder judiciário fundamentou a *extinção* do processo judicial em segunda instância.

O primeiro Inquérito Civil

Figura 16 NOTÍCIA SOBRE A INSTAURAÇÃO DO PRIMEIRO INQUÉRITO CIVIL⁵³



Fonte: Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0, fl. 1280.

Como já mencionado, é com base em matérias jornalísticas que, em 31 de maio de 2006, a procuradora Mariane Oliveira instaurou o processo de investigação acerca de três cursos que seriam ofertados pela UFG. No entanto, apesar de incluir na investigação o curso de Direito, o de Administração e o de Pedagogia da Terra, as

⁵³ Excerto da notícia *MPF instaurou inquérito para apurar se abertura de vagas não fere o princípio da igualdade de acesso à educação*, publicada pelo O Popular, em 04 de julho de 2006.

notícias que justificaram a abertura do processo administrativo eram quase que exclusivamente sobre a turma de direito do Pronera.

Para iniciar as investigações, o MPF encaminhou um *ofício* ao reitor da UFG pedindo esclarecimentos sobre os convênios que a universidade estaria realizando para abertura de novas turmas. (fl. 312). Por sua vez, o reitor da universidade, Edward Madureira Brasil, solicitou reunião com a procuradora responsável pelas investigações a fim de esclarecer pessoalmente as parcerias que a universidade estava realizando. Na reunião realizada na sede do MPF, no dia 14 de junho de 2006, estiverem presentes o reitor e o vice-reitor da UFG, bem como os diretores da Faculdade de Direito e da Faculdade de Educação, além de um representante do Banco do Brasil e um do MEC.

O objetivo da reunião era prestar os esclarecimentos sobre a implementação do curso de direito, previsto para início de 2007, além de se avaliar a implementação do curso de Pedagogia da Terra e do curso de Administração Pública, este último destinado aos funcionários do Banco do Brasil e que iria ser ofertado na modalidade à distância em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Durante as investigações, o MPF recomendou a suspensão das atividades que visavam a implementação dos projetos até que se avaliasse a regularidade e legalidade de cada um. (fl. 351-355).

Dias após a reunião, a UFG entregou ao MPF cópia de três volumes de documentos. Esses documentos passaram a integrar o Inquérito Civil em forma de anexo, ou seja, sem que a eles fosse conferida a numeração sequencial que vinha sendo inscrita nos documentos que eram produzidos no processo administrativo. Desses três volumes documentais apresentados pela UFG, apenas a cópia do primeiro deles foi *juntada* ao processo judicial. Este *volume* era composto de documentos referentes aos trâmites internos à universidade de implementação do curso de direito. Inferimos, assim, que outros dois volumes tratavam, separadamente, dos cursos de Administração e do Pedagogia.

A partir da documentação apresentada pela UFG, a Procuradora Mariane Oliveira, do MPF, *oficiou* a Consultora Jurídica do MEC, o Presidente da OAB de Goiás e o Presidente do Inbra a fim de que estes também prestassem esclarecimentos sobre

os projetos desenvolvidos em parceria com a UFG (fls. 327-336). Novamente o curso de direito ganhou destaque nos requerimentos, sendo que a referência aos cursos de pedagogia e de administração aparecerem de forma acessória à polêmica gerada pela mídia. A referência ao curso de administração, por exemplo, é feita em apenas um momento nos *ofícios* de quatro páginas cada.

Semelhante ao *ofício* encaminhado ao reitor da UFG, esses três *ofícios* também foram endereçados a pessoas específicas, destacando seus nomes e cargos. Por outro lado, estes *ofícios* se diferenciam pela sua forma: eram cópias literais de alguns parágrafos da *portaria* de instauração do inquérito, possuindo poucas alterações em suas partes finais.

Essa repetição de textos demonstra como que, no âmbito jurídico, um mesmo conteúdo pode ser reutilizado em diferentes momentos, seja para justificar a abertura de um processo seja para solicitar informações a outras instituições. Ou ainda, como foi o caso, para fazer uma *Recomendação* à UFG para suspensão de qualquer ato que viesse possibilitar a implementação das turmas especiais. (fls. 351-355). Admitindo a distinção entre forma e conteúdo, percebemos que a forma que cada documento assume na trama processual acaba se tornando mais importante do que o conteúdo nele inscrito, isto é, mais relevante do que se diz é o como se diz, se através de *ofício*, *recomendação* ou *intimação*, por exemplo. Por outro lado, superando essa dicotomia, podemos perceber que o conteúdo não está desvinculado de uma forma, sua potencialidade decorre justamente da forma que assume em um contexto.

A parte final de cada *ofício* emitido pelo MPF merece atenção: enquanto que ao MEC e à OAB foram requeridas apenas análises sobre a legalidade dos projetos, ao Incra foi solicitado

Quais as razões levaram este Instituto a liberar recursos para a abertura de uma turma especial de graduação em Direito, curso este que não guarda estreita relação com o trabalho rural e com a fixação do homem no campo, e não para a viabilização de novos cursos que contribuem de forma direta para a efetivação das principais metas da Reforma Agrária, a exemplo dos cursos técnicos de preparo do solo e plantio, de agronomia, zootecnia, entre outros. (fl. 336).

Diferente dos *ofícios* encaminhados ao MEC e a OAB, com pedidos mais genéricos de análise, verifica-se no requerimento ao Incra um direcionamento da questão a ser esclarecida, qual seja, o debate acerca da finalidade do curso de direito, sua relação com “o homem do campo”.

Uma vez oficiadas, todas as instituições (MEC, OAB e Incra) requereram, imediatamente, *dilação* do prazo inicial de cinco dias que o MPF havia conferido para as manifestações. Enquanto o MEC e o Incra alegavam a necessidade de consultar instâncias internas específicas para se manifestar sobre os projetos, a OAB recorreu a uma resolução do próprio Conselho Federal da OAB, a qual prevê prazo de trinta dias para que a instituição possa se manifestar sobre a criação de novos cursos jurídicos. (fl. 391).

O *parecer* do MEC sobre o curso de administração

Concedidas as prorrogações de prazo, a primeira instituição a se manifestar no Inquérito Civil foi o MEC, através de um *parecer* emitido pela Secretaria de Educação à Distância, cuja análise se restringiu ao curso de Administração. (fls. 358-360). Conforme explicitado no parecer, que estava acompanhado do termo de cooperação técnica entre as universidades e a UAB, o curso de Administração à Distância seria desenvolvido em rede nacional pela UAB, e em convênio com o Banco do Brasil, estando sob coordenação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As 500 vagas disponíveis para o curso seriam distribuídas entre 16 universidades federais (incluindo a UFG) e 8 universidades estaduais.

A questão em relação a este projeto era que, conforme edital de seleção disponibilizado pela UFSC (e aplicável aos demais polos), poderiam se candidatar ao curso funcionários do Banco do Brasil, com cotas específicas de 70%, ou então servidores públicos federais, estaduais ou municipais (sendo que neste caso os candidatos deveriam residir no estado no qual a universidade estava localizada). Restringia-se, assim, a oferta do curso apenas a servidores públicos do Banco do Brasil ou servidores públicos por requisito geográfico.

Contrário à forma em que foram disponibilizadas essas vagas, naquela ocasião, o Ministério Público Federal do Estado de Santa Catarina (MPF/SC) ajuizou uma Ação Civil Pública contra a oferta do curso de Administração Pública, a fim de que não fossem aplicadas referidas regras de seleção. Na ocasião, a alegação era de que uma seleção realizada “de forma a excluir as demais pessoas, fere os mais básicos direitos e princípios constitucionais.” (fl. 568).

Enquanto esse processo judicial movido pelo MPF/SC tramitava em paralelo ao Inquérito Civil do MPF/GO, este passou a argumentar que assim como não seria possível criar uma turma específica para funcionários do Banco do Brasil, tal entendimento também deveria ser aplicado aos cursos ofertados pelo Pronera. Observa-se, assim, uma ressignificação dos documentos produzidos pelo MPF/SC e que haviam sido apresentados ao MPF pela Secretaria de Educação à Distância do MEC. Pois ao invés desses documentos auxiliarem o MPF a compreender o projeto do curso de administração (objetivo pretendido pela Secretaria da Educação à Distância do MEC), eles acabavam sendo utilizados como forma de deslegitimar a criação de turmas específicas pelo Pronera.

Ainda, sem considerar as especificidades dos públicos alvos de cada proposta, nem mesmo as peculiaridades atinentes a cada programa educacional (UAB e Pronera), o MPF/GO pressupunha similaridade entre os três cursos. Assim, no intuito de impossibilitar que sujeitos que teriam condição de acessar o ensino superior (servidores públicos) utilizassem de cotas para ingresso, acabava negando o acesso ao ensino superior de sujeitos provindos do campo, cujas condições de acesso à educação superior são muito diferentes das dos servidores do Banco do Brasil.

O *parecer* do Incra

Diferente das manifestações do MEC e da OAB, o *parecer* do Incra foi *juntado* no Inquérito Civil em forma de “anexo”, acompanhado de uma série de documentos que revelam em partes os trâmites institucionais internos ao instituto para possibilitar a abertura dos cursos de direito e de pedagogia. Como considerações preliminares, o Incra destacou que “a matéria tem sido tratada de forma bastante distorcida nas

notícias veiculadas na mídia goiana, o que tem levado a uma leitura equivocada dos projetos desenvolvidos por este Instituto [junto à UFG].” (fl. 872, grifo no original).

Em seu *parecer* (fl. 870-890), uma das primeiras críticas realizadas pelo Incra foi ao modo equivocado pelo qual os projetos do Pronera estavam sendo relacionados ao projeto do curso de Administração. Inclusive, foi dedicado um título específico do *parecer* para abordar essa questão, assim intitulado: “1.2 – Inexistência de conexão lógica entre os projetos de educação no campo desenvolvidos no âmbito do PRONERA e eventuais cursos criados para categorias privilegiadas.” (fl. 875).

Neste tópico, o Incra afirmou:

É inadmissível que se coloque, no mesmo patamar, como se fossem situações “análogas”, hipóteses complementemente diferentes. Como se examinará em profundidade adiante, é, precisamente, em cumprimento ao **princípio da isonomia**, que têm se desenvolvido, no Estado Social, políticas públicas para dar a necessária assistência a determinados setores hipossuficientes da sociedade. Afronta não apenas o mencionado princípio da igualdade, mas até mesmo o bom senso, equiparar essas ações afirmativas, destinadas [a] segmentos mais necessitados da população, a situações que, ao contrário, objetivam manter ou reforçar os benefícios de camadas mais privilegiadas. Trata-se, evidentemente, de situações completamente diversas. (fl. 875, grifos no original).

Corroborava com essa afirmação do Incra a própria forma pela qual as análises sobre os projetos estavam sendo realizadas pelas instituições. O MEC, por exemplo, havia separado a análise do curso de Administração, feita pela Secretaria de Educação à Distância, da manifestação sobre os cursos do Pronera, realizada pela Consultoria Jurídica. Enquanto a OAB se limitava a emitir um *parecer* sobre o curso de direito, o Incra, por sua vez, opinaria apenas sobre os cursos de Direito e Pedagogia.

Ainda antes de se manifestar favoravelmente aos cursos que seriam ofertados pela UFG, o Incra fez questão de ressaltar que “Nenhum dos projetos é desenvolvido visando a garantir vagas com “exclusividade” para o movimento social “A” ou “B”, como se tem dado a entender nas notícias veiculadas.” (fl. 873). Buscava-se, novamente, desvincular as propostas que seriam analisadas das alegações de que os cursos seriam para atender as demandas do MST.

Após esses esclarecimentos *preliminares*, o Incra apresentou seu *parecer* em tópicos dos quais se destacam dois: o primeiro, sobre o princípio da isonomia, e o segundo, sobre o Pronera enquanto política afirmativa. Em relação à discussão sobre a possibilidade de os cursos não estarem em conformidade com o princípio da isonomia, a instituição recorreu à clássica distinção entre igualdade formal e igualdade material, buscando afirmar que enquanto política pública, o Pronera estaria comprometido em diminuir as desigualdades materiais presentes nos povos do campo.

Para amparar esse posicionamento, o Incra recorreu a uma forma de escrita muito utilizada em processos judiciais, citando como fundamentos dos seus argumentos trechos da *doutrina*, da *jurisprudência* e da *legislação*. Da *doutrina*, a instituição citou trechos da obra *Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade*, do jurista Celso Antônio Bandeira de Melo; da *jurisprudência* foi citado parte de uma decisão judicial proferida pelo Tribunal Regional Federal da 5ª Região, que ao reconhecer a legalidade da oferta de uma turma especial de agronomia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), destacou a clássica definição referente à discriminação positiva, sendo que “o princípio da isonomia consiste em dar tratamento igual àqueles que estão na mesma situação.” (fl. 879). Por fim, da *legislação*, o Incra apresentou artigos da Constituição Federal, em especial os referentes ao direito à educação.

O segundo tópico abordado pelo Instituto foi em relação às normas inerentes ao Pronera, destacando sua qualidade de política pública com o objetivo de ofertar educação de qualidade no meio rural. Além de explicitar as principais regras do programa, o instituto anexou cópia do *Manual Operacional do Pronera*, que define seus principais objetivos. Dos documentos juntados pelo Incra, destacamos também um *parecer* (fl. 985-995) emitido por sua Procuradoria Especializada, afirmando a necessidade da educação jurídica no campo nos seguintes termos:

Advogados, e operadores do Direito em geral, que tenham tal visão no meio rural, não somente auxiliarão na segurança e na fixação do assentado no campo como, igualmente, trará mais eficácia a sonhada progressiva diminuição do quantum despótico por estratégias jurídicas de pacificação. (Fl. 994).

Esse posicionamento do Incra, a um só tempo, buscava fundamentar a criação do curso de direito tanto na dimensão do trabalho no campo quanto na possibilidade de diminuir os conflitos agrários, concebendo o direito como forma de mediação entre os interesses dos movimentos sociais e os das elites rurais.

O *parecer* da OAB

A terceira instituição a se manifestar no Inquérito Civil foi a OAB/GO. A partir da abertura de um processo administrativo dentro da própria OAB, o projeto foi submetido à análise da Comissão de Ensino Jurídico (CEJ/GO). Assim como aos autos do Inquérito Civil e do processo interno ao Incra, nosso acesso ao processo administrativo da OAB também se deu pelo processo judicial, com cópias parciais do trâmite interno pelo qual o projeto do curso de direito foi analisado.

Ressaltamos, aqui, a forma pela qual os *processos* conformam a vida das instituições e dos seus modos agir. A UFG, por exemplo, abre um processo de criação do curso que é submetido ao Incra. Este abre um processo de análise e se posiciona a favor da universidade. Diante da implementação do projeto, o MPF abre um processo de inquérito para averiguar a legalidade das ações tomadas pelas outras instituições. Este processo é submetido à OAB a fim de que esta autarquia dê seu *parecer*, o qual também é feito somente a partir da abertura de um processo interno à instituição.

Após a abertura do *processo* interno da OAB, a Comissão de Ensino Jurídico da OAB, por meio do *conselheiro* Arthur Rios, que já havia defendido a implementação do curso perante os jornais goianos, emitiu um *parecer* favorável à turma do Pronera. Neste *Parecer* (fls. 1191-2002), anexado repetidamente no processo judicial, a CEJ analisou somente o projeto do curso de direito. Para esta análise, conforme consta do *relatório*, Arthur Rios recorreu a um outro *parecer*, proferido pelo jurista Dalmo Dallari, professor emérito da USP, sobre os cursos de Pedagogia da Terra. (fls. 2006-2010).

No *parecer* de Dallari, também *juntado* de forma repetitiva dentro do processo judicial, este defendia a legalidade dos cursos do Pronera, bem como a necessidade de oferta de turmas especiais para os *assentados*. Assinado em julho de 2005, o

parecer de Dallari tinha como objetivo fundamentar a criação de uma turma especial de Licenciatura em Pedagogia da Terra, na Faculdade de Educação da USP

Uma das frases mais utilizadas de Dallari era sua declaração de que “a condição de assentado não é provisória nem marginal, mais é uma situação permanente, legalmente prevista, em que muitos brasileiros vivem.” (fl. 2006). Considerando a legalidade da condição de assentado e seu caráter perene, Dallari defendia a necessidade do Estado se adequar a essas particularidades e, sem negligenciá-las, conseguir ofertar educação pública em todos os níveis. De certa forma, a afirmação da legalidade da condição de assentado implicava afirmar a legalidade da oferta de turmas especiais e esses grupos sociais.

Por outro lado, interessante observar que no mesmo *parecer*, Dallari se opunha aos critérios de seleção de estudantes às “turmas especiais”. Para o jurista, o processo seletivo deveria ser universal e aberto a todo indivíduo que tenha concluído o ensino médio. Não seria possível exigir como requisito que o candidato fosse beneficiário da reforma agrária, pois se estaria afrontando o princípio constitucional da igualdade. Para esta questão, a solução, de certa forma paradoxal, apontada por Dallari, era “a atribuição de uma pontuação especial para os que [se] enquadrem num daqueles requisitos, sem que esse item da avaliação signifique, na prática, a exclusão prévia dos que não se enquadrem neles.” (fl. 1999).

Observa-se que, apesar do *parecer* de Dallari se restringir aos cursos de Pedagogia pelo Pronera, ele era utilizado por Rios para fundamentar sua decisão favorável sobre o curso de direito pelo Pronera. Por outro lado, a utilização desse documento era apenas no que se referia à legalidade do curso, pois quanto à discussão dos requisitos para seleção, esta parte do *parecer* foi desconsiderada por Rios quando da elaboração do parecer junto à OAB.

Percebemos, aqui, uma lógica semelhante à utilizada quanto aos documentos do curso de administração. Assim como os documentos referentes ao curso de Administração eram utilizados para desqualificar o curso de direito pelo Pronera, os documentos referentes ao curso de Pedagogia (em especial o *parecer* do professor Dallari) eram utilizados como forma de reafirmar a necessidade dessa política pública. Em ambos os casos, os autores dos pareceres faziam “recortes” dos argumentos a

fim de adaptar às suas propostas os argumentos presentes nesses documentos anteriores.

Na análise produzida pelo Conselho de Ensino Jurídico da OAB/OG, Rios declara que a proposta da UFG, “a meu ver, não viola a igualdade prevista na Constituição. Pelo contrário, valoriza-a, pois se mostra como política afirmativa razoável e justificada explícita e implicitamente na própria Carta Magna.” (fl. 1999). Além disso, respondendo ao argumento sobre a meritocracia, Rios afirma que ao prever um “vestibular para a composição da turma, acredito estar garantida a valorização do mérito.” (fl. 2000). Por fim, antes de concluir oficialmente pela legalidade da turma especial, Rios cita o caso da religiosa Dorothy Stang e a necessidade de uma qualificação técnico-profissional em direito dos próprios assentados.

Analisando os argumentos de Rios, verifica-se que o *parecer* produzido pelo *conselheiro*, com a finalidade de afirmar a legalidade do curso perante a OAB/GO, reproduz em grande medida os argumentos por ele manifestados em textos jornalísticos, analisados no capítulo anterior, em especial partes do artigo *O conflito do agronegócio com os assentados*, publicado n’O Popular. (fl. 1290).

Semelhante ao que acontece com os documentos produzidos pelo MPF, o parecer de Rios, ainda que possuindo o mesmo conteúdo de textos jornalísticos, faz com que a forma pela qual a posição de Rios é apresentada perante a OAB seja determinante para que o caso seja deliberado pelos demais *conselheiros*. Em outros termos, difícil imaginar que os *conselheiros* da OAB iriam deliberar com base em um artigo de opinião publicado em um jornal, por outro lado, deliberaram com base em um *parecer técnico*, apesar deste documento reproduzir majoritariamente o conteúdo publicado no jornal.

O *parecer* da CEJ, elaborado por Rios, foi levado a votação perante a sessão plenária da OAB/GO, no dia 04 de outubro de 2006. Para esta sessão, o então presidente da OAB/GO havia encaminhado convite à procuradora Mariane Oliveira a fim de que esta assistisse à reunião (fl. 447), o convite foi aceito oficialmente um dia antes da sessão plenária. (fl. 451-452). A decisão favorável da plenária da OAB/GO,

foi comunicada ao Inquérito Civil em 18 de outubro de 2006, destacando-se uma votação acirrada de 15 votos favoráveis ao projeto e 12 votos contrários. (fl. 2025).

O *parecer* do MEC sobre o Pronera

Após as manifestações favoráveis da OAB/GO e do Incra, o MEC, agora por meio de sua Consultoria Jurídica, apresentou sua manifestação sobre os projetos dos cursos que seriam oferecidos pelo Pronera na UFG. (fls. 456-462). Lembramos que a primeira manifestação do MEC estava restrita ao curso de Administração, e que havia sido realizada pela Secretaria de Educação à Distância, não havendo uma abordagem específica da Consultoria Jurídica sobre o curso de Administração.

Em relação aos cursos do Pronera, o *parecer* emitido pela Consultoria Jurídica do MEC teve como fundamento outros *pareceres* emitidos anteriormente pela mesma Consultoria. Com o objetivo de embasar o argumento pela “impossibilidade jurídica de reserva de vagas”, a Consultoria apresentou outros cinco *pareceres* que tratavam, nas suas palavras, de “questões concretas e assemelhadas.” (fl. 457).

Na realidade, dentre esses *pareces*, dois tratavam da possibilidade de convênio entre o MEC e o Banco do Brasil para oferta de curso de Administração à distância (projeto que também estava sob análise do MPF no mesmo inquérito), um *parecer* sobre a possibilidade da Universidade de Brasília ofertar cursos específicos para servidores do MEC e, dois *pareceres* sobre a possibilidade da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) ofertar um curso de Pedagogia exclusivamente para indígenas.

Nestes *pareceres* sobre o projeto de uma turma especial para indígenas, e que fundamentariam a posição do MEC sobre o curso de direito, a proposta foi considerada como uma possibilidade “não jurídica”. Frisa-se que ambos os *pareceres* não afirmaram a ilegalidade ou inconstitucionalidade do projeto. Em respostas tangenciais, argumentaram que a análise comportava analogia à discussão de cotas para negros, implementadas pela UERJ, cuja análise estava em discussão no STF por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2558-8/600. Assim, como o

próprio STF ainda não teria se pronunciado acerca das cotas, não seria possível fazer uma afirmação contundente sobre a possibilidade jurídica ou não de turmas especiais.

Por outro lado, também não se poderia afirmar pela legalidade do projeto da UFES, pois, para a Consultoria Jurídica, a previsão constitucional era de que aos indígenas caberia o direito de acesso ao ensino fundamental, sendo que “O assunto questionado, permissa vênua, parece-nos não se encontrar sob a proteção constitucional, vez que não se trata especificamente à cultura indígena, e sim ao ensino superior.” (fl. 477).

Assim, tomando os projetos do Pronera como idêntico ao das turmas para indígenas, e diante de uma imprevisão jurídica – vez que a legislação não permitia e nem proibia as turmas especiais e que, principalmente, havia um clima de expectativa da posição do STF em relação às cotas –, a possibilidade de se criar uma turma exclusiva para beneficiários da reforma agrária pairava em um limbo no qual o MEC não conseguia emitir um *parecer* que expressasse, efetivamente, uma posição uniforme sobre os projetos dos cursos de Pedagogia e de Direito.

Separando a análise do curso de Pedagogia e do curso de Direito, o *parecer* da Consultoria Jurídica do MEC foi no sentido de que, ainda que visto como medida excepcional, o curso de Pedagogia poderia ocorrer. Contudo, “Quanto ao curso de direito não se pode construir o mesmo raciocínio [...] que permite o temperamento da regra constitucional.” (fl. 460). Enquanto que ao curso de pedagogia seria possível uma flexibilização das regras jurídicas (“um temperamento da regra constitucional”) a fim de que pudesse ser implementado, para o curso de direito não se poderia abrir tal possibilidade.

Segundo a Consultoria Jurídica do MEC,

Um dos aspectos inconstitucionais contidos no Edital, na documentação original remetida a esta Consultoria Jurídica, o *discrimen* previsto no processo seletivo para ingresso no Curso de Direito, qual seja, a previsão de vagas apenas aos *assentados dos programas de reforma agrária*, em desprezo aos demais excluídos. (fl. 461).

E, apesar do alargamento dos possíveis beneficiários para ingresso no curso, com a inclusão dos beneficiados pela Política de Agricultura Familiar, ainda assim, a consultoria do MEC manteve o posicionamento de que o curso de direito não poderia

ser considerado juridicamente legal visto manter “fora do escopo os demais rurícolas que não estão nas categorias de beneficiários da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar.” (fl. 461).

Com base nesses posicionamentos institucionais do MEC e da OAB, destacamos a imprevisibilidade das decisões que as instituições podem conferir às demandas que lhe são apresentadas. Não foi raro às vezes em que, ao comunicar que a OAB teria sido favorável à turma especial de direito enquanto que o MEC contrário, meus interlocutores expressavam estranheza. Muitos deles esperavam que as decisões seriam exatamente opostas – a OAB sendo contrária e o MEC favorável. Esta contrariedade de expectativas possibilita pensar que, além de não ser monolítico, “o Estado” é constituído por situações, por pessoas e por razões nas quais a imprevisibilidade está sempre latente.

Despacho de Arquivamento: declarando a legalidade

Após receber os pareceres e as recomendações da UFG, do Incra, do MEC e da OAB, em 29 novembro de 2006, a promotora responsável pelas investigações sobre os cursos da universidade recomendou o arquivamento do Inquérito Civil. (fls. 99-104). Nesse momento, o MPF estava reconhecendo a legalidade dos projetos do Pronera. Curiosamente, a única ressalva em relação aos três projetos foi justamente com relação ao convênio junto ao Banco do Brasil. Neste caso, foi recomendada a redistribuição do quantitativo de vagas a fim de um percentual fosse destinado à comunidade externa, e não apenas para servidores públicos.

Após um extenso relatório, que ocupou mais da metade das 12 páginas dedicadas ao *Despacho*, a procuradora dividiu a sua análise sobre os cursos em três partes distintas, uma para análise de cada projeto de curso. A primeira e maior parte, com três páginas, foi dedicada ao curso de direito. Dentre os temas abordados, destacou a questão da isonomia constitucional frente às políticas de “discriminação positiva”. Fazendo menção aos *pareceres* juntados pelo Incra e pela UFG, a procuradora afirmou que o MPF estaria reconhecendo “o projeto de criação da turma

especial do Curso de Direito como ação afirmativa que busca promover a inclusão de um grupo social marginalizado.” (fl. 101/verso).

Outra questão que ganhou destaque na análise feita pela procuradora foi a ampliação dos possíveis candidatos da turma para os *pequenos agricultores* e não apenas para os *beneficiários da reforma agrária*. Em certo sentido, a flexibilização dos possíveis estudantes veio a minimizar as críticas ao projeto e facilitar um parecer favorável do MPF neste momento. Destaca-se que essa ampliação ocorreu, na realidade, por *recomendação* do próprio MPF anteriormente enviada à universidade e que foi acolhida pelo Consuni quando da votação para implementação do curso.

Antes de se manifestar favorável ao curso, a procuradora recapitulou brevemente a história das políticas afirmativas iniciada nos Estados Unidos, e, fazendo uma aproximação entre as políticas lá implementadas a partir da década de 1960, afirmou que os beneficiários com o curso do Pronera “são vítimas da sobredita discriminação de fundo cultural, de um verdadeiro “*apartheid* social” existente no país, necessitando, pois, de políticas afirmativas que os socorram.” (fl. 102/verso, grifo no original).

Com base nessa construção história das políticas estadunidenses e com base em uma reflexão sobre a possibilidade de discriminação positiva, ao arquivar o processo de Inquérito Civil, sobre o curso de direito a procuradora declarou:

Entende o Ministério Público Federal que o projeto da UFG de criar uma turma especial do curso de Direito, destinada às entidades familiares abarcadas pela Lei 11.326/06 e aos assentados da Reforma Agrária corrobora na tentativa de mitigar a desigualdade real existente entre cidadãos do meio rural e do meio urbano, homenageando, pois, os princípios constitucionais da igualdade e do acesso universal à educação. (Fl. 103).

