

O campesino na Universidade Pública: alguns desafios dessas formações universitárias e seus enfrentamentos

The peasantry in the Public University: some challenges of these university formations and their confrontations

173

Welson Barbosa Santos¹
Maria Carolina Carvalho Mota²
Denise de Oliveira Alves³

Resumo: A presente pesquisa tem por objeto a educação do campo como política pública, as dinâmicas que têm envolvido a chegada do campesino à Universidade pública no Brasil e as implicações desse movimento para os docentes e discentes. Neste sentido, faz uso da ferramenta metodológica de perguntas estruturadas, utilizando o espaço virtual como recurso. A análise do discurso é a escolha metodológica que nos conduziu à conclusão de que a educação do campo tem o objetivo de instrumentalizar um grupo social para possibilitar e consolidar seu reconhecimento e inclusão nas políticas públicas.

Palavras-Chaves: Educação do campo; Políticas Públicas; Análise do Discurso

Abstract: The present research has as its object the education of the field as a public policy, the dynamics that have involved the arrival of the peasantry in the public University in Brazil and the implications of this movement for the teachers and students. In this sense, it uses the methodological tool of structured questions, using virtual space as a resource. Discourse

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Graduado em Ciências Exatas e Naturais pela Universidade de Uberaba – UNIUBE. Professor Adjunto da UFG regional Goiás, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

² Doutora em Ciências Sociais pela UnB, Mestre em Direito pela UNAERP, Possui Pós-graduação em Direito Público UNOPAR, em Docência Universitária PUC/GO e Direito Civil e Processo Civil UGF, Graduada em Direito pela Faculdade Milton Campos e em História pela UEG. Professora Adjunta na UFG, regional Goiás no Curso de Direito.

³ Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Licenciada em Educação Especial, especialista em Educação Especial e Mestre em Educação pela UFSM. Professora adjunta da UFG regional Goiás, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. E-mail: denisealves@ufg.br

Recebido em 07/08/2020
Aprovado em 20/10/2020

analysis is the methodological choice that led us to the conclusion that rural education aims to equip a social group to enable and consolidate its recognition and inclusion in public policies.

Keywords: Rural education; Public policy; Speech analysis

Introdução

Eu tive toda a minha educação familiar, de certa maneira, na perspectiva de quem é do latifúndio, pensando no tamanho da terra. Mas, o curso de história fez me aproximar das pessoas que vivem em condição de subalternia e eu não tinha ideia de toda essa questão cultural, imaginária e social do camponês. Tinha uma ideia mais vinculada a questão econômica. Achava que o Brasil tinha um problema estrutural, fruto de má gestão da terra. Pensava... “então as pessoas querem terra para produzir, né? Para ter um emprego, um trabalho”. Eu tinha essa ideia e foi na convivência com os camponeses, nos projetos com alunos e colegas de trabalho que vi todo um mundo e uma rede cultural de sentidos e significado, de formações imaginárias, discursivas, de redes de poder completamente diferentes e abriu um mundo novo para mim. Eu nem diria que essa questão da subalternidade é só um dos pontos, porque dentro da Universidade os camponeses são empoderados. Isso me fez ver esse lado cultural fantástico.

Em meu primeiro casamento minha mulher era filha de latifundiário, tinham terras gigantes em Quirinópolis, Rio Verde, São Paulo e Mato Grosso. Uma das fazendas tinham lagos imensos e se chegava lá só de avião. Meu segundo casamento foi com uma mulher filha de pequeno agricultor. Vivendo meu terceiro relacionamento, vou conhecendo alguém do movimento de luta pela terra, de ocupação, de dormir em barraco. Isso revela um pouco dessa minha disposição no ter afeto com a questão. Esse ultrapassar de um olhar só vinculado ao econômico. E não era porque era marxista. Eu tive uma educação liberal burguesa, eu estudei em escolas particulares, né e quando vi a singularidade da formação na Escola do Campo, lidar com pessoas no meu fórum íntimo que estudou em escola rural, que deu aula na Escola do Campo, isso me abriu um mundo. Foi muito fantástico porque passei a me desconstruir, me afastar cada vez mais desse outro universo e me transformou. Durante muito tempo eu recusei Goiás. Hoje não tem segunda opção, é Goiás, esse local de fronteira fluida entre o rural e o urbano, com essas pessoas.

