

Dualismo educacional na educação jurídica do campo:

Notas sobre o caso *Turma Evandro Lins e Silva**

Educational Dualism in Legal Education for rural areas:

Notes on the case *Class Evandro Lins e Silva*

Marcos Alfonso Spiess¹

Resumo: Este trabalho tem por objetivo identificar e problematizar alguns dualismos educacionais que perpassam a educação jurídica formal ofertada aos povos camponeses por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Com base em uma pesquisa etnográfica sobre a Ação Civil Pública que buscou impedir a criação da primeira turma de graduação em direito para beneficiários da Reforma Agrária na Universidade Federal de Goiás (UFG), busca-se, em um primeiro momento, expor os argumentos do Ministério Público Federal (MPF), contrário ao projeto, que motivaram o ajuizamento do processo judicial que pretendia impedir a oferta de educação jurídica no campo. Em um segundo momento, pretende-se analisar os argumentos do MPF sob a ótica de alguns dualismos existentes no sistema de ensino formal brasileiro. Ao final, torna-se possível perceber que, ao tentar impedir que beneficiários da Reforma Agrária se tornassem bacharéis em direito, o MPF reafirma alguns dualismos, tais como: educação intelectual versus manual, ensino superior versus educação básica, educação jurídica versus educação do campo, e rural versus urbano.

Palavras-chave: Educação jurídica; Educação do Campo; Dualismo Educacional; Pronea.

Abstract: This work aims to identify and problematize some educational dualisms that permeate the formal legal education offered to the peasant peoples through the National Program of Education in Agrarian Reform (Pronea). Based on an ethnographic research about the Public Civil Action that sought to prevent the creation of the first graduating class in law for beneficiaries of Agrarian Reform at the Federal University of Goiás (UFG), it is intended, at first, to present the arguments of the Federal Public Ministry (MPF), which motivated the filing of the judicial process that sought to prevent the provision of legal education for the rural areas. In a second moment, we intend to analyze the MPF arguments from the perspective of some dualisms in the Brazilian formal education system. In the end, it is possible to perceive that, in trying to prevent beneficiaries of Agrarian Reform from becoming bachelors in law, the MPF reaffirms some dualisms, such as: intellectual versus manual education, higher education versus basic education, legal education versus rural education, and rural versus urban.

Keywords: Legal education; Rural Education; Educational Dualism; Pronea.

* Uma versão preliminar desse artigo foi apresentada no “GT 09 – Sociologia da Educação” do VIII Seminário Nacional de Sociologia e Política, realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba, entre os dias 17 e 19 de maio de 2017.

¹ Doutorando em Antropologia na Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil.

Introdução

Em meados de 2007, com base em uma parceria dos movimentos sociais do campo com a Universidade Federal de Goiás (UFG) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), iniciavam as aulas da primeira “turma especial” destina a formar bacharéis em direito, exclusivamente, sujeitos identificados como beneficiários da Reforma Agrária. Entretanto, a implementação desse projeto ancorado na política educacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), não ocorreu de forma pacífica.

À época, inúmeros debates – e em diferentes níveis mediáticos, políticos e pedagógicos – foram suscitados no intuito de deslegitimar a abertura do referido curso. Esses debates públicos² culminaram em uma controvérsia judicial envolvendo diferentes atores sociais sobre a legalidade e a finalidade do projeto. Um dos principais pontos de desacordo tratava de qual seria a finalidade possibilitar que sujeitos provindo do campo pudessem acessar o ensino jurídico formal dentro de uma Universidade Pública.

Além desse questionamento, o debate em torno da legalidade (mais especificamente sobre a constitucionalidade ou não) da criação da referida turma de direito se materializaram em uma Ação Civil Pública (ACP) movida pelo Ministério Público Federal (MPF) em face das instituições públicas responsáveis pela oferta do curso, a UFG e o Incra. É com base nessa ACP, registrada sob o nº 2008.35.00.013973-0/GO perante a 9ª Vara Federal da Seção Judiciária do Estado de Goiás, que se pretende analisar os significados sociais produzidos pelos discursos articulados pelo autor da ação, o Ministério Público Federal. O intuito é identificar os *fundamentos* que sustentaram a argumentação contra a criação do curso.