Destacamos, desde já, que a decisão foi feita “em nome do MPF”, buscando traduzir um entendimento que seria da instituição a declaração de legalidade do curso e não de alguém individualizado. A expressão “entende o Ministério Público Federal”, mais que uma questão de linguagem, reflete a ideia que há unidade e coerência nas decisões proferidas em nome da instituição, revelando a perspectiva que se deve evitar ao máximo decisões contrárias ou mesmo contraditórias de um mesmo órgão.

Por outro lado, e de forma diversa, as decisões no Poder Judiciário, principalmente as sentenças, são proferidas na primeira pessoa do singular, quando o próprio juiz confere o entendimento sobre um caso a si e não ao Poder Judiciário. Na sentença que determinou a extinção da Turma Evandro Lins e Silva, por exemplo, esta característica fica evidente quando o juiz declara: “Em face do exposto, **julgo parcialmente procedentes** os pedidos formulados na inicial.” (fl. 2316, grifo no original).

Nesse sentido, enquanto no poder judiciário os juízes poderiam, no *caso concreto*, ter entendimentos diversos, esta possibilidade estaria vedada aos procuradores, vez que, ao proferirem uma decisão, o fazem em nome da instituição. Se em um primeiro momento essa perspectiva parece irrelevante no mundo jurídico, será possível perceber no próximo capítulo que, quando fundamentação do acórdão que arquivou o processo judicial, é justamente essa ideia de unidade do MPF que fará compreender pela impossibilidade de existir duas manifestações contrárias sobre a legalidade do curso de direito. Antecipamos, assim, que esta questão foi determinante para solução do conflito envolvendo o projeto, isto porque a decisão que *extinguiu sem resolução* do mérito destacou: “Sem fato novo, nada há também de novo que justifique o interesse de membro do Ministério Público a vir postular em juízo em contrariedade ao que sua instituição já deliberou.” (fl. 2739).

Além dos efeitos que a decisão de arquivamento o Inquérito Civil gera no processo judicial, queremos destacar foi somente após essa decisão, publicada no início de dezembro de 2006, que a UFG e o Incra deram continuidade na implementação do projeto no campus Cidade de Goiás. Tão logo a notícia de arquivamento do processo administrativo e do reconhecimento da legalidade do curso vieram à tona, uma das primeiras ações foi a publicação do edital de alunos, cuja seleção ocorreu no primeiro semestre de 2007, enquanto as atividades letivas iniciaram em agosto de daquele ano.

Figura 17 NOTÍCIA SOBRE ABERTURA DO VESTIBULAR⁵⁴

DIREITO

Vestibular de assentados

Mais de 630 candidatos estão inscritos no vestibular especial para o curso de Direito voltado para assentados da reforma agrária. O concurso será realizado neste domingo, dia 18, na cidade de Goiás, onde está sediado um dos câmpus avançados da Universidade Federal de Goiás (UFG) e onde os aprovados terão aulas. A iniciativa é resultado de convênio entre a UFG, trabalhadores rurais organizados e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

Fonte: Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0, fl. 1334.

Entretanto, com o ingresso dos estudantes do Pronera na UFG e a presença física dos movimentos sociais no ambiente universitário a partir de agosto de 2007, uma nova onda de críticas ressurgiu na mídia, recolocando o projeto no debate público. Essas críticas vão desencadear um segundo processo de investigação por parte do

⁵⁴ Encarte do jornal O Popular e Jornal do Tocantins, de 16 a 22 março de 2007.

MPF, que além de retomar os debates já realizados no Inquérito Civil de 2006, vai alegar malversação dos recursos públicos na execução do projeto.

O segundo Inquérito Civil

Com o início das aulas dos *beneficiários* no campus Cidade de Goiás, os movimentos contrários ao projeto se intensificaram. Os debates nos meios de comunicação foram retomados, noticiando tanto o início das aulas da turma especial de direito quanto a realidade que os estudantes estavam enfrentando para iniciar os estudos. Conforme noticiado em 31 de agosto de 2007,

Já estão na sala de aula da Universidade de Goiás os primeiros alunos do curso de direito montado exclusivamente para agricultores. Para muitos a mudança foi grande. Só numa república são 16 estudantes que dividem três quartos, cozinha e um banheiro. Como todo mundo quer estudar, a casa tem regras. “A gente tem que dormir cedo; 23h é o toque de recolher”, conta a universitária Michele Gomide. (fl. 1464).

A partir dessas notícias, foi questão de dias para que os primeiros atos contrários ao projeto comesçassem a aparecer. Já em 05 de setembro de 2007, o deputado federal Paulo Renato Souza encaminhou um *pedido de providências* sobre o curso ao MPF de Goiás. (fls. 584-586). Neste pedido, formulado com base em duas matérias jornalísticas, o deputado solicitava “a adoção das providências cabíveis a respeito de grave fato divulgado na imprensa e reclamado por inúmeros eleitores, [...] a notícia de que a Universidade Federal de Goiás criou, neste semestre, um curso de direito especificamente para assentados da reforma agrária”.

Curiosamente, enquanto a primeira notícia, intitulada *Universidade de Goiás cria curso de direito para trabalhador rural*, referindo-se especificamente da oferta do curso, tem-se que a segunda notícia usada pelo deputado se referia a suspensão, pelo MPF/SC, da oferta do curso de Administração à Distância pela UFSC e pelas universidades parceiras, das quais a UFG fazia parte. O raciocínio empregado pelo deputado foi exatamente o mesmo aventado pelo MPF quando das investigações iniciais sobre o projeto, isto é, se não há possibilidade de servidores públicos terem reserva de vagas em um curso de Administração, o mesmo entendimento deveria ser aplicado aos beneficiários da reforma agrária em relação ao curso de direito.

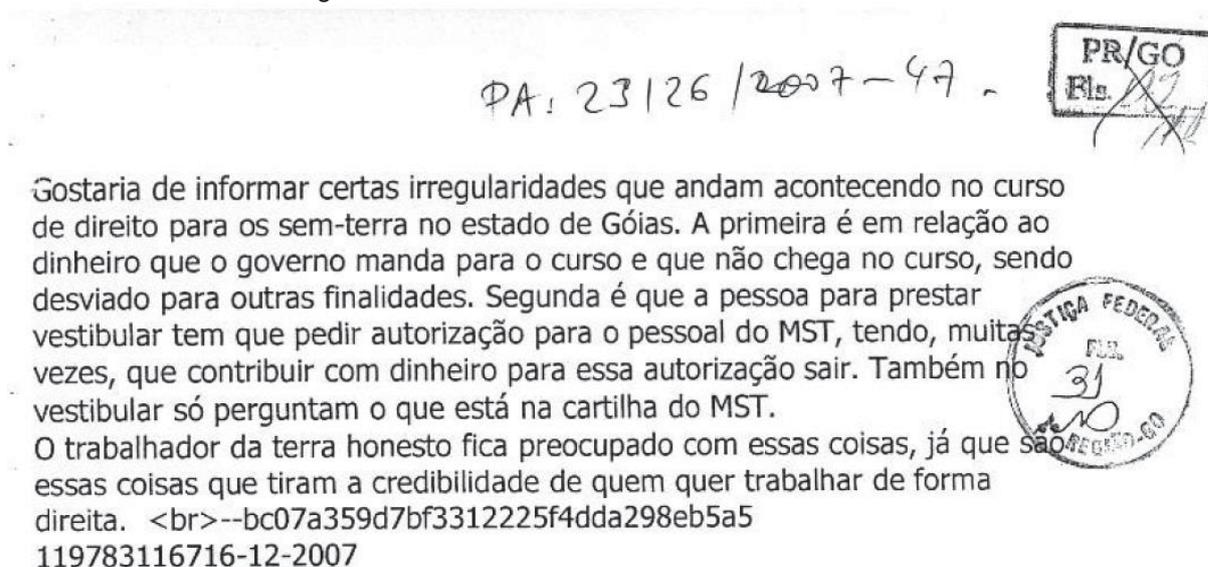
Entretanto, este *pedido de providências*, analisado pelo MPF como recurso ao arquivamento do Inquérito, foi indeferido pela procuradora Ela de Castilho, que também homologou o despacho de arquivamento exarado pela procuradora Mariane Oliveira em novembro de 2006. O indeferimento do pedido de providências do deputado se deu nos seguintes termos:

INDEFIRO O RECURSO. As turmas especiais para Beneficiários da Reforma Agrária nos cursos de Direito e Pedagogia constituem ações de discriminação positiva que visam a inserção no sistema educacional de grupo social que sofre a desigualdade material, com difícil acesso à educação de nível superior. São ações afirmativas que tornam efetivo o princípio constitucional da igualdade. Vale ressaltar que não beneficiam somente os participantes do MST, mas todos aqueles que foram beneficiados pela Reforma Agrária, bem como os pequenos produtores rurais. (fl.587). HOMOLOGO O ARQUIVAMENTO.

Destacamos, porém, que a homologação do arquivamento e o indeferimento do recurso apresentado por Paulo Renato Souza ocorreu somente em 05 de maio de 2008. Antes disso, já ao final do primeiro semestre letivo do curso em dezembro de 2007, com base em uma denúncia anônima, o MPF havia retomado, em outro processo, a discussão sobre o curso e instaurado nova investigação. Em outros termos, dado os tempos processuais, ocorreu que dentro da mesma instituição, enquanto alguns agentes atuavam no reconhecimento da legalidade do projeto, em paralelo e sem considerar o Inquérito Civil de 2006, outros agentes atuavam em nova investigação alegando ilegalidade na execução do projeto.

Em 16 de dezembro de 2007, pouco mais de um ano após o arquivamento do inquérito civil que teve por objeto o mesmo projeto, foi encaminhado um e-mail ao MPF contendo uma denúncia anônima sobre a turma especial. Dada a brevidade da acusação, reproduzimos abaixo:

Figura 18 DENÚNCIA ANÔNIMA CONTRA A TURMA



Fonte: Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0, fl. 31.

No dia seguinte a essa denúncia anônima, o segundo inquérito civil foi aberto e endereçado à análise do Coordenador de Tutela Coletiva em exercício⁵⁵, procurador Raphael Perissé Rodrigues Barbosa. Este, por sua vez, no mesmo dia 17/12/2007, procedeu a redistribuição da denúncia para o 1º Ofício do Patrimônio Público e Social e da Probidade Administrativa do MPF que, curiosamente, tinha ele próprio como procurador responsável.

Chama atenção, ainda, a celeridade com que a denúncia foi processada, isto porque, tendo-se passado o recesso de final de ano, no segundo dia de trabalho do ano seguinte, em 08 de janeiro de 2008, o procurador Raphael Barbosa já fez a primeira análise do caso requerendo a expedição de *ofícios* para a UFG, para o Inbra, para o MEC, para o MDA e para a consultoria jurídica do MEC a fim de que estes apresentassem informações sobre o funcionamento do curso. Reiniciava-se, com isso, os mesmos procedimentos já realizados em 2006 sob supervisão da procuradora Mariane Oliveira.

Desses acontecimentos, surgem algumas questões que, apesar de não apresentarem respostas imediatas, trazem elementos para pensar o caso: não seria

⁵⁵ Não foi possível apurar as razões de substituição da procuradora Mariane Oliveira pelo procurador Raphael Barbosa na Coordenação da Tutela Coletiva, de toda forma, esta alteração no cargo foi determinante para que o segundo inquérito pudesse ser instaurado.

mais esperado que o pedido de providências do Deputado Paulo Souza conseguisse efetivar uma nova investigação ao invés de uma *denúncia apócrifa*? Por que a redistribuição do processo foi levada às pressas de um Procurador da República para ele mesmo? E, quais os motivos que fizeram o procurador desconsiderar a existência de um inquérito anterior sobre o caso, que inclusive havia sido amplamente noticiado, e abrir um segundo processo para averiguar a mesma situação?

Em relação a essa última questão, o argumento utilizado pelo procurador foi de que havia *atos novos* que justificavam uma nova investigação. Esses *atos* seriam “desvio de verbas destinadas ao custeio da atividade, além de acoirar de direcionado o processo seletivo de ingresso no referido curso, que demandaria certo perfilhamento ideológico.” (fl. 33). Enquanto um dos *atos*, o processo seletivo, já tinha sido objeto de análise no primeiro inquérito, restava que o *fato* que justificaria a abertura de uma nova investigação seria o “desvio de verbas”.

Ocorre que este fato dependia ainda de sua produção, vez que a denúncia que fundamentava a instauração da investigação não trouxe qualquer *indício* sobre a possibilidade de desvio de verbas do programa. Não obstante, no decorrer das investigações, o argumento do “desvio de verbas” foi se deslocando para o argumento do “desvio de finalidade” do curso. Aos poucos, a questão sobre o possível desvio de verbas, móbil para a segunda investigação, ficou praticamente “esquecida” no debate judicial.

Este deslocamento na argumentação por parte do procurador fica evidente quando, na *Petição Inicial*, há um tópico intitulado “Da impossibilidade jurídica de utilização de recursos do Pronera para custeio do curso de direito destinado aos assentados da Reforma Agrária” (fl. 04), cujo conteúdo defende a necessidade de manter programas educacionais no campo, “mas resguardada sua finalidade útil contextualizada: manter o homem ligado à terra.” (fl. 05).

Esta “confusão” entre um argumento e outro também é destacada quando da análise do caso em *segunda instância*. No *relatório* que compõe o *Acórdão*, o *relator* declarou:

O representante do Ministério Público junto a esta Corte sustenta que o inquérito civil público outrora arquivado analisara o tema apenas sobre o

prisma da legalidade. Esta ação civil pública, por sua vez, se motivara em denúncia anônima em que se alertava para desvios de recursos financeiros na execução do programa.

Com todo o respeito às opiniões contrárias, mas em homenagem à extensa leitura que fiz nas quase 2.800 páginas que compõem estes autos, não vislumbrei qualquer mudança de enfoque nas razões que cada um dos procuradores em Goiás teve sobre o tema. [O segundo inquérito] traduz inconformismo hermenêutico quanto à finalidade da verba, e não quanto à malversação do recurso público. (fl. 2738).

O procurador [...] apresentou sua petição inicial, reescrevendo de modo inverso os mesmos fundamentos apreciados como razões para a homologação do arquivamento, inclusive o argumento do alegado desvio de finalidade, aquele aferível quando a autoridade pratica o ato por motivos ou fins diversos daqueles colimados em lei. (fl.2741).

Além da similaridade nos argumentos que embasaram o primeiro inquérito, no segundo processo de investigação são reproduzidos basicamente a mesma lógica e os mesmos documentos que constituíram o primeiro inquérito civil. Dentre esses documentos, destacamos as referências explícitas feitas ao primeiro Inquérito Civil, inclusive com a *juntada* de cópia do *Despacho de Arquivamento* e de documentos que já haviam sido anexados na primeira investigação.

Destacamos, ainda, a celeridade com que o Inquérito foi processado. Tendo iniciado os trâmites em 8 de janeiro de 2008, o processo foi *concluso* em 22 de fevereiro de 2008 para análise do procurador. Por outro lado, enquanto nos chama atenção a celeridade no trâmite processual até à *conclusão* do Inquérito, também é relevante informar que o procurador Raphael Barbosa demorou quase 04 meses para propor a Ação Civil Pública. Esse lapso temporal entre a conclusão das investigações pode parecer irrelevante em um primeiro momento, contudo, foi fundamental para que o juiz indeferisse a liminar que buscou suspender de imediato as atividades letivas do curso.

Infelizmente não tivemos acesso à integralidade do segundo inquérito civil, o que dificulta uma análise mais pormenorizada das ações que constituíram este processo. Entretanto, das cópias juntadas ao processo judicial, percebe-se que a segunda investigação reproduziu em sua maior parte os mesmos argumentos e documentos que o primeiro inquérito civil. Na manifestação do MEC, por exemplo, a Consultoria Jurídica se limitou a apresentar cópia do parecer elaborado quando primeiro inquérito, não acrescentando quaisquer outras observações sobre o caso.

Mas, se por um lado, o segundo inquérito manteve uma estrutura muito semelhante ao primeiro, é preciso destacar que as conclusões a que ele chega são totalmente opostas. Enquanto no primeiro houve um reconhecimento da legalidade, no segundo processo temos como consequência o ajuizamento da Ação Civil Pública, buscando extinguir a turma especial de direito. Parafraseando o relator dos recursos judiciais, o que o segundo inquérito produziu foi uma reescrita de modo inverso das mesmas questões já elaboradas na primeira investigação do MPF.

CAPÍTULO 05 – A JUDICIALIZAÇÃO DA CONTROVÉRSIA

Neste último capítulo⁵⁶, abordaremos a judicialização da controvérsia social envolvendo a Turma Evandro Lins e Silva. Se, por um lado, os dados e informações problematizados até então são o que constituem o processo, assim como são construídos para e no próprio processo, tais dados, por si só, não formam um processo judicial. A conformação dos documentos enquanto processo judicial depende da organização, dos usos e da lógica que perpassa a demanda jurídica, dos agenciamentos e posicionamentos que *as partes* envolvidas fazem dos e com os documentos, e das consequências que esses usos produzem na vida das pessoas.

O intuito neste momento é refletir sobre os posicionamentos que as instituições tiveram durante o trâmite processual, bem como sobre o uso que fizeram dos documentos para apresentar e justificar os entendimentos sobre o curso. Será possível perceber que os discursos produzidos no âmbito jurídico tanto constituem quanto são constituídos pelos documentos *juntados* aos autos. Compreendemos, assim, que não há um argumento ou um discurso desvinculado da materialidade na qual ele se efetiva, do documento pelo qual o argumento se apresenta.

Apesar da demanda ter por *objeto* a legalidade do projeto da turma especial, cujas consequências recairiam diretamente sobre a condição dos estudantes beneficiários da reforma agrária, é preciso reconhecer que os estudantes tiveram pouca atuação institucional no caso judicial. Oficialmente, a UFG, o Incra e o MPF é que foram *partes* na demanda, motivo pela qual analisaremos em primeiro os documentos produzidos por essas instituições quando de suas *manifestações* no processo. Em um segundo momento, incluiremos a análise sobre as *manifestações*

⁵⁶ Versões preliminares deste capítulo foram apresentadas nos seguintes trabalhos: *Bacharéis sem-terra! Uma análise da Ação Civil Pública contra a primeira turma de direito pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*, publicado em maio de 2016, na Revista Espaço Acadêmico (UEM); *Educação, direito(s) e o mundo rural: reflexões sobre “o rural” a partir de um processo judicial*, publicado em 2016, na revista Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade (IFG); e, *O direito em disputa: instituições públicas e definições do que é direito em um processo judicial*, em novembro de 2017, na IX Semana de Antropologia e Arqueologia (DEAN/UFPR).

dos estudantes, quando do ingresso na demanda com base em um *recurso de apelação*.

Não podemos deixar de analisar, ainda, o posicionamento do Poder Judiciário, catalizador dessas relações, e cuja análise ocupará a segunda parte do capítulo. Ao abordar as *decisões judiciais*, em especial a sentença e o acórdão, é possível perceber os momentos de síntese e de estabilização da controvérsia. No entanto, ao mesmo tempo em que tais decisões judiciais se tornam momentos de estabilização, simultaneamente, elas se tornam fontes de novas divergências, de novos dissensos.

Para nossa reflexão, delimitaremos a descrição e a análise aos documentos produzidos com vistas ao próprio processo, ou seja, as *petições* produzidas com vistas a ordenar os outros documentos na demanda judicial. Nesse sentido, buscaremos seguir a lógica nativa do *contraditório*, na qual a tese produzida por uma das partes pode e deve ser objeto de análise e manifestação pela parte adversa. Na dialética dessas relações, a produção de sínteses, dadas pelas decisões do Poder Judiciário, torna-se o objetivo perquirido pelos atores. No próximo item, buscaremos apresentar uma descrição dos principais momentos do trâmite processual, no intuito de possibilitar ao leitor uma visão geral sobre os desdobramentos do processo judicial.

Entre *petições* e o *contraditório*

Inaugurando a demanda, o primeiro documento de destaque é a *Petição Inicial* proposta pelo MPF (fls. 02-28) e cujo conteúdo instaura a controvérsia no âmbito judicial. Com base na acusação articulada pelo MPF é que surgem as *manifestações das partes contrárias* do Incra (fls. 199 a 215) e da UFG (Fls. 271 a 296). Essas manifestações iniciais da UFG e do Incra se opunham ao pedido de *tutela antecipada* formulada pelo MPF, cujo objetivo era a suspensão imediata das atividades do curso de direito, antes mesmo da conclusão do processo judicial.

Em uma demanda judicial, a antecipação da tutela pode ser compreendida como uma decisão provisória sobre a questão controversa, e que pode ser dada logo

no início do trâmite processual, passando a ter efeitos imediatos. Somente ao final da demanda é que essa decisão é confirmada ou retificada pelo juiz. O principal motivo que justifica um pedido de antecipação da tutela decorre da possível demora do trâmite processual e das consequências que o tempo pode provocar na situação fática que está sendo discutida.

O *periculum in mora* (ou perigo da demora), expressão jurídica para se referir ao tema, evidencia que a morosidade em uma decisão judicial pode provocar danos irreparáveis ou de difícil reparação aos envolvidos. Justificando o pedido, o MPF argumentava “que a prestação jurisdicional não pode aguardar tão elástico prazo temporal, sob pena de restar absolutamente inócua” (fl. 23). De modo ainda mais incisivo, expôs o MPF:

Dessa feita, tem-se por imprescindível a concessão da tutela *in itinere*, sob pena do transcurso do tempo esvaziar a eficácia do provimento jurisdicional que vier a ser prolatado, vez que o transcurso temporal necessário até a prolação de decisão revestida de cognição exauriente provavelmente implicaria em sentença proferida após a conclusão do curso, e, como visto, não mais passível de correção a ilegalidade. (fl. 24).

Por outro lado, o tempo do processo foi justamente o recurso utilizado pelo Incra e pela UFG para se oporem ao pedido liminar do MPF. Ambas as instituições afirmaram que não haveria necessidade de uma decisão liminar visto que o próprio ajuizamento da Ação Civil ocorreu quase um ano após o início do curso, ou seja, a própria demora por parte do MPF descaracterizaria a urgência de uma decisão sobre o mérito da causa naquele momento.

Conforme *manifestação* da UFG:

O transcurso de tempo entre o início das aulas e a propositura da Ação Civil Pública em junho de 2008 já impede a caracterização do fundado receio de dano irreparável ou de difícil reparação.
A prestação jurisdicional não pode compactuar com tão elástico prazo temporal para a propositura da ação, mormente se todas as questões eram do amplo conhecimento do Ministério Público Federal desde maio de 2006 quando da instauração do inquérito civil público. (fl. 296).

Apesar de terem sido intimadas para se manifestar exclusivamente sobre o pedido liminar, as *manifestações* da UFG e do Incra trazem argumentos contrários aos utilizados pelo MPF para ajuizar a demanda judicial, abordando o mérito da causa de um modo geral. Se teoricamente há uma tentativa em separar a análise do pedido

liminar da discussão sobre o mérito, na prática, um pedido não está desvinculado do outro, fazendo com que a manifestação sobre a liminar recaia, necessariamente, em uma manifestação sobre o mérito.

A indissociabilidade entre o mérito e as questões formais, entre o direito formal e o direito material, pode ser percebida quando ao invés de se deter ao pedido liminar as instituições réis tiveram que abordar vários dos argumentos articulados pelo MPF, desde a finalidade de um curso de direito no escopo da educação do campo, até a defesa da pluralidade de políticas afirmativas.

Para produzir as *manifestações*, chama atenção a quantidade de *provas* anexas aos autos pela UFG; um montante de mais de 1700 páginas, que deram origem a praticamente 7 volumes do processo em questão. Somente após receber esse conjunto vultuoso de documentos que acompanhou as *manifestações* da UFG, além de outros documentos juntados pelo Incra, é que o Poder Judiciário decidiu a possibilidade de suspensão imediata das atividades letivas da turma especial.

Essa decisão (fl. 2041-2050), reproduzindo a estrutura da maioria das decisões judiciais, é composta de três momentos: uma síntese dos principais argumentos de cada uma das partes, também chamada de *relatório*; um segundo momento no qual o juiz apresenta os *fundamentos* (legais, doutrinários e jurisprudenciais) da sua decisão; e um última parte na qual ele se detém especificamente sobre o possibilidade de ocorrer ou não dano irreparável à União caso o curso não fosse imediatamente suspenso, essa parte também é denominada de *dispositivo*.

Antes de realizar a análise sobre possibilidade de se conceder ou não a antecipação da tutela, o juiz apontou quais seriam os dois requisitos para deferir o pedido: “Para o deferimento da antecipação da tutela, segundo preceitua o art. 273, do CPC, requer-se a verificação concomitante da *verossimilhança das alegações*, por meio de prova inequívoca, com o fundado receio de *dano irreparável ou de difícil reparação*.” (fl. 2043, grifo nosso).

Imediatamente após apresentar esses requisitos, o juiz já antecipa sua decisão de mérito sobre o caso. Após entender que estava presente a *verossimilhança*

das alegações do MPF, uma vez que as provas juntadas aos autos iam ao encontro das afirmações, o juiz deixa de analisar os possíveis efeitos de uma demora da decisão, isto é, do *periculum in mora* e desloca sua análise para o mérito da causa. Em suas palavras:

Com efeito, a criação da turma especial em direito para assentados e filhos de assentados, mesmo com extensão aos cidadãos beneficiados pela política nacional de agricultura familiar e empreendimentos familiares rurais (lei nº11.236/2006), é a um só tempo ilegal e inconstitucional. (fl. 2044, grifo nosso).

Novamente, esperava-se nesse momento apenas uma decisão sobre a possibilidade ou não de antecipar a tutela. No entanto, dada a intrínseca relação entre o direito formal e o direito material, não foi possível ao julgador decidir sobre o pedido liminar sem realizar, desde já, uma análise sobre o mérito do caso.

O fundamento para considerar, desde logo, ilegal e inconstitucional a criação da turma especial de direito se pautou na comparação da turma especial com as políticas de cotas (cuja discussão, como mencionado, se encontrava em debate no STF). Conforme a decisão, na política de cotas seria possível estabelecer uma igualdade entre todos os indivíduos que se encontrassem na mesma situação, ou seja, uma vez estabelecidos os critérios social e/ou racial qualquer indivíduo que preenchesse tais critérios poderia concorrer à vaga.

Por outro lado, com a turma especial o critério de ser “beneficiário da reforma agrária” estaria excluindo muitos indivíduos que estariam na mesma situação, mas que por não estarem vinculados ao Incra como beneficiários, ficariam automaticamente excluídos do processo de seleção. Conforme a decisão:

[...] a destinação exclusiva das vagas na referida turma de direito aos beneficiários da reforma agrária, mesmo com a extensão aos beneficiários da lei 11.326/2006, viola o princípio constitucional da igualdade, pois adota critério que privilegia uma pequena parcela de indivíduos, excluindo outros que se encontram em situação idêntica ou inferior. (fl. 2048).

Após esboçar a decisão sobre a verossimilhança das alegações e decidir sobre a questão de mérito, a última parte da decisão foi dedicada a pensar a possibilidade de se aplicar tal decisão de forma imediata, o que acarretaria na suspensão das atividades letivas. Assim, quanto a possibilidade de se criar dano irreparável ou de difícil reparação à União, decidiu-se que caso as atividades letivas

fossem suspensas, quem sofreria os danos irreparáveis, em verdade, seriam os próprios alunos que, figurando como “terceiros de boa-fé”⁵⁷, teriam suas expectativas de qualificação profissional abaladas.

Por outro lado, a mesma decisão reconheceu que a demora do MPF em instaurar Ação Civil Pública contra turma apontaria para a ausência de urgência em uma decisão judicial para antecipar o pedido. Outrossim, destacou que a existência de um Inquérito Civil anterior, cujo entendimento havia reconhecido a legalidade do projeto chancelaria pela aparência da legalidade do projeto e da boa-fé dos estudantes que haviam se matriculado no curso.

Por tais motivos, o pedido de antecipação de tutela foi indeferido nos seguintes termos:

A suspensão imediata do curso acarretaria danos de difícil reparação aos discentes que se encontram em plena atividade acadêmica, colocando em suspenso todas as expectativas nutridas pelos mesmos em relação à graduação enquanto se discute nos tribunais a legalidade e a constitucionalidade da criação da turma especial de direito.