Eu ainda tenho algumas dificuldades, porque não dou conta de viver na roça, de ficar em um lugar desconfortável, que é um pouco dessa cultura liberal burguesa. Outra coisa que acho interessante, eu vejo que valeu a pena a luta pela terra porque saem numa condição de subalternidade para ganhar outro espaço. Eu achei isso belíssimo. Vejo outros grupos da mesma família que não travaram essa luta pelo direito da terra, e parece que estão numa vida parada, estagnada. Quem encampou a luta pela terra e da terra e depois chegar a escola, fizeram movimento muito bacana. Então, eu acho que a grande transformação foi essa. Tive preconceito com relação aos camponeses e talvez eu pensasse isso na adolescência, que fossem pessoas sem trabalho, diferentes. Eu fui criado numa sociedade, em família misógina e homofóbica, de preconceito contra a mulher e homossexuais. Eu fui criado, culturalmente com isso, o que me permitiu romper foi estudar, vir pra Goiás, ver esse pessoal empoderado, eu acho que aqui eles têm força e isso mudou completamente minha visão. (PARTICIPANTE 03)

A partir da narrativa, a busca é por contribuir no debate referente as políticas públicas voltadas para a educação do campo, as dinâmicas que têm envolvido a chegada do campesino à Universidade pública no Brasil e as implicações desse movimento. Falamos, a partir de narrativas pessoais e de vivências em sala de aula, de um novo desenho de formação acadêmica - onde a universidade se abre para os povos procedentes dos espaços campestres - que tem desencadeado o repensar e o desconstruir de diferentes conceitos e pontos de vista, questões antes fixadas às dinâmicas que desconhecem ou não reconhecem a cultura procedente do campo e seus enfrentamentos. Logo, com o propósito de descrever um pouco como tem sido o enfrentamento deste desafio no processo formativo, do qual temos participado na universidade pública, é que as narrativas, as práticas e as subjetividades campestres permeiam o artigo aqui apresentado. É importante dizer que a abertura da universidade pública a esse grupo social – povos do campo - foi a busca por atender uma demanda reivindicada pelos movimentos sociais e legitimada como uma política pública.

As narrativas utilizadas para introduzir a discussão neste texto são de um docente universitário, que atua na formação para o campo na universidade pública. Sua fala nos permite perceber, em parte, como tal movimento tem ocorrido. No recorte “o curso de história me fez aproximar das pessoas que vivem em condição de subalternia e eu não tinha ideia de toda essa questão cultural, imaginária e social do campesino”, percebe-se que a abertura e acesso do sujeito do campo à universidade tem trazido transformações aos envolvidos nesse desafio, como ele mesmo reconhece. O fragmento “Foi na convivência com os campestres, nos projetos com alunos e colegas de trabalho que vi todo um mundo, uma rede cultural de sentidos e significado, de formações imaginárias, discursivas, de redes de poder completamente diferentes e abriu um mundo novo para mim”, coaduna com essas colocações que trazemos. O recorte sinaliza um conjunto de ressignificações, desconstruções e reconstrução bem amplas que têm sido repensados e ressignificados.

Quando observamos a afirmação “Passei a me desconstruir, me afastar cada vez mais desse outro universo e isso me transformou!” e “Eu vejo que valeu a pena a luta pela terra, eles saem numa condição de subalternidade para ganhar outro espaço. Achei isso belíssimo”, é possível perceber que trazem e delineiam o foco dessa discussão, a maneira como a chegada do campesino à universidade tem permitido novas significações. Uma forma de reconhecer a importância dessas mudanças na dinâmica acadêmica está em perceber que a formação na pós-graduação, assim como a construção cultural da maioria desses professores-pesquisadores-

doutores, atuantes na formação acadêmica voltada para o campo na universidade pública brasileira, é distante dos elementos de sustentação do e para o debate do campo. O recorte “Eu fui criado, culturalmente com isso, o que me permitiu romper foi estudar, vir pra Goiás, ver esse pessoal empoderado, eu acho que aqui eles têm força”, confirma essa percepção.

Mas, como esse desenho de formação tem sido articulado por um grupo teoricamente distante dessas realidades e espaço? Ocorre que, a diversidade da sociedade sobrepõe muitos valores e conflitos que acabam por disputar atenção e espaço nas agendas políticas dos Estados. Tratam-se de demandas, ações com consequência, que promovem movimentos inversos, contra-hegemônicos. Assim, mesmo que a luta remonte à história do Brasil, sua efetivação com resultados consideravelmente válidos e focados na qualidade e melhor adequação da educação para o campo, só tomou forma nos séculos adiante, especificamente no fim do século XX, a partir da década de 1990, conquistas melhor percebidas a partir da década da década de 2010. Assim, temos a formação de professores para o campo, instituída pelo edital PROCAMPO Nº2/2012.

A ação do governo federal, através do Ministério da Educação, possibilitou a abertura de licenciaturas em universidades públicas e institutos federais por todo o país, voltadas para a educação do campo. Nesse sentido, a universidade Federal de Goiás disponibiliza desde 2012, duas licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs), uma na Regional Catalão, atualmente, Universidade Federal de Catalão, e outra na Regional Goiás. Outra formação disponibilizada pela Regional Goiás, destinada, especificamente, ao público procedente do campo é o Bacharelado em Direito Agrário do PRONERA, cujos trâmites tiveram início em 2005 e, após um conjunto de lutas e enfrentamentos, formou-se a primeira turma e aproxima-se, hoje, da conclusão da segunda turma.

A regional Goiás está situada no Território da Cidadania do Vale do Rio Vermelho, na região noroeste do estado de Goiás e é composto por 16 municípios. Foco da articulação de políticas públicas visando cidadania, a localidade concentra desde os anos de 1980, um considerado número de agricultores familiares e projetos de assentamentos regulamentados. A região congrega, ainda, o segundo maior número de assentamentos do país, e é marcada por forte papel dos movimentos sociais mediante ao agronegócio com forças bem organizadas. Os municípios que compõem a região são: Buriti de Goiás, Carmo do Rio Verde, Córrego do Ouro, Goiás, Guaraíta, Heitorai, Itaberaí, Itaguari, Itaguaru, Itapirapuã, Itapuranga, Morro Agudo de Goiás, Mossâmedes, Sanclerlândia, Taquaral de Goiás e Uruanã.

Metodologia

Como parte das ações do grupo de pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania - GPECC, o trabalho envolveu docentes ligados às graduações da Regional Goiás, UFG, principalmente das duas graduações, LEdoC e Bacharelado em Direito Agrário. Buscamos narrativas de docentes e discentes ligados a essa dinâmica voltada para o campo e para isso, adotamos como ferramenta metodológica perguntas estruturadas, usando o espaço virtual como recurso. Nisso, os autores Marcuschi (2004) e Miskolci (2011) são referência. Quanto a modalidade de perguntas em espaços virtuais, Mann e Stewart (2000) apontam quatro métodos possíveis de pesquisas: entrevistas estruturadas, entrevistas não padronizadas, técnicas de observação e coleta de dados pessoais. Assim, foram as entrevistas não padronizadas e menos estruturadas que adotamos, na busca por acessar as falas dos participantes. O uso das mídias nos permitiu fazer questionamentos em tempo real, por meio de *chats* de *sites* à seis (06) professores universitários, que lecionam para os dois cursos de formação superior ao qual a pesquisa descreve e, assim, foi possível se obter respostas, como os autores salientam. Assim foi possível melhor compreender os processos de formação aos quais os discentes e docentes colaboradores estão envolvidos na UFG, Regional Goiás.

A Análise do Discurso, como norteia Fischer (2001) e Fernandes (2012) é o recurso de análise. A busca foi por chegar à complexidade e a peculiaridade dos discursos, desprendendo-nos do vício de aprendizado que gera o olhar do discurso como um conjunto de signos e/ou significantes de determinados conteúdos, trazendo tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções não logo visíveis. Nesse caminho, foi importante desconsiderar que no interior do discurso, ou anteriores a ele, existissem verdades intocadas, como Foucault (1999) esclarece. Isso porque nada há por trás do discurso. Para o autor, os sentidos estão nas superfícies, cabendo-nos destacá-los e dar relevo ao que nos passa despercebido comumente. A questão é que por estarem a mostra, são desprezados, por ser assim, não ganham lugar devido. A Análise do Discurso nos desperta a essa percepção e valoração.

Discussão

A educação do campo tornou-se uma política pública. Quanto à esfera pública, ela é entendida aqui nos exatos termos de Habermas (2012), como espaço de exercício da democracia deliberativa, da participação política que conduz às decisões políticas e marcada por conflito de interesses. Em outras palavras, é por meio da esfera pública que os cidadãos enxergam a possibilidade de crítica ao Estado e de entendimento entre as várias propostas políticas que surgem na sociedade. Essas diretrizes nos elucidam acerca de como os movimentos sociais moveram-se em busca do direito por formação educacional legitimada para os povos do campo, inclusive na instância do ensino superior público, como aqui retratamos.

No caso aqui os movimentos sociais, vale reforçar que sua força foram e são responsáveis por toda a pressão contra hegemônica no estabelecimento das conquistas dentro do espaço acadêmico. Inclusive, perceber esse movimento, é o que permite melhor entender, como diferentes conquistas tem sido possível nas instituições de educação superior (IES) federais do país. Nos referimos a diferentes formações, como as que são disponibilizadas na UFG, Regional Goiás. Trata-se de movimentos que perceberam as demandas do campo e as potencializam de forma que envolvessem e sensibilizassem diferentes tipos de interesses, de opinião pública e do sistema político e permitisse a abertura de novas possibilidades. Referente à chegada e disponibilidade das formações em Goiás - GO, justificamos a força de uma região, palco de reforma agrária no Brasil no fim século XX.

Referente à esfera pública, há algo importante a ser sinalizado e reforçado, uma vez que se trata de elementos que a torna mais complexa. Primeiro, vale considerar que ela não tem essencialmente um caráter livre, acessível, universal e desimpedido. Em sociedades historicamente desiguais, a esfera pública apresenta-se ocupada por grupos majoritários. Este é um conceito que pode ser mais bem entendido em um dos pontos dessa discussão, quando evidenciamos a forma como os poderes instituídos posicionaram-se contra o estabelecimento de uma das formações específicas aqui discutida e que a UFG buscou estabelecer, a partir de 2005, a saber, o bacharelado em Direito Agrário.

Quanto às desigualdades, certo é que se trata de um elemento capaz de viciar a deliberação democrática, vez que as relações entre os públicos estão suscetíveis à subordinação de uns pelos outros que incorrem em relações de poder e são suscetíveis a quem tem esse poder. Nisso, a manipulação da opinião pública é, portanto, o fator que torna a esfera pública débil e a deliberação sem força prática. Mas mediante às demandas sociais, os ensinamentos de Fraser (2015) reforçam que a justiça deve corresponder a um conceito amplo que dê conta tanto das

reinvidicações de igualdade social, quanto das de reconhecimento da diferença, sendo esta, uma das premissas dos movimentos pós estruturalistas no nosso tempo, na busca pela legitimação e reconhecimento dessas diferenças. Estes, primam por uma sociedade menos conflituosa e de justiça, capaz de melhor reconhecer tais diferenças e aprender a conviver com elas, como Santos et al (2019) sinalizam. O recorte da fala da participante a seguir, nos mostra um pouco de como essa dinâmica vem se configurando. Ela afirma que:

Antes, a visão que eu tinha era muito mais voltada para o capitalismo, digo isso porque não tinha compreensão dessa questão no social. Durante minha faculdade foi assim. Teve um momento em que eu pude ter essa compreensão, mas minha ignorância não me deixou avançar. Quando tive a oportunidade de colaborar com a elaboração do PPC do curso de Ed. do Campo, levei um choque, porque muita coisa vinha ao contrário daquilo que eu defendia até então. Ali eu tive a oportunidade de mudar, e sim, estava aberta para essa mudança. Compreender o campo (vivi 16 anos da minha vida no campo e não compreendi) olhar para essas dinâmicas sociais com um olhar não de julgamento, mas de entendimento, buscar entender o que acontece nesse meio, buscar compreender e aceitar o que se passa ali. Mas para isso eu precisei estudar, buscar, e tive grandes oportunidades. Tive acesso a autores que defendem essa dinâmica, vivenciar situações, conviver, tudo isso ajudou muito. (PARTICIPANTE 01)

Tomando por base o recorte inserido, uma dinâmica de entendimento que nos parece coerente, diz respeito a forma como a hegemonia do saber e do conhecimento, assim como os valores urbanos, estão e exercem força no campo, nos povos do campo e em toda a sua dinâmica, dificultando a legitimação e o reconhecimento de suas identidades e cultura. Quando consideramos o recorte que afirma “Antes, a visão que eu tinha era muito mais voltada para o capitalismo”, isso descreve-nos como o desafio acadêmico não pode perder o foco no fortalecimento daquilo que tem chegado a universidade vindo do campo. Isso é importante e tem o poder de moldar o conceito para aqueles que estão na universidade e desconhecem a cultura campesina, mas que se envolvem nesse desenho e papel que a universidade pública tem assumido como desafio.

Algo a salientar e que tem nos movido, é que a formação para o campo precisa ter esse compromisso de desconstrução. Logo, quando a participante afirma “Quando tive a oportunidade de colaborar com a elaboração do PPC do curso de Ed. do Campo, levei um choque, porque muita coisa vinha ao contrário daquilo que eu defendia até então”, isso mostra e reforça o papel das graduações voltadas para o público do campo, o desafio que se tem

assumido. O fragmento “vivi 16 anos da minha vida no campo e não compreendi”, somado ao “Tive acesso a autores que defendem essa dinâmica, vivenciar situações, conviver, tudo isso ajudou muito” vai nos sinalizando que esse caminho de transformação do pensar acadêmico em relação ao campo e seus sujeitos precisa se fortalecer. Mas, devemos admitir que a luta estabelecida no espaço acadêmico nos parece hercúlea e para Fraser (2015), o que impede o reconhecimento e o convívio para com a diferença é a subordinação social, os entraves históricos existentes.

Para a autora, tais dinâmicas é que dificultam a participação dos grupos como iguais na vida social, não sendo diferente no espaço acadêmico. Isso porque a maioria das sociedades modernas apresentam relações institucionalizadas de subordinação social, através de leis que excluem alguns grupos do acesso a determinado direito, através de políticas de bem estar social ou de práticas costumeiras de patrulhamento. Estes dispositivos sociais podem ser bem entendidos a partir dos fundamentos de Bourdieu (1998). O autor enfatiza a distância entre a realidade daquilo que é estabelecido para formação e o modelo proposto pelas políticas educacionais, no exercício desse processo. A disparidade está na bagagem cultural, situação em que as elites são bem sucedidas e as classes populares vivem pleno estranhamento dos conhecimentos que lhes são postos. Assim, o autor retrata como as elites restringem e criam mecanismos para que o saber e o poder se perpetue em seu domínio. Logo, romper com tais barreiras parece quase impossível e a universidade pública no país tem sido chamada a assumir esse desafio e transpô-lo.

Assim, quando para além da universidade, o contexto social de determinado Estado está delimitado com características de desigualdades, aí as lutas sociais tornam-se mais densas e as conquistas no campo político pouco se diversificam. Nestes casos, a agenda política em benefício dos menos favorecidos, pode ou não, ser conquistada, tendo por base a negociação com o poder hegemônico da maioria. Mas, podem também depender dos eventos denominados, na seara da ciência política, de janela de oportunidades (KINGDON, 2003). Estas são situações, previstas ou não, que permitem a atores sociais ou empreendedores de política, inserir questões na agenda governamental, visando garantir que as mesmas sejam discutidas e transformadas em políticas públicas que os alcancem (ZAPELINI, 2012). Confirmamos que tem sido assim com as dinâmicas de formação para o campo. Consideremos que há resistências dessas ações até dentro da própria universidade, como afirmamos, quando surgem propostas de se

disponibilizar formações para as minorias. Até porque a universidade está ajustada à demanda, como afirma Foucault (2007), de quem detém o saber e o poder.

Referente às janelas de oportunidades, é importante que esses atores sociais ou empreendedores de política, dependam de uma organicidade para aparelhar seus argumentos em prol de sua inclusão na agenda governamental, ou até mesmo das instituições, como a universidade. Nisso, um princípio é fundamental. Segundo Gohn (2008), é necessário reconhecer os movimentos sociais como os grandes articuladores desta organicidade, na medida em que viabilizam ações sociais do coletivo, de caráter sócio-político e cultural que viabilizem formas distintas na população, no organizar e expressar suas demandas. Foi essa demanda que identificamos ocorrer na Regional Goiás, nos movimentos sociais que atuam na região e que ocupam espaços nos cursos de formação que estão disponibilizados nessa instituição local. Quando consideramos um marco específico, a abertura para a formação nas duas graduações citadas, ambas nos mostram o quanto ainda precisamos avançar. Assim,

Foi um crescimento não só intelectual mas pessoal também. Um curso que me fez entender o sentido da educação pelo lado profissional, proporcionou uma visão para além da educação bancária e replicadora de conhecimentos a qual somos submetidos. Pelo lado pessoal e humano é imensurável como consegui vencer preconceitos arraigados, me colocar no lugar do outro e principalmente respeitar as diversidades. (PARTICIPANTE 05)

O recorte “Pelo lado pessoal e humano é imensurável como consegui vencer preconceitos arraigados, me colocar no lugar do outro e principalmente respeitar as diversidades” permite arrazoar que a experiência local nos tem feito avançar, mostra-nos que, quanto mais os movimentos sociais se relacionam e se interrelacionam, mais desenvolvem uma aptidão para agenciar, enquanto “capacidade ou poder de produzir efeitos na realidade” (ABNERS; SILVA; TATAGIBA, 2018, p.15). Esse agir dos movimentos sociais é que capacita atores sociais a transformar as condições em que atuam e confrontar outros atores. Confirmamos que é a chegada desse grupo social, procedente do campo, que tem nos auxiliado nesse novo repensar da universidade, na construção de uma sociedade melhor.

Mas, considerar o agora, não nos tira o compromisso de mostrar como parte desse movimento ocorreu. Nisso, reconhecemos que o protagonismo da educação no campo nasceu do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em 1997, que organiza o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) e, ao se articular com o público

acadêmico das universidades brasileiras, acabou por criar a Rede nacional de combate ao analfabetismo no campo (MOLINA e RAGE, 2016). Acresce a esse debate o fato de que, historicamente, vale considerar a articulação do MST em torno da luta da educação motivado pelo programa agrário aprovado no seu III Congresso Nacional, em 1995, que elegeu como meta necessária o acesso à educação e a organização de escolas. Neste encontro, discutiu-se que não bastava distribuir terras, havia também que distribuir conhecimento e pensar como é a escola no meio rural, preparar novos professores para esta realidade e dividir a experiência com a alfabetização de jovens e adultos. Neste sentido, o ENERA representou um salto de qualidade ao setor de educação do movimento (STEDILE E FERNANDES, 2015). Considerar tais movimentos da década de 1990, nos mostra o que foi possível conquistar e o que esteve em efetivação até as conquistas da universidade de nosso tempo.

No entanto, a abertura para a discussão de políticas em prol da educação do campo somente ocorreu, como aduz Molina e Sá (2012), com o episódio do Massacre do Eldorado dos Carajás em 1996⁴. A comoção social que se seguiu ao evento pode ser considerada a janela de oportunidade para que a pauta dos conflitos no campo fosse assimilada pelo governo brasileiro. Como resultado de uma série de eventos em que o Ministério Extraordinário da Política Fundiária, na época, se dispôs a dialogar sobre reforma agrária com a sociedade, intermediado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), o pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que foi o órgão eleito pelo governo brasileiro para estabelecer uma política setorial sobre a educação no campo. Dessa forma, foi gestado o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA) em 1998. Pelo descrito, esse movimento contra-hegemônico nas instâncias públicas e políticas, foi marcado por enfrentamentos. O mesmo tem ocorrido dentro da universidade e suas instâncias de controle.