Metodologicamente, essa pesquisa segue a proposta do mapeamento de controvérsias sociais, conforme desenvolvido por Latour (2012) e Venturini (2010 e 2012). Para esses autores, controvérsias são situações nas quais diferentes atores estão

² Dentre as notícias vinculadas em jornais locais, destaca-se: *UFG para assentados*, de 10.05.2006; *Incoerência da UFG*, de 21.05.2006; *Curso para sem terra*, de 16.06.2006; *O conflito do agronegócio com os assentados*, de 30.07.2006, todas pelo jornal *O Popular*. Já pelo jornal *Diário da manhã* destaca: *Assentados ganham vagas no campus de Goiás*, de 27.08.2006 e *A farsa do MST e seus congêneres*, de 17.10.2006. Em âmbito nacional, ganhou repercussão o editorial vinculado pelo jornal *O Estado de São Paulo*, de 07.09.2007, intitulado *Bacharéis Sem Terra*, o qual afirmava: “O que não faz sentido nenhum – e chega a ser aberrante – é a ideia de montar-se um curso de Direito exclusivo para os sem terra, como o implementado pela Universidade Federal de Goiás (UFG)”.

em desacordo (ou melhor, estão de acordo que discordam entre si); ainda, controvérsias possibilitam ações geradas por “incertezas compartilhadas”, produzindo diferentes dinâmicas sociais. Por isso, as controvérsias se tornam uma oportuna ocasião para se observar o mundo social em construção (VENTURINI, 2010).

Com o mapeamento dos atores e seus discursos, este trabalho busca compreender como se formam diferentes proposições acerca de um mesmo tema, no caso, o ensino jurídico para beneficiários da Reforma Agrária. Para os fins pretendidos nesse artigo, delimitaremos a análise aos discursos produzidos na Petição Inicial do MPF, isso porque é nela que se apresentam as principais razões que buscavam impedir o ensino jurídico para beneficiários da Reforma Agrária.

A análise dos discursos do MPF possibilitará compreender na prática a subsistência do dualismo educacional que perpassa o ensino formal no Brasil, e em especial o ensino jurídico. O dualismo educacional, ao se fundamentar na divisão social do trabalho, tenta impor uma educação braçal/manual para a grande maioria da população e restringir o acesso à educação intelectual (em especial a de ensino superior) para parcela reduzida da sociedade. A consequência da reprodução desse dualismo no ensino brasileiro é a reificação de estruturas sociais de desigualdade.

Para compreensão desse tema, a apresentação desse trabalho será realizada em três momentos: o primeiro busca contextualizar, ainda que brevemente, a implementação da primeira turma de direito pelo Pronera; o segundo momento evidencia os principais argumentos propostos pelo MPF a fim de deslegitimar a referida turma, dando especial atenção ao argumento de desvio de finalidade no projeto firmado entre a UFG e o Incra; e, por fim, ao final do artigo, analisamos a Ação Civil Pública e os argumentos do MPF sob a ótica do dualismo educacional.

Turma Evandro Lins e Silva: a primeira turma de direito pelo Pronera

A criação de um curso de direito voltado à beneficiários da Reforma Agrária teve por fundamento a proposta da Educação do Campo, em sentido amplo, e os objetivos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em particular. O Pronera surgiu em 1998 como resultado da reivindicação dos movimentos sociais do campo por uma educação pública, gratuita e de qualidade para os povos camponeses. O programa foi criado após dois encontros nacionais de

educadores do campo³, os quais postulavam a necessidade de uma educação formal para os camponeses que viesse a considerar o próprio campo enquanto *locus* de formação humana. Esse programa foi formulado tendo por objetivo ofertar educação em todos os níveis (da alfabetização à pós-graduação), utilizando-se, para tanto, de metodologias próprias dos povos do campo.

O objetivo do Pronera, assim como o de outras políticas públicas como o Procampo e o Pronacampo, é superar a ideia de uma “educação no campo” (com conteúdos e metodologias construídos na e para cidade) e construir uma “educação do campo” (considerando as condições do mundo rural como produtoras de conhecimento). A Educação do Campo surge com o objetivo de

pensar a educação pública para os povos do campo, levando em consideração o seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais. Sua maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e sua produção, além da organização coletiva, as questões familiares, o trabalho, entre outros aspectos (SANTOS, 2011, p. 6).

Ao contrário do que muitos poderiam pensar, o Pronera não está vinculado ao Ministério da Educação (MEC), pois integra as políticas públicas do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), sob responsabilidade administrativa do Incra. Esta configuração institucional e administrativa faz com que a oferta de cursos, em qualquer nível, dependa de parcerias do Incra com as instituições educacionais chanceladas pelo MEC ou pelas Secretarias Estaduais de Educação. Na prática, e diferente das cotas sociais e raciais que são políticas afirmativas implementadas nas e pelas próprias Universidades, o Pronera não faz reserva de vagas em turmas regulares das instituições de ensino, pois seus cursos dependem de projetos autônomos e com dotações orçamentárias específicas.

No caso das graduações e pós-graduações, os cursos pelo Pronera são possíveis a partir de convênios que o Incra faz com Instituições de Ensino Superior (IES). Esses convênios (que possuem termo inicial e final para execução) tornam possível a abertura de turmas não regulares (por isso, algumas vezes, denominadas de “especiais”) e paralelas às turmas de um mesmo curso que já é ofertado pela Universidade parceira. A

³ I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I Enera), realizado em 1997; e, à I Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 1998, ambos em Brasília.

consequência é que nem sempre está garantida a possibilidade de re-oferta do mesmo curso na mesma instituição.

Nesta lógica político-institucional, a oferta de um curso de direito para beneficiários da Reforma Agrária estava sendo negociada com base em uma parceria da UFG com o Incra. No entanto, conforme afirma o professor José Siqueira, professor de direito da UFG e um dos articuladores do projeto, não se “imaginava que estavam por vir tantas e tão fortes reações contrárias, verdadeiras mobilizações e atitudes contundentes negadoras do direito de acesso à educação” (FON et al., 2012, p. 16).

A proposta dessa parceria iniciou em maio 2005, na cidade de Goiânia, em uma reunião do Setores de Educação e de Direitos Humanos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na qual estava presente os professores José Siqueira e Juvelino Strozake, ambos entusiastas do projeto e responsáveis por negociar a sua viabilidade dentro da UFG. Tendo sido denominado de “*Curso de Graduação em direito para Beneficiários da Reforma Agrária – Turma Especial*”, o projeto foi encaminhado à UFG e, em reunião extraordinária do Conselho Universitário ocorrida em 11 de outubro de 2005, foi aprovado por unanimidade.

Em seguida, o projeto foi encaminhado à Coordenação Pedagógica Nacional do Pronera, a qual também deu parecer favorável. Com isso, passava-se a concretizar a primeira oportunidade de camponeses adentrar ao ensino jurídico. Mas em 2006, concomitantemente às preparações para implementação da primeira turma, a efervescência dos debates midiáticos se intensificou, questionando a legalidade do projeto. No início daquele ano, o MPF instaurou Inquérito civil de nº 1.18.000.008340/2006-92, sob responsabilidade da Procuradora da República Mariane G. de Mello para averiguar supostas irregularidades na parceria entre o Incra e UFG. Após um ano de investigações, em novembro de 2006, o processo administrativo foi arquivado e a procuradora reconheceu a legalidade do curso, enfatizando que o projeto “corroborar 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” (p. 9 do Despacho de Arquivamento).

Com isso, em janeiro de 2007 foi publicado o edital do *Processo Seletivo Especial* pela UFG com o objetivo de selecionar os 60 (sessenta) alunos que iriam compor a turma, sendo que as inscrições ocorreram em fevereiro e a seleção em março

de 2007. O início das aulas da primeira turma especial de direito pelo Pronera ocorreu em 17 de agosto de 2007.

Com o início das aulas e a presença de camponeses na Universidade, o quórum daqueles que eram contrários ao projeto só veio a aumentar. A vinculação de notícias contra a turma na mídia local e nacional, e a chegada de uma denúncia anônima por e-mail à ouvidoria do MPF em 16/12/2007 fizeram ressurgir a controvérsia judicial contra a turma. No dia seguinte após receber a denúncia anônima, o MPF instaurou um novo inquérito civil, registrado sob nº 1.18.000.023126/2007-47, o qual foi endereçado à análise do procurador Coordenador de Tutela Coletiva, o senhor Raphael P. R. Barbosa.

A partir de então, o MPF se dedicou a fazer uma nova investigação sobre a legalidade do curso junto à diferentes instituições. Com base nessas investigações, em 24 de junho de 2008, é ajuizada uma Ação Civil Pública requerendo a extinção da turma especial de direito pelo Pronera. A alegação era de que existia desvio de finalidade no projeto firmado entre a UFG e o Incra, pois entendia inexistir sentido em ofertar ensino jurídico para sujeitos do campo. Na perspectiva do MPF, como ficará evidente na próxima parte desse trabalho, a abertura de um curso superior aos beneficiários da Reforma Agrária deveria se voltar para qualificação profissional desses sujeitos a fim de que eles pudessem maximizar a produção no campo e jamais possibilitar que tais sujeitos pudessem acessar o conhecimento jurídico.

Manter o homem ligado à terra: o argumento da finalidade

O argumento de “desvio de finalidade”, usado pelo MPF, alegava ausência de sentido em se oferecer formação profissional jurídica para sujeitos que deveriam trabalhar no campo e que, além disso, não teriam condições mínimas de tirar proveito do ensino jurídico. Para sustentar sua tese, o MPF assumiu uma posição que afirmava serem diferentes os sujeitos que vivem no campo daqueles que vivem na cidade; a diferença não tanto ontológica, mas principalmente social, deveria ser mantida sob pena de extinção do mundo rural.

Conforme analisado em outra oportunidade, é preciso estarmos atentos que

os esquemas teóricos de compreensão do rural mantiveram, no Brasil, um cunho eminentemente dualista. Esse dualismo se fundamenta na concepção de que a sociedade estaria dividida em dois polos: o rural e o urbano. Além disso, desdobra-se dessa concepção a ideia de que

entre esses dois polos haveria um *continuum* que permitiria relacioná-los. Enquanto alguns pensavam este *continuum* como algo temporário, pressupondo que o polo rural seria subsumido pelo urbano por decorrência da expansão do capitalismo; de outro lado, pesquisadores mantiveram a perspectiva de que as inter-relações entre rural e urbano apenas transformariam tanto um quanto outro, sem jamais reduzir um ao outro (SPIESS, 2016b, p. 34).

Por influência dessas concepções teóricas, ainda hoje tendemos a conceber rural e urbano como lados opostos e contrários entre si, ressaltando suas diferenças e rupturas quanto postos em relação. Seguindo esse viés, os argumentos do MPF deixavam claro essa compreensão do rural e do urbano enquanto dualidade que se opõe. O fundamento do argumento, quanto à configuração do desvio de finalidade, afirma que o acesso de camponeses ao ensino jurídico (um conhecimento tido como urbano, pois “o Direito somente sabe [se] conceber em centros urbanos” - fl. 8 ACP) iria contribuir para a extinção do mundo rural e induzir que o rural fosse subsumido pelo urbano.

Conforme afirmou o MPF em sua Petição Inicial, “Fica clara a preocupação em garantir o direito à educação, mas resguardada sua *finalidade útil* contextualizada: manter o homem ligado à terra” (fl. 5 ACP, grifo nosso). Observa-se que a controvérsia não estaria na oferta de uma turma de ensino superior pelo Pronera, mas sim, na oferta de uma turma de graduação em direito pelo Pronera. O MPF afirma, inclusive, que, aos moldes do que efetivamente já vinha ocorrendo com os cursos de graduação pelo programa, a UFG deveria ofertar algum curso que formasse os beneficiários da Reforma Agrária para o trabalho manual a fim de que eles ficassem “ligado à terra”, ao trabalho braçal do campo e, em hipótese alguma, a um trabalho intelectual tido como da cidade.

Essa perspectiva torna evidente que, na concepção do MPF, a educação ofertada aos camponeses deveria se prestar a uma formação do indivíduo para o trabalho. Como afirma em determinado momento, “o ensino – para além do incremento da carga cognitiva do educando – represente [sic] um retorno à sociedade do que foi investido no indivíduo, *tornando-o mais apto ao trabalho e à produção*” (fl. 5 ACP, grifo nosso).

Seguindo, ainda, a perspectiva econômica para fundamentar a diferença entre os urbanos e os camponeses, o MPF postulava que o desvio de finalidade no projeto da UFG e do Incra se configurava ao possibilitar que camponeses acessem um conhecimento que não tem por finalidade o fortalecimento dos “laços que o unem à

terra, de modo que dela possa retirar não só o seu sustento, mas seja o meio econômico que lhe permita galgar melhor posto no estamento social” (fl. 21 ACP).

O entendimento do MPF era de que a necessidade de uma formação profissional voltada ao trabalho manual no campo é que poderia cumprir com a finalidade das políticas de Reforma Agrária, objetivo que a educação jurídica jamais poderia garantir. Para o MPF, o Pronera teria como

principal mote 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. Esta finalidade atinge a um só tempo, dois saudáveis propósitos: evita o inchaço urbano por parte daqueles que buscam colocação no mercado de trabalho, minimizando o colapso das cidades, ao tempo que investe na produção de alimentos, tema bastante sensível e em voga na política global (fl. 06 e 07 ACP).

A perspectiva assumida pelo MPF para argumentar o desvio de finalidade na oferta de ensino jurídico para camponeses:

impõe ver no campo apenas um espaço de trabalho e de produção de bens de consumo ligados à natureza. A análise teórica, nesse sentido, se torna muito mais econômica do que cultural, social ou política. [...]. E com isso, o rural é visto tão somente dessa perspectiva do espaço físico, paisagístico, relacionado à exploração do (e não interação com o) meio ambiente (SPIESS, 2016b, p. 35).

Em uma inflexão que acentua ainda mais a diferença entre rural e urbano para além da perspectiva econômica e profissional, mas nem por isso desvinculada dela, o MPF afirmava existir uma diferença na capacidade cognitiva entre os sujeitos do campo daqueles que vivem na cidade. Os camponeses não teriam as mesmas capacidades intelectuais para apreender conhecimentos tidos como urbanos.

Sintetizando os motivos do ajuizamento da Ação Civil Pública, afirma o MPF:

O que se vem trazer à apreciação do Poder Judiciário nesta demanda é a análise de adequação de emprego de recursos públicos para custeio do referido curso de graduação, bem como do *discrímen* eleito para 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 ACP).

E demonstrando uma eventual preocupação com qualidade do ensino jurídico que poderia ser afetada em decorrência da (in)capacidade cognitiva dos sujeitos que vivem no campo, o MPF reafirma as diferenças entre urbanos e rurais ao postular que é:

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, tanto assim que necessitam de certame diferenciado, onde é negado acesso a interessado que não integre o pequeno universo de contemplados pela UFG (fl. 22 ACP).

Observamos, assim, que a concepção do rural como um espaço paisagístico e de exploração da natureza também vem reforçada por uma ideia do rural enquanto um espaço de atraso e com sujeitos pouco instruídos, os quais não teriam as condições intelectuais para absorver um conhecimento tão intelectualizado como o representado pelo direito. Nestes termos, não faria sentido supor que esses sujeitos, vistos como atrasados, pudessem aproveitar efetivamente o ensino jurídico que lhe seria ofertado. Essa concepção do MPF, mais que preconceito, demonstra a permanência do “paradigma que associa rural a agrícola e atrasado, e urbano a industrial e moderno” (MORAES e VILELA, 2013, p. 75)

Ressalta-se, entretanto, que esses argumentos do MPF

decorrem da falsa concepção de que todos somos detentores de uma mesma Humanidade, sendo que uns estariam mais adiantados em relação a outros. Assim, “Toda diferença é reduzida temporal e espacialmente em um processo de reconhecimento de reflexos de uma mesma sociedade, identificada como detentora da única Humanidade possível” (KANT DE LIMA, 2008, p. 7). Os camponeses estariam localizados espacial e temporalmente mais distantes dessa Humanidade se comparados com os urbanizados (SPIESS, 2016, p. 31).

Na proposta do MPF acima apresentada, a diferença entre rural e urbano, que perpassa os sujeitos de um e de outro espaço, é que colocaria em questão a finalidade de um curso de direito para camponeses. A finalidade do programa não estaria sendo cumprida porque, de acordo com os argumentos da Petição Inicial, (i) o ensino jurídico não estaria qualificando mão-de-obra para o mercado trabalho com a terra (visão do campo como exploração da natureza), e, (ii) teria sua qualidade comprometida quando ofertado para sujeitos vistos como atrasados e “sem a premissa cognitiva mínima” (fl.

22 ACP) para aprender os conhecimentos da cidade (visão do campo como local do atraso).

A educação jurídica no campo sob a ótica de dualismos educacionais

Nesta última parte do artigo, o objetivo é analisar os discursos produzidos pelo MPF, e anteriormente mencionados, à luz do dualismo educacional que subsiste ao sistema formal de ensino. O intuito é tornar mais acessível o entendimento do porquê de tantas oposições contra a turma especial de direito pelo Pronera e analisar como esse projeto de ensino jurídico para beneficiários da Reforma Agrária se configurava como superação do dualismo educacional estrutural que subsiste ainda hoje no ensino público.

De acordo com os professores Araújo e Rodrigues (2010, p. 51), é possível identificar no Brasil dois sistemas paralelos de formação educacional: de um lado, um projeto educacional que busca acomodar os sujeitos à realidade presente, preparando-os tecnicamente para o mercado de trabalho (para o capital). O trabalho, ou mais especificamente a capacitação ao exercício de uma profissão, seria o objetivo teleológico da formação.

De outro lado, os autores afirmam existir um projeto educacional que visa a transformação da realidade nas quais os sujeitos estão envolvidos, nesse projeto o trabalho é o 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. Enquanto que no primeiro projeto há uma educação para o capital, o segundo projeto toma o trabalho (a ação humana) como referência formativa.

Essa dualidade educacional se fundamenta no própria “divisão social do trabalho que separa o trabalho intelectual do trabalho corporal” (ARAÚJO e RODRIGUES, 2010, P. 52). A formação disponível para os filhos das classes trabalhadores se pauta, essencialmente, em “formação numa ótica individualista, fragmentária – que sequer habilita o cidadão e 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).

Em uma análise histórica sobre a origem da divisão entre trabalho e educação, Dermeval Saviani (2007, p. 155) afirma que:

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. Introduce-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 Saviani (2007), a origem da escola já nos remete à uma divisão social (do trabalho e de classes), sendo ela voltada, inicialmente, para atender somente à elite e aos governantes. À classe dominada, por sua vez, caberia uma instrução pelo e para o trabalho. Para poucos uma educação intelectual, para muitos uma educação no e para o trabalho. Conforme Saviani (2007, p. 157): “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.

Com o surgimento do modo de produção capitalista, a educação também se altera. A introdução de novos meios de produção passou a requerer novas técnicas e capacidades para o mercado de trabalho (o qual 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 disso 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).

Essa divisão social da educação, no caso brasileiro, torna-se visível quando da implementação das instituições de ensino no país. Em terras brasileiras, a educação institucional e vinculada ao Estado se tornou uma preocupação somente no início do

século XIX, quando da Independência do Brasil. Em decorrência da autonomia política e administrativa, o Estado brasileiro passa a ter necessidades técnico-burocráticas. Em resposta a essas demandas, iniciava-se a instalação dos primeiros cursos superiores no país, dando-se especial atenção aos cursos de Direito (ao exemplo das Academias de Direito de Olinda e de São Paulo, ambas criadas em 1827), seguidos pela Medicina e Engenharias.

Enquanto que a educação jurídica no país, desde sua origem, esteve diretamente ligada às elites políticas e econômicas, visando suprir suas necessidades e manter sua reprodução social. De outra banda, no mesmo período, a educação básica foi vista desde uma “perspectiva assistencialista com o objetivo de ‘amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte’” (MOURA, 2007, p. 6), ou seja, como forma de controle social.

Somente quase um século depois da implementação dos cursos de Direito, é que essa perspectiva assistencialista da educação básica passa a ser alterada e a preocupação de educação às classes menos favorecidas passa a surgir, mas tendo por objetivo preparar mão-de-obra para as demandas do mercado de trabalho (MOURA, 2007). Essa perspectiva dualista entre uma educação intelectual e uma educação manual fica evidente na estruturação da educação produzida na década de 1930. Após o curso primário, as trajetórias acadêmicas se bifurcavam entre àqueles que seguiam para o ginásio, e possivelmente para o ensino superior, e àqueles que seguiam para os cursos profissionalizantes, com caráter terminativo e sem possibilidade de continuidade aos estudos. Os cursos profissionais, dentre os quais:

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 (MOURA, 2007, p. 7 - grifei).

Essa estruturação do sistema educacional situou a educação jurídica, o Direito, em uma posição oposta à Educação do Campo. Enquanto que o ensino superior, e no caso os cursos jurídicos, estavam acessíveis apenas a uma pequena parcela de filhos da elite, que podia manter seus filhos nas escolas (geralmente privadas) e pagar pelos estudos livres a fim de fazer os exames de admissão aos cursos superiores; aos filhos das classes operárias era oferecido cursos técnicos com vistas a preparar mão-de-obra

barata para atender o mercado de trabalho, dentro os quais, localizava-se o curso básico agrícola.

Essa estrutura, de uma forma ou de outra, se manteve na história brasileira, pois, apesar das diferentes reestruturações educacionais, “essa dualidade só acabava formalmente já que os currículos se encarregavam de mantê-la” (MOURA, 2007, p. 11). Como consequência, a universidade de um modo geral, e os cursos de direito em específico, assumiram o papel de formar membros de uma elite a fim de manter o sistema de dominação sobre as classes despossuídas. Nessa época, o objetivo dos cursos superiores era “perpetuar o poder da classe dominante no Brasil” (PAZELLO et al., 2016, p. 553).

A configuração institucional e curricular do ensino básico e sua relação com o superior tornava quase que impossível aos filhos dos trabalhadores o acesso ao ensino superior. Só recentemente é que esse acesso passou a ser possível por meio das políticas afirmativas (como por exemplo, de cotas raciais e sociais) que passaram a ser implementados em diferentes universidades brasileiras, buscando superar os efeitos negativos dessa divisão de classes subsistente no ensino básico. Além do sistema de cotas:

Contestando o modelo de educação superior tradicional, que sustenta a manutenção das relações de dominação existentes na nossa sociedade e as relações jurídicas que servem ao sistema econômico capitalista, os movimentos sociais têm proposto formas de ampliação do acesso à universidade. Entre essas propostas localizam-se as turmas para beneficiários da reforma agrária, que traduzem o reconhecimento e a tentativa de superação da desigualdade de acesso à educação para as populações do campo (PAZELLO, 2016, p. 560).

Ressalta-se que para além do acesso ao ensino superior, a criação de uma turma de graduação em direito superava a dualidade entre uma formação intelectual versus uma educação manual instrumentalizada para o trabalho. É importante destacar que com base no Pronera, o Incra e diferentes universidades públicas passaram a ofertar cursos de graduação em diferentes áreas do conhecimento. Na prática, entretanto, os cursos ofertados por meio do Pronera se caracterizaram basicamente por duas abordagens de formação: de um lado, cursos que visavam a formação de educadores através de licenciaturas do campo e, de outro lado, cursos que objetivavam a formação de

profissionais para trabalhar no campo através de graduações como agronomia, engenharia florestal, economia doméstica, agroecologia etc. (SPIESS, 2016a)⁴.

Nesse contexto, a proposta de criação desse curso colocava em xeque, no mínimo, duas dualidades que perpassam tanto a educação de um modo geral (inclusive do ensino jurídico) e a educação do campo em particular. De um modo geral, em relação ao ensino jurídico no Brasil, é de conhecimento comum que os cursos de graduação em direito, principalmente nas Universidade Públicas, foram, historicamente, destinados à elite política e econômica do país. Conforme afirma 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.

A criação de uma turma de direito para beneficiários da Reforma Agrária, nesse contexto, representava a superação dessa tradição que constitui o campo jurídico brasileiro, possibilitando que outros sujeitos, periféricos à ordem jurídica, também passassem a produzir, repartir e fruir do Direito e de novos direitos. Ao descrever a realidade das Faculdades de Direito, Pazello (et al., 2016, p. 554) afirma:

Reacionária quase que por natureza, em alguns casos com seu campus isolado de todos os outros cursos da universidade, a faculdade de direito ostenta a insígnia do conservadorismo e do elitismo. Como lugar de estudo das normas postas e impostas, é um celeiro de retroalimentação do *status quo*.

E analisando os significados sociais da criação dessa primeira turma de direito pelo Pronera, é possível reconhecer que:

em contraposição ao modelo de educação posto, sugere-se, como faísca de abalo e transformação da universidade, a implementação de uma turma específica para assentados e beneficiários da reforma agrária, problematizando os possíveis

⁴ De acordo com o Relatório da Pesquisa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária (II PNERA), publicado em junho de 2015, o Pronera ofertou, desde sua criação em 1998 até 2011, o total de 320 cursos “sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior” (MDA, 2015, p. 22). Dos 54 cursos de nível superior mais da metade, 34 cursos, foram licenciaturas e, quase que exclusivamente, em Pedagogia (das 34 licenciaturas ofertadas pelo Pronera, 29 foram em Pedagogia, Pedagogia da Terra ou Educação do Campo, 02 em Letras, 02 em História e 01 em Geografia). Por outro lado, os cursos de tecnólogo e bacharel formaram profissionais nas áreas de Ciências Agrárias, Agronomia e Agroecologia.

Ofertar educação jurídica à sujeitos do campo, historicamente excluídos da vida política e explorados pelo capital, é certamente contradizer essa lógica que impera na formação jurídica brasileira. É criar efetivamente a possibilidade de que esse “outro silenciado e excluído que está além da comunidade de comunicação” se insira no discurso com a mesma igualdade e com o objetivo de pluralizar o campo jurídico, ou, ao menos, se apresentar como contra-discurso ao direito vigente, de se apresentar como um direito insurgente (LUDWIG, 2006, p. 61).

Se esse projeto representava uma ruptura com a lógica do ensino jurídico em geral, é preciso reconhecer que em relação à educação do campo, a turma de direito também buscava superar a dicotomia que ainda subsiste aos cursos ofertados pelo Pronera. Enquanto de um lado havia os cursos que formavam educadores do campo por meio das licenciaturas, de outro lado, criaram-se cursos que preparavam trabalhadores para as demandas da produção material no campo. Em relação ao próprio Pronera, parece subsistir a lógica de formação intelectual versus formação manual, quando de um lado forma professores (reprodução intelectual) e, de outro, profissionais para trabalhar com a terra (reprodução material).

O projeto de um curso de direito, nesses termos, apresentava-se como uma formação profissional (mas não para um trabalho manual) e intelectual (mas não preocupada estritamente com a formação dos pares). Essa dupla superação que o curso de direito pelo Pronera propunha talvez seja um dos principais motivos pelos quais o curso sofreu tantas oposições e foi, inclusive, questionado judicialmente. Os argumentos do MPF, anteriormente mencionados, ganham novos significados à luz do dualismo educacional no Brasil e sua oposição ao curso de direito era justamente evitar a superação dessa dualidade pelos movimentos sociais.

Infelizmente, precisamos reconhecer que em muitos casos, o objetivo da Universidade, “ao contrário do que poderia parecer, não é produzir conhecimento que aproveite à sociedade e sim servir de instrumento de manutenção da posição social privilegiada de uma determinada classe social” (PAZELLO, 2016, p. 553). Superar esses interesses de manutenção do *status quo*, principalmente de produção e manutenção do campo jurídico pelas Faculdades de Direito, talvez tenha sido uma das

principais transformações provocadas pela oferta de educação jurídico pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Considerações finais

Este trabalho buscou demonstrar como que ao tentar impedir que beneficiários da Reforma Agrária se tornassem bacharéis em direito, o MPF, em uma Ação Civil Pública contra a primeira turma de direito pelo Pronera, reafirmou a lógica de que aos grupos menos favorecidos e excluídos socialmente deve-se apenas uma educação que os instrumentalize para o trabalho manual/braçal.

Conforme buscamos destacar, um dos principais argumentos utilizados pelo MPF para deslegitimar a criação do referido curso era de que havia desvio de finalidade no acesso de camponeses ao mundo do direito. Partindo de uma lógica que opõe o mundo rural e o mundo urbano, o MPF ressaltava que as diferenças entre ambos deveriam ser mantidas sob pena do mundo rural ser subsumido pelo urbano (jamais o contrário). Além disso, o rural seria caracterizado como espaço paisagístico de onde se espera que a produção da vida social seja mantida quando o “homem” permanece “ligado à terra”.

Por outro lado, admitindo a influência da divisão social do trabalho na reprodução dualista das instituições educacionais brasileiras, tornou-se possível compreender como que o Direito busca se legitimar como campo que pode ser assumido por alguns indivíduos e não por outros (e nem por todos); a esses outros, restaria uma educação técnica com vistas a satisfazer um mercado produtivo ou de mínima subsistência. A criação da primeira turma de direito pelo Pronera, representou assim a ruptura com a lógica dual que subsiste aos sistemas de ensino brasileiro e que busca manter o *status quo* entre uma pequena elite dirigente e um grande grupo social explorado pelo capital.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. 2010. “Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo” em *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.36, n.2, maio/ago. 2010.

FON, Aton; SIQUEIRA, José do Carmo Alves; STROZAKE, Juvelino (org.). 2012. *O direito do campo no campo do direito: universidade de elite versus universidade de massas*. São Paulo: Outras Expressões; Dobra Editorial.

KANT DE LIMA, Roberto. 2008. *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.

LATOUR, Bruno. 2012. *Reagregando o social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede*. Salvador: Edufba; Bauru, SP: Edusc.

LUDWIG, Celso Luiz. 2006. “Discurso e direito: o consenso e o dissenso” em FONSECA, Ricardo Marcelo (org). *Direito e discurso: discursos do direito*. Florianópolis: Fundação Boiteux.

MDA, Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2015. *II PNERA: relatório da II pesquisa nacional sobre a Educação na Reforma Agrária*. Brasília.

MORAES, Maria Dione Carvalho de; VILELA, Sérgio Luiz de Oliveira. 2013. “Trilhas de um debate contemporâneo: ruralidades, campesinato, novo nominalismo”. *Revista FSA (Faculdade Santo Agostinho)*, Teresina, v. 10, n. 1, pp. 59-85.

MOURA, Dante Henrique. 2007. “Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração”. *Holos*, Natal, v.2, p.1-27.

PAZELLO, Ricardo Prestes; BITTENCOURT, Naiara Andreoli; KOBORA, Igor Augusto Lopes; PINTO, Felipe Balotin; SILVA, Ana Cláudia Milani. 2016. “Educação jurídica estranhada: movimentos sociais, universidade popular e mobilidade jurídica”. *Panóptica*, vol. 11, n. 2, pp. 546-570, jul/dez 2016.

SANTOS, Ramofly Bicalho. “Histórico da Educação do Campo no Brasil”. Em *II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: UFSC, 2011.

SAVIANI, Dermeval. 2007. “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos” em *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.12, n.32, p. 152-180.

SPIESS, Marcos Alfonso. 2016a. “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*, n. 180, pp. 70-81

_____. 2016b. “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.

VENTURINI, Tommaso. 2010. "Diving in Magma: how to explore controversies with Actor-Network Theory" em *Public Understanding of Science*, 19(3), pp. 258-273.

_____. 2012 "Building on faults: how to represent controversies with digital methods" em *Public Understanding of Science*, 21(7), pp. 796-812.