Tal providência atingiria diretamente terceiros de boa-fé que legitimamente buscaram sua qualificação profissional através de mecanismos que, a priori, se apresentava com aparência de legalidade, tendo a chancela inclusive do Ministério Público Federal e da Ordem dos Advogados do Brasil. [...]

Pelo exposto, **INDEFIRO** o pedido de antecipação dos efeitos da tutela formulado pelo Ministério Público Federal. (fls. 2049-2050, grifo no original).

Somente após o Poder Judiciário negar o pedido de antecipação da tutela do MPF é que a UFG e o Incra apresentaram efetivamente suas *Contestações* à demanda judicial, buscando contrapor a perspectiva de ilegalidade construída pelo MPF. Observa-se que enquanto as *manifestações* sobre o pedido do MPF abarcariam, em tese, apenas a análise do pedido liminar, nas *contestações* é que todos os pedidos

⁵⁷ Recorrente no âmbito do direito civil, em especial das relações contratuais, a figura do *terceiro interessado* extrapola sua incidência para outras áreas do direito. No direito processual civil, por exemplo, define-se o terceiro “como o sujeito que não é parte de determinado processo e, portanto, não pode ficar submetido à autoridade da coisa julgada lá formada.” (ABBUD, 2004, p. 880). Não obstante, ainda que não esteja vinculado às relações processuais, o terceiro pode sofrer consequências das decisões proferidas em um processo no qual não faz parte. No caso, ainda que não figurando como parte, os estudantes seriam diretamente afetados caso o curso fosse suspenso ou mesmo extinto, motivo pelo qual esses impactos deveriam ser considerados na análise da antecipação ou não da tutela. Em relação ao princípio de boa-fé, que serve para caracterizar as ações do terceiro interessado, podemos defini-lo sob duas perspectivas: a da boa-fé subjetiva, que se refere à intenção do sujeito, cuja ação está orientada na crença de que seus atos são orientados pela lei ou em respeito a direitos alheios; e, boa-fé objetiva, “na qual pouco importam as boas ou más intenções, sobressaindo-se os atos e manifestações, em conformidade com padrões ético-jurídicos vigentes, correspondente à lealdade, ao comportamento das pessoas honestas, em oposição ao dolo e à fraude.” (NALIN, 2011, p. 123)

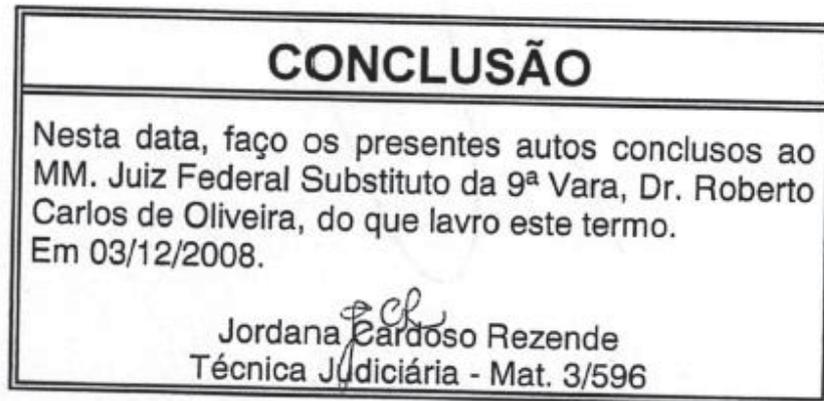
e argumentos do MPF seriam efetivamente analisados pela *parte contrária*. Entretanto, comparando as *manifestações* com as *contestações* é possível estabelecer similaridades, ou mesmo repetições, dos argumentos produzidos pela UFG e pelo Incra nas respectivas *peças* processuais.

Após as *manifestações/contestações* da UFG e do Incra, que serão abordadas após a descrição da *petição inicial*, os autos foram devolvidos ao MPF a fim de que ele pudesse produzir a tréplica do debate. Em uma petição de *Impugnação* sintetizada em seis páginas, o MPF iniciou apresentando um relatório dos argumentos que as instituições tinham apresentado. Na sequência, ao abordar aspectos preliminares do processo, o MPF retomou a discussão quanto à possibilidade de ajuizar demanda judicial não obstante o arquivamento pretérito de Inquérito Civil que havia reconhecido a legalidade do curso. Insistia-se no argumento de que a denúncia apócrifa trouxe “fato novo relevante” sobre o processo seletivo, o que justificaria o ajuizamento da Ação Civil Pública.

Em relação ao mérito da demanda, a Impugnação do MPF declarou ser desnecessário impugnar “pseudo-fundamentos utilizados na criação da ‘turma especial’ do curso de Direito” (fl. 2279). Em outros termos, entendendo que todos os argumentos contrários ao projeto já estavam esboçados na Petição Inicial, e considerando que as *manifestações e contestações* pelas partes contrárias não seriam capazes de alterar os pedidos iniciais, o MPF preferiu não reapresentar os argumentos já apresentados, limitando-se a impugnar de forma genérica os argumentos do Incra e da UFG.

Uma vez formada a dialética de teses e antíteses, representadas pela *Petição Inicial*, de um lado, e pelas *Manifestações e Contestações*, de outro, os autos foram *conclusos* ao juiz a fim de que o mesmo se manifestasse sobre o caso. Esse momento de *conclusão* do processo e retenção do mesmo para que o Poder Judiciário pudesse analisar a demanda aponta para tentativa de estabilização das questões controversas, bem como para a produção de uma síntese das questões apresentadas pelas partes envolvidas.

Figura 19 CERTIFIDÃO DE CONCLUSÃO DO PROCESSO



Fonte: Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0, fl. 2291.

Quase seis meses após a conclusão dos autos, em 15 de junho de 2009, o pedido do MPF foi *acolhido* pelo juiz. Diante disso, a sentença determinou a extinção do curso, e, inclusive, a impossibilidade da UFG fazer novos projetos nos mesmos termos. A decisão judicial foi *embargada* por todas as partes, ou seja, foi alvo de novas contestações que, cada qual com sua perspectiva, buscava ver *reformada* o entendimento judicial. Os Embargos implicaram na publicação de outras três sentenças, denominadas de *sentenças integrativas*, as quais apenas reafirmavam os termos exarados na primeira decisão.

Diante da iminente suspensão do curso, a UFG e o Incra apresentaram *Recursos de Apelação*, cujo objetivo foi, em primeiro, suspender os efeitos da decisão de primeiro grau. Importa notar que o pedido de suspensão da sentença foi negado pelo juiz de primeiro grau, fazendo com que o Incra e a UFG apresentassem um segundo recurso, denominado de Agravo de Instrumento. Esse agravo foi analisado pelo TRF que suspendeu a sentença enquanto o caso não fosse analisado em segunda instância.

O segundo objetivo dos recursos era reverter a decisão de primeiro grau e garantir a continuidade da execução do curso. Com a apresentação dos *recursos*, deu-se continuidade ao processo hegeliano do contraditório e a discussão, em certo sentido, foi retomada no âmbito da justiça regional. Neste momento ganhou destaque o ingresso dos estudantes com um *recurso de apelação*.

O objetivo da *petição* dos estudantes, representados pelos alunos Diego Vedovatto e Maria Inez Pereira Pinheiro, era anular todos os atos processuais da Ação Civil Pública uma vez que eles não haviam sido *citados* no processo. Alegavam que todos os 60 estudantes deveriam figurar como *partes* no polo passivo do processo judicial e que a exclusão deles do litígio processual configuraria ilegalidade passível de anular o processo. Para tanto, arguiam que o artigo 46 do Código de Processo Civil garantia que aqueles que em “comunhão de direitos relativamente à lide” têm direito de integrar a relação jurídico-processual.

Em verdade, esse movimento por parte dos estudantes revela uma segunda estratégia na demanda judicial. Caso o processo não fosse anulado por ausência de interesse, haveria assim um segundo argumento que era a necessária participação dos estudantes na demanda judicial desde o seu início. A ausência de citação dos estudantes, nesse sentido, afetaria diretamente o princípio do contraditório e colocaria em questão a legitimidade da demanda.

Após a apresentação dos recursos da UFG, do Incra e dos estudantes, o MPF apresentou suas *contrarrazões aos recursos*, no intuito de ver mantido os efeitos da sentença de primeiro grau. A apresentação do recurso do MPF ocorreu somente quatro meses após a apresentação dos recursos das partes contrárias. Por isso, somente em maio de 2010 é que as *manifestações* foram conclusas para o juiz de primeiro grau a fim de verificar a regularidade dos procedimentos e encaminhar o processo ao segundo grau de jurisdição, ao Tribunal Regional Federal da 1ª Região.

O recebimento do processo se deu em novembro do mesmo ano. Somente após um ano e meio, entre diversas manifestações, relatórios, e decisões, é que o processo foi efetivamente colocado para julgamento. Em agosto de 2012, o colegiado de desembargadores *acolheu* os recursos da UFG, Incra e dos alunos, a fim de reconhecer o argumento de que havia “ausência de interesse de ação”, vez que no Inquérito Civil de 2006, o próprio MPF havia reconhecido pela legalidade do convênio, não podendo um mesmo órgão possuir dois entendimentos contrários.

Essa breve síntese do percurso processual possibilita perceber a produção dialética de um processo judicial. Longe de ressaltar as singularidades dos diferentes atos produzidos no processo, esse esquema nos auxilia a entender a ordem criada

entre os documentos e seus usos recorrentes no decorrer da demanda. O critério para analisar essas *petições* e as *decisões judiciais* se justifica pelo fato de que, além de serem escritas com vistas a analisar propriamente o caso, elas constituem a principal atuação dessas instituições no debate judicial sobre a controvérsia gerada pela criação da turma.

A partir desse esquema nativo acerca do trâmite processual (petição, contestação, impugnação, sentença, recursos, contrarrazões e acórdão), passaremos a análise desses momentos, buscando ressaltar a produção dos argumentos e as estratégias processuais utilizadas pelos atores quando da judicialização da controvérsia. O pressuposto que subjaz nossa reflexão é perceber como a atuação dos sujeitos no processo possibilitou o sucesso e o insucesso de algumas práticas de direito.

A petição inicial e a instauração da controvérsia judicial

A petição inicial é, na perspectiva nativa, o documento mais importante em um processo judicial. Isso porque é na petição inicial que se delimita, ou melhor, se produz o objeto litigioso. É, ainda, em relação às formulações das teses expostas na inicial que se dá a produção das demais *manifestações*. Além de condicionar as *manifestações*, segundo o princípio jurídico da *congruência*, é dever do juiz elaborar a sentença conforme os pedidos esboçados na inicial, sob pena de estar decidindo aquém ou além do interesse das partes. Neste sentido, é com base na petição inicial que se desenvolve todo o processo jurídico.

Dentre os argumentos do MPF, descritos na *Petição Inicial* contra a turma Evandro Lins e Silva, ganha destaque a questão do suposto “desvio de finalidade” na consecução do convênio entre Incra e UFG. Considerando os capítulos anteriores, percebe-se que esse argumento se pauta em visões preconcebidas do que é o direito, o mundo rural e a função social da educação.

Para o MPF, a educação deveria ser ofertada com vistas a um retorno para a sociedade, principalmente através de qualificação do estudante para o “mercado de

trabalho”⁵⁸. No caso em apreço, a instituição afirmava que o curso de direito oferecido aos sujeitos do campo: “não o qualifica para o trabalho, não usa metodologia específica para o campo e não contribui para o desenvolvimento sustentável do assentamento.” (fls. 5-6).

Com isso, o MPF retornava a uma perspectiva que vê o campo como um lugar de produção de bens materiais naturais e do cultivo da terra. Diferentemente, o direito estaria no outro polo, no mundo urbano, visto como oposto ao mundo do campo. Para o MPF,

Sabido é que o habitat do profissional do Direito, em qualquer de suas vertentes, é o meio urbano, pois é nesta localidade em que se encontram os demais operadores da ciência jurídica. Ainda que venha ele a patrocinar pretensão titularizada por cidadão que habite a mais distante área rural, endereçará a sua demanda a órgão do Poder Judiciário, não encontrando em paragens rurícolas. Caso a sua formação jurídica o conduza à busca por colocação na Administração Pública, através de concurso público, também será inevitável seu deslocamento ao aglomerado urbano. Se pretender seguir a área acadêmica, imprescindível também se fará a sua migração em busca de centro universitário. (fl. 06).

A relação de oposição entre o mundo do campo e o mundo rural fica clara no posicionamento do MPF, principalmente quando o mesmo propõe que qualquer relação que o rural venha a estabelecer com o campo se tornaria possibilidade de subsunção da ruralidade pela urbanidade. Segundo o MPF, haveria sim o direito à educação por parte dos beneficiários da reforma agrária, no entanto, esse direito deveria obedecer a critérios, dentre os quais, a finalidade da educação.

Conforme proposto na *Inicial*, “Fica clara a preocupação em garantir o direito à educação, mas resguardada sua finalidade útil contextualizada: *manter o homem ligado à terra*.” (fl. 05, grifo nosso). E para reforçar o argumento, declarou: “que o ensino- para além do incremento da carga cognitiva do educando – represente

⁵⁸ Na literatura sobre educação profissional (FRIGOTTO, 2001; NOSELLA, 2007; SAVIANI, 2007), há uma discussão entre “mundo do trabalho” e “mercado do trabalho”. Enquanto o termo mercado remete aos processos de trabalho vinculados ao sistema produtivista capitalista, o mundo do trabalho é um conceito mais amplo que engloba o mercado de trabalho, mas também considera outras formas de trabalhos não necessariamente a empregatícia. O trabalho, nessa perspectiva, seria toda atividade humana que visa a transformar o mundo na busca de melhorar as condições da existência humana; toda atividade humana consciente a alterar a realidade seria, assim, trabalho. A educação, nesse sentido, não estaria reduzida a formar sujeitos para o mercado, mas teria por objetivo formar os sujeitos para o mundo do trabalho, para o mundo no qual os sujeitos estão inseridos.

um retorno à sociedade do que foi investido no indivíduo, tornando-o mais apto ao trabalho e à produção.” (fl. 06).

Em relação às políticas de reforma agrária, o MPF afirmou que o seu “principal mote é a manutenção do homem no campo, estreitando a sua ligação com a propriedade rural, de modo que a exploração da terra venha a prover-lhe meios de subsistência.” (fl. 06). A ideia de “fixar o homem no campo” teria o objetivo, segundo a argumentação da instituição, de reforçar a formação agrotécnica que qualificaria os sujeitos para a produção no campo, e com isso se evitaria o êxodo rural. Por outro lado, caso se efetivasse a formação jurídica para camponeses, a “consequência seria a debandada das áreas rurais, com os jovens migrando para as cidades em busca de colocação profissional mirando-se no exemplo de seus predecessores.” (fl. 08).

Forçando um raciocínio diverso, o MPF argumentou que, ainda que os futuros bacharéis optassem por permanecer em suas comunidades de origem, era preciso reconhecer que “as paragens rurais não têm como absorver tal quantitativo de mão de obra que se pretende jurídica.” (fl. 06). Com base nessas concepções, o MPF chega à seguinte síntese:

ao completar o curso, o assentado da reforma agrária – agora graduado em Direito – migrará para um centro urbano para viabilizar a sua inclusão no mercado de trabalho, frustrando-se o fim último da reforma agrária, que é a manutenção do indivíduo na terra, ou continuará em sua propriedade rural, agora tendo sido apresentado à ciência jurídica, sem que dela possa fazer conhecimento, ante a ausência de potencialidade de aplicação efetiva de seu conhecimento, criando-se a inócua figura do ‘palpitero’ jurídico, implicando em produção de conhecimento despida de resultado prático. (fl. 07).

Tais conclusões expostas pela instituição, pautam-se na premissa dual de “que o Direito somente sabe [se] conceber em centros urbanos” (fl. 08), enquanto que a educação desejável ao mundo rural estaria totalmente divorciada da formação tida como urbana. Por isso, ofertar conhecimento jurídico a indivíduos do campo seria desvirtuar a finalidade tanto do Direito quanto do Pronera, cujo objetivo seria proporcionar “conhecimentos efetivamente aplicáveis ao cotidiano dos assentados.” (fl. 08).

Assim, se por um lado, “a finalidade buscada pela reforma agrária [seria] viabilizar a subsistência do assentado, recrudescendo os laços que o unem à terra.” (fl. 20), por outro lado, para o MPF, “É de obviedade contundente que o curso de

Direito não se presta a nenhuma dessas finalidades, contribuindo, como ressaltado alhures, para deslocar o homem do campo para o centro urbano.” (fl. 21).

Essa interpretação do MPF é possível de ser compreendida tendo por base a formação histórica da educação brasileira, em especial a oposição criada entre a educação jurídica e às políticas educacionais aplicadas ao campo, conforme exposto no primeiro capítulo. Desconstruir a dualidade educacional que subjaz na história e nas políticas e estruturas educacionais foi, certamente, a principal característica da Turma Evandro Lins e Silva.

Outro viés interpretativo, contrário à implementação do projeto, foi a negação do Pronera como política afirmativa. Inicialmente, o MPF descreveu um delineamento do que seria uma política afirmativa, com base em uma interpretação do então Ministro do STF, Joaquim Barbosa. Sem indicar efetivamente a obra de onde a citação foi extraída⁵⁹, o entendimento exposto era de que “ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material.” (fl. 09).

No decorrer do argumento, a perspectiva da política afirmativa como efetividade da igualdade material se sobrepõe à característica de uma política reparadora. Por outro lado, é o caráter reparador que ressurgiu quando da tentativa de descaracterizar o Pronera (em especial a parceria UFG/Incrá) com sendo política afirmativa. Para o MPF, o fundamento filosófico de uma política afirmativa seria “a reparação contra desvantagens historicamente estabelecidas, daí falar-se em seu caráter compensatório.” (fl. 17). Não obstante, e apesar de citar outras demandas judiciais, como a das políticas de cotas nas universidades, para o MPF, na petição elaborada pelo procurador Raphael Barbosa, não haveria exclusão social de acesso à educação perpetrada em desfavor dos sujeitos do campo, e por isso, conclui:

Cotejando as premissas fixadas pela doutrina percebe-se com facilidade que: a) os assentados não possuem em comum nenhum dos elementos identificadores usualmente tomados como parâmetro para ter-se como legítima a discriminação positiva (cor, raça, sexo, origem); b) não há registro histórico que permita apontar uma perda histórica sofrida pelo grupamento, e

⁵⁹ A citação atribuída à Barbosa está presente, com pequenas alterações, em sua obra *Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*, p. 143, publicada em 2001 pela Editora Renovar.

sem esse indicativo de perda, não há que se falar em medida compensatória. (fl. 10).

Na sequência, a instituição retoma a ideia da relação entre políticas afirmativas e desigualdades sociais, mas agora para negar as desigualdades materiais existentes entre os diferentes grupos sociais do campo. Para negar a possibilidade de um tratamento diferenciado aos camponeses, a *petição* cita os artigos 3º e 5º da Constituição Federal, afirmando que constitucionalmente se deve “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação”, conforme o artigo 3º, IV da Constituição Federal, além do conhecido artigo 5º da CF, cuja afirmação é de que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”.

Destaca-se que, apesar da ciente distinção entre as igualdades formal e material, o MPF insistiu na tese de que não seria possível conceder políticas afirmativas aos beneficiários da reforma agrária uma vez que não haveria “caracterização de grupo que sofreu *historical prejudice* ou que permite entrever em seus componentes traço comum de impedimento à ascensão econômica pelos meios tradicionais.” (fl. 12).

Ao afirmar a possibilidade de ascensão econômica com base nos “meios tradicionais”, percebe-se que o MPF reconhece essa desigualdade, no mínimo material, dos beneficiários da reforma agrária. Por outro lado, deixa de expor quais seriam esses “meios tradicionais” que possibilitariam transformar as condições desses sujeitos, manifestando-se pela manutenção do *status quo*.

E assim, mesmo reconhecendo a necessidade de diferentes políticas que visam a sanar as desigualdades sociais, como a própria política de cotas, mas também a proteção da mulher pelo mercado de trabalho ou o acesso diferenciado para pessoas com deficiências aos cargos públicos, conforme citado pela instituição, a estratégia do MPF foi a de negar a história e a realidade do campo. Sem apresentação de qualquer embasamento histórico ou teórico, fez-se uma recusa à história do campo, como se as mesmas condições dadas ao mundo urbano lá também estivessem presentes, ou pior, como se as condições desiguais fossem consequência das ações dos próprios camponeses que não estava utilizando os “meios tradicionais”

para melhorar suas condições de vida, ou, nas palavras do MPF, para ascender economicamente.

Outra forma de recusa ao projeto diz respeito ao não reconhecimento das legislações específicas a promoção da educação do campo. Ao afirmar pela impossibilidade de implementação de um critério distinto daqueles previstos nas cotas, o MPF afirmou “que não há texto normativo que estabeleça tratamento diferenciado no acesso ao ensino superior ao beneficiário da reforma agrária.” (fl. 15). Certamente o procurador e seus assessores tinham conhecimento das normativas específicas do Pronera e das políticas de educação do campo, até porque cópias dessas legislações foram juntadas reiteradamente nos autos de Inquérito Civil.

Entretanto, operou novamente a lógica de recusa a uma determinada situação (o reconhecimento legal) a partir da escolha e interpretação seletiva de outros textos legais. É assim, que podemos compreender a citação que o MPF faz do art. 206 da CF:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - **igualdade de condições para o acesso** e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, **segundo a capacidade de cada um**; (fl. 15, grifos no original).

Ao destacar o pressuposto de “igualdade de condições para o acesso”, mas “segundo a capacidade de cada um”, o MPF acabou reiterando que a diferença material não poderia ser argumento para reinterpretar a igualdade formal. Para o MPF, estaríamos diante da “ausência de previsão legal de tratamento diferenciado aos beneficiários da reforma agrária [o que] impede que se lhes conceda *anticompetitive advantage* quando postos em contraste com os demais candidatos ao ingresso no curso de graduação em Direito.” (fl. 16).

Essa recusa de sobrepor a diferença material à tese da igualdade formal aparece em diferentes momentos da argumentação do MPF, principalmente quando é criada uma diferença, quase que ontológica, dos sujeitos do campo em relação aos sujeitos da cidade. Observamos que, para além do argumento do desvio de finalidade

e do não enquadramento do projeto como política afirmativa, o MPF alegou um possível comprometimento da qualidade de ensino nos cursos jurídicos. O suposto comprometimento da qualidade veio acompanhado da ideia de atraso dos sujeitos do campo, se comparados com os sujeitos da cidade.

Considerando o direito como uma área de conhecimento que se pauta em teorias complexas e demasiadamente abstratas, o MPF passou a afirmar que os eventuais camponeses aprovados ao curso não teriam condições cognitivas para absorver os conhecimentos jurídicos. Neste sentido, declarou:

Difícil imaginar que se consiga ministrar ensino de qualidade, mormente quando reconhecidamente falido o sistema de ensino público, fundamental e médio, a *indivíduos que se mostram incapazes de demonstrar a premissa cognitiva mínima e necessária para sorver os conhecimentos que serão ministrados no curso de Direito.* (fl. 22, grifo nosso).

Em outro momento de sua *Petição*, reiterou o argumento quanto a (in)capacidade dos estudantes da reforma agrária em acessarem os conhecimentos jurídicos. Pressupondo que àqueles que tradicionalmente ingressam nos cursos de direito, cuja concorrência nos vestibulares das universidades públicas é uma das maiores, são intelectualmente superiores aos sujeitos do campo, o MPF reafirmou seu posicionamento pela impossibilidade de se

emprestar tratamento diferenciado a determinado grupamento social, in casu, os assentados beneficiários da reforma agrária e seus filhos, em detrimento de indeterminável grupamento de potenciais candidatos ao curso de Direito, em superiores condições culturais-cognitivas. (fl. 04).

Assim como nos embates jornalísticos, a instituição também acusou em sua *Inicial* que o projeto não passava de “arregimentação ideológica” dentro das universidades públicas. No seu entendimento, não haveria qualquer objetivo a ser atingido por tal convênio, “senão uma afinidade ideológica que começa a perder o pudor de mostrar as caras e vir a público ante a estupefação geral.” (fl. 04).

Essa acusação se baseou, em certa medida, no conteúdo que compôs a prova de seleção. Para o MPF seria “Fácil entender o porquê da opção de criar-se curso com destinação exclusiva, quando há a possibilidade de analisar de modo mais detido a prova de ingresso na instituição. *O conteúdo da avaliação de conhecimentos vai do tendencioso ao pernicioso.*” (fl 19).

Citando algumas questões da prova objetiva, a instituição alegava que as questões deixavam “entrever o viés de engajamento ideológico que se espera do futuro estudante. *Não é uma aferição de conhecimento, mas um filtro ideológico.*” 9 Fl.19, grifo nosso). Ao propor uma turma de direito pelo Pronera, com vestibular específico, o MPF alegava que a UFG estaria privando a muitos de “concorrer à discência acadêmica [sic], pois o certame cingiu-se aos laureados pelo perfil socio-ideológico que se pretendeu implementar na UFG.” (fl. 22).

Antes de formular o pedido de tutela antecipada, o MPF sintetizou seus argumentos da seguinte forma:

Com efeito, sacrificou-se o livre acesso ao vestibular, prova destinada a selecionar os mais capacitados a captar o conhecimento específico que lhes será ministrado, o que, ao menos no plano hipotético, garante um retorno social muito mais satisfatório, em nome de uma promoção de grupo de sessenta ungdos, para supostamente corrigir uma histórica injustiça social que jamais será demonstrada. (fl. 23).

Com base nesses argumentos que buscavam impedir a execução do projeto, a instituição requereu a antecipação da tutela com o objetivo de suspender, de forma imediata as atividades letivas que haviam iniciado em agosto de 2007. Nesse momento é que surge a discussão sobre “os tempos” do processo judicial, que muito além dos prazos processuais, diz respeito à celeridade ou à morosidade dos trâmites processuais e das consequências que isso pode produzir aos envolvidos.

Muitas vezes, a questão do tempo do processo se torna fundamental para determinar a efetivação (ou não) de direitos. Essa preocupação com o tempo do processo é expressa pelo MPF na seguinte afirmação: “Parece evidente que a prestação jurisdicional não pode aguardar tão elástico prazo temporal, sob pena de restar absolutamente inócua, lembrando a expressão que a história imortalizou como ‘a vitória de Pirro’.” (fl. 23).

Uma vez que a turma já se encontrava em atividades letivas, a questão do tempo se colocava de forma ainda mais impositiva, visto que o exercício de um suposto direito, poderia acabar por consolidá-lo. Em outros termos, o transcurso de uma situação fática ao longo do tempo poderia torná-la juridicamente válida, ainda que não amparada legalmente. Citando uma decisão do Superior Tribunal de Justiça, o MPF afirmava que se

consolidou o entendimento de que, quando o decurso do tempo consolida situação de fato amparada por decisão judicial, é desaconselhável sua desconstituição, [pois] *os jurisdicionados não podem sofrer com a mudança de decisões do Poder Judiciário, em se tratando de uma situação fática consolidada pelo lapso temporal, em face da morosidade natural e imposta pelo excesso de processos aos trâmites processuais.* (fl. 24, grifo nosso).

É preciso reconhecer, nesse sentido, que, ao pleitear a antecipação de tutela, o MPF buscava uma decisão judicial sobre a legalidade do curso. Deixar que a decisão sobre a legalidade do projeto fosse obtida somente ao final da demanda, ou seja, possivelmente muitos anos depois, seria comprometer não apenas a questão fática, mas também a própria situação jurídica sobre a turma. No âmbito fático, os estudantes já poderiam estar formados, enquanto no âmbito jurídico, ainda que fosse declarada a ilegalidade do projeto, a “segurança jurídica” impediria que, por exemplo, os eventuais diplomas fossem anulados.

Antecipar a tutela, nesse sentido, representava para o MPF a tentativa de evitar, a todo custo, qualquer possibilidade de que os beneficiários da reforma agrária pudessem se formar em direito. A concessão da tutela antecipada, para o MPF, era necessária

sob pena do transcurso do tempo esvaziar a eficácia do provimento jurisdicional que vier a ser prolatado, vez que o transcurso temporal necessário até a prolação da decisão revista de cognição exauriente provavelmente implicaria em sentença proferida após a conclusão do curso, e, como visto, não mais passível da correção da ilegalidade. (fl, 24).

Destacamos que o pressuposto que perpassa o pedido do MPF para concessão da tutela antecipada se fundamenta, em certa medida, na disjunção que se faz entre o “mundo do ser” e o “mundo do dever ser”. O direito, nesse sentido, seria uma concepção do mundo como ele deveria ser, por outro lado, haveria uma realidade diversa e que estaria sujeita à correção a todo instante, devendo ser controlada e adequada ao dever ser. Entretanto, o descompasso criado entre esses dois mundos, muitas vezes, torna o dever ser quase que obsoleto ao mundo do ser, contexto no qual o “direito adquirido” configuraria uma determinação inversa, isto é, o mundo do ser é que acabaria por determinar o mundo do dever ser.⁶⁰

⁶⁰ Na educação jurídica, a distinção entre o mundo do ser e o mundo do dever ser é tema das disciplinas introdutórias de Teoria do Direito e se torna pressuposto para o aprendizado da *dogmática jurídica*. Hans Kelsen, por meio de sua obra *Teoria Pura do Direito*, é um dos principais juristas que insiste nessa distinção. Ao tentar formular uma “teoria pura do direito” com base nos princípios positivistas da ciência,

No caso em questão, para o MPF o “direito puro” não permitiria o acesso dos beneficiários à educação jurídica; no entanto, o fato de já estarem cursando direito pelo Pronera, faria que o decorrer do tempo estabilizasse essa situação implicando em um reconhecimento por parte das normas jurídicas. O decorrer do tempo, em última análise, configuraria situação que as normas jurídicas, em movimento ulterior, não poderiam reverter ou desfazer.

As manifestações do Incra

As manifestações do Incra em desfavor dos pedidos formulados pelo MPF ocorreram, inicialmente, em dois momentos. No primeiro, o documento intitulado *Manifestação* (fls. 199-215) se opunha ao pedido de tutela antecipada que propunha a suspensão imediata do curso. Em um segundo momento, através da *Contestação* (fls. 2100-2127), é que efetivamente o Incra apresentaria seus argumentos contrários à ação judicial proposta contra a turma especial de direito.

No primeiro momento, em sua *Manifestação*, após fazer um relato-síntese sobre o caso, o Incra afirmou ser legítima a educação jurídica para os povos do campo, principalmente pelo fato de que “o conteúdo puramente jurídico da reforma agrária terminou por formular, inclusive, um ramo especial do direito positivo: o direito agrário.” (fl. 208). Essa área específica do direito, segundo o Incra, estaria contribuindo para “amenizar os conflitos no campo e construir uma reforma agrária ordeira, pacífica e dentro da lei” (fl. 209), contrariando, assim, as acusações expostas na mídia pelo professor Randolpho Carvalho.

o jurista tenta desvencilhar o direito das influências sociais, antropológicas e morais. Para o autor, a distinção entre as dimensões do ser e a do dever ser se dá nos seguintes termos: “a questão de porquê é que a norma vale - quer dizer: por que é que o indivíduo se deve conduzir de tal forma - não pode ser respondida com a simples verificação de um fato da ordem do ser, que o fundamento de validade de uma norma não pode ser um tal fato. Do fato de algo *ser* não pode seguir-se que algo *deve ser*; assim como do fato de algo *dever ser* se não pode seguir que algo é. O fundamento de validade de uma norma apenas pode ser a validade de uma outra norma. Uma norma que representa o fundamento de validade de uma outra norma é figurativamente designada como norma superior, por confronto com uma norma que é, em relação a ela, a norma inferior.” (KELSEN, 1999, p. 135, grifo no original). Com base na distinção dos fundamentos entre as normas jurídicas e as normais morais, Kelsen entende que o direito, as normas jurídicas, subsistem por elas próprias, em um mundo apartado dos acontecimentos da vida moral e social.

Além disso, a proposta do Incra era de que os camponeses deixassem de ser meros objetos do direito e passassem ser protagonistas do campo jurídico. Nesse viés, o Incra manifestou que é: “necessário que os próprios beneficiários da reforma agrária sejam operadores do direito pátreo [sic] e protagonistas da construção da nossa doutrina e jurisprudência.” (fl. 209).

Argumentou, ainda, que o Direito Agrário seria uma área específica do direito a legitimar que os beneficiários da reforma agrária acessassem o curso de direito, afinal, ninguém melhor que os próprios camponeses estariam aptos a conhecer e transformar as condições do campo. Assim, postulou que um conhecimento jurídico por parte daqueles que historicamente foram marginalizados seria indispensável para constituição efetiva de um Estado Democrático de Direito, vez que não mais submetidos à vontade dos governantes, os povos do campo teriam como aliados os conhecimentos jurídicos. (fls. 214-215).

Os pressupostos do Incra eram de que

Não somente as técnicas agrícolas e de pastagens devem ser apropriadas pela população de forma democrática, mas também a leitura constitucional, em torno de uma sociedade aberta que respeite e garanta a multiplicidade do seu corpo social e possa, superando autoritarismos e populismos inconstitucionais, cumprir com o objetivo de erradicar o déficit de participação política que é pressuposto para a eficácia constitucional e fundamentação do direito e do próprio Estado. (fl. 210).

Neste viés, o Incra afirmou que além da “fixação do homem no campo”, “não é somente a fixação, mas a permanência do homem no campo, com segurança, é que poderá ser auxiliada com a redução do *quantum despótico*, função do Direito” (fl. 210, grifo no original). O raciocínio, aqui, era no sentido de afirmar a relevância do conhecimento jurídico para os camponeses a fim de que eles pudessem utilizar o direito como instrumento para efetivar a reforma agrária, e não mais depender de atores externo ao campo. Não obstante, para construção de tal argumento, o próprio Incra acabou por reforçar a figura do “homem do campo” em detrimento da diversidade presente no meio rural.

No segundo momento em que se manifestou contrário à demanda judicial proposta pelo MPF, quando da *Contestação à Inicial*, um dos primeiros argumentos que o Incra acionou foi o da “segurança jurídica”. Para o Incra,

A segurança jurídica tem íntima afinidade com a boa-fé. Se a administração adotou determinada interpretação como a correta para determinado caso concreto, a lei vem estabilizar, por respeito à boa-fé dos administrados, tal situação, vedando a anulação de atos anteriores sob pretexto de que os mesmos teriam sido praticados com base em errônea interpretação de norma legal administrativa. (fl. 2103).

Diante disso, ao possibilitar que 60 estudantes ingressassem em uma turma especial de direito na UFG, sob os fundamentos legais do Pronera, não poderia agora o Estado querer reverter tal situação fática sob alegação de que teria erroneamente interpretado as normas legais. Frisa-se, aqui, que o Incra se referia à discussão quanto à legalidade do curso já reconhecida pelo MPF em 2006. Diante disso, entendia que não poderia “o Estado” se mostrar flexível e volúvel quanto à interpretação das legislações.

Observamos que, apesar da demanda judicial envolver diferentes instâncias estatais, como o MPF, o Incra, o Poder Judiciário e a UFG, que para além das divergências entre si também revelavam contradições internas a si próprias, a ideia “do Estado” como um ente acima dos “administrados” era recorrente para se referir à necessidade de unificar as interpretações das normas legais e de sua aplicação.

Após discorrer sobre a segurança jurídica, o segundo argumento do Incra em sua *Contestação* foi resgatar as análises pretéritas do caso em outras instâncias estatais. Assim, retomou as decisões do Conselho Diretor do campus Cidade de Goiás, que por meio do parecer de José Siqueira foi favorável ao projeto; mencionou o relatório de Arthur Rios junto à Comissão de Ensino Jurídico da OAB, o qual também obteve aprovação para execução do projeto; e, ainda, resgatou parte do despacho de arquivamento do primeiro Inquérito Civil sobre a turma, mencionado o entendimento favorável da procuradora Mariana Oliveira. (fls. 2136-2108).

O resgate desses processos anteriores e favoráveis ao curso possibilitou que o Incra discorresse sobre a legalidade do Pronera e o seu caráter de política pública, momento no qual também passou a citar diferentes cursos superiores que já haviam sido executados pelo Pronera. Especificamente sobre o caráter de política afirmativa do Pronera, o Incra afirmou que “a garantia de acesso diferenciado à educação não é um privilégio, mas sim uma política que pode ser justificada racionalmente a partir de uma situação de desigualdade.” (fl. 2115).

Sobre o caráter político dessas ações, e em relação à questão da isonomia constitucional, o Incra minimizou o espaço de argumentação sobre o que seria a distinção entre igualdade formal e igualdade material para trazer exemplos de vários casos (jurisprudências) tratando da discriminação positiva. Após citar alguns *acórdãos* dos tribunais superiores, conclui que “Não há, pois, que se falar em qualquer tipo de falta de amparo constitucional para a manutenção de uma política pública de promoção de acesso ao ensino superior que favoreça a grupos socialmente desfavorecidos, como é nitidamente o presente caso.” (fl. 2117).

Por fim, o último argumento presente na *contestação* do Incra retoma a discussão sobre a área de conhecimento do direito agrário. Nesse sentido, afirmou: “o conteúdo puramente jurídico da reforma agrária terminou por formular, inclusive, um ramo especial do direito positivo: o direito agrário, que se estrutura em torno dos aspectos jurídicos da função social da propriedade” (fl. 2123). Conjugado com o argumento sobre a possibilidade de os estudantes camponeses serem protagonistas do campo jurídico. Esse argumento acaba por definir ainda mais o possível campo de atuação dos futuros egressos, afastando, assim, a tese do MPF de que os formandos em direito pelo Pronera não teriam campo de atuação sem se desvincularem do mundo rural.

As manifestações da UFG

A *manifestação* da Universidade Federal de Goiás (fls. 271-296), esteticamente, foi muito diversa daquela apresentada pelo Incra. Com 26 páginas, o documento foi organizado em 4 tópicos, quais sejam: um relatório sobre os fatos envolvendo o caso judicial; duas preliminares abordando a ausência de prova inequívoca e de verossimilhança das alegações, uma abordando o arquivamento pretérito do Inquérito Civil e outra afirmando a legalidade do convênio UFG/Incra com base em jurisprudências sobre casos envolvendo a educação do campo; e, por fim, um tópico sobre a inexistência da possibilidade de dano irreparável ou de difícil reparação caso o curso continuasse com as atividades letivas.

Apesar de relativamente extenso, é interessante notar que a maior parte do conteúdo ali posto reproduz citações de outros documentos. Na *manifestação* da UFG há um momento que uma única citação chegou a ocupar 14 páginas das 26 páginas do documento. Assim, verificamos que momento de fala da UFG é ocupado, na verdade, por outros sujeitos que corroboram ou fundamentam a posição assumida pela universidade.

Neste viés, por exemplo, ao alegar a impossibilidade de ajuizamento da Ação Civil face o arquivamento anterior do Inquérito Civil, a UFG reproduz parte considerável da Lei 7347/1985, que regulamenta a atuação do Ministério Público nas investigações de sua responsabilidade. Após juntar aos autos excerto da lei que informa como o MPF deveria agir, a UFG acusou o MPF de ocultar a existência do primeiro Inquérito Civil e, principalmente, do reconhecimento da legalidade por parte da procuradora Mariane Oliveira.

Quando analisou a legalidade do projeto, novamente a universidade mencionou o arquivamento do primeiro inquérito civil. Além disso, fez questão de reproduzir parte do despacho de arquivamento proferido pelo MPF em 2006, concluindo que:

O Ministério Público Federal, assim considerou possível juridicamente a utilização de recursos dos PRONERA para custeio do curso de direito destinado aos assentados da reforma agrária, a presença de subsunção conceitual à ação afirmativa, o acerto na escolha do elemento discriminatório, a não arregimentação ideológica e a adequação ao princípio da proporcionalidade. (fl. 277).

Para ratificar esse entendimento anterior do MPF, a *manifestação* da universidade acabou por reproduzir uma série de normas legais e institucionais que apontavam a possibilidade da UFG em implementar políticas afirmativas para grupos sociais que possuem dificuldade no acesso e permanência à educação superior. Nesse contexto, a UFG reafirmou a distinção entre igualdade formal e material, entendendo que “a realização da igualdade material ou real que, por ser concretizada através da modificação de oportunidades, vai muito além dos estreitos limites da igualdade formal.” (fl. 279).

Em sua *manifestação*, desde o início, a universidade resgatou o posicionamento do próprio MPF, quando do arquivamento do primeiro Inquérito Civil

sobre a turma. Esse entendimento era de que o curso de direito visava a “mitigar a desigualdade real existente entre cidadãos do meio rural e do meio urbano.” (fl. 273). Também percebido como instrumento, o direito passou a ser visto como necessário “para o desenvolvimento rural sustentável do assentamento.” (fl. 281). Para a UFG, “Os movimentos sociais do campo, mesmo com sua organização política, carecem de conhecimentos técnicos em diversas áreas – o que dificulta um desenvolvimento sustentado [sic] e integral das comunidades.” (fl. 282).

Recorrendo a um parecer do Professor Dalmo Dallari, por ocasião do processo administrativo que investigou o curso em 2006, a UFG afirmou que, por ser a condição de assentado uma condição permanente, “não se admite mais fazer tábula rasa à necessidade de se graduarem, no Curso de Direito, trabalhadores e trabalhadoras rurais a fim de que possam ter o preparo técnico necessário e indispensável para assessorar juridicamente os trabalhadores rurais excluídos.” (fl. 282). E no mesmo sentido, afirmou que a proposta do curso é

formar e informar profissionais com um perfil diferenciado, até então inexistente, assessores jurídicos populares com qualificação técnica que lhes permita reverberar, permanentemente, em ações de natureza preventiva junto à associações e cooperativas que congregam os beneficiários da Reforma Agrária. (fl. 283).

Ainda na *manifestação*, a UFG ressaltou que a demora em ajuizar a demanda de Ação Civil Pública por parte do MPF não justificaria o deferimento do pedido liminar, requerendo que uma decisão sobre o mérito da causa aguardasse todos os trâmites processuais previstos. Nesse sentido, a UFG afirmou que “A prestação jurisdicional não pode compactuar com tão elástico prazo temporal para a propositura da ação, mormente se todas as questões eram do amplo conhecimento do Ministério Público Federal desde maio de 2006 quando da instauração do inquérito civil público.” (fl. 296). Se antes utilizado como argumento para antecipação da tutela por parte do MPF, agora o tempo passou a ser utilizado pela UFG contra a ação proposta pelo Ministério.

Em relação ao segundo momento no qual a UFG se contrapõe aos pedidos do MPF, no momento da *Contestação* (fls. 2073-2092), a universidade reiterou o aspecto estético e argumentativo utilizado quando da *manifestação*. Após um breve relato do caso, as extensas citações de outros documentos e legislações eram

intercaladas com breves comentários da universidade sobre a improcedência do pedido do MPF. Seu primeiro argumento foi, novamente, reiterar o processo de Inquérito Civil de 2006 que reconheceu a legalidade do curso e que, por isso, “o reconhecimento do direito da UFG pelo Ministério Público Federal enseja[ria] a improcedência da matéria reapresentada nesta ação.” (fl. 2076).

Não obstante, e retomando o despacho de arquivamento do primeiro inquérito civil, a UFG reafirmou a legalidade do projeto de uma turma especial de direito apontando o princípio da autonomia universitária como fundamento para abertura da turma. Assim como feito na *manifestação*, na *contestação* a UFG reproduziu uma dezena de artigos da Constituição Federal, de leis infraconstitucionais e de regimentos internos da universidade para afirmar que o Estado deve “implementar para os grupos sociais sem a devida oportunidade de acesso ao direito à educação, políticas concretas de distribuição desigual de oportunidades.” (fl.2080). Além das legislações já citadas, a UFG retomou excertos dos processos administrativos da própria universidade, da OAB e do Incra, que haviam aprovado o projeto, como forma de fundamentar em outras instituições o reconhecimento da legalidade do convênio entre a UFG e o Incra.

Assim como em outros documentos, o artifício utilizado pela universidade foi o de aproveitar discursos já produzidos em outros momentos do processo para reafirmar seu posicionamento. Se a *contestação* reproduz em grande medida os argumentos já apresentados quando da *manifestação*, não podemos negar o fato de que a exigência processual de *contestar* impõe à instituição o dever de se contrapor aos pedidos do MPF, ainda que seja necessário *repisar* argumentos já apresentados em outros momentos. Nesse contexto, a *contestação* da UFG se torna necessária mais pelo espaço formal que ocupa dentro do processo do que pelos argumentos que ela (re)apresenta.

Dos argumentos apresentados pelo MPF, Incra e UFG, é possível destacar algumas definições que visaram a descrever o que seria o direito e, por conseguinte, sua relevância ou não para os movimentos sociais do campo. Enquanto o MPF associou o direito à conformação de uma ciência urbana, subsistente pelo e para o Estado; de outro lado, sem negar o aspecto técnico do saber jurídico, o Incra e a UFG conferiram ao direito um aspecto instrumental que, até em alguns momentos utilizando

uma linguagem salvacionista, possibilitaria eliminar as desigualdades entre campo e cidade, atingindo a paz social.

No entanto, apesar das divergências argumentativas, é possível perceber a manutenção pelas *partes* da imagem do “homem do campo” e do aspecto produtivista pelo qual o meio rural é concebido. Em outros termos, apesar de desenvolverem argumentos contrários, os fundamentos pelos quais os discursos são produzidos acabam por reificar uma imagem do camponês estritamente vinculada à produção de bens materiais relacionados à natureza.

O *entendimento* do Poder Judiciário: a sentença

Os debates trazidos pelas instituições públicas foram objeto de análise e interpretação por parte do Poder Judiciário, tanto em primeira quanto em segunda instância. Tanto a *sentença* quanto o *acórdão* possuem basicamente uma mesma estrutura de escrita. Em um primeiro momento é apresentado um *relatório* do caso, com os principais argumentos articulados pelas partes. Em seguida, passa-se a *fundamentação* da decisão. Esta fundamentação, por sua vez, pode ser subdividida em decisão das preliminares e a decisão do mérito. Como visto, esta diferença entre “preliminares” e “mérito” decorre da distinção no direito daquilo que é considerado como direito processual (ou formal), e o direito civil, também denominado de direito material. Por fim, chega-se ao *dispositivo* ou síntese da decisão, momento no qual são feitos os encaminhamentos que devem ser tomados em relação ao caso.

Enquanto o direito processual estabelece as normas de procedimentos, requisitos e formas de processamento e julgamentos dos casos; o direito material, que pode estar previsto tanto no Código Civil, na Constituição, nos Estatutos e legislações esparsas, é o campo do direito que estabelece os direitos e as obrigações. Já com base nessa divisão entre direito material e formal, percebemos que

O Direito, também, não pode ser visto como um saber monolítico. Ele estará necessariamente fragmentado em diferentes codificações substantivas e processuais [...] O mito da coerência e sistematicidade do Direito serve a sua instituição como saber dogmático e fonte de poder. (KANT DE LIMA, 2008, p. 14-15).

É justamente a suposta quebra do mito da coerência e da sistematicidade das normas jurídicas que possibilitou que, através do recurso ao segundo grau de jurisdição, se produzisse um deslocamento da discussão sobre direitos materiais (isonomia e políticas afirmativas) para aspectos processuais da Ação Civil Pública. Neste contexto, também será possível perceber que, nem tanto os aspectos lógicos, são as disputas entre os argumentos que se tornam fundamentais para a condução do caso.

A sentença, enquanto decisão de primeiro grau de jurisdição, resgata os principais argumentos apresentados pelas *partes*, sendo o primeiro: o princípio da isonomia. De acordo com o MPF, a perspectiva era de que ao criar uma turma de direito voltada exclusivamente aos beneficiários da Reforma Agrária, estaria se dando tratamento desigual ou mesmo privilegiando uma parcela da sociedade. O Incra, por sua vez, ao rebater este argumento, afirmava que o Pronera é uma política pública que busca superar ou compensar as desigualdades sociais.

O segundo argumento do MPF afirmava existir “desvio de finalidade e malversação” dos recursos do Pronera. Para o MPF, o Pronera não poderia financiar uma turma em direito para beneficiários da reforma agrária uma vez que “o direito” não teria a função de manter ou mesmo “fixar o homem no campo”. A argumentação era no sentido de que os estudos deveriam corresponder à reprodução material dos povos camponeses, objetivo que em tese o direito não poderia alcançar.

Ao decidir sobre esta questão, o juiz afirmou na sentença que

O Pronera foi criado com o objetivo de fortalecer a Educação nos Assentamentos de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável do assentamento, e tal propósito não pode ser alcançado através do curso de graduação em direito, pois o mister do bacharel em direito não é desenvolvido no campo e não tem qualquer relação com a atividade ali desenvolvida, senão reflexamente, como qualquer outro labor profissional, como medicina, odontologia ou engenharia civil, dentre diversas áreas do conhecimento. (fl. 2308).

Observa-se que, além de produzir um discurso sobre o direito de acesso à educação e sobre o princípio constitucional da isonomia, a análise da sentença possibilita perceber a produção de um discurso do direito sobre si mesmo, sobre quem teria o “monopólio do direito de dizer o direito.” (BOURDIEU, 1989, p. 212). Ao

conceber a relação entre campo e cidade como dual, ou mesmo como oposta, e que o direito estaria vinculado às práticas profissionais urbanas, o Poder Judiciário entendeu que não faria sentido algum a formação jurídica para camponeses.

A concepção esboçada pelo juiz revela, em certa medida, a formação de reprodução do campo jurídico, ou, conforme analisa Kant de Lima (2008, p. 13):

A própria tradição do saber jurídico no Brasil, dogmático, normativo, formal, codificado e apoiado numa concepção profundamente hierarquizada e elitista da sociedade refletida numa hierarquia rígida de valores autodemonstráveis, aponta para o caráter extremamente etnocêntrico de sua produção, distribuição, repartição e consumo.

O Incra, no intuito de desconstruir o argumento do MPF, afirmou que o conhecimento jurídico seria fundamental para as comunidades do campo, apresentando possíveis atividades que os egressos da turma especial poderia desenvolver, como: a confecção de contratos de compra e venda de produtos; a elaboração dos estatutos de associações de produtores; e, inclusive, contribuições teóricas nos estudos sobre Direito Agrário.

No entanto, sem efetivamente desconstruir o argumento do MPF, o Incra o acabou ressignificando. Ao citar os contratos e estatutos, buscou demonstrar que, além de estar relacionado à vida campesina, o direito é necessário para a própria reprodução da vida no campo, e principalmente para interação desse “mundo do campo” com o “mundo da cidade”. Em outros termos, sem negar o caráter etnocêntrico da produção do direito, o Incra reafirmou o saber jurídico como forma de “fixar o homem no campo”, acentuando ainda mais a dualidade entre urbano e rural.

Quanto ao princípio da isonomia, a sentença afirmou que o Pronera não poderia ser considerado uma política afirmativa por não tratar de reservas de vagas nas universidades, a exemplo das cotas raciais e sociais que vinham sendo implantadas por diferentes universidades federais. Como dito, isto reflete o fato de que ao mesmo tempo que vai se criando modalidades de políticas afirmativas como forma de acesso à educação. Esse posicionamento que buscou deslegitimar outras formas de acesso à educação que não o das cotas, tem como consequência a simplificação das diferenças e limita o tratamento dessas diferenças sob uma única perspectiva, sob o parâmetro de uma mesma política. Este argumento utilizado no fundamento da decisão judicial possibilita visualizar como que, ao estipular formas institucionalizadas

de redistribuição, muitas políticas públicas não possibilitam a visibilidade das diferenças, substituindo as políticas de reconhecimento pelas de redistribuição. (FRASER, 2010).

E nesta perspectiva, após elogiar o papel das políticas afirmativas na superação das desigualdades sociais, a sentença usa dos próprios argumentos para deslegitimar a criação da Turma Evandro Lins e Silva, afirmando que a implementação de uma turma especial causaria distinção entre indivíduos, os quais precisariam ser tratados de forma igual (na perspectiva formal). Neste sentido, o magistrado conclui:

De fato, em primeiro lugar, temos como potencialmente afetado o interesse de todos os demais cidadãos brasileiros, ricos ou pobres, que pleiteiam vagas nas instituições públicas de ensino superior, devendo, para tanto, submeter-se a fatigante e complexo processo seletivo. (fl. 2314).

Ao passo que o Incra e a UFG argumentavam que é justamente a diferença material entre os indivíduos que justifica a possibilidade de políticas afirmativas. De outro lado, esta mesma diferença material, descrita na sentença como “ricos ou pobres” é que não poderia ser ressaltada, sob hipótese de ferir o princípio da isonomia. Ou seja, partindo basicamente das mesmas proposições, tornou-se possível chegar a conclusões contrárias entre si.

A possibilidade de, partindo das mesmas premissas, produzir conclusões contrárias, demonstra como que no direito

O trabalho de racionalização, ao fazer aceder ao estatuto de veredicto uma decisão judicial que deve, sem dúvida, mais às atitudes éticas dos agentes do que às normas puras do direito, confere-lhe a eficácia simbólica exercida por toda a ação quando, ignorada no que tem de arbitrário, é reconhecida como legítima. (BOURDIEU, 1989, p. 225).

A possibilidade hermenêutica do direito é sempre passível de diferentes interpretações e modulações conforme os interesses daqueles que o *operam*. Tanto em relação à finalidade do Pronera e do direito, bem como em relação ao princípio da isonomia, as premissas utilizadas pelas partes são muito próximas. Contudo, apesar de partirem de argumentos comuns, as conclusões a que cada um chega são totalmente diferentes. Isto demonstra como que nos textos jurídicos existem lutas em disputas, uma vez que os sentidos dos textos (seja a legislação, a doutrina ou as jurisprudências) nunca estão previamente dados, mas sempre passíveis de reinterpretções com base nos interesses que estão em jogo.

Se o despacho de arquivamento do Inquérito Civil de 2006, assinado pela procuradora Mariane Oliveira, reconhecia o caráter de políticas afirmativa do Pronera e a legalidade do convênio firmado entre a UFG e o Incra; após a judicialização da controvérsia, com base nos mesmos argumentos e documentos, o Poder Judiciário pode chegar à conclusão totalmente diversa, declarando a ilegalidade do convênio e determinando a extinção do curso nos seguintes termos.

Figura 20 DISPOSITIVO DA SENTENÇA

DISPOSITIVO

Em face do exposto, **julgo parcialmente procedentes** os pedidos formulados na inicial (art. 269, I, do CPC), para:

a) declarar a ilegalidade do convênio estabelecido através da Portaria Conjunta INCRA/P/INCRA/SR(04)GO/UFG N° 9, de 17 de agosto de 2007 e da utilização de recursos do PRONERA para custeio de curso superior em direito;

b) determinar a extinção do curso de graduação em direito criado através da Resolução CONSUNI n° 18/06, de 15 de setembro de 2006;

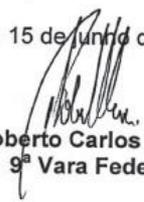
c) ressalvar a validade das atividades acadêmicas integralizadas pelo corpo discente e assegurar a conclusão do semestre letivo em curso.

Sem condenação em custas e em honorários advocatícios (Lei n° 7.347, art. 18).

Registre-se. Publique-se. Intimem-se.

Sentença sujeita ao duplo grau de jurisdição (art. 475, I, do CPC).

Goiânia, 15 de junho de 2009.


Juiz Roberto Carlos de Oliveira
9ª Vara Federal

Fonte: Ação Civil Pública n° 2008.35.00.013973-0, fl. 2291.

Nessa primeira fase de decisão sobre a demanda judicial, os argumentos da UFG não ganharam muita atenção, pois ela não enfatizou a discussão sobre princípios constitucionais ou mesmo sobre se o direito teria ou não alguma relação com as comunidades rurais. O principal argumento da universidade foi de alegar que o MPF já havia arquivado um inquérito civil sobre o convênio entre a UFG e o Incra e que, tal arquivamento, se fundamentou exatamente no reconhecido da legalidade do curso. Enquanto a UFG insistia na existência de uma contradição no ajuizamento de uma ação judicial fundada em um inquérito que havia sido arquivado pelo próprio MPF,

de outro lado, as questões que ganharam atenção na decisão de primeira instância se referiam mais ao princípio da isonomia e de sua compatibilidade com as políticas afirmativas de acesso ao ensino superior.

Dos *recursos ao acórdão*: a revisão da sentença

Após a publicação da sentença, todas as partes envolvidas na demanda apresentaram *Embargos de Declaração*, um tipo de recurso processual que visa a esclarecer omissões ou contradições na sentença. Enquanto o MPF alegava omissão por parte do juiz que não havia abordado a questão de antecipação da tutela, a UFG e o Incra buscavam rediscutir a demanda e revisar a sentença a partir desse instrumento processual.

Negando provimento aos três embargos, o magistrado proferiu três *sentenças integrativas*, uma para cada *embargo*, destacando em todas que

Em verdade, a parte embargante visa à reforma do julgado pelo próprio órgão que o proferiu, o que não se compatibiliza com a natureza do presente recurso. [...] Os embargos de declaração não são sucedâneo [sic] do recurso de apelação, assim eventual inconformismo deve ser dirigido ao juízo *ad quem* para reapreciação do julgado. (fl. 2337).

A decisão sobre os *embargos* apresentado pelas partes revela o caráter terminativo da decisão de primeiro grau e a impossibilidade do mesmo órgão, do mesmo juiz, alterar o que já foi decidido. Por outro lado, se a decisão estabiliza as principais questões de dissenso, tentando dissolvê-las; por outro lado, o posicionamento dado pela sentença instaura ou reafirma novos pontos de conflitos. A partir do *inconformismo* da UFG e do Incra, *partes vencidas* pela decisão judicial, é que surgem os *recursos de apelação*, cuja função foi direcionar o processo à segunda instância do Poder Judiciária e rediscutir, nesse espaço, a demanda em questão. Além das duas instituições, os estudantes, representados por dois alunos da turma, também ingressaram na demanda judicial apresentando recurso de apelação na condição de terceiro interessado.

Quando o processo foi remetido ao Tribunal Regional Federal para ser julgado em sede de recurso, foi justamente os argumentos processuais da UFG, antes

minimizados, que passaram a ganhar força no debate judicial. A importância de levantar a discussão sobre questões processuais é percebida quando, ao analisar o recurso de apelação dos estudantes, das 48 páginas que compõem o documento, 30 páginas são dedicadas a abordar questões preliminares que tratam dos aspectos formais que conduziram o processo judicial.

Ao recorrer da sentença, a UFG, o Incra e os alunos trabalharam com duas frentes argumentativas, sendo ambas sobre aspectos formais do processo. Primeiro argumento afirmava que, uma vez que decisão da sentença afetava diretamente a condição dos estudantes, era necessário que todos os 60 alunos também fizessem parte do processo, para que ali pudessem apresentar defesa caso o projeto fosse extinto. Com este argumento, caso a necessidade de citação dos estudantes fosse reconhecida em sede de recurso, isso implicaria a *anulação* de todos os atos processuais praticados até então e que a demanda judicial deveria ser retomada em primeira instância, a fim de garantir o princípio do contraditório em benefício dos alunos.

Seguindo a lógica do direito formal, o segundo argumento apresentado nos recursos reafirmavam a impossibilidade de um mesmo órgão público (no caso, o MPF) tomar decisões diferentes sobre o mesmo assunto, primeiro arquivando um inquérito civil e depois ajuizando ação tendo por base o mesmo inquérito. O argumento era que havia “ausência de interesse” na propositura da ação, motivo pelo qual as partes pediam a *extinção* do processo sem resolução do mérito.

Na hipótese de não ter acolhida os argumentos “preliminares” a UFG discorria sobre os pareceres fatoráveis tanto da OAB/GO quanto da Subprocuradoria Geral da República, que afirmavam a legalidade do convênio. O Incra, por sua vez, reafirmava a argumentação também exposta pela UFG no sentido do Pronera ser uma política pública e buscar garantir o acesso à educação dos povos rurais. Argumentos que também foram reproduzidos pelos estudantes.

Destaca-se que principalmente os estudantes postulavam tanto pela ausência de interesse na ação por parte do MPF, vez que este órgão havia arquivado o inquérito civil, quanto pela necessidade de citação de todos os alunos que

compunham a turma, vez que todos seriam prejudicados caso o convênio fosse considerado ilegal. Neste sentido, eles afirmavam por meio do recurso:

O arquivamento do Inquérito Civil Público aberto para averiguar a constitucionalidade e regularidade do Convênio atacado na presente ação civil pública, homologado pelo Conselho Superior do Ministério Público, é óbice à promoção do presente feito. [...]. O interesse processual para a promoção do presente feito estaria configurado acaso fossem apresentadas novas provas ou novos fatos. [...]. **A Inicial apenas repisa os argumentos utilizados, debatidos e rejeitos pelo arquivamento do Inquérito Civil.** [...] Portanto, diante do exposto, haverá de ser **extinto sem julgamento do mérito** o presente feito porque ausente o interesse processual para a promoção da presente demanda, tudo com fundamento no devido arquivamento do inquérito civil público instaurado para aferir a regularidade do convênio firmado entre o INCRA e a Universidade Federal de Goiás. (fls. 2524-2525, grifo no original).

Observa-se que se inicialmente o argumento da UFG quanto à “ausência de interesse de ação” praticamente passou despercebido pelos outros atores quando o processo ainda estava sendo discutido na 9ª Vara Federal de Goiás. Agora, no TRF, é justamente este o argumento que ganha o centro das discussões. E foi justamente sobre “o detalhe” do arquivamento que o *relator* fundamentou seu voto no TRF.

Após fazer um breve relatório do caso, o *relator* dedicou 9 das 13 páginas do documento para discorrer sobre a existência ou não do “interesse de ação” por parte do MPF. Citando legislações que regulamentam os procedimentos para ajuizamento de Ação Civil Pública, mencionando disposições sobre os arquivamentos administrativos, além das citações de algumas *doutrinas*, o juiz relator concluiu que o MPF não poderia ter ajuizado a demanda, visto já ter reconhecido a legalidade do curso quando do arquivamento do primeiro inquérito. Após destacar trechos do despacho de arquivamento do primeiro inquérito, o relator entendeu que

O procurador da República Raphael Perissé Rodrigues Barbosa, mesmo tendo instaurado outro procedimento administrativo a pretexto da tal denúncia apócrifa que aludia à existência de desvios dos recursos destinados ao custeio do curso especial de Direito, insistiu na tese do desvio de finalidade do convênio firmado entre a UFG e o INCRA e em outras de abrigo constitucional que o parecer da autoridade superior do Ministério Público Federal já abertamente consignara em seu despacho de homologação de arquivamento do inquérito civil público. (fl. 2738).

Após declarar que em nenhum momento o procurador foi capaz de apresentar os supostos fatos novos, sobre os desvios de dinheiro, quando da proposição da demanda judicial, o relator entendeu que a abertura de um inquérito civil por parte de um mesmo órgão feria o “princípio da unicidade” do MPF, não

podendo a “independência funcional” de cada procurador gerar posicionamentos contraditórios por parte da instituição. Sobre esse tema, discorreu e decidiu:

A independência funcional deve ser temperada com o princípio da unicidade do Ministério Público, pois não se admite que um de seus órgãos adote posicionamento contrário ao que o outro órgão seu já externou. Não por acaso se consagrou a expressão “membro do Ministério Público” porque os membros são partes harmônicas de um corpo único. [...].
Com estes fundamentos, acolho a preliminar de falta de interesse processual do autor, [...], dou provimento às apelações do INCRA, UFG e dos alunos nominados no relatório para reformar integralmente a sentença e, assim, indeferir a petição inicial da ação civil pública respectiva por falta de interesse-necessidade de agir. (fl. 2742).

Comparando a sentença e o acórdão, por mais que tratem do mesmo caso, tem-se que as discussões são totalmente diferentes. Enquanto que a primeira centraliza o debate sobre os direitos camponeses e sobre o próprio campo jurídico, na medida em que reconhece quem pode e quem não deve estar em um curso de direito. O acórdão, seguindo a força dos argumentos da UFG, do Incra e dos alunos, direciona o debate para uma análise sobre o direito processual na medida em que busca definir se o procedimento de ajuizamento da Ação Civil Pública foi ou não corretamente executado e de acordo com as legislações vigentes.

Por mais que revelem um caráter hierárquico no sentido de serem proferidas por sujeitos relacionados hierarquicamente de acordo com seus cargos nas instituições judiciais, a sentença e o acórdão também apresentam uma hierarquia das normas e das fontes que conferem autoridade às suas decisões. (BOURDIEU, 1989, p. 214; KANT DE LIMA, 2008, p. 18). Em outros termos, provavelmente o desembargador, por estar localizado acima do juiz na hierarquia do Poder Judiciário, poderia facilmente decidir de forma contrária à sentença. No entanto, sua decisão não deixa de se fundamentar em extensas citações de doutrinadores, legislações específicas sobre arquivamento de inquérito civis, bem como de fazer referências a outras decisões em casos parecidos.

Enquanto o juiz gastou poucas linhas para descartar a alegação da UFG sobre a “ausência de interesse de ação”; o desembargador dedicou quase que a integralidade do seu *voto* para fundamentar sua decisão sobre a argumentação que era sustentada tanto pela UFG quanto pelo Incra e pelos alunos. Esta mudança de perspectiva que aparece nas decisões demonstra como que

o conteúdo prático da lei que se revela no veredito é o resultado de uma luta simbólica entre profissionais dotados de competências técnicas e sociais desiguais, portanto, capazes de mobilizar, embora de modo desigual, os meios ou recursos jurídicos disponíveis, pela exploração das “regras possíveis”, e de os utilizar eficazmente, quer dizer, como armas simbólicas, para fazerem triunfar a sua causa. (BOURDIEU, 1989, p. 224).

No caso dessa Ação Civil Pública, ficou em aberto um pronunciamento judicial sobre a legalidade das turmas do direito financiadas pelo Pronera e sobre a constitucionalidade da criação de turmas especiais. Neste contexto, ao emitir uma decisão terminativa do processo judicial determinando a sua “extinção sem resolução do mérito”, isto de forma alguma elimina, minimiza ou obscurece toda a discussão formulada nos autos processuais pelos diferentes atores estatais e não estatais. Ao contrário, ao não decidir sobre o mérito, o *relator* deixou em aberto a questão, tanto para os órgãos estatais quanto para o público em geral, acerca das políticas de acesso ao ensino superior implementadas pelo Pronera, e no caso específico, sobre as turmas especiais de direito.

Não obstante, a “decisão por não decidir” também provoca efeitos concretos nas vidas das pessoas. No caso dessa Ação Civil Pública, a disputa ocorrida no processo entre os diferentes atores, que acionaram recursos possíveis, legislações específicas e interpretações contraditórias, possibilitou um uso eficaz das “regras” pela UFG, pelo Incra e pelos alunos. Ao ter sido julgada em agosto de 2012, as atividades letivas da Turma Evandro Lins e Silva já haviam sido encerradas e os alunos concluído os dez semestres do curso de direito que tinham iniciado em agosto de 2007. Isso demonstra que, para além dos argumentos jurídicos lançados em uma demanda judicial, as estratégias utilizadas no e pelo direito são fundamentais para a ação daqueles que se envolvem em controvérsias judiciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa, procuramos descrever os processos sociais e institucionais que configuraram a controvérsia social sobre a educação jurídica para beneficiários da reforma agrária, bem como, os desdobramentos dessa em uma controvérsia judicial. A partir de um posicionamento teórico-metodológico alinhado à Teoria Ator-Rede e de sua aplicabilidade por meio da proposta de mapeamento de controvérsias, buscamos compreender os discursos favoráveis e contrários ao ensino de direito para camponeses.

Se, inicialmente, a proposta previa uma etnografia com base em trabalho de campo, observação participante e entrevistas, no decorrer da pesquisa os registros documentais, especialmente os que constituem os autos da ação judicial contra a Turma Evandro Lins e Silva, toraram-se as principais fontes de dados e problemas levantados durante a investigação. Esse deslocamento do trabalho de campo para etnografia com documentos permite considerar, em primeiro, tanto a necessidade quanto a oportunidade de se utilizar outros métodos de pesquisa para a construção de etnografias. Em segundo, permite apontar a riqueza dos dados documentais para colocar sob outra perspectiva as questões que seriam enfrentadas em campo.

Em relações às questões comuns tanto ao trabalho de campo realizado junto à Turma Nilce de Souza Magalhães quanto com a pesquisa documental sobre a Turma Evandro Lins e Silva, buscamos apresentá-las desde uma perspectiva histórica e social sobre a educação no campo, demonstrando dois paradigmas antagônicos: a educação rural e a educação do campo. Compreender os dualismos estruturais nos quais se assentam as propostas educacionais no Brasil, tornou-se fundamental para pensar a coexistência de dois projetos distintos de educação, uma voltada à formação geral e humanista de uma pequena parcela da sociedade e outra, de formação técnico-profissional, que busca instrumentalizar os sujeitos para atender as demandas do mundo do trabalho, em especial, as demandas do mercado capitalista.

Nas últimas décadas, a emergência do paradigma da educação do campo possibilitou que os movimentos sociais do campo efetivassem a implementação dos seus processos formativos de ensino e aprendizagem tendo por base a realidade na qual estão inseridos. Com isso, o projeto político-pedagógico iniciado com as políticas

específicas de educação no campo possibilitou romper com a lógica de uma formação educacional pensada e executada nos centros urbanos e “adaptadas” ao meio rural.

Após compreender a implementação de algumas políticas públicas educacionais voltados aos povos do campo, foi possível perceber que a criação de uma turma especial de direito pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) representou uma dupla ruptura. Em primeiro, rompeu com a lógica endógena da reprodução do conhecimento jurídico, possibilitando que sujeitos tradicionalmente excluídos do campo do direito pudessem se tornar, não apenas objetos a serem tutelados, mas protagonistas do direito, seja como profissionais da área seja como sujeitos capazes de inserir outros temas e problemas ao campo do direito.

Em segundo, a Turma Evandro Lins e Silva também representa uma ruptura com a própria lógica de implementação dos cursos pelo Pronera: subdivididos em duas grandes áreas, uma para a formação de professores e outra para atender as demandas profissionais de produção de bens materiais no campo, a implementação do curso trouxe questões para repensar quais são efetivamente as expectativas e os horizontes de trabalho que o campo oferece. Nesse contexto, a relação direito, trabalho e educação foi acionada a todo momento, tanto para apoiar quanto para deslegitimar a oferta do curso. Surgia, aqui, os questionamento quando à finalidade do direito no mundo rural. Para uns, o direito só faria sentido aos cidadãos, para outros, o direito seria fundamental para a “fixação do homem no campo”, caso em que permitiria melhorar as condições de trabalho com base no assessoramento das cooperativas, além de facilitar a relação mundo da cidade e mundo do campo.

Ainda que acionado algumas vezes, o argumento de que o direito auxiliaria os movimentos sociais do campo a qualificarem suas *lutas* por reforma agrária, esse argumento vinha subsumido pela ideia do trabalho no campo, da produção econômica que poderia ser maximizada quantitativa e qualitativamente pelos conhecimentos jurídicos. Durante o processo judicial, a reificação dos camponeses sob a figura do “homem do campo” demonstrou a necessidade, por parte dos envolvidos na demanda, de se criar um imaginário dos sujeitos do campo como alguém produtivo a fim de legitimar a formação acadêmica em direito. Nesse sentido, ainda que de uma perspectiva histórica a educação jurídica para camponeses pudesse ser vista como

acesso a uma forma humana e geral, na prática, o entendimento para assegurar a execução do curso foi reduzi-lo ao caráter instrumental que tal formação acadêmica teria.

Em relação ao processo de implementação do curso, a investigação documental possibilitou acessar os *processos* institucionais que condicionaram a implementação do projeto na universidade e os debates que se formaram antes do início do curso no campus Cidade de Goiás. Presentes de forma fragmentada nos autos judiciais, esses processos se referiam aos debates travados em diferentes instâncias estatais, como a UFG, o Incra, o MEC e a OAB. Em relação à universidade, foi possível perceber que para além dos interesses sociais com o convênio junto ao Incra, a implementação do curso foi estratégica para a manutenção e ampliação do campus Cidade de Goiás. Em outros termos, o interesse institucional se mostrou estratégico para que o projeto passasse por todas as instâncias da universidade sem que, nas votações colegiadas, houvesse um voto contrário.

Por outro lado, em relação aos processos do MEC e da OAB, se a hipótese inicial era de que a OAB iria se opor ao caso enquanto o MEC chancelaria a implementação do curso, percebemos que os posicionamentos institucionais foram exatamente o contrário. Enquanto a OAB, ainda que em votação acirrada, recomendou a execução do curso, o MEC, por meio de sua assessoria jurídica, se opôs veemente em relação à proposta, inclusive descaracterizando o Pronera como política afirmativa. Sobre esse aspecto, a existência das políticas de cotas sociais e raciais nas universidades era utilizada como argumento para negar outros tratamentos diferenciados por parte das políticas públicas aos grupos marginalizados. Em outros termos, o reconhecimento das diferenças trazidas pelas políticas de cotas constantemente implicava a tentativa de se negar outras diferenças, como era o caso dos camponeses e, muito menos, de se criar políticas específicas para esses grupos.

Sobre os processos de institucionalização da controvérsia, o papel da mídia na mobilização dos debates foi fundamental. As notícias veiculadas aos jornais se mostraram tanto como agentes de produção dos dissensos quanto resultados desses embates. E com base nesse duplo movimento, as notícias acabaram tanto por acionar os argumentos que iriam subsidiar os trâmites processuais, seja os administrativos ou o judicial, quanto por servirem como fundamento probatório das questões levantadas

nos autos de processos. Diante disso, foi possível perceber uma dupla função dos documentos midiáticos, concomitantemente as notícias eram utilizadas tanto para justificar a abertura de uma investigação, por exemplo, quanto para servir de prova aquilo que a própria notícia divulgava.

Reproduzindo os discursos articulados nas instâncias administrativas, ganhou destaque no âmbito judicial o argumento de desvio de finalidade, da qualidade da educação oferecida pelo Pronera, a questão das diferenças e da isonomia constitucional. No entanto, apesar de subsidiar tanto a discussão em âmbito administrativo quanto judicial, no decorrer dos trâmites processuais, percebemos um deslocamento da argumentação para razões de técnica processual, cuja alegação seria a de “ausência de interesse de ação” por parte do MPF. Aqui a manutenção da dualidade entre direito material e direito formal se tornou essencial para que os atores pudessem dissolver as questões controversas.

O argumento de falta de interesse na ação afirmava existir uma contradição jurídica no ajuizamento de um processo judicial contra a turma quando o próprio MPF já havia, em inquérito anterior, reconhecido a legalidade do projeto. Este argumento, apesar de ser pouco considerado pelos atores no início do processo judicial, passou a ganhar atenção quando o processo foi remetido à segunda instância, para reanálise do caso. Ocorreu, assim, um deslocamento dos argumentos acerca do “direito material” para o “direito formal”, possibilitando extinguir o processo *sem resolução do mérito*, isto é, sem deferir ou indeferir os pedidos formulados pelo MPF.

Se, por um lado, a extinção do processo sem resolução do mérito, dada após a formatura da Turma Evandro Lins e Silva, garantiu e consolidou o direito à educação jurídica por parte dos beneficiários da reforma agrária; por outro lado, não podemos olvidar que a ausência de um posicionamento judicial deixou em aberto as questões sobre legalidade e constitucionalidade. Por consequência, tais questões ainda são passíveis de uma nova demanda judicial sobre as turmas especiais pelo Pronera, preocupação, inclusive, constantemente apresentada pelos integrantes da Turma Nilce de Souza Magalhães.

Sobre a educação jurídica, e em relação ao campo jurídico como um todo, foi possível perceber como que o direito é concebido para um mundo urbano, elitizado e

hierárquico. A possibilidade de o campo jurídico dialogar com o mundo rural foi vista no processo judicial apenas de “forma reflexa”, motivo pelo qual, buscava se justificar a impossibilidade de que camponeses pudessem se tornar bacharéis em direito. Em certos momentos, essa concepção era reafirmada pela própria UFG e Incra, quando entendiam que o conhecimento jurídico facilitaria as relações dos camponeses com as questões urbanas, especialmente referente à produção e comercialização agrícola.

Em relação à condução do processo, verificamos o deslocamento da argumentação sobre direitos materiais (acesso à educação, isonomia, políticas afirmativas) para um debate estritamente processual, sobre o “interesse de ação” do Ministério Público Federal. Este deslocamento, intencionalmente produzido pela UFG, e posteriormente seguido pelo Incra e pelos alunos, possibilitou um uso eficaz das técnicas jurídicas e do tempo processual (antecipando ou retardando decisões) para que a turma pudesse continuar e concluir o curso.

Por outro lado, a ocorrência de argumentações similares, com uso das mesmas provas, mas que possibilitavam conclusões diferentes sobre o caso, tornou possível compreender o processo como um campo de disputa não apenas de argumentações lógicas, mas principalmente como um jogo de interpretação da legislação, de doutrina, de decisões anteriores. Em última análise, uma disputa sobre “quem tem o direito de dizer o direito”.

A análise do processo judicial, possibilitou, assim, pensar os argumentos contra a turma e as configurações dos debates em diferentes espaços institucionais. Além disso, ela possibilitou compreender a heterogeneidade que compõe o Estado ao demonstrar as diferentes atuações dos seus *entes* e *órgãos*, e como que, dentro dessas entidades e organismos, subsiste atuações controversas por parte de seus agentes. Apesar dessa multiplicidade de atores construir “o Estado”, interessante considerar como que o argumento da “ausência de interesse de ação” buscou, dentre outras coisas, garantir a unidade do Estado, ao buscar eliminar uma possível contradição entre as ações dos dois procuradores que estiveram envolvidos no caso e, em último caso, encontrar um posicionamento estatal uniforme sobre as questões que lhe são apresentadas.

Ao final dessa etnografia com documentos sobre a controvérsia judicial envolvendo a Turma Evandro Lins e Silva, é possível perceber como que uma demanda judicial constitui uma disputa por interesses. Para tanto, concepções sobre os atores, sobre o objeto jurídico e sobre os aspectos legais estão em constante (re)construção. Assim, ao se questionar judicialmente a oferta de educação jurídica para camponeses, foi necessário que as concepções sobre o que é educação, direito, camponês e trabalho estivessem sempre se remodelando para construir, destruir e reconstruir novos argumentos. Se “fixar o homem no campo” era uma das principais questões que estavam em disputa, as formas pelas quais se atingiram esse objetivo encontraram variadas interpretações e argumentos. Descrever as instabilidades e as tentativas de estabilização desses conflitos foi o que procuramos realizar durante esse trabalho.

REFERÊNCIAS

ABBUD, André de Albuquerque Cavalcanti. "O conceito de terceiro no processo civil." Em **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, v. 99, p. 849-866, 2004.

ALTAFIN, Iara. "Reflexões sobre o conceito de agricultura familiar". Em **ENFOC**: Escola Nacional de Formação da Contag, Brasília, s.d.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. "Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo". Em **Boletim Técnico do Senac**: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, maio/ago. 2010.

BENELLI, Silvio José. **Pescadores de Homens**: a produção da subjetividade no contexto institucional de um Seminário Católico. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Sociedade), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2003.

_____. "Percurso institucional do seminarista diocesano rumo ao sacerdócio" em **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, 9(2), 2010.

BEVILAQUA, Ciméa Barbato. "Etnografia do Estado: algumas questões metodológicas e éticas". Em **Campos**: revista de antropologia, Curitiba, v. 3, p. 51-64, 2003.

_____. "Sobre a fabricação contextual de pessoas e coisas: as técnicas jurídicas e o estatuto do ser humano após a morte". Em **Mana**, vol.16, n.1, Rio de Janeiro, abr. 2010.

_____. "Chimpanzés em juízo: pessoas, coisas e diferenças". Em **Horizontes Antropológicos**, vol.17, n.35. Porto Alegre, Jan./June 2011a.

_____. "Normas jurídicas e agências não-humanas: o caso dos cães "perigosos"". Em **Avá**, no.19, Posadas, dic. 2011b.

BAUMANN, Siuzete Vandressen. **Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural**: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BOURDIEU, Pierre. "A força do direito: elementos para uma sociologia do campo jurídico". Em **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. "Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória". Em THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2006.

CASTRO, Celso; CUNHA, Olívia Maria Gomes. “Quando o campo é o arquivo”. Em **Antropologia e Arquivos**. Rio de Janeiro, FGV, n. 36, jul-dez 2005. (Coleção Estudos Históricos).

CIBOIS, Philippe. “La construction sociale de la vocation sacerdotale” em NICOURD, Sandrine (org.) **Le travail militant**. Presses Universitaires de Renens, 2009.

COUTINHO, Adelaide; MUNIZ, Raquel; NASCIMENTO, Rita. “Luta pela terra, criminalização dos movimentos sociais (do campo) e educação. Em **Aurora**, Marília, v. 5, p. 55-68, 2012.

CRUZ, Valter do Carmo. “Povos e comunidades tradicionais”. Em CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CUNHA, Olívia Maria Gomes. “Do ponto de vista de quem? Diálogos, olhares e etnografias dos/nos arquivos”. Em **Antropologia e Arquivos**. Rio de Janeiro, FGV, n. 36, jul-dez 2005. (Coleção Estudos Históricos).

FERNANDES, Rosana Cebalho. **A educação do campo na universidade: o direito de estudar direito na UFG (2007-2012)**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe) – Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). São Paulo, 166 f., 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. “Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais”. Em MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FRASER, Nancy. “Reconhecimento sem ética?”. Em **Lua Nova**, São Paulo, vol. 70, p. 101-138, 2007.

_____. “Repensando o reconhecimento”. Em **Enfoques**: revista dos alunos do PPGSA/IFCS/UFRJ. Rio de Janeiro, Vol. 9, no. 1, ago. 2010, p. 01-15.

FREITAS, Cleuton Cesar Ripol de. **Ocupar, resistir e produzir: uma aprendizagem da Turma Evandro Lins e Silva**. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília. Brasília, 220 f., 2014.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. “Rumos da Educação do Campo”. Em **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abril 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Educação e trabalho; bases para debater a educação profissional emancipadora”. Em **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n.1, jan/jun. 2001.

GARCIA, Letícia Cortellazzi. “A vocação: conversão e reconversão de padres rurais.” Em **Linhas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 144-147, jul./dez. 2007.

GIUMBELLI, Emerson. "Para além do "trabalho de campo": reflexões supostamente malinowskianas. Em **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 2002, vol.17, n.48, pp.91-107.

GOHN, Maria da Glória. **Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade**. São Paulo: Cortez, 2017.

GONÇALVES, Eloísa Dias. **Assentados na Universidade: o direito à educação a partir da turma "Evandro Lins e Silva"**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 146 f., 2011.

KANT DE LIMA, Roberto. **Ensaio de Antropologia e de Direito: acesso à justiça e processos institucionais de administração de conflitos e produção da verdade jurídica em uma perspectiva comparada**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Tradução de João Baptista Machado. 6º ed. 3º tir. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LATOURETTE, Bruno. **Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red**. Buenos Aires: Manantial, 2008.

_____. **La fabrique du droit: une ethnologie du Conseil d'Etat**. Paris: La Découverte, 2002.

LAZZARINI, Álvaro. "Do procedimento administrativo". Em **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, n. 135 jul./set. 1997.

LINS E SILVA, Tiago. "Viva o direito à educação: viva a turma Evandro Lins e Silva". Em FON, Aton; SIQUEIRA, José do Carmo Alves; STROZAKE, Juvelino (orgs). **O direito do campo no campo do direito: universidade de elite versus universidade de massas**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

LUGONES, Maria Gabriela. **Obrando en autos, obrando en vidas: formas e fórmulas de Proteção Judicial dos tribunais Previsionais de Menores de Córdoba, Argentina, nos começos do século XXI**. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

_____. LUGONES, Maria Gabriela. **Uma "visita" aos expedientes: os processos judiciais referentes aos menores, Córdoba, Argentina, na metade do século XX**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

LEWANDOWSKI, Andressa. **O Direito em Última Instância: uma etnografia na Suprema Corte Brasileira**. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade de Brasília, 2014.

MAGALHÃES, Wallace Lucas. **A "lei do boi" como estratégia da burguesia rural: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1968-1985)**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARÉS, Carlos Frederico. **A Função Social da Terra**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2003.

_____. “Função social da propriedade”. Em SONDA, Claudia; TRAUZYNSKI, Sílvia Cristina (org.). **Reforma agrária e meio ambiente: teoria e prática no estado do Paraná**. Curitiba: ITCG, 2010.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universa, 2008.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. “A atualidade do uso do conceito de camponês”. Em **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 11, n. 12, jan-jun/2008.

MARQUES, Vicente P. M. de Azevedo; DEL GROSSI, Mauro Eduardo; FRANÇA, Caio Galvão de. **O censo 2006 e a reforma agrária: aspectos metodológicos e primeiros resultados**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2012.

MESQUITA, Rogério Garcia. “A processualidade do direito administrativo contemporâneo”. Em **RPGE**, Porto Alegre, v. 33, n. 69, p. 203-230, 2012.

MESQUITA FERREIRA, Letícia Carvalho de. **Dos autos da cova rasa: a identificação de corpos não-identificados no Instituto Médico-Legal do Rio de Janeiro, 1942-1960**. Rio de Janeiro: e-papers, 2009.

MONTERO, Paula. **Religião e controvérsias públicas: experiências, práticas sociais e discursos**. São Paulo: Terceiro Nome e Unicamp, 2015.

_____. “Controvérsias religiosas e esfera pública: repensando as religiões como discurso”. Em **Religião & Sociedade**, vol. 32, n. 1, Rio de Janeiro, 2012.

MORAIS, Hugo Belarmino de. **A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma “Evandro Lins e Silva” da UFG: derrubando as cercas do saber jurídico**. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Programa de Pós-graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 224 f., 2011.

MOURA, Dante Henrique. “Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração”. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007.

MUNARIM, Antonio; LOCKS, Geraldo Augusto. “Educação do campo: contexto e desafios desta política pública”. Em **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(1): 77-89, 2012.

MUNARIM, Antonio; SCHMIDT, Wilson. **Educação do Campo e as Políticas Públicas: subsídios ao Dirigente Municipal de Educação**. Florianópolis: Instituto de

Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (Instituto Educampo), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2014.

NALIN, Paulo. “Princípios do direito contratual: função social, boa-fé objetiva, equilíbrio, justiça contratual, igualdade.” Em LOTUFO, Renan; NANNI, Giovanni Ettore (coord.). **Teoria geral dos contratos**. São Paulo: Atlas, 2011.

NOSELLA, Paolo. “Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica”. Em **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1985.

PEREIRA, Jeferson; MIRANDA, Rafaela. “O *Pronera* visto por dentro: reflexões e análises sobre a turma de direito da UFPR”. Em **I Encontro das Turmas de Direito do PRONERA**, 26 a 29 de abril de 2007, Goiânia: Via Campesina.

PRIOSTE, Fernando Gallardo Vieira. “Das sesmarias à Lei de Terras de 1850: povos indígenas, o direito e a terra mercadoria no Brasil”. Em SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés (coord.); MAMED, Danielle de Ouro; CALEIRO, Manuel Munhoz; BERGOLD, Raul Cezar (org.). **Os Avá-guarani no oeste do Paraná: (re)existência em Tekoha Guasu Guavira**. Curitiba: Letra da Lei, 2016.

RENOLDI, Brígida. **Carne de carátula: Experiencias etnográficas de investigación, juzgamiento y narcotráfico**. La Plata: Al Margen, 2013.

SANTOS, Antônia Fernanda da Silva. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e a importância da escolarização na opinião de assentados rurais do sertão do estado de Sergipe**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SANTOS, Ramofly Bicalho; SILVA, Marizete Andrade da. “Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo”. Em **Reveduc: revista eletrônica de educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SAVIANI, Dermeval. [1983]. **Escola e democracia**. 42ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. “Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos”. Em **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógica no Brasil**. 4º ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVEIRA, Marcos Silva da. “A banca de verificação da auto declaração étnico racial do vestibular 2010 da Universidade Federal do Paraná: notas etnográficas”. Em **Cadernos de Gênero e Diversidade**, vol. 1, n. 1, 2015.

SILVESTRE, Gilberto Fachetti. “O terceiro juridicamente prejudicado e seu meio de impugnação de decisão judicial” em **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 2011, n. 1052, 19 de maio de 2006. Disponível em <http://jus.com.br/artigos/8429>. Acesso em: 4 ago. 2015.

SIQUEIRA, José do Carmo Alves. “Direito ao Direito: uma experiência de luta pela efetividade da promessa constitucional do direito de acesso universal à educação”. Em FON, Aton; SIQUEIRA, José do Carmo Alves; STROZAKE, Juvelino (orgs). **O direito do campo no campo do direito: universidade de elite versus universidade de massas**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

SOUSA, Ranielle Caroline de. **O Direito Achado no Campo: a construção da liberdade e da igualdade na experiência da Turma Evandro Lins e Silva**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília. Brasília, 203 f., 2012.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015**. 2ª ed. atual., ampl. e rev. Curitiba: UFPR, 2016.

SPIESS, Marcos Alfonso. **Futuros sacerdotes do Senhor: a decisão vocacional entre seminaristas em Santa Catarina**. 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

_____. “Bacharéis sem-terra! Uma análise da Ação Civil Pública contra a primeira turma de direito pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária”. Em **Revista Espaço Acadêmico** (UEM), v. 16, p. 70-81, 2016a.

_____. “Educação, direito(s) e o mundo rural: reflexões sobre 'o rural' a partir de um processo judicial”. Em **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, v. 9, p. 28-39, 2016b.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: UFSC, 2006.

TAGLIAVINI, João Virgílio. **Garotos no túnel: um estudo sobre a imposição da vocação sacerdotal e o processo de condicionamento nos seminários**. 1990. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade de Campinas, 1990.

VENTURINI, Tommaso. “Diving in magma: how to explore controversies with actor-network theory”. Em **Public Understanding Science**, vol. 19, n. 3, 2010a.

_____. “Building on faults: how to represent controversies with digital methods”. Em **Public Understanding of Science**, vol. 20, 2010b.

VIANNA, Adriana. **Limites da Menoridade: tutela, família e autoridade em julgamento**. Tese (Doutorado em Antropologia), Museu Nacional, UFRJ, 2002.

_____. “Etnografando documentos: uma antropóloga em meio a processos judiciais”. Em CASTILHO, Sérgio R. R., SOUZA LIMA, Antônio Carlos de, TEIXEIRA,

Carla Costa. (orgs). **Antropologia das práticas de poder:n reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações**. Rio de Janeiro: Contra Capa; Faperj, 2014.

VUELTA, Raquel Buitron. **Pelo direito de estudar: a 1ª turma de direito do PRONERA** (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 159 f., 2013.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. “O campesinato brasileiro: uma história de resistência”. Em **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Brasília , v. 52, supl. 1, p. 25-44, 2014.

WOORTMANN, Klaas. ““Com parente não se negueia”: o campesinato como ordem moral”. Em **Anuário Antropológico 87**, Brasília, UnB, 1990.

LEGISLAÇÕES

BRASIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil de 1824**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm.

BRASIL. **Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola: decreto-lei nº 9.613/1946**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

BRASIL. **Lei 11.326, de 24 de julho de 2006**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm.

BRASIL. **Decreto n. 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.

FONTES DOCUMENTAIS

UFPR Notícias. **Diretor de Ciências Jurídicas esclarece dúvidas sobre o Pronera.** *Universidade Federal do Paraná (UFPR)*, Curitiba, 28/09/2015, disponível em <http://www.ufpr.br/portalufpr/blog/noticias/diretor-de-ciencias-juridicas-esclarece-duvidas-sobre-o-pronera/>.

ESTADÃO. **Movimentos sociais se decepcionam com desempenho de Fachin no Senado.** *Estadão*, São Paulo, 19/05/2015, disponível em <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,movimentos-sociais-se-decepcionam-com-desempenho-de-fachin-no-senado,1690354>.

GAZETA DO POVO. “Afim, o que é o ‘curso do MST’ dentro da UFPR?”. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 30/09/2015, disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/caixa-zero/afim-o-que-e-o-curso-do-mst-dentro-da-ufpr/>, 2015a.

_____. “Entenda como funciona a turma ‘do MST’ de Direito na UFPR”. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 01/07/2016, disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/entenda-como-funciona-a-turma-do-mst-de-direito-na-ufpr-4ub2zotwbbhbpq6hwjxkx2kjm>.

_____. “Francischini pergunta sobre “curso para MST” e professores da UFPR respondem com ironia”. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 28/09/2015, disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/caixa-zero/francischini-pergunta-sobre-curso-para-mst-e-professores-da-ufpr-respondem-com-ironia/>.

_____. “Francischini reage e chama professor do Direito da UFPR de “petista infiltrado””. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 29/09/2015, disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/caixa-zero/francischini-reage-a-chama-professor-do-direito-da-ufpr-de-petista-infiltrado/>.

GOIÁS. Tribunal Regional Federal da 1ª Região. **Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0**. Requerente: Ministério Público Federal; Requeridos: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária; Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

JORNAL DO BRASIL. **Fachin responde a Caiado sobre ligações com MST.** Rio de Janeiro, 12/05/2015. Disponível em <http://www.jb.com.br/pais/noticias/2015/05/12/fachin-responde-a-caiado-sobre-ligacoes-com-mst/>.

MDA, Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de operações do Pronera.** Brasília, 2012. Disponível em http://www.incra.gov.br/media/servicos/publicacao/manuais_e_procedimentos/manual_de_operacoes_do_pronera_2012.pdf.

MEC, Ministério da Educação. 2001. **Parecer 36/2001/MEC**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>.

PNERA. Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, Brasília, 2015.

UOL. Em sabatina, Fachin responde sobre poligamia, MST e atuação no PR. *UOL Notícias*, Brasília, 12/05/2015, disponível <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2015/05/12/em-sabatina-fachin-responde-sobre-poligamia-e-elo-com-mst.htm?cmpid=copiaecola>.

ANEXO 1 – SENTENÇA



PODER JUDICIÁRIO - JUSTIÇA FEDERAL
SEÇÃO JUDICIÁRIA DO ESTADO DE GOIÁS
NONA VARA

Estatística : Sentença Tipo "A"
Processo : 2008.35.00.013973-0
Classe : 7100
Ação : AÇÃO CIVIL PÚBLICA
Requerente : MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
Requerido(s) : INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE
COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA E OUTRO

SENTENÇA

Trata-se de ação civil pública proposta pelo **MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL** em face do **INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA** e **UFG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**, com pedido de antecipação de tutela, na qual se insurge contra o curso de graduação de Direito para os beneficiários da reforma agrária e seus familiares.

Alega a parte requerente que os requeridos firmaram termo de cooperação técnica, mediante a Portaria Conjunta **INCRA/P/INCRA/SR(04)GO/UFG** nº 9, de 17/08/2007, para criação de curso de graduação de Direito destinado a beneficiários da reforma agrária, sendo o custeio realizado através do **PRONERA – Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos** e que posteriormente foi aberta a inscrição para o processo seletivo do referido curso, sendo que o mesmo já havia sido referendado pelo Ministério da Educação, de forma negativa, em face da realização de vestibular restrito a determinada classe.

Afirma que o curso encontra-se em pleno funcionamento e que se trata de uma afronta ao princípio constitucional da igualdade material.

Aduz que além do tratamento diferenciado ao referido grupo social, verifica-se a impossibilidade da utilização do **PRONERA** para o custeio do já mencionado curso, eis que tais recursos, apesar de poderem ser destinados à educação dos beneficiários da reforma agrária, devem se restringir à qualificação dos mesmos para o trabalho, sendo que o curso de Direito não está atrelado à qualificação rural e, portanto, destoa de sua finalidade.

PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA FEDERAL

Cont.da sentença - Processo 2008.35.00.013973-0/7100



Assevera que dessa forma restaria configurado o desvio de finalidade no emprego dos recursos do PRONERA, eis que lesaria o patrimônio social e que não há previsão legal de tratamento diferenciado aos beneficiários da reforma agrária, ferindo evidentemente o princípio da igualdade, bem como o da legalidade, isonomia e razoabilidade no direito brasileiro.

Conclui afirmando que a criação da "Turma especial de graduação em Direito para beneficiários da reforma agrária" sob a roupagem artificiosa de ação afirmativa é uma afronta aos princípios constitucionais elencados no ordenamento pátrio, eis que se trata de desvio de finalidade e malversação de recursos públicos.

Ao final, formulou pedido de julgamento da lide com resolução de mérito, nos seguintes termos:

a) reconhecimento da impossibilidade de utilização de recursos do PRONERA para custeio de curso superior em área de conhecimento que não se mostre evidentemente ligada aos fins colimados pela reforma agrária, e via de consequência, declarando-se a ilegalidade da Portaria Conjunta INCRA/P/INCRA/SR(04)GO/UFG Nº 9, de 17 de agosto de 2007;

b) reconhecimento da injuridicidade *ab ovo* da criação do curso de graduação em Direito para os beneficiários da reforma agrária e seus filhos, e, via de consequência, determinando-se a extinção do mesmo;

c) seja determinado à Universidade Federal de Goiás que se abstenha de criar curso de ensino superior que tenha forma de ingresso diversa da aprovação em vestibular aberto a todos que preencham as condicionantes legais.

Juntou documentos às fls. 29-193.

A apreciação do pedido de liminar foi deixada para após o estabelecimento do contraditório mínimo (fl. 195).

O INCRA, por meio da petição de fls. 199-215, informou que há diversas manifestações favoráveis no sentido da regularidade e constitucionalidade do curso em debate, e que elaborou a Portaria/Incra/P/nº 282, de 16/04/2004, salientando que um dos objetivos da reforma agrária seria proporcionar educação aos assentados em curso superior em diversas áreas do conhecimento e que os recursos do PRONERA podem e devem ser utilizados na educação e não tratam-se de um privilégio, mas sim de uma política pública, justificada em razão da desigualdade.

PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA FEDERAL

Cont.da sentença - Processo 2008.35.00.013973-0/7100



Elucida que o Direito Agrário é fundamental e essencial para amenizar os conflitos no campo e construir uma reforma agrária ordeira, pacífica e dentro da lei e que acaso os beneficiários da reforma agrária sejam operadores do direito, tornar-se-á um ramo do Direito com mais respaldo, e que cumpre com os preceitos do Estado Democrático de Direito e que, portanto, está relacionado com a manutenção do homem no campo.

Assegura que os recursos do Programa 1350 – Educação do Campo e sua ação 8633 – Formação de Profissionais de Nível Superior adaptados a Reforma Agrária e Agricultura Familiar estão respaldados na Lei nº 11.306, de 16/05/2006 (LOA) e no PPA 2004/2007 – Lei nº 10.933, de 11/08/2004 e que os recursos são destinados mediante realização de convênio do INCRA, que se incumbe de gerir, acompanhar, monitorar e avaliar os mesmos.

Pondera, por fim, que o referido termo de cooperação, firmado através da Portaria Conjunta/INCRA/P/INCRA/SR(04)Go/UFG/nº 9, de 17/08/2007, não está eivado de ilegalidade/inconstitucionalidade e que não fere os princípios constitucionais, eis que o referido curso está legitimado pelo princípio da isonomia, que afirma dar tratamento igualitário aos que se encontram em situação de igualdade e o tratamento desigual daqueles que se encontram em situação desfavorável e que portanto, o curso nada mais é do que uma forma de se efetivar o Direito Agrário Constitucional em conjunto com o Estado Democrático de Direito, imposto pela Constituição Federal.

Juntou documentos às fls. 216-270.

A UFG, às fls. 271-296, informa haver ausência da prova inequívoca e da verossimilhança da alegação, face ao arquivamento do inquérito civil público nº 1.18.00.008340/2006-92, eis que tanto a Procuradoria da República no Estado de Goiás, como a Subprocuradoria-Geral da República, concluíram pelo reconhecimento e legalidade da criação do curso de direito para beneficiários da reforma agrária, haja vista que a subsunção conceitual à ação afirmativa, o acerto na escolha do elemento discriminatório, a não arregimentação ideológica e a adequação ao princípio da proporcionalidade – fato este comprovado pelas alegações e justificativas de arquivamento do referido inquérito civil público.

Ressalta os julgados do TRF 1ª e 5ª Região e do STJ, validando as ações afirmativas na área de educação para grupos sociais e aduz estar descaracterizado o fundado receio de dano irreparável ou de difícil reparação em decorrência do transcurso de tempo entre o início das aulas - agosto de 2007 - e a propositura da presente ação - junho de 2008.

Por fim, salienta que a suspensão do curso acarretaria diversos prejuízos aos alunos, tendo em vista a disponibilidade dos horários dos professores, bem como o comprometimento da qualidade do

PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA FEDERAL

Cont. da sentença - Processo 2008.35.00.013973-0/7100



aprendizado.

Juntou documentos às fls. 297-2039.

Às fls. 2.041-2.050 foi indeferido o pedido de antecipação dos efeitos da tutela formulado pelo Ministério Público Federal.

O Ministério Público Federal comunicou a interposição de Agravo de Instrumento perante o TRF/1ª Região e pediu a retratação da decisão (fls. 2.052-2.069).

A decisão agravada foi mantida por seus próprios fundamentos (fl. 2.071).

Em contestação, às fls. 2.073-2.092, a UFG sustenta que o Ministério Público Federal do Estado de Goiás, ao determinar o arquivamento do Inquérito Civil Público 1.18.000.008340/2006-92, concluiu pela legalidade da criação do curso de direito para os beneficiários da reforma agrária e pela possibilidade jurídica da utilização dos recursos do PRONERA para custeio do curso em questão.

Assevera que a decisão foi confirmada pela Subprocuradoria-Geral da República, sendo que a propositura de ação civil por um membro do MPF constitui-se em afronta à decisão de arquivamento do órgão superior, nos termos do § 3º do art. 9º da Lei 7.347/85.

Ressalta que as Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e que a intervenção do judiciário, na forma pretendida pelo requerente, implicaria em interferência na competência conferida à autoridade administrativa, sob o critério da discricionariedade, para atingir determinado fim sem se submeter a comando de terceiros.

Acrescenta que há nexo de causalidade a justificar a criação de curso de direito direcionado exclusivamente aos beneficiários da reforma agrária e seus familiares.

O INCRA, em contestação, às fls. 2.100-2.127, defende que o curso em espeque, como ação afirmativa, seja da UFG, seja do INCRA, está legitimado pelo princípio da isonomia.

Aduz que o termo de cooperação técnico-orçamentária firmado através da Portaria Conjunta/INCRA/P/INCRA/SR(04)Go/UFG/nº 9, de 17/08/2007, entre o INCRA e a UFG, visa defender a dignidade humana e os direitos inerentes à cidadania dos assentados, ambos em situação de *déficit* notório, não por responsabilidade nem culpa deles.

PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA FEDERAL

Cont.da sentença - Processo 2008.35.00.013973-0/7100



Segundo o réu, ainda no que diz respeito ao termo de cooperação técnico-orçamentária, acima mencionado, não há sinais de inconstitucionalidade e ilegalidade, tanto na sua forma quanto no seu conteúdo.

Impugnação às contestações (fls. 2.274-2.279).

As partes não especificaram provas.

É o relatório.

FUNDAMENTAÇÃO

Preliminarmente

A Universidade Federal de Goiás sustenta que a propositura de ação civil pública, pelo Ministério Público Federal, após confirmação pela Subprocuradoria-Geral da República da decisão de arquivamento do inquérito civil público instaurado pelo mesmo órgão, viola a decisão de arquivamento, nos termos do § 3º do art. 9º da Lei 7.347/85.

Sem razão, contudo.

O art. 9º, da Lei nº 7.347/85 regula o procedimento a ser seguido pelo Ministério Público em caso de conclusão pela inexistência de fundamento para a propositura de ação civil pública.

Não afasta, todavia, o direito de ação conferido ao órgão para promover ação civil pública, diante da independência funcional de que são dotados os órgãos do ministério público, consoante disposto no art. 4º da Lei complementar 75/93, que dispõe:

Art. 4º São princípios institucionais do Ministério Público da União a unidade, a indivisibilidade e a independência funcional.

Ademais, como a instauração de inquérito civil público não é condição indispensável para a propositura de ação civil pública, seu arquivamento não impede que qualquer outro legitimado, mesmo que integrante da mesma carreira, promova a ação caso entenda existir fundamento para a propositura.

Sobre a facultatividade da instauração de inquérito civil público o § 1º, do art. 8º da lei nº 7.347/85 é esclarecedor ao estabelecer que:

Art. 8º.

§ 1º O Ministério Público poderá instaurar, sob sua presidência, inquérito civil, ou requisitar, de qualquer organismo público ou

PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA FEDERAL

Cont.da sentença - Processo 2008.35.00.013973-0/7100



particular, certidões, informações, exames ou perícias, no prazo que assinalar, o qual não poderá ser inferior a 10 (dez) dias úteis. (grifei)

Assim, plenamente possível e aceitável que sob o fundamento da existência de novos fatos o i. Membro do Parquet Federal promova o desarquivamento dos autos de inquérito civil público e no exercício da independência funcional conclua em sentido diverso daquele verificado anteriormente, promovendo assim ação civil pública em defesa do patrimônio público.

Finalmente, há de se ressaltar que na espécie deve sobressair a interpretação que assegure o mais amplo controle dos atos da administração pública, possibilitando a apreciação pelo judiciário da conformidade de tais atos com a Constituição Federal e com as leis vigentes.

Rejeito, portanto a preliminar argüida pela Universidade Federal de Goiás.

Mérito

O Ministério Público Federal se insurge, inicialmente, contra a utilização de recursos do PRONERA para custeio de curso superior em área de conhecimento desvinculado das finalidades da reforma agrária, postulando a declaração de ilegalidade da portaria conjunta INCRA/P/INCRA/SR(04)GO/UFG Nº 9, de 17 de agosto de 2007.

O PRONERA foi instituído pelo Ministério extraordinário de política fundiária, por meio da portaria nº 10, de 16/04/1998, com o objetivo traçado no item I, cujo teor transcrevo a seguir:

I – Instituir, no âmbito do Gabinete do Ministro, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA com o objetivo de fortalecer a Educação nos Assentamentos de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável do assentamento;

Para cumprir tal desiderato o INCRA estabeleceu, através da portaria conjunta INCRA/P/INCRA/SR(04)GO/UFG Nº 9, de 17 de agosto de 2007, cooperação técnica – orçamentária com a Universidade Federal de Goiás, com a finalidade de “implementação de Curso de Graduação em Direito na Ação de Formação de Profissionais de Nível Superior adaptados à Reforma Agrária do Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos – PRONERA”.

Estabelece, ainda, referida portaria conjunta que os recursos necessários para a execução “correrão à conta do orçamento do

PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA FEDERAL

Cont.da sentença - Processo 2008.35.00.013973-0/7100



INCRA, para pagamento das despesas decorrentes dos serviços executados”.

A finalidade do acordo de cooperação, contudo, não se coaduna com o objetivo institucional do PRONERA e não atende aos postulados da reforma agrária.

Com efeito, como transcrito acima, o PRONERA foi criado “com o objetivo de fortalecer a Educação nos Assentamentos de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável do assentamento”, e tal propósito não pode ser alcançado através do curso de graduação em direito, pois o mister do bacharel em direito não é desenvolvido no campo e não tem qualquer relação com a atividade ali desenvolvida, senão reflexamente, como qualquer outro labor profissional, como medicina, odontologia ou engenharia civil, dentre diversas áreas do conhecimento.

De fato, o argumento de que o direito versa sobre as lides fundiárias denota o caráter reflexo que tal conhecimento tem em relação ao labor rural.

Da simples leitura dos termos justificadores da criação do PRONERA, aliado aos propósitos da reforma agrária de fixação do homem no campo, verifica-se que há efetivo desvio de finalidade do programa ao empregar recursos públicos para subsidiar a formação jurídica dos assentados e filhos de assentados.

Portanto, não obstante se reconheça que a educação do homem do campo é indispensável para garantir o desenvolvimento sustentável dos assentamentos, conferindo êxito ao programa de reforma agrária, tal fato não autoriza a utilização de recursos públicos em total afronta aos objetivos que fundamentam a distribuição de terras aos pequenos agricultores desprovidos do principal instrumento de produção, a terra.

É a fixação do homem no campo com condições de sobrevivência e desenvolvimento que valida a desapropriação e transferência de terras aos assentados, e tal objetivo sequer tangencia com a formação técnico/jurídica que se pretende conferir aos assentados com a criação do curso de direito pelo INCRA/UFG.

Dessa forma, há evidente desvio de finalidade e, por conseqüência, flagrante ilegalidade no convênio estabelecido através da Portaria Conjunta INCRA/P/INCRA/SR(04)GO/UFG Nº 9, de 17 de agosto de 2007 para utilização de recursos do PRONERA no custeio de curso superior em direito.

Das políticas afirmativas

PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA FEDERAL

Cont.da sentença - Processo 2008.35.00.013973-0/7100



Não há que se confundir a presente controvérsia com as políticas afirmativas de reserva de vagas, seja a alunos oriundos de escolas públicas, seja a determinadas raças ou etnias.

Com efeito, não versa a presente causa sobre a reserva de determinado percentual de vagas nas universidades públicas para assentados ou seus filhos, mas a criação de curso exclusivo para tal grupamento.

As políticas afirmativas de reserva de vagas, adotadas por diversas universidades brasileiras, inclusive pela Universidade Federal de Goiás, têm merecido a acolhida dos Tribunais, conforme se pode verificar de inúmeros julgados que acolheram a tese e julgaram pela constitucionalidade do sistema de cotas nas universidades.

A título ilustrativo cito o brilhante acórdão da lavra da eminente Desembargadora Federal Selene Maria de Almeida:

CONSTITUCIONAL. ENSINO SUPERIOR PÚBLICO. AÇÃO CIVIL PÚBLICA AJUIZADA PELO MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL PARA RESERVA DE VAGAS (COTAS) PARA ESTUDANTES EGRESSOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO. LEGITIMIDADE ATIVA DO PARQUET PARA PROPOR AÇÕES COLETIVAS NA DEFESA DOS INTERESSES SOCIAIS E INDIVIDUAIS INDISPONÍVEIS (CF ART. 127). LEGITIMIDADE PASSIVA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS. PRINCÍPIO DA IGUALDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS. MÉRITO ACADÊMICO E ISONOMIA. INTERPRETAÇÃO CONFORME A CONSTITUIÇÃO.

(...)

9. Dispõem o art. 206, inciso I, da Constituição da República e o artigo 3º, incisos VI e IX, da Lei de Diretrizes e Bases que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

10. A maioria dos alunos que concluem o ensino médio no Estado de Minas Gerais são egressos da rede de ensino pública, na proporção de quatro estudantes provenientes da escola pública para cada aluno egresso da rede de ensino médio privada.

11. A questão da democratização do acesso ao terceiro grau tem a ver com o número crescente da procura de vagas por parte de jovens egressos das escolas públicas de segundo grau que não têm condições de concorrer em nível de conhecimento com alunos que cursaram o ensino médio na rede privada em melhor qualidade acadêmica.

12. É notória a insuficiência de vagas nas universidades públicas; e o processo de privatização acelerado que o ensino superior está passando não atende às necessidades dos alunos de baixa renda que não podem pagar mensalidades.

13. Alguns fatores que conduzem à dificuldade de acesso de alunos da rede pública de ensino a terem pouca ou nenhuma oportunidade de ingressarem no nível superior são a deficiente qualidade do ensino médio, a ausência de incentivo familiar e da sociedade, a necessidade de ingressar no mercado de trabalho e a

PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA FEDERAL

Cont.da sentença - Processo 2008.35.00.013973-0/7100



concorrência dos estudantes intelectualmente mais preparados da rede de ensino privada.

14. As enormes deficiências do ensino fundamental e médio da escola pública fazem com que os alunos de menor renda fiquem sub-representados na universidade pública. Somente 20% dos que iniciaram os estudos de segundo grau na rede pública concluem o curso. 15. A qualidade do ensino ministrado influi na possibilidade de se competir no mercado de trabalho. As insuficiências do ensino público de primeiro e segundo graus ministrados aos segmentos mais pobres da sociedade brasileira fazem com que seja menor a possibilidade de ascensão social.

16. O desaparecimento de níveis de desigualdade intoleráveis no acesso à sociedade do conhecimento não se dará pelo livre funcionamento do mercado. Políticas universais de desenvolvimento em países de passado caracterizado por desníveis sociais e econômicos profundos só logram êxito de fazer desaparecer as desigualdades em longuíssimo tempo. Daí a necessidade de ações específicas para determinados grupos estigmatizados e marginalizados.

17. Os atuais métodos de seleção de candidatos ao ensino superior público fazem com que o Estado favoreça os que têm em detrimento dos que não têm recursos.

18. O país não dispõe de recursos orçamentários para o ensino obrigatório (de qualidade ou não) dos sete aos quatorze anos e não há perspectiva alguma de se alterar a distribuição do orçamento para implementar a universalização do ensino de primeiro e segundo graus de qualidade.

19. As práticas institucionais dos órgãos do Estado permitem métodos excludentes. A má qualidade do sistema de educação prestada a grupos de crianças carentes não causa clamor público em virtude de ausência de cidadania simbólica (direito de ter direito) de que são acometidos certos segmentos da população.

20. O acesso exclusivo do aluno ao terceiro grau mediante o concurso vestibular é um instrumento que avalia a capacitação intelectual dos iguais. A ausência de outros critérios de avaliação que não o somatório de notas no referido exame produz a igualdade dos iguais.

21. A igualdade formal padece de limitações enquanto a igualdade material pressupõe a distribuição desigual de oportunidades para que os desfavorecidos obtenham um nivelamento de oportunidade. O princípio da igualdade material insere-se na Constituição nas normas programáticas que objetivam conceder direitos àqueles que não usufruem dos bens da vida.

22. Descumprindo o Estado o princípio de igualdade de condições (igualdade material ou substancial) em relação aos desiguais de escola pública, há que se promover uma desigualdade positiva para o efeito de obter a igualação jurídica real.

23. A ordem constituída é mais que uma ordem legitimada pelos fatos. Assenta-se a ordem jurídica na consciência de que não será eficaz sem o concurso da vontade. As normas programáticas adquirem vigência por meio de atos da vontade humana.

24. "Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação

PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA FEDERAL

Cont.da sentença - Processo 2008.35.00.013973-0/7100



praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção ex post facto, as ações afirmativas têm natureza multifacetária, e visam evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas - isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido - o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito". (Joaquim B. B. Barbosa. Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da igualdade. Rio, Renovar, 2001, p. 40-A.)

25. "A definição jurídica objetiva e racional da desigualdade dos desiguais, histórica e culturalmente discriminados, é concebida como uma forma para se promover a igualdade daqueles que foram e são marginalizados por preconceitos encravados na cultura dominante na sociedade. Por esta desigualação positiva promove-se a igualação jurídica efetiva; por ela afirma-se uma fórmula jurídica para se provocar uma efetiva igualação social, política, econômica no e segundo o Direito, tal como assegurado formal e materialmente no sistema constitucional democrático. A ação afirmativa é, então, uma forma jurídica para se superar o isolamento ou a diminuição social a que se acham sujeitas as minorias". Criação que refletiria uma "mudança comportamental dos juízes constitucionais de todo o mundo democrático do pós-guerra", que estariam mais conscientes da necessidade de uma "transformação na forma de se conceberem e aplicarem os direitos, especialmente aqueles listados entre os fundamentais. Não bastavam as letras formalizadoras das garantias prometidas; era imprescindível instrumentalizarem-se as promessas garantidas por uma atuação exigível do Estado e da sociedade. Na esteira desse pensamento, pois, é que a ação afirmativa emergiu como a face construtiva e construtora do novo conteúdo a ser buscado no princípio da igualdade jurídica. O Direito Constitucional, posto em aberto, mutante e mutável para se fazer permanentemente adequado às demandas sociais, não podia persistir no conceito estático de um direito de igualdade pronto, realizado segundo parâmetros históricos eventualmente ultrapassados" (idem p. 42-43).

26. As ações afirmativas de discriminação positiva são métodos para diminuir as desigualdades estruturais de grupos expostos à discriminação. Mediante ações específicas, opera-se o favorecimento de certas minorias sociais de forma que se logre a isonomia de oportunidades. Busca-se, assim, uma inclusão de indivíduos na estrutura social que de outra maneira permaneceriam excluídos.

27. As políticas compensatórias não têm por objetivo perdurar indefinidamente no tempo. São necessárias somente enquanto uma falsa estrutura de direitos formais, que favorece a apropriação

PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA FEDERAL

Cont.da sentença - Processo 2008.35.00.013973-0/7100



e controle do acesso ao poder e aos benefícios sociais pelo grupo dominante, afasta sujeitos historicamente discriminados desses mesmos benefícios.

28. Apelações das rés improvidas.

29. Remessa parcialmente provida.

(AC 1999.38.00.036330-8/MG, Rel. Desembargadora Federal Selene Maria De Almeida, Quinta Turma, DJ de 19/04/2007, p.47) grifei

Todavia, o ponto central abordado na presente ação é diverso, pois não se discute a pertinência e validade da adoção do sistema de cotas ou de adoção de políticas afirmativas de inserção de determinado grupo desfavorecido no sistema de ensino superior, discute-se, tão somente, a validade da criação do curso de direito exclusivo para os assentados e filhos de assentados beneficiários da reforma agrária.

Da violação ao princípio da isonomia

Ainda que se reconhecesse a possibilidade de utilização de recursos do PRONERA para subsidiar a formação jurídica dos beneficiários da reforma agrária o convênio não estaria legitimado por ofensa ao princípio da igualdade. É o que passo a apreciar.

Após longo trâmite nas instâncias universitárias e contando com manifestações favoráveis do MPF e da OAB, e desfavorável do MEC, em 15/09/2006 foi criada pela Universidade Federal de Goiás a turma especial de graduação em direito para beneficiários da reforma agrária, estendida aos cidadãos beneficiados pela política nacional de agricultura familiar e empreendimentos familiares rurais (lei nº 11.236, de 24 de julho de 2006), nos termos da resolução CONSUNI Nº 18/2006 (fl. 1444).

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

No que pertine ao tema, a Constituição Federal estabelece nos artigos 205 e 206, I, que:

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

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA FEDERAL

Cont.da sentença - Processo 2008.35.00.013973-0/7100



(...)"

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação, dispõe que:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

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

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

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

O e. Tribunal Regional Federal da 4ª Região teve oportunidade de enfrentar o tema, por ocasião da criação do curso especial de medicina veterinária para assentados e filhos de assentados na Universidade Federal de Pelotas, tendo se manifestado nos seguintes termos:

AGRAVO DE INSTRUMENTO. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. CONVÊNIO ENTRE INCRA E UFPEL. TURMA ESPECIAL PARA ASSENTADOS EM CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA. O ingresso no curso de Medicina Veterinária da UFPEL, exclusivamente pelas famílias de assentados do INCRA, impõe malferimento ao princípio da igualdade no acesso ao ensino (arts 5º, caput, I e art. 206, VI, CF), não devendo a universidade pública privilegiar determinadas categorias ou segmentos de categorias profissionais. Em questões de políticas públicas cabível a intervenção do Judiciário somente na hipótese de os gastos públicos não atenderem os mínimos existenciais. Por mais elástico que possa ser o campo de atuação conformatador da Universidade Federal de Pelotas, do INCRA e da Fundação Privada Simão Bolívar, não se está a tratar de um mínimo existencial, mas de um curso no qual prepondera o método de livre acesso, que é, praticamente, um curso de Medicina, não adequado àquela

PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA FEDERAL

Cont.da sentença - Processo 2008.35.00.013973-0/7100



específica atuação e atividade profissional dos beneficiários.
(TRF4, AG 2007.04.00.037679-1, Quarta Turma, Relator Valdemar
Capeletti, D.E. 03/03/2008) grifei

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

Este aspecto não passou despercebido ao Ministro
Gilmar Mendes que na decisão que indeferiu pedido de suspensão de tutela
antecipada formulada pelo INCRA (STA/233) assentou que:

"Os interesses contrapostos, no caso em exame, são relativamente
claros. O primeiro deles está baseado no próprio princípio da
isonomia. De fato, em primeiro lugar, temos como potencialmente
afetado o interesse de todos os demais cidadãos não beneficiados
pela medida impugnada. Mais especificamente, temos os demais
cidadãos brasileiros, ricos ou pobres, que pleiteiam vagas nas
instituições públicas de ensino superior, devendo, para tanto,
submeter-se a fatigante e complexo processo seletivo. Não se
pode olvidar, ademais, a existência de outros produtores rurais
que, conquanto não beneficiados pelo programa nacional de
reforma agrária, também carecem de uma maior atenção do
Estado, uma vez que se encontram em situação em muito similar à
dos assentados.
(Grifei)

Portanto, há que se reconhecer a inconstitucionalidade
e ilegalidade da criação de curso jurídico com destinação exclusiva aos
beneficiários da reforma agrária e aos tutelados pela lei 11.326/2006, razão
pela qual a extinção do curso criado pelo Conselho Universitário da
Universidade Federal de Goiás através da resolução CONSUNI nº 18/06, de
15 de setembro de 2006 (fl. 1.444), é medida que se impõe.

Da vedação de criação de novos cursos

Postula, finalmente, o Ministério Público Federal, que a
Universidade Federal de Goiás seja impedida de criar qualquer curso de
ensino superior que tenha forma de ingresso diversa da aprovação em
vestibular aberto a todos que preenchem as condicionantes legais.

Tal pleito, todavia, não merece acolhida.

As Universidades gozam de autonomia didático-
científica e administrativa e consoante disposto na lei de diretrizes e bases
da educação têm a prerrogativa da criação, organização e extinção de cursos
(art. 53, da lei nº 9.394/96), sendo possível, ainda, a adoção de outras
modalidades de seleção, diversos do tradicional vestibular, cabendo apenas
à instituição de ensino obediência às normas legais e constitucionais
pertinentes.

PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA FEDERAL

Cont.da sentença - Processo 2008.35.00.013973-0/7100



Assim, a proibição genérica e abstrata à criação de cursos não é tarefa afeta ao poder judiciário, que deve apreciar *in concreto*, mediante provocação de qualquer legitimado, eventual violação à normas legais ou constitucionais, como no caso presente, para o controle jurisdicional dos atos administrativos.

Portanto, inviável a acolhida ao pleito de suspensão ou vedação da criação de qualquer curso pela Universidade Federal de Goiás.

Da boa-fé do corpo discente

Não obstante o reconhecimento da ilegalidade na criação do curso e na necessária extinção do mesmo, há que se reconhecer a boa fé do corpo discente que não teve qualquer participação na elaboração do convênio entre o INCRA e a UFG.

Com efeito, consoante se verifica da vasta documentação juntada aos autos, foi instaurado inquérito civil público para apurar a regularidade dos projetos de criação de cursos destinados a segmentos específicos da sociedade (PR/GO nº 1.18.000.008340/2006-92) através da portaria 51/2006, de 31/05/2006.

Durante o trâmite do referido inquérito, foi colhida manifestação favorável da Ordem dos Advogados do Brasil, tendo sido determinado o arquivamento do mesmo, com parecer favorável do MPF à criação do curso objeto da presente ação (29/11/2006).

Em conseqüência, foi realizado processo seletivo conforme edital 02/2007 que logrou aprovar 60 (sessenta) candidatos ao curso (fls. 1862/1925), tendo as aulas se iniciado no segundo semestre de 2007.

Atualmente o curso se encontra em pleno desenvolvimento, tendo os alunos concluído com aproveitamento diversas disciplinas.

Assim, há que se reconhecer a validade dos atos praticados até então, somente no que concerne ao aproveitamento de tais disciplinas, na forma prevista nos estatutos das instituições de ensino onde se postule a conclusão do curso.

De fato, a extinção pura e simples do curso, sem a ressalva dos atos validamente praticados, não encontraria suporte nos postulados de justiça e não atenderia ao interesse público e social, mormente pelo fato da criação ter obtido a chancela de instituições relevantes como o Ministério Público Federal e a Ordem dos Advogados do Brasil.

PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA FEDERAL

Cont. da sentença - Processo 2008.35.00.013973-0/7100



Portanto, de forma a assegurar validade dos atos acadêmicos praticados durante a realização do curso, reconheço a boa-fé do corpo discente, e determino que a extinção do curso se dê ao termino do semestre letivo.

DISPOSITIVO

Em face do exposto, **julgo parcialmente procedentes** os pedidos formulados na inicial (art. 269, I, do CPC), para:

a) declarar a ilegalidade do convênio estabelecido através da Portaria Conjunta INCRA/P/INCRA/SR(04)GO/UFG N° 9, de 17 de agosto de 2007 e da utilização de recursos do PRONERA para custeio de curso superior em direito;

b) determinar a extinção do curso de graduação em direito criado através da Resolução CONSUNI n° 18/06, de 15 de setembro de 2006;

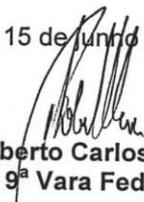
c) ressalvar a validade das atividades acadêmicas integralizadas pelo corpo discente e assegurar a conclusão do semestre letivo em curso.

Sem condenação em custas e em honorários advocatícios (Lei n° 7.347, art. 18).

Registre-se. Publique-se. Intimem-se.

Sentença sujeita ao duplo grau de jurisdição (art. 475, I, do CPC).

Goiânia, 15 de junho de 2009.


Juiz Roberto Carlos de Oliveira
9ª Vara Federal

ANEXO 2 – RELATÓRIO E VOTO DO RELATOR

PODER JUDICIÁRIO

TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA PRIMEIRA REGIÃO

Numeração Única: 0013916-34.2008.4.01.3500

APELAÇÃO/REEXAME NECESSÁRIO N. 2008.35.00.013973-0/GO



2730
M

RELATÓRIO

O Exmº Sr. Juiz Federal MARCELO DOLZANY DA COSTA, (Relator Convocado): - Estão em exame três apelações contra sentença proferida no Juízo da 9ª Vara de Goiânia (GO) ação civil pública que o Ministério Público Federal moveu contra o INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA e a UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG para impugnar termo de cooperação técnica firmado entre essas instituições em julho de 2007. A sentença teve como ilegal o convênio estabelecido pela Portaria Conjunta INCRA/P/INCRA/SR(O4)GO/UFG n. 9, que possibilitou a criação do curso de graduação em Direito para os beneficiários da reforma agrária e de seus familiares mediante custeio com recursos do PRONERA – Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos. A decisão, entretanto, ressaltou a validade das atividades acadêmicas integralizadas pelos alunos e assegurou a validade do semestre então em curso.

A Presidência deste Tribunal determinou que as apelações fossem recebidas em ambos os efeitos, segundo decisão nos autos de SES-2009.01.00.077268-0/GO.

Após integração e esclarecimentos resultantes de embargos declaratórios, assim vieram as apelações adiante resumidas.

Apelação do INCRA

Em preliminar, o INCRA tem como necessário o litisconsórcio passivo a envolver todos os alunos do curso, segundo precedente do Superior Tribunal de Justiça, a considerar que os efeitos da coisa julgada nesta espécie de ação de tutela de interesses difusos não dispensam tal intervenção obrigatória (REsp 405706, Fux, 23/9/2002). A seu ver, portanto, nula a sentença para que retornem os autos à origem e ali se reinstaure a relação processual com a citação de todos os alunos do curso.

Quanto ao mérito, o apelante reflete sobre as desigualdades sociais brasileiras no acesso à educação, aquelas mais graves na avaliação entre jovens do meio rural comparativamente aos do meio urbano. Diante de tal contexto, relata que o PRONERA foi criado em 1998 pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária com o objetivo geral de “executar políticas de educação em todos os níveis nas áreas de Reforma Agrária, sendo que um de seus objetivos específicos é garantir aos assentados escolaridade e formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento”. Assim, a fomentação e o financiamento dos cursos de graduação ocorrem mediante cooperação com as universidades públicas. A teor do que dispõem o art. 1º da Lei 10.558/2002 (Programa Diversidade na Universidade) e o art. 208, V, da Constituição de 1988, ficou assegurado o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Mais tarde, com a edição da Lei 11.947/2009, o PRONERA ganhou respaldo legislativo para que fosse implantado no Ministério do Desenvolvimento Agrário e executado pelo INCRA (art. 33). Assim, o conceito de educação restou abreviado pela sentença, pois amesquinhou os objetivos legais do PRONERA ao reduzi-los para a simples adoção do sistema de cotas. No caso em exame, argumenta que jamais houve desvio de finalidade na aplicação dos recursos do PRONERA ao custeio do curso de graduação em Direito, considerando que um dos objetivos específicos do programa é o de “garantir aos assentados escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento”. Por isso a justificativa do projeto em ofertar uma turma especial de 60 jovens e adultos trabalhadores rurais beneficiários do Programa de Assentamento da Reforma Agrária e/ou agricultores familiares brasileiros, a ser ministrado pela Faculdade de Direito da UFG na cidade de Goiás (GO). A seu ver, ocorreria desvio de finalidade apenas se não demonstrada “a compatibilidade entre a vontade declarada do ato administrativo e a vontade subjacente, bem como não houvesse uma razão de interesse público a sustentar a presente ação afirmativa”. No caso, o apelante tem que a sentença refuta ao PRONERA o caráter de ação afirmativa.

Documento de 14 páginas assinado digitalmente. Pode ser consultado pelo código 5.416.634.0100.2-50, no endereço www.trf1.jus.br/autenticidade.



- Nº Lote: 2012066179 - 2_2 - APELAÇÃO/REEXAME NECESSÁRIO N. 2008.35.00.013973-0/GO - TR17161PS

O apelante se opõe à interpretação do juízo recorrido no sentido de que o convênio se destinou à formação de profissional cuja atividade é por excelência nas cidades e apenas reflexamente no campo, contrariando a finalidade do PRONERA cujos recursos são destinados a programas de educação ligados à fixação do homem à terra em que assentado. Para o INCRA, importa ressaltar "a dificuldade de acesso da população rural à assistência jurídica e o despreparo de profissionais para lidar com a realidade jurídica fundiária", daí a implantação da chamada "metodologia específica" no currículo do curso objeto do convênio. Também chama a atenção, no caso, para outro objetivo do PRONERA, que é o de promover o "desenvolvimento rural do assentamento", o que se daria com o acesso dos assentados à assistência jurídica de qualidade, para o apelante tão necessária para a contratação de financiamentos, formação de associações e cooperativas, quanto o é a assistência técnica de um veterinário na criação de gado. A título de ilustração, cita a existência de diversas experiências de assentamentos com cooperativas de produção e comercialização, atividade que demanda assistência jurídica permanente em relação a contratos e outros instrumentos jurídicos, inclusive nas relações de comércio internacional. A seu ver, "o problema-chave do bacharel em Direito no campo hoje é sim o Direito Agrário, ligado à questão da terra e da reforma agrária, e também as questões do Direito Agroalimentar, do Direito Agroambiental, do Direito Agroenergético, do Direito do Agronegócio, dos Direitos Humanos, do Direito Comunitário, enfim, não é mais só a terra ou a atividade agrária ou a empresa agrária, mas sim o conflito entre o produtor e o transformador, entre este e o comerciante, entre todos eles e o consumidor".

Sobre a alegada ofensa ao princípio da isonomia, sustenta que os beneficiários da reforma agrária (assentados e seus dependentes), bem como os agricultores familiares, são categoria a merecer atenção própria das políticas públicas no mesmo nível de negros, índios ou egressos de escola pública, o que constitui a chamada discriminação social positiva.

Assim, conclui que não houve nem violação ao princípio da isonomia tampouco desvio de finalidade apontados na sentença. Destacou que foram obedecidas as normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as normas sobre alocação e desembolso de recursos, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Em favor da criação do curso, assinala o apoio e aprovação da Ordem dos Advogados do Brasil – Seção de Goiás (OAB/GO) e o próprio Ministério Público Federal que mais tarde, por outro integrante seu, veio a impugnar judicialmente o convênio nesta causa.

A respeito do convênio firmado com a UFG, destaca que ali se previu a criação de uma única turma especial, sem qualquer previsão de periodicidade, o que denota seu caráter de "medida pontual e limitada". Quanto ao processo de seleção dos alunos, transcreve trecho do Plano de Trabalho para explicitar que a projetada Turma Especial tinha como alvo estudantes beneficiários da Reforma Agrária e de agricultores familiares, desde que selecionados em processo de exame vestibular, e estava tal plano vinculado ao rol das denominadas ações afirmativas cujo objetivo era conferir tratamento desigual aos desiguais, sobretudo na oferta de vagas no ensino superior. Assim, "o Estado Brasileiro está resgatando um compromisso ao implementar políticas públicas que visam erradicar a pobreza, o desemprego e a exclusão social". Por isso, argumenta que a sentença "fecha os olhos para a realidade social do país e desconsidera todos os esforços já despendidos".

Sobre a alocação dos recursos financeiros do PRONERA para aquela finalidade, informa o apelante que eles se destinam ao custeio de deslocamento, hospedagem e alimentação dos alunos, além de garantir gastos com material de aprendizado, tudo nos limites da política pública que patrocina o programa.

Por fim, invoca a lógica do fato consumado em razão de política judiciária com o fim de preservar a economicidade, a razoabilidade e a eficiência, princípios igualmente consagrados no direito constitucional brasileiro.

Apelação da UFG

A apelante também alinha a preliminar de nulidade por falta de citação dos 60 alunos como litisconsortes passivos necessários.

Sobre o mérito, relata que a Procuradoria da República em Goiás veio a se pronunciar favoravelmente à criação das turmas especiais de Direito e Pedagogia, parecer que foi

Documento de 14 páginas assinado digitalmente. Pode ser consultado pelo código 5.416.634.0100.2-50, no endereço www.trf1.jus.br/autenticidade.



2739
M

ratificado na Subprocuradoria-Geral, daí o arquivamento do inquérito civil respectivo. Entretanto, outro representante do Ministério Público Federal veio a propor esta ação civil pública, quando o Conselho Superior do Ministério Público já havia determinado o arquivamento na forma do art. 9º da Lei 7.347/85 e não havia fato novo além daqueles já constantes do inquérito arquivado. Assim, a sentença deveria obedecer a regra do art. 267, VI, do CPC em vista de que não existia mais interesse na propositura, segundo precedente do Superior Tribunal de Justiça.

Quanto à matéria de fundo, transcreve trechos dos pareceres favoráveis da Comissão de Ensino Jurídico da OAB/GO na recomendação do curso especial, e da Subprocuradoria-Geral da República para motivar o arquivamento do inquérito civil público, além das justificativas do Termo de Cooperação Técnica firmado entre a UFG e o INCRA. Ao final, reproduz resumo de dois julgamentos do Tribunal Federal da 5ª Região em que analisadas favoravelmente a constitucionalidade e a legalidade de cursos de Engenharia Agrônômica dirigido aos beneficiários ou filhos de beneficiários de reforma agrária em convênio celebrado com a Universidade Federal de Sergipe.

Apelação de DIEGO VEDOVATTO e MARIA INEZ PEREIRA PINHEIRO

Esses apelantes se declaram estudantes do curso de Direito impugnado nesta ação civil pública e apontam como endereço assentamentos localizados em Pontão (RS) e Nina Rodrigues (MA).

Em preliminar, argüem a necessidade de litisconsórcio passivo necessário em relação a todos os alunos do curso. Alternativamente, propõem seu ingresso na condição de terceiros prejudicados.

Ainda em preliminar, argumentam também a falta de interesse do Ministério Público na propositura desta ação civil pública dado o arquivamento do respectivo inquérito, na linha do que sustenta a apelante UFG.

Sobre o mérito, reavivam os argumentos dos outros apelantes e sustentam que "o acesso à educação deve ser analisado em consonância com o princípio constitucional da inclusão social". Assim, o dizem porque "a incorporação da população rural em todos os níveis educacionais objetiva eliminar a barreira de isolamento que tem afetado essa parcela da sociedade há décadas e décadas". No caso, "o instrumental jurídico neste particular ganha especial relevo: a atividade do operador do direito, vinculada à produção em áreas de assentamento, consubstancia-se na aplicação de um conhecimento técnico no contexto de uma realidade por ele dominada, a partir de sua identidade". Assim, concluem pela relevância da promoção do curso de Direito para assentados em áreas de reforma agrária, porquanto o profissional da área jurídica tem ampla autonomia na atuação em defesa da cidadania e na lida com questões burocráticas inacessíveis aos leigos, consideravelmente os da parcela rural da sociedade.

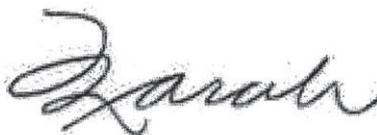
As contrarrazões do Ministério Público Federal são pela manutenção da sentença. Aqui nesta instância, em intervenção obrigatória na pessoa do procurador regional Luiz Augusto dos Santos Lima, sustenta que as preliminares não merecem acolhida. Sobre o litisconsórcio necessário dos alunos do curso, argumenta que a sentença atinge em parte o convênio firmado entre o INCRA e a UFG e, assim, alcança apenas de maneira reflexa direitos subjetivos dos graduandos. Não havendo lei que estabeleça a hipótese de litisconsórcio necessário para este caso, aplica-se a ele o art. 47 do CPC. A respeito da preliminar de falta de interesse processual, opõe que o fundamento para o arquivamento homologado pela Câmara de Coordenação e Revisão era diverso daquele que levou ao ajuizamento desta ação civil pública. O móvel do inquérito civil arquivado era a apuração de irregularidade no projeto da criação do curso universitário para assentados, enquanto o procedimento que originou esta ação civil pública fora a "suspeita de malversação de verbas públicas, tema relacionado à tutela do patrimônio público, o que, ressalte-se, foi oriundo de denúncia apócrifa" (sic). A seu ver, os membros do Ministério Público têm a prerrogativa da independência funcional para que promovam a demanda de anulação de ato lesivo ao patrimônio público, ainda que diante de arquivamento do inquérito civil por outro representante ministerial. Quanto ao mérito, opina pela confirmação da sentença por entender que a criação do curso de ciências jurídicas para alunos da zona rural não guarda pertinência com as atividades do campo. O bacharel em Direito teria a opção de desvincular-se da terra e usar seus conhecimentos em atividades em nada compatíveis com a



finalidade do programa, ou, caso resolvesse fixar-se ao campo, teria adquirido conhecimento sem finalidade útil ou ao menos irrelevante para o cultivo da terra.

Os autos vieram conclusos ao gabinete em 14/6/2012 e incluídos na pauta do dia 27/7/2012. Entretanto, a pedido dos advogados Rodrigo Camargo Barbosa e Cezar Britto, novos patronos dos apelantes DIEGO VEDOVATTO e MARIA INÊZ PEREIRA PINHEIRO e outros, que alegaram compromissos profissionais no Exterior e assim se veriam impedidos de promover sustentação oral, atendi ao requerimento e redesignei a inclusão para esta data.

É o relatório.



Juiz Federal MARCELO DOLZANY DA COSTA, Relator Convocado.



2734
mu

VOTO

O Exmº Sr. Juiz Federal MARCELO DOLZANY DA COSTA, (Relator Convocado): - A causa em julgamento indubitavelmente guarda relevância diante da repercussão que se avizinha tanto para as partes aqui envolvidas, especialmente os órgãos da administração firmatários do convênio celebrado em agosto de 2007 e agora impugnado pelo Ministério Público Federal a título de guardião do patrimônio público e no papel de fiscal da lei, quanto para a comunidade de sessenta alunos destinatária do curso de graduação em Direito. A irradiação desses efeitos certamente se multiplica para as diretrizes e execução das políticas públicas na multifacetária sociedade brasileira no campo e nas cidades.

O Direito, a exemplo de outras ciências, tem seus métodos para impor-se como a forma mais adequada e possível do estágio civilizatório a fim de preservar a unidade dentro da diversidade, a igualdade em meio à desigualdade, o justo diante da iniquidade. Dentre tais métodos estão as regras objetivas e impessoais para os julgamentos. Delas não me posso afastar sob pena de negar o equânime tratamento às partes que acorrem a esta Corte na expectativa de solução de seus conflitos.

Assim, por mais que bem articulados e até eivados de paixão os argumentos aqui lançados em defesa ou a favor da constitucionalidade e a legalidade do convênio impugnado, curvo-me à razão do procedimento para destacar um ponto preliminar de relevância antes da abordagem do mérito, no caso a existência de interesse do Ministério Público em vir a juízo para pedir a nulidade do ato. É questão preliminar mesmo quanto ao segundo ponto comum nas razões dos apelantes, que é a necessidade de formação do litisconsórcio em relação aos alunos do curso de graduação.

Assim, examino a preliminar de falta de interesse processual.

O constituinte de 1988 enfeixou em sua prolixidade os múltiplos papéis do Ministério Público como função essencial à Justiça. Sua atuação anterior se restringia ao papel de fiscal da lei e responsável pela ação penal pública. O avanço foi notável. Na história republicana, o constituinte de 1891 o mencionara apenas para dizer que um dos membros do Supremo Tribunal Federal seria designado "Procurador-Geral da República"; o de 1934 o teve como órgão de cooperação nas atividades governamentais; o de 1946 conferiu-lhe um título autônomo; o de 1967 abriu-lhe uma seção no capítulo do Poder Judiciário; e a EC-1/69 o situou como órgão do Poder Executivo^[1].

Constitucionalizaram-se de uma só nomeada as conquistas então hauridas no plano infraconstitucional. A elevação constitucional de princípios e deveres redundou, dentre outras, na função institucional de promover o inquérito civil e a ação civil pública para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos (art. 129, III).

O caso concreto revela parte da vida do representante do Ministério Público na vigilância das atividades do Estado que lhe paga a remuneração do trabalho, ou na defesa dos chamados e nem sempre bem delimitados interesses difusos ou coletivos. A dificuldade do papel já era diagnosticada por Piero Calamandrei na primeira metade do século passado segundo esta passagem da leitura obrigatória de seu "Eles, os Juízes, Vistos por um Advogado":

Entre todos os cargos judiciários, o mais difícil, segundo me parece, é o do Ministério Público. Este, como sustentáculo da acusação, devia ser tão parcial como um advogado; como guarda inflexível da lei, devia ser tão imparcial como um juiz. Advogado sem paixão, juiz sem imparcialidade, tal é o absurdo psicológico no qual o Ministério Público, se não adquirir o sentido do equilíbrio, se arrisca, momento a momento, a perder, por amor da sinceridade, a generosa combatividade do defensor ou, por amor da polêmica, a objetividade sem paixão do magistrado^[2]

O procurador regional da República Paulo Vasconcelos Jacobina, atuante nesta Corte em outros julgamentos, após refletir sobre as contradições aparentes de tais papéis de sua



2735
M

instituição, escreveu um belo artigo intitulado "Em Busca do Ministério Público Perdido". Uma de suas conclusões foi a de que

(...)

O promotor (...) não defende interesses alheios, como advogado, mas interesses públicos primários (no sentido descrito por Alessi) interesses que, no fim das contas pertencem a ele próprio, enquanto membro, por si, por seus familiares, amigos e concidadãos, da sociedade brasileira e do mundo. Promotor não é advogado. O promotor é a própria parte! É o cidadão indignado com o crime, sensibilizado com os desastres ecológicos, de coração partido com a criança abandonada, revoltado com a fraude eleitoral, inconformado com a corrupção, transtornado com a péssima qualidade da saúde pública, irritado com os abusos de autoridade. Em uma palavra: parcial, porque empático.

Empático porque envolvido psicologicamente com o sofrimento alheio, aquele sofrimento que ultrapassa os limites pessoais, que se consubstancia na agressão à própria noção de vida em sociedade. Envolvido com suas posições, crédulo, afinal de contas, de que é possível obter justiça (ou promovê-la, uma vez que ele é um promotor de justiça) dentro dos limites do ordenamento jurídico. Aos juizes, a imparcialidade. A imobilidade. Aos advogados, a defesa do interesse alheio (mesmo quando atuando em causa própria, ele tem que obter distanciamento psicológico com relação aos interesses postos em conflito, sob pena de, como se diz no foro, ter um idiota como cliente). Ao promotor, a empatia social. O envolvimento. O entusiasmo. É claro, sem egolatria. Envolvimento não significa perda de objetividade.^[3]

Esta breve – e quiçá desnecessária – digressão teve a finalidade de compreender a trajetória desta ação civil pública desde a fase pré-instauratória até este momento crítico de julgamento colegiado.

O procurador da República Raphael Perissé Rodrigues Barbosa, atuante na unidade de Goiânia (GO), apresentou em junho de 2008 esta ação civil pública perante a 9ª Vara da Justiça Federal daquele Estado em que escreveu a seguinte conclusão

(...)

A criação da "Turma especial de graduação em Direito para beneficiários da reforma agrária" padece de injuridicidade desde a sua gênese, nódos estas que se espraiaram pela execução da atividade material, ensejando desvio de finalidade, malversação de recursos públicos, tudo isso sob uma roupagem artificiosa de ação afirmativa, implicando (...) agressão aos princípios da isonomia e da proporcionalidade, bem como negativa de vigência a diversos dispositivos constitucionais atinentes à educação, reclamando o interesse público a interrupção das atividades da referida turma, sua desconstituição e obstaculização à criação de outras turmas especiais nos mesmos moldes

(cf. fls. 27)

Sua petição inicial veio instruída de autos de procedimento administrativo instaurado para apurar uma denúncia anônima encaminhada por *email* à Procuradoria da República em 17/12/2007, vazada nos seguintes termos:

Gostaria de informar certas irregularidades que andam acontecendo no curso de Direito para os sem-terra no Estado de Goiás. A primeira é em relação ao dinheiro que o governo manda para o curso e que não chega no



2736
mu

curso, sendo desviado para outras finalidades. Segunda é que a pessoa para prestar vestibular tem que pedir autorização para o pessoal do MST, tendo, muitas vezes, que contribuir com dinheiro para essa autorização sair. Também no vestibular só perguntam o que está na cartilha do MST.

O trabalhador da terra honesto fica preocupado com essas coisas, já que são essas coisas que tiram a credibilidade de quem quer trabalhar de forma direta (cf. fls. 31)

Ocorre que, em novembro de 2006, a procuradora da República Mariane G. de Mello Oliveira finalizara inquérito civil público instaurado em janeiro do mesmo ano com a finalidade de "apurar a regularidade de projetos mantidos pela Universidade Federal de Goiás, que pretend[ia] a criação de três cursos a serem destinados a segmentos específicos da sociedade: Administração, Pedagogia da Terra e Direito". Ao concluir pelo arquivamento, a procuradora assim escreveu:

(...)

Quando da instauração deste Inquérito Civil Público, referido curso já se encontrava em estágio avançado de realização, inclusive com Edital de Seleção concluído, contando com datas de inscrição, de provas, de matrículas e de início das aulas.

O MEC, inicialmente, havia acordado com as Universidades participantes que 70% das vagas seriam destinadas aos empregados do Banco do Brasil (demanda interna) e 30% destinadas ao público em geral (demanda social).

Entretanto, acolhendo recomendação feita por este parquet federal, em reunião realizada no dia três do mês de agosto último, na sala de reuniões da PFDC, comprometeu-se o MEC a encaminhar recomendação às instituições de ensino superior envolvidas no projeto piloto, para que incorporem, sem prejuízo da qualidade do ensino e respeitada a autonomia universitária, os candidatos da demanda social que não lograram ser matriculados, em razão da reserva de vagas a empregados do Banco do Brasil. Recomendou-se como balizamento uma meta mínima de 50% - cota extra reservada ao Banco (fls. 210).

Assim, recentemente esta Procuradoria da República recebeu Ofício oriundo do MEC informando o cumprimento, por parte das IES participantes, da recomendação acima referida que trata da incorporação de todos os candidatos aprovados por meio da demanda social, tendo como balizamento a meta mínima de 50% (cinquenta por cento) (fls. 144).

Comprometeu-se ainda o MEC a não repetir, com o Banco do Brasil ou qualquer outra entidade privada, o oferecimento de curso com reserva de vagas que não seja fundamentada em ação afirmativa permitida pelo ordenamento pátrio.

Ultrapassadas essas primeiras preocupações, releva notar que o curso de Administração à Distância se encaixa como projeto-piloto para viabilização do programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, que tem como objetivos imediatos democratizar, expandir e interiorizar a oferta de ensino superior no país, o que é de se reconhecer, guarda compatibilidade com o que preceitua a Carta Magna.

Ainda, é de bom alvitre ressaltar que a parceria de cooperação técnica, realizada entre a União, representada pelo MEC, e o Banco do Brasil, deve trazer para as universidades participantes relevante suporte técnico-financeiro que poderá ser utilizado pelas mesmas em outras atividades em que necessitem. Acrescente-se que, via de regra, as Universidades Públicas



2737
M

encontram-se relegadas pelo Estado, carentes de recursos. Nesse sentido, tal parceria se apresenta salutar para o fomento do ensino superior.

Adiante-se, saliente-se, que eventual ação judicial intentada por este órgão do parquet federal, buscando anular todo o procedimento até então já realizado, que inclui desde a elaboração e publicação de Edital de seleção, realização de provas, efetivação de matrículas, até as aulas que já estão sendo ministradas, certamente implicaria prejuízos de ordem socioeconômica indesejáveis.

Corroborando nesse sentido, observou o Ministério Público Federal que na hipótese acima delineada (ação judicial), a eventual procedência do pleito, anulando todo o procedimento já realizado, obrigaria que os alunos que ingressaram na Universidade por meio da demanda social também fossem compelidos a abandonar o curso.

Por todo o exposto, o Ministério Público Federal, no que tange ao curso de Administração à Distância, não obstante a consideração feita inicialmente acerca da ilegalidade do projeto porquanto beneficia segmento específico da sociedade, deixa de ajuizar a ação judicial cabível por entender que assim melhor se atende ao interesse social, que ora se salvaguarda.

Desta maneira, promovo o arquivamento do presente inquérito civil público e o remeto à ilustre Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal, Dr^a Ella Wiecko de Castilho, para os fins previstos no artigo 62, IV, da Lei Complementar n. 75/93.

(cf. fls. 99/104-v)

Em 5 de maio de 2008, a nominada Subprocuradora-Geral da República, no exercício do cargo de Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão, veio a homologar o arquivamento do tal inquérito civil público instaurado na Procuradoria da República em Goiás, mesmo após recurso apresentado pelo então deputado federal e ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza. Eis seus fundamentos que se encontram às fls. 587:

DIREITO À EDUCAÇÃO. Ensino Superior. Ações Afirmativas. A criação de turma especial do curso de Direito destinada às entidades familiares abarcadas pela Lei n. 11.326/06 e aos assentados da Reforma Agrária corrobora a tentativa de mitigar a desigualdade real existente entre cidadãos do meio rural e do meio urbano, efetivando, pois, os princípios constitucionais da igualdade e do acesso universal à educação. A criação da turma especial de Pedagogia da Terra visa superar as desigualdades entre o meio rural e o urbano, o que contribuirá para a fixação do homem no campo. O Curso de Administração à distância, fruto de convênio com o Banco do Brasil e realizado em várias outras universidades, não atende à mesma perspectiva. Contudo, deixou-se de ajuizar a ação judicial porque assim melhor se atende ao interesse social, diante do compromisso do MEC, assumido perante a PFDC, em ajustar com as universidades paridade de vagas para o público em geral e para os empregados do Banco do Brasil.

INDEFIRO O RECURSO. As turmas especiais para Beneficiários da Reforma Agrária nos cursos de Direito e Pedagogia constituem ações de discriminação positiva que visam a inserção no sistema educacional de grupo social que sofre a desigualdade material, com difícil acesso à educação de nível superior. São ações afirmativas que tornam efetivo o princípio constitucional da igualdade. Vale ressaltar que não beneficiam somente os participantes do MST, mas todos aqueles que foram beneficiados pela Reforma Agrária, bem como os pequenos produtores rurais.

HOMOLOGO O ARQUIVAMENTO.



9738
M

Publicar.

Após, devolver os autos à origem, que deverá dar conhecimento ao recorrente (Deputado Paulo Renato Souza) da presente decisão.

O representante do Ministério Público junto a esta Corte sustenta que o inquérito civil público outrora arquivado analisara o tema apenas sobre o prisma da legalidade. Esta ação civil pública, por sua vez, se motivara em denúncia anônima em que se alertava para desvios de recursos financeiros na execução do programa.

Com todo o respeito às opiniões contrárias, mas em homenagem à extensa leitura que fiz nas quase 2.800 páginas que compõem estes autos, não vislumbrei qualquer mudança de enfoque nas razões que cada um dos procuradores em Goiás teve sobre o tema.

A procuradora Mariane G. de Mello Oliveira, responsável pela instauração e arquivamento do inquérito civil, não vislumbrou ilegalidade senão na distribuição das vagas para o curso de Administração à Distância, mas ressaltou que não ingressaria com ação judicial diante do compromisso do MEC em ajustar com as universidades a paridade de vagas para o público em geral e para os empregados do Banco do Brasil. A procuradora federal dos direitos do cidadão, oficiante como autoridade superior na forma do art. 62, IV, da Lei Complementar 75/1993[4], acolheu tais razões e acrescentou outras já transcritas para afirmar que as turmas especiais dirigidas aos beneficiários da reforma agrária nos cursos de Direito e Pedagogia são instrumentos de ações de discriminação positiva.

Por seu turno, o procurador da República Raphael Perissé Rodrigues Barbosa, mesmo tendo instaurado outro procedimento administrativo a pretexto da tal denúncia apócrifa que aludia à existência de desvios dos recursos destinados ao custeio do curso especial de Direito, insistiu na tese do desvio de finalidade do convênio firmado entre a UFG e o INCRA e em outras de abrigo constitucional que o parecer da autoridade superior do Ministério Público Federal já abertamente consignara em seu despacho de homologação de arquivamento do inquérito civil público.

Li mais de uma vez a petição inicial que o procurador Raphael Perissé Rodrigues Barbosa subscreveu. Mesmo em sua diagramação agradável à leitura e mediante sistematização de seus argumentos jurídicos, nenhuma linha, todavia, encontrei sobre o suposto desvio de recursos – e não desvios de finalidade – destinados ao custeio do programa. Sob o tópico inicial dos fundamentos jurídicos se intitula “*Da impossibilidade jurídica de utilização de recursos do PRONERA para custeio do curso de Direito destinado aos assentados da Reforma Agrária*” (fls. 4/8), ele desenvolve a tese de que a utilização dos recursos do programa, segundo interpretação que faz do art. 16 do Estatuto da Terra, ficariam adstritos “em área de conhecimento inerente ao lido com a terra, característica esta de que obviamente não se vê revestido o [curso] de Direito”. Isto, porém, traduz inconformismo hermenêutico quanto à finalidade da verba, e não quanto à malversação do recurso público. A distinção é relevante para apontar que a instauração de novo procedimento administrativo a partir de denúncia anônima por conta de desvio do dinheiro dos recursos em nada influenciou no convencimento do procurador signatário da petição inicial quanto à legalidade do custeio do curso com os recursos do PRONERA. Nada apurado, ou sequer mencionado, quanto à malversação do dinheiro, mas tão-só inspirado na tese de nulidade do ato administrativo por causa do chamado “desvio de finalidade”, vejo que seus argumentos se opõem frontalmente ao que concluíra sua antecessora na condução do inquérito civil.

O representante do Ministério Público junto a esta Corte confia como possível a restauração do tema nesta ação civil pública, mesmo diante da homologação do arquivamento de inquérito civil sobre a matéria. A seu ver, há um fato novo a ponderar, no caso “a suspeita de malversação de verbas públicas, tema relacionado à tutela do patrimônio público, o que, ressalte-se, foi oriundo de denúncia apócrifa” (fls. 2.718-9).

O tal fato novo sequer foi mencionado na petição inicial, como resumi há pouco. O que há no procedimento administrativo é a simples reiteração de pareceres e correspondências que se reportam às informações que já eram do conhecimento da procuradora Mariane G. de Mello, responsável pelo inquérito civil público arquivado.



9739
M

Se tal fato novo, alegadamente representado pela malversação de verbas do programa, realmente veio a ser constatado no procedimento administrativo apresentado como anexo à petição inicial, em nenhum ponto essa circunstância emergiu na elaboração e leitura das contestações, impugnações e outras intervenções das partes nestes autos. Nem mesmo o juiz da causa assim viu, tanto que lançou no relatório de sua sentença o desinteresse das partes em produzir provas, e destas também não viu necessidade ao adiantar suas razões de mérito, decidindo a causa como matéria eminentemente de direito.

Malversação implica a existência de emprego fraudulento de verba pública, o que não se confunde com o alegado desvio de finalidade do interesse público que deve permear as ações do gestor da despesa.

Sem fato novo, nada há também de novo que justifique o interesse de membro do Ministério Público a vir postular em juízo em contrariedade ao que sua instituição já deliberou. Nem mesmo sob o pálio da garantia da independência funcional.

Sobre a apregoada e nem sempre compreendida independência funcional, colho a lição de José Afonso da Silva:

“Independência funcional” quer dizer apenas que no exercício de sua atividade-fim o membro do Ministério Público, assim como seus órgãos colegiados, tem inteira liberdade de atuação, não fica sujeito a determinações superiores, e só deve observância à Constituição e às leis. Ninguém tem o poder legítimo de lhe dizer “faça isso”, ou “faça aquilo”, “faça assim”, ou “faça de outro modo”. E, se o disserem, ele não está obrigado a atender. (...) A independência funcional é do titular, é pertinente ao titular do cargo ou função de membro do Ministério Público. Essa independência não exclui fique o membro do Ministério Público sujeito a correições dos órgãos superiores (Corregedoria em especial) no que tange à sua conduta administrativa. A independência, como visto, é funcional, prende-se ao exercício das atividades-fins da Instituição.^[5]

Segundo a lição transcrita, a independência funcional só encontra limites na Constituição e nas leis. Hierarquizados em escala tais limites, o promotor deve moldar sua independência na sequência da Constituição, das leis e de sua consciência.

A lei regente ao caso é aquela que trata da ação civil pública (Lei 7.347/85) e a outra que cuida da organização do Ministério Público (Lei Complementar 75/93). A estas doravante invocarei.

A Lei da Ação Civil Pública, inspirando-se em regra semelhante para a atuação do promotor no pedido de arquivamento da denúncia no processo penal, traçou o seguinte roteiro para a destinação do inquérito civil público:

Art. 9º Se o órgão do Ministério Público, esgotadas todas as diligências, se convencer da inexistência de fundamento para a propositura da ação civil, promoverá o arquivamento dos autos do inquérito civil ou das peças informativas, fazendo-o fundamentadamente.

§ 1º Os autos do inquérito civil ou das peças de informação arquivadas serão remetidos, sob pena de se incorrer em falta grave, no prazo de 3 (três) dias, ao Conselho Superior do Ministério Público.

§ 2º Até que, em sessão do Conselho Superior do Ministério Público, seja homologada ou rejeitada a promoção de arquivamento, poderão as associações legitimadas apresentar razões escritas ou documentos, que serão juntados aos autos do inquérito ou anexados às peças de informação.



JF
m

§ 3º A promoção de arquivamento será submetida a exame e deliberação do Conselho Superior do Ministério Público, **conforme dispuser o seu Regimento.**

§ 4º Deixando o Conselho Superior de homologar a promoção de arquivamento, designará, desde logo, outro órgão do Ministério Público para o ajuizamento da ação.

Os parágrafos deixam claro que o controle do arquivamento é exclusivamente administrativo, não há espaço para a intervenção do juiz, qual ocorre na eventualidade de rejeição do pedido de arquivamento do inquérito policial (art. 28 do Código de Processo Penal). Cabe aqui o destaque para o comportamento do Conselho Superior quando não homologar a promoção de arquivamento: designar-se-á desde logo outro promotor ou procurador para o ajuizamento da ação. Sabemos todos, por simetria do processo penal, que aí sim se traduz regra de respeito à garantia da independência funcional do promotor ou procurador que tiver promovido o arquivamento do inquérito civil.

O aludido Conselho Superior de que trata o art. 9º da Lei 7.347/85 atende na estrutura do Ministério Público Federal pelo nome de "Câmaras de Coordenação e Revisão", que atuam como "órgãos setoriais de coordenação, de integração e de revisão do exercício funcional da instituição" (art. 58 da Lei Complementar 75). A mesma Lei Orgânica do Ministério Público permitiu ao próprio órgão a regulamentação suplementar do inquérito civil e a ação civil pública, o que veio a ocorrer segundo iniciativa e deliberação do Conselho Nacional do Ministério Público com a publicação da Resolução 23, de 17/9/2007, que em suas *consideranda* apontou "a necessidade de uniformizar o procedimento do inquérito civil, em vista dos princípios que regem a Administração Pública e dos direitos e garantias individuais". A respeito do arquivamento do inquérito civil público transcrevo a resolução no que interessa a este julgamento:

Capítulo V

Do Arquivamento

Art. 10. Esgotadas todas as possibilidades de diligências, o membro do Ministério Público, caso se convença da inexistência de fundamento para a propositura de ação civil pública, promoverá, fundamentadamente, o arquivamento do inquérito civil ou do procedimento preparatório.

§ 1º Os autos do inquérito civil ou do procedimento preparatório, juntamente com a promoção de arquivamento, deverão ser remetidos ao órgão de revisão competente, no prazo de três dias, contado da comprovação da efetiva identificação pessoal dos interessados, através de publicação na imprensa oficial ou da lavratura de termo de afixação de aviso no órgão do Ministério Público, quando não localizados os que devem ser identificados.

§ 2º A promoção de arquivamento será submetida a exame e deliberação do órgão de revisão competente, na forma do seu Regimento Interno.

§ 3º Até a sessão do Conselho Superior do Ministério Público ou da Câmara de Coordenação e Revisão respectiva, para que seja homologada ou rejeitada a promoção de arquivamento, poderão as pessoas legitimadas apresentar razões escritas ou documentos, que serão juntados aos autos do inquérito ou do procedimento preparatório.

§ 4º Deixando o órgão de revisão competente de homologar a promoção de arquivamento, tomará uma das seguintes providências:

I – converterá o julgamento em diligência para a realização de atos imprescindíveis à sua decisão, especificando-os e remetendo ao órgão competente para designar o membro do Ministério Público que irá atuar;



2741
lu

II – deliberará pelo prosseguimento do inquérito civil ou do procedimento preparatório, indicando os fundamentos de fato e de direito de sua decisão, adotando as providências relativas à designação, em qualquer hipótese, de outro membro do Ministério Público para atuação.

§ 5º Será pública a sessão do órgão revisor, salvo no caso de haver sido decretado o sigilo.

Art. 11. Não oficiará nos autos do inquérito civil, do procedimento preparatório ou da ação civil pública o órgão responsável pela promoção de arquivamento não homologado pelo Conselho Superior do Ministério Público ou pela Câmara de Coordenação e Revisão.

Art. 12. O desarquivamento do inquérito civil, diante de novas provas ou para investigar fato novo relevante, poderá ocorrer no prazo máximo de seis meses após o arquivamento. Transcorrido esse lapso, será instaurado novo inquérito civil, sem prejuízo das provas já colhidas.

Parágrafo único. O desarquivamento de inquérito civil para a investigação de fato novo, não sendo caso de ajuizamento de ação civil pública, implicará novo arquivamento e remessa ao órgão competente, na forma do art. 10, desta Resolução.

Art. 13. O disposto acerca de arquivamento de inquérito civil ou procedimento preparatório também se aplica à hipótese em que estiver sendo investigado mais de um fato lesivo e a ação civil pública proposta somente se relacionar a um ou a algum deles.

O art. 12 em destaque reitera a referência ao chamado “fato novo”, à simetria de regra antiga do processo penal. O “fato novo” evidentemente será aquele revelado em prova nova, única situação em que o arquivamento deixa de fazer coisa julgada.

Aqui, no caso, o aludido “fato novo” foi a malversação de verba pública, o que, nas palavras do representante do Ministério Público nesta instância, legitimaria o interesse na defesa do patrimônio público, que só alcanço compreender na frase e neste contexto segundo o conceito restrito de Fazenda Pública. Nenhum tópico, parágrafo ou sequer linha foi escrita na petição inicial e nas demais intervenções do procurador da República no juízo de origem quanto à malversação denunciada na correspondência eletrônica apócrifa. Nenhum abuso, desvio ou fraude no repasse da verba do programa ao custeio do curso de Direito, mas tão-só reiteração de argumentos já vencidos no despacho de homologação do arquivamento do inquérito civil ocorrido em maio de 2008. Nenhum fato novo, nenhuma prova nova, nenhum argumento novo.

O procurador oficiante na 9ª Vara Federal de Goiânia (GO), em fins de junho daquele mesmo ano apresentou sua petição inicial, reescrevendo de modo inverso os mesmos fundamentos apreciados como razões para a homologação do arquivamento, inclusive o argumento do alegado desvio de finalidade, aquele aferível quando a autoridade pratica o ato por motivos ou fins diversos daqueles colimados em lei.

A garantia da independência funcional não vai a tanto, como aprendi na lição do constitucionalista; ela está sujeita aos limites da Constituição e das leis. É a Constituição quem também prevê a unicidade ou indivisibilidade como princípio institucional do Ministério Público, como antes mesmo da nova Carta advertia José Frederico Marques:

No Brasil, em virtude da organização federativa, pode-se dizer que há um parquet em cada Estado, além do que constitui o Ministério Público Federal e dos que funcionam junto às jurisdições especiais. Dentro de cada parquet existe a unidade e indivisibilidade que estruturam a instituição como um corpo hierarquizado. De parquet para parquet, há apenas unidade



2748
M

funcional sob a base da lei, pois na aplicação do direito existem laços de coordenação e igualdade[6]

Chamo a atenção para a ressalva do mestre quanto a que a aplicação do direito exige "laços de coordenação e igualdade".

No caso concreto, as mesmas razões de fato levaram a primeira procuradora da República oficiante a afastar qualquer ilegalidade, por desvio de finalidade, ou inconstitucionalidade, por ofensa ao princípio da isonomia, na celebração e execução do convênio para o curso de Direito destinado aos assentados. Essas razões foram endossadas e acrescidas no despacho de homologação de arquivamento, este subscrito pelo órgão superior a quem o legislador conferiu a autoridade para emitir juízo terminativo no âmbito hierárquico-administrativo para dizer da existência de fundamentos para o ajuizamento de ação civil. Menos de dois meses depois, outro representante do Ministério Público, atuando na mesma função de promotor natural outrora de responsabilidade de sua homóloga que concluíra pela inexistência de justa causa, ajunta os mesmos argumentos já debatidos e os apresenta ao controle judicial.

A pretexto do exercício da independência funcional, romperam-se os tais "laços de coordenação e igualdade" de que falava Frederico Marques. Ora, a independência funcional deve ser temperada com o princípio da unicidade do Ministério Público, pois não se admite que um de seus órgãos adote posicionamento contrário ao que outro órgão seu já externou. Não por acaso se consagrou a expressão "membro do Ministério Público" porque os membros são partes harmônicas de um corpo único.

A independência funcional é do agente, mas não é absoluta a ponto de anular a unicidade, que é da instituição.

Pedindo escusas aos meus pares pela extensão não usual de meus votos, encerro a análise desta preliminar.

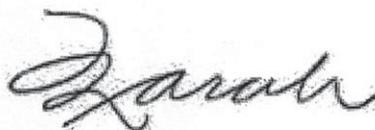
Com estes fundamentos, acolho a preliminar de falta de interesse processual do autor, no caso a Procuradoria da República de Goiás, órgão integrante do Ministério Público Federal, em vir a juízo para pedir a nulidade da Portaria Conjunta INCRA/P/INCRA/SR(O4)GO/UFG n. 9, que possibilitou a criação do curso de graduação em Direito para os beneficiários da reforma agrária e de seus familiares mediante custeio de recursos do PRONERA – Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos, curso já realizado e finalizado há poucas semanas, segundo acabam de sustentar da tribuna os advogados das partes apelantes.

Assim, dou provimento às apelações do INCRA, UFG e dos alunos nominados no relatório para reformar integralmente a sentença e, assim, indeferir a petição inicial da ação civil pública respectiva por falta de interesse-necessidade de agir (artigos 3º; 295, III; e 267, VI, do Código de Processo Civil).

Tenho como prejudicado o exame da preliminar do litisconsórcio passivo necessário.

Dou provimento à remessa oficial. Não há condenação em custas nem em honorários advocatícios (art. 18 da Lei 7.347/85).

É como voto.



Juiz Federal MARCELO DOLZANY DA COSTA, Relator Convocado.