Assim, vale considerar como, historicamente, a formação do bacharelado em direito se estabeleceu na UFG – Regional Goiás, seus percalços e retrocessos. A questão foi marcada por diferentes ações que negavam a possibilidade dessa formação. Alguns dados nos mostram como tais enfrentamentos foram acontecendo e inicialmente, vale considerar que o marco regulatório do PRONERA é o Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2011). A visão

⁴ Segundo a Anistia Internacional: “Os trabalhadores do Movimento dos Sem Terra faziam uma caminhada até a cidade de Belém, quando foram impedidos pela polícia de prosseguir. Mais de 150 policiais – armados de fuzis, com munições reais e sem identificação nas fardas – foram destacados para interromper a caminhada, o que levou a uma ação repressiva extremamente violenta e na morte dos trabalhadores.” (disponível em <https://anistia.org.br/noticias/massacre-de-eldorado-dos-carajas-20-anos-de-impunidade-e-violencia-campo/>). Acesso em 20 de agosto de 2020

emancipatória do Programa permitiu iniciativas para que o avançar em direção a educação superior acontecesse e tomasse fôlego e força. Nesse campo, a Universidade Federal de Goiás realizou em 2007, processo seletivo para formação da turma especial do Curso de Direito na UFG, na regional Goiás, turma que iniciou no segundo semestre de 2007 com 60 alunos, graduando 56 deles em 2014. Vale frisar que 45 estudantes deste total tinham ligação com os movimentos sociais da reforma agrária e 11 com agricultura familiar, procedentes de 15 diferentes estados da federação⁵ (MORAIS, 2015).

Mas, o início foi marcado por judicialização, cosequência da incompreensão sobre a adequação dos objetivos do Programa com a proposta da educação jurídica. Há, também, que se considerar que em uma sociedade historicamente desigual, os poderes constituídos estariam munidos de estruturas e mecanismos que sustentam a legalidade desta exclusão.

O ocorrido foi que o Ministério Público Federal (MPF) impetrou uma Ação Civil Pública (ACP) para questionar judicialmente o convênio firmado entre o INCRA e a UFG sob a alegação de que configurava desvio de recursos públicos, visto que uma turma no Curso de Direito estava direcionada a assentados da Reforma Agrária e não correspondia aos objetivos do PRONERA. Argumentou ainda o MPF, que o convênio agredia o princípio da razoabilidade⁶ e não representava uma ação afirmativa por ausência de previsão normativa para a política, um mecanismo de cota ideológica (MORAIS, 2015). Assim, a turma foi extinta em 2009 e, somente em 2012, o Tribunal Regional Federal (1ª. Região) admitiu a regularidade do convênio INCRA/UFG, validando o prosseguimento da turma. Esses embates e revezes nos remetem ao que Bourdieu (1998), Foucault (2007) e Silva (2010) descrevem de dominação, de controle de currículos, de saber e relações de poder. Essas forças presentes dentro do debate acadêmico podem ser percebidas no recorte de fala a seguir. O participante afirma que,

Eu, como professor que compunha aquele grupo, reconheço que houve momentos que achei que não conseguiríamos. Havia momentos que eu pensava que estávamos lutando dentro da universidade, com nossos pares, para dar uma formação que era papel da universidade. Vale falar que fora da universidade, nas instâncias legais a guerra e o embate não foi menor. Algo que parecia surreal (PARTICIPANTE 06).

⁵ Bahia; Ceará; Espírito Santo; Goiás; Maranhão; Minas Gerais; Mato Grosso; Mato Grosso do Sul; Pará; Pernambuco; Piauí; Paraná; Rio de Janeiro; Rondônia; Rio Grande do Sul; Sergipe e São Paulo

⁶ Trata-se do princípio da proibição de excessos. A razoabilidade é princípio implícito no texto constitucional e expresso na lei ordinária, especificamente no art. 2o da Lei no 9.784/1999, que define as regras sobre processos administrativos

Os fragmentos “Havia momentos que eu pensava que estávamos lutando dentro da universidade, com nossos pares, para dar uma formação que era papel da universidade.” e “nas instâncias legais a guerra e o embate não foi menor”, nos lembram a forma como Bourdieu (1998) descreve as relações de poder no controle daqueles que podem e daqueles que não podem ter acesso aos saberes legitimadores da cultura. Vale dizer que o convênio INCRA/UFG não possibilitou apenas a turma especial do Curso de Direito. Paralelamente e posteriormente à turma pretendida em Direito, também haviam turmas para os cursos de Pedagogia e Agronomia, além de uma especialização na modalidade residência agrária em Direitos Sociais do Campo.

Mas apenas a turma especial do curso de Direito teve sua validade questionada judicialmente porque adentrava em um campo de domínio das elites. Tal contexto pode indicar uma determinada impermeabilidade da educação do campo na educação jurídica tradicionalmente conservadora, que não se reconhece enquanto espaço de emancipação de minorias excluídas da esfera pública. Assim, o entendimento a se consolidar é o de que:

A educação do campo é perfeitamente compatível com qualquer nível superior, pois o que a define, não é a área restrita de conhecimentos, mas a sua intencionalidade e a possibilidade material de que a qualificação dos estudantes influa na manutenção de homens e mulheres no campo (considerados coletivamente), bem como a própria transformação dessa realidade. (MORAIS, 2001, p. 29)

Posteriormente, com a superação da barreira judicial, em 2015, a UFG abre novo edital para seleção de uma segunda turma especial no curso de Direito da regional Goiás⁷. Esta nova turma, auto-intitulada, “Turma Fidel Castro”, inicia em março de 2016 com previsão de término em dezembro de 2020, e, atualmente, conta com 45 estudantes, sendo 39 provenientes de movimentos sociais de reforma agrária e 6 da agricultura familiar, de 12 estados federativos diferentes⁸.

O ensino do Direito: Direito Administrativo na Educação do Campo

Com certeza... esse público vem para a universidade com conhecimentos éticos e práticos prévios que devem ser agregados aos conhecimentos curriculares. Fazer essa

⁷ Autorizado pela Resolução CEPEC/UFG n.o 1370 de 20 de julho de 2015

⁸ Bahia; Distrito Federal; Espírito Santo; Goiás; Maranhão; Mato Grosso do Sul; Minas Gerais; Pernambuco; Piauí; São Paulo e Tocantins

ponte não é fácil, mas é necessário e o professor precisa se reinventar e se adaptar. É preciso estar aberta a esse contexto (PARTICIPANTE 04).

Os fragmentos “esse público vem para a universidade com conhecimentos éticos e práticos prévios”, “devem ser agregados aos conhecimentos curriculares”, “Fazer essa ponte não é fácil, mas é necessária”, descrevem, com exatidão, como tem sido complexo o desafio enfrentado na demanda em questão. No campo do direito, tal empreito mostra-se especificamente cheio de percalços e desafios. A questão é que, segundo Alexy (2001), o Direito é um sistema de normas que se traduz na convivência entre regras e princípios acrescido de um procedimento para o tratamento racional do conflito. Seguindo este raciocínio, convivem dois tipos de discursos no Direito, o prático geral, destinado a regular a criação estatal do Direito e o discurso jurídico em si, utilizado na aplicação das normas (regras e princípios) no processo judicial destinado a solucionar a questão debatida.

Daí surge a necessidade de uma teoria da argumentação jurídica com um valor prático, dado que as normas estatais, embora de conteúdo cogente, têm um caráter impreciso e incerto. De forma que, para a solução de divergências, o julgador utiliza-se da argumentação jurídica para elevar como válida e correta uma única resposta. No entanto, é necessário compreender que esta escolha não é a única resposta, mas a ideia reguladora entre as várias possibilidades de aplicação do direito (ATIENZA, 2003).

Tal racionalidade prática legitima as decisões estatais de dado conflito. As regras estatais enquanto determinações que estabelecem o que é fático e juridicamente possível geram a aplicação da subsunção, ou seja, a adequação de uma conduta à lei. Os princípios representam, por sua vez, uma qualidade às possibilidades jurídicas e se expressam através da ponderação, que se traduz em verdadeiro comando de otimização na aplicação da lei. A combinação das técnicas de subsunção e ponderação é que conduzem à resposta que o processo judicial dá em razão do conflito.

Esta função de instrumentalizar tanto a atividade estatal de criar as normas quanto a de julgar o conflito é que define o objeto do estudo do direito. Este estudo entendido na atividade ensino-aprendizagem traz alguns desafios e a narrativa da participante bem nos mostra tal peculiaridade. De forma mais ampla, segundo Zugman e Bastos (2013), a função dos cursos de Direito no Brasil tem sido certificadora, pois a elas cabe apenas certificar os alunos capazes de replicar as informações transmitidas pelos professores. Para eles, isto ocorre porque “a realidade além dos muros da universidade também é pautada pela prevalência do produto sobre

o processo.” (p.114). Quando fazemos essas considerações, pensar uma formação voltada para o Direito Agrário, as configurações exigidas e as subjetividades do público que busca essa formação, exigem uma nova dinâmica e novos ajustes, aos quais as dinâmicas do direito não parecem se familiarizar com tanta facilidade.

Algumas considerações finais

Como considerações finais reforçamos que a bandeira da educação foi incorporada à bandeira da reforma agrária, como um complemento essencial do aprendizado político de participação na sociedade. O exercício de cidadania, contextualizado com as adversidades que o movimento enfrenta, é o que tornou a luta pela educação no campo um elemento dissociado da luta pela terra. Logo, pensar uma educação voltada para o campo foi e tem sido legitimar o direito fundamental de inclusão do indivíduo na esfera pública, sendo desafio nacional. Outra questão que julgamos importante, é reforçar que a proposta é instrumentalizar um grupo social para que possa debater seus argumentos no espaço político e, assim, possibilitar e consolidar seu reconhecimento através da agenda governamental e inclusão nas políticas públicas.

No campo específico da formação para o Direito, a questão é que se a atividade do operador do Direito fosse apenas a de subsumir bastaria a transmissão das normas positivadas pelo Estado. Mas, o que a argumentação jurídica demonstra é que o uso da ponderação tem avançado na atividade racional de aplicar o direito ao caso concreto. Assim, o desafio que se impõe na atividade de ensinar no campo jurídico para o campo é o de pensar ou raciocinar o direito a partir das interações sociais que são construídas ao longo do tempo. Portanto, esse tem sido o desafio ao qual temos sido colocados a cada semestre, na formação do direito agrário. Em geral, as avaliações têm sido positivas, mas os discentes são bem enfáticos em afirmar que as maiores dificuldades não se dão com o entendimento sobre o conteúdo normativo da desapropriação-sanção, mas sim na redação técnica das peças processuais. No entanto, enfatizam que essa dificuldade propiciou várias pesquisas para além dos dispositivos legais, sendo necessário muita leitura de jurisprudências sobre o assunto e conversas com advogados e professores que atuam na área.

Referências

ABERS, R. R.; KUNRATH Silva, M. K.; TATAGIBA, L. Movimentos sociais e políticas públicas: repensando atores e oportunidades políticas. *Edições Lua Nova*, São Paulo, n.105, p. 15-46, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ln/n105/1807-0175-ln-105-15.pdf> acessado em 20 de agosto de 2020.

ALEXY, R. *Teoria da Argumentação Jurídica*. São Paulo: Landy Editora, 2001.

ATIENZA, M. *As razões do direito: teorias da argumentação jurídica*. São Paulo: Landy, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Manual de Operações PRONERA*. Brasília:DF, 2011.

BRASIL, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Manual de Operações PRONERA*. Brasília:DF, 2014.

BRASIL, Lei nº 4.024. *Fixa as diretrizes e bases da educação nacional*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília: DF, 1961.

BRASIL, Lei nº 5692. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB*. Brasília: DF, 1971.

BRASIL Lei nº 9.394. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: DF, 1996.

FERNANDES, C. A. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise de discurso em educação. *Cadernos de pesquisa*. n.114. Porto Alegre. 2001.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade volume I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal. 2007.

FRASER, N. Por trás do laboratório secreto de Marx: por uma concepção expandida do Capitalismo. *Revista Direito & Práxis*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10, p. 704–28, 2015.

GOHN, M. da G. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.47, p. 333-361, maio-Ago, 2011.

HABBERMAS, J. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. V.I. 2ªed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

HABBERMAS, J. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. V.II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

KINGDON, J. W. *Agendas, alternatives, and public policies*. 2. ed. New York: Longman, 2003.

MANN, C.; STEWART, F. *Internet communication and qualitative research: A handbook for researching online*. London: SAGE Publications. 2000.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. XAVIER, A. C. S. (Orgs.). *Hipertexto e Gêneros Digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2004.

MISKOLCI, R. Novas conexões: Notas teórico-metodológicas para pesquisas sobre o uso de mídias digitais. Cronos: *R. Pós-Grad. Ci. Soc. UFRN*, v. 12. n.2. 2011b.

MOLINA, M. C.; SÁ L. M. Verbete da Escola do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M.C.; HAGE, S. M. (set./dez. 2016). Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 32, n.3, p.805-828, Set/dez. 2016.

MORAIS, H. B. A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma “Evandro Lins e Silva” da UFG derrubando as cercas do saber jurídico (Dissertação de Mestrado). *Universidade Federal da Paraíba*, João Pessoa. 2001.

SANTOS, W. B; Sant'Anna, T F.S.; MOTA, M. C. C. FALEIRO, W. *Suicídio Universitário: uma questão de identidade ou de profissionalização?* Ed. Kelp's, Goiânia. 2019

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2010.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, co-edição Fundação Perseu, 2012.

ZAPELINI, M.B. A montagem da agenda na gestão de recursos hídricos: uma aplicação de modelo Kingdon no Comitê do Itajaí. Rio de Janeiro: *Anais do XXXVI Encontro da ANPAD*, 2012.

ZUGMAN, D. L.; BASTOS, F. S. As escolhas por trás do método: contradições, incoerências e patologias do ensino jurídico no Brasil. In.: Ghirardi, J. G.; Feferbaum, M.. *Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente /São Paulo: Direito GV*, 2013.