



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

JOSEANE BATISTA AZEVEDO BARROS

**EDUCAÇÃO JURÍDICA E DIREITOS HUMANOS: O CASO DO CURSO DE
DIREITO *COM* OS ASSENTADOS DA REFORMA AGRÁRIA**

JOÃO PESSOA-PB

2015

JOSEANE BATISTA AZEVEDO BARROS

**EDUCAÇÃO JURÍDICA E DIREITOS HUMANOS: O CASO DO CURSO DE
DIREITO *COM* OS ASSENTADOS DA REFORMA AGRÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (PPGCJ/UFPB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Jurídicas, orientada pela Profa. Dr^a. Maria Creusa de Araújo Borges.

JOÃO PESSOA-PB

2015

B277e Barros, Joseane Batista Azevedo.
Educação jurídica e direitos humanos: o caso do Curso de
Direito com os assentados da reforma agrária / Joseane
Batista Azevedo Barros.- João Pessoa, 2015.
163f. : il.
Orientadora: Maria Creusa de Araújo Borges
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCJ
1. Direito. 2. Educação jurídica e direitos humanos.
3. Reforma agrária. 4. Assentados.

UFPB/BC

CDU: 34(043)

JOSEANE BATISTA AZEVEDO BARROS

**EDUCAÇÃO JURÍDICA E DIREITOS HUMANOS: O CASO DO CURSO DE
DIREITO *COM* OS ASSENTADOS DA REFORMA AGRÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (PPCJ/UFPB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Jurídicas.

BANCA EXAMINADORA

Aprovada em ____/____/2015.

Prof^a. Dr^a. Maria Creusa de Araújo Borges (PPGCJ/UFPB)

Orientadora

Prof. Dr. José Gilberto de Souza (IGCE/UNESP)

Examinador Externo

Prof^a Dr^a. Edineide Jezine Mesquita Araújo (PPGE//UFPB)

Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Lorena de Melo Freitas (PPGCJ/UFPB)

Examinador interno

Ao meu grande e verdadeiro amor, a razão de todos os meus esforços, a força motriz da minha
existência: a minha doce mãe Maria.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Sou grata ao Grande e Supremo Senhor de todas as coisas. Mão poderosa que guia os meus passos em direção ao caminho determinado por Ele. Assim posso dizer: “Que darei eu ao Senhor, por todos os benefícios que me tem feito?” Salmos 116:12

Aos meus pais, José de Azevedo e Maria José, pela base familiar oferecida, pelos seus ensinamentos e pelos valores repassados.

Aos meus irmãos Jéssica Batista e Jonas Batista, por todo afeto dispensado em todos os momentos.

Ao meu Amor, por acreditar em mim, mesmo quando não consigo enxergar tantas potencialidades.

À minha Melzinha, por ter revivido a criança dentro de mim. Tantas brincadeiras, tantos sorrisos, beijos e demonstrações de amor e carinho.

À Professora Orientadora, Dra. Maria Creusa de Araújo Borges, pela orientação, pelo direcionamento, incentivo acadêmico e profissional. Relação de amizade para além da academia. Tens a minha eterna gratidão.

À Professora Dra. Edineide Jezine Mesquita Araújo, à Professora Dra. Lorena de Melo Freitas e ao Professor Dr. José Gilberto Souza, membros da Banca Examinadora pelo esmero na análise da dissertação e pelas contribuições teórico-metodológicas.

À minha amiga Sawana Araújo, pelos momentos de amizade e companheirismo no percurso da pesquisa. Por sempre, de forma meiga e gentil, compartilhar diversos textos, referências, indicações, congressos e, sobretudo as atualizações a respeito das normas da ABNT.

Às minhas amigas e irmãs, Maria Gabriela, Luciana Lucena e Laís Nicolau, amizade desenhada pelos laços da academia e dos estudos. Sou grata pelas palavras de força e ânimo nos momentos difíceis.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Direitos Humanos (GEPEDH), assim como aos demais amigos e amigas do PPGCJ, relações advindas do debate acadêmico.

Aos professores e funcionários do PPGCJ, agradeço pelos ensinamentos, direcionamentos e orientações ao longo da jornada acadêmica.

Querida Professora: Sou um sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram aquilo que nenhum homem deveria testemunhar: câmaras de gás construídas por engenheiros instruídos; crianças envenenadas por médicos educados... Por isso, desconfio da educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a se tornarem humanos.

Richard P. Claude & George Andreopoulos

RESUMO

A presente investigação examina a concepção de educação jurídica *com* os assentados a partir das experiências dos Cursos de Graduação em Direito- Turma Especial para os Beneficiários da Reforma Agrária, ofertados pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A educação jurídica encontra-se no contexto da afirmação da educação superior como um direito humano e da problematização das políticas públicas educacionais no contexto de reforma agrária. Considerando esse modelo educativo como ação afirmativa, destaca-se a parceria entre a universidade, os movimentos sociais e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), de acordo com as diretrizes do Decreto nº 7.352 de 2010, o qual instituiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). A pesquisa problematiza a concepção de educação como comunicação, autonomia e conscientização na perspectiva freiriana, abordando os fundamentos educativos e jurídicos da concepção de educação jurídica *com* os assentados. Inserindo o objeto de estudo no campo dos direitos humanos, a pesquisa aprecia a concretização do direito à educação superior como um bem público e um direito humano em processo de construção, conforme a perspectiva defendida por Herrera Flores (2009). Parte-se do pressuposto que o direito à educação superior é um instrumento jurídico na luta pela apropriação dos direitos negados e negligenciados. A metodologia deste trabalho fundamenta-se na concepção de educação popular freiriana, relacionando-a com a experiência da educação jurídica *com* os assentados. Esse referencial versa sobre o caráter político e emancipatório da educação. Assim, analisa-se o discurso jurídico presente na Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0/GO e na sentença judicial condizente à discussão sobre a legalidade e a constitucionalidade do referido curso na UFG. O *corpus* da pesquisa constitui-se dos documentos concernentes às políticas públicas da educação superior *com* os assentados, assim como dos projetos de implantação dos supramencionados cursos jurídicos. A análise dos documentos indica as tensões presentes no processo de criação dos cursos, focalizando na questão das ações afirmativas e do público-alvo concernente ao Pronera.

Palavras-chave: Assentados. Direitos Humanos. Educação jurídica. Reforma Agrária.

ABSTRACT

This research examines the concept of legal education with the settlers from the experiences of undergraduate programs in right- Class Special to the beneficiaries of the agrarian reform offered by the Federal University of Goiás (UFG) and the State University of Feira de Santana (UEFS). A legal education is in the context of the statement of higher education as a human right and the questioning of educational public policies on land reform context. Given this educational model as affirmative action, there is a partnership between universities, social movements and the National Institute of Colonization and Agrarian Reform (Incra), according to the guidelines of Decree No. 7352 of 2010, which established the Program National Education in Agrarian Reform (Pronera). The research discusses the concept of education as communication, autonomy and awareness in Freire's perspective, addressing the educational and legal basis of the legal concept of education with the settlers. Inserting the object of study in the field of human rights, research enjoys the realization of the right to higher education as a public good and a human right under construction, according to the approach advocated by Herrera Flores (2009). It starts from the assumption that the right to higher education is a legal instrument in the struggle for ownership of rights denied and neglected. The methodology of this work is based on the concept of Freire's popular education, relating it to the experience of legal education with the settlers. This theory deals with the political and emancipatory character of education. Thus, we analyze the legal discourse present in Civil Action No. Pubic 2008.35.00.013973-0 / GO and judicial sentence befitting the discussion on the legality and constitutionality of that course in UFG. The research corpus is made up of documents pertaining to public policies of higher education with the settlers, as well as the implementation of projects of the abovementioned legal courses. A review of documents indicates the tensions present in the creation process of the courses, focusing on the issue of affirmative action and the audience concerning the Pronera.

Keywords: Sitting. Human rights. Legal education . Land reform.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Categorias freirianas na formação da práxis	32
Figura 2- Faculdade de Direito da UFG-Goiânia, Goiás.....	42
Figura 3- Campus da Universidade Estadual de Feira de Santana – Feira de Santana, Bahia..	44

LISTA DE QUADRO

Quadro 1- Documentos analisados no processo nº 2008.35.00.013973-0/GO.....	86
Quadro 2- Argumentos da ACP	87
Quadro 3-Análise da sentença	96
Quadro 4-Lista de documentos da normativa do Pronera	107
Quadro comparativo 5- Manual de Operações (2004 e 2011).....	112
Quadro 6-Princípios e pressupostos metodológicos do Manual de Operações (2004)	114
Quadro 7-Objetivos específicos do projeto na UFG.	126
Quadro 8- Tempo Escola e Tempo Comunidade na UEFS.....	131

LISTA DE SIGLAS

ACP- Ação Civil Pública

ADPF-Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental

CGU- Controladoria Geral da União

CFRs- Casas Familiares Rurais

CONSEPE- Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONTAG-Confederação dos Trabalhadores na Agricultura

EFA-Escolas famílias agrícolas

ENERA-Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MAB- Movimento dos Atingidos por Barragens

MEB- Movimento de Educação de Base

MEC- Ministério da Educação

MLC- Movimento da Luta Camponesa

MPA- Movimento dos Pequenos Agricultores

MPF/GO-Ministério Público Federal de Goiás

MST- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

OAB- Ordem dos Advogados do Brasil

ONU- Organização das Nações Unidas

PNE- Plano Nacional de Educação

PPP- Projeto Político Pedagógico

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

STF- Supremo Tribunal Federal

TCU-Tribunal de Contas da União

TRF-Tribunal Regional Federal

UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana

UFG- Universidade Federal de Goiás

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	24
2.1-CATEGORIAS DE ANÁLISE: EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM DIREITO/ EDUCAÇÃO COMO COMUNICAÇÃO/ EDUCAÇÃO COMO AUTONOMIA/ EDUCAÇÃO COMO CONSCIENTIZAÇÃO	24
2.1.1 Educação superior como um direito	24
2.1.2 Educação jurídica como comunicação	31
2.1.3- Autonomia e educação jurídica	34
2.1.4 Conscientização e educação jurídica no cenário da reforma agrária.....	37
2.2-INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	40
2.2.1 Campo da pesquisa: a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Estadual de Feira de Santana.....	41
2.2.2-O cenário da pesquisa: caracterização das instituições de ensino superior.....	42
2.2.3- A pesquisa qualitativa	45
2.2.4- A análise documental	46
3- QUESTÃO AGRÁRIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO JURÍDICA	50
3.1- A REFORMA AGRÁRIA NO CAMPO DOS DIREITOS HUMANOS	50
3.2- EDUCAÇÃO JURÍDICA COM OS ASSENTADOS NO CENÁRIO DA QUESTÃO AGRÁRIA	59
3.3-O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO JURÍDICA.....	65
4- A LUTA PELA APROPRIAÇÃO DE DIREITOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA.....	70
4.1-AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	70
4.2- AÇÕES AFIRMATIVAS E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA	79
4.3- ROMPENDO AS CERCAS DA EDUCAÇÃO JURÍDICA: A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG) E NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS).....	83
4.3.1 O direito à educação superior <i>com</i> os assentados: as vozes discursivas na Ação Civil Pública	87
4.3.2 A educação jurídica no discurso judicial	95
5. O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS CURSOS JURÍDICOS COM OS ASSENTADOS: PROBLEMATIZANDO OS FUNDAMENTOS JURÍDICOS E EDUCATIVOS	105
5.1 O PROJETO DE EDUCAÇÃO JURÍDICA COM OS ASSENTADOS: A BASE LEGAL DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)	106

5.2 OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO JURÍDICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG) E NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS	144
ANEXO.....	156
ANEXO A – Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0/GO 2011	156
ANEXO B – Sentença do processo nº 2008.35.00.013973-0/GO.....	157
ANEXO C – Decreto nº 7.352/2010 - PRONERA	158
ANEXO D – Manual de operações-PRONERA (2004 e 2011).....	159
ANEXO E – Portaria Conjunta Convênio (INCRA/UFG) nº 9/2007	160
ANEXO F – Portaria de Convênio (INCRA/UEFS) nº 763232/2011.....	161
ANEXO G– Projeto de implantação da Turma Especial para Beneficiários da Reforma Agrária na UFG (2006).....	162
ANEXO H– Projeto de implantação da Turma Especial para Beneficiários da Reforma Agrária na UEFS (2011).....	163

INTRODUÇÃO

Para o aperfeiçoamento das instituições democráticas e a efetivação dos direitos humanos, faz-se necessária a mobilização social e a participação política. Essa formação política do sujeito decorre da educação dialógica e problematizadora, cuja abordagem pedagógica permita a inclusão do educando na consolidação das políticas públicas, nos espaços democráticos e nas ações de cidadania. Por essa razão, o direito à educação insere-se no palco de lutas e disputas em prol dos direitos humanos.

A presente pesquisa intitulada “Educação jurídica e direitos humanos: o caso do Curso de Graduação em Direito *com* os assentados do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária” é imprescindível na compreensão do direito à educação superior como instrumento de afirmação e concretização dos direitos humanos. Assim, a educação jurídica *com*¹ os assentados² da reforma agrária precisa ser compreendida sob o prisma da educação popular e dos direitos humanos.

Apresenta-se como objeto da pesquisa a educação jurídica a partir das experiências dos cursos jurídicos *com* os assentados na Universidade Federal de Goiás (UFG) e na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).³ Ressalta-se que os fundamentos educativos e jurídicos da educação jurídica em pauta visam instrumentalizar os assentados com os conhecimentos jurídicos⁴ na efetivação dos seus direitos e garantias fundamentais, assim como no fortalecimento das instituições democráticas e da cidadania participativa.

O interesse da pesquisa decorre da necessidade de compreender a educação jurídica *com* os assentados no que diz respeito à sua concepção político-educativa, os seus objetivos, a

¹ Destaca-se que, neste trabalho, utiliza-se a preposição *com*, ao invés de *para* no que diz respeito ao projeto de educação jurídica *com* os assentados. Na primeira, a sua carga semântica denota a ideia de companhia, parceria, de forma conjunta. Diferentemente da última, que significa finalidade. Essa adaptação linguística retoma a concepção freiriana de diálogo e construção do projeto de educação com os sujeitos envolvidos. Assim, no discurso da pesquisadora, ao pensar a questão a partir da perspectiva freiriana, adota-se a preposição *com* na construção do projeto de educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária. Ao passo que ao utilizar a preposição *para* denota-se a postura da educação bancária e das políticas assistencialistas.

² Os assentados são os destinatários das políticas públicas estatais no cenário da reforma agrária, por meio do acesso à educação, ao trabalho, à terra, à saúde, entre outros direitos sociais.

³ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) integra as políticas públicas de educação do campo, tendo como objetivo ampliar o acesso à educação formal aos trabalhadores rurais assentados. Dessa forma, é um instrumento de democratização da educação do campo, tendo em vista que se propõe a apoiar os projetos de educativos para desenvolver as áreas de reforma agrária.

⁴ Na perspectiva de conhecimentos jurídicos direcionados ao público-alvo do Pronera, pretende-se interligar a técnica jurídica com a realidade concreta dos educandos. Com isso, a pretensão é o empoderamento a partir do saber jurídico como instrumento de emancipação e conquista de direitos.

estrutura curricular e a metodologia de ensino; ambos coerentes com os princípios e diretrizes da educação popular e a educação em direitos humanos.

No cenário da reforma agrária⁵, busca-se não, apenas, a luta pela distribuição fundiária e pela apropriação da terra. Pleiteia-se, ademais, pela promoção da igualdade e a operacionalização dos direitos sociais, como a educação, a cultura, a saúde, a seguridade social e o trabalho nas áreas de assentamento.

Como se percebe, a reforma agrária tem como condão o princípio da função social da propriedade rural,⁶ valor axiológico fundamental no desenvolvimento socioeconômico do país, tendo em vista a necessidade da distribuição equitativa da terra.

O direito à terra insere-se na demanda pela reforma agrária, surgindo, assim, as mobilizações provenientes dos movimentos sociais do campo⁷ em prol da concretização de direitos⁸ e pela transformação social. Essa luta, também, é marcada pela violação de direitos humanos, por meio das prisões ilegais, dos massacres aos camponeses, a grilagem, do processo de migração, entre outros. Em virtude disso, necessita-se modificar a estrutura fundiária e acionar o Poder Judiciário nos casos de violações de direitos humanos.

Nesse contexto de violação de direitos humanos no campo, afirma Martinez (1987, p.33) que “os conflitos gerados pela invasão de uma ou outra propriedade é um preço pequeno que alguns proprietários devem pagar em favor da causa maior que é a preservação do regime de propriedade e produção capitalista.” A luta pela posse da terra propiciou diversas formas de violência no campo. Por isso, é indispensável a resistência dos movimentos sociais na proteção da dignidade humana dos camponeses.

⁵ De acordo com o §1º do art. 1º da Lei nº 4.504 de 1964 (Estatuto da Terra) a Reforma Agrária é o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade.

⁶ O princípio da função social da propriedade rural preconizada no art.5º e 170 da Constituição Federal traz uma nova concepção do instituto propriedade. Porquanto, tal preceito constitucional denota mudanças nas relações de produção da propriedade privada. “Essa modalidade de propriedade que vai compreender o homem que é capaz de ser proprietário de bem mais coisas do que aquelas sobre as quais pode exercer, efetivamente, posse. Essa é a propriedade capitalista, em que o trinômio ‘uso, gozo e disposição’ pende fatalmente para a possibilidade de disposição, ou seja, para o caráter de valor de troca, não para o valor de uso dos bens sob apropriação individual.” (MELO, 2012, p.62).

⁷ Salienta-se que os movimentos sociais do campo buscam a justiça social e o reconhecimento das suas lutas, sejam elas em razão das diferenças, da desigualdade social, da aplicação das políticas redistributivas e das ações governamentais. Não admitem as práticas assistencialistas que compensam as injustiças sociais, as quais não permitem a autonomia e a construção de novas relações coletivas.

⁸ Os sujeitos do campo integram os assentados, os trabalhadores rurais, os povos originários e os quilombolas, grupos que se relacionam com a natureza, tanto através da atividade produtiva, como também pelas relações familiares, culturais e sociais. Ressalta-se que a identidade destes grupos é formada a partir da perspectiva sociocultural, que se encontra interligada com a *práxis*, permitindo a interação entre os sujeitos do campo e a estrutura social na qual estão inseridos.

Dessa forma, o assentamento⁹ torna-se um espaço de luta e resistência, não se limitando, apenas, ao acesso à terra, demanda-se também pela afirmação dos direitos humanos e da redistribuição equitativa da terra.

Cabe esclarecer que os assentados da reforma agrária, público-alvo da educação jurídica, vivem nos assentamentos, recebendo as glebas do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), pois não possuem condições econômicas para adquirir e manter um imóvel rural. Assim, o trabalhador rural que recebe o lote de terra, torna-se assentado da reforma agrária, comprometendo-se a morar na parcela de terra e explorá-la.

Vale destacar que a educação jurídica *com* os assentados inspira-se nos pressupostos teórico-metodológicos da educação do campo. Essa forma de educação é fruto das mobilizações dos movimentos sociais do campo, os quais demandam pela implantação de políticas públicas educacionais para os sujeitos do campo, visando valorizar a identidade, o território e as experiências do campo.

É evidente que a educação do campo insere-se como um direito humano imperioso na formação dos sujeitos de direito, do desenvolvimento rural e da consolidação de um projeto de educação popular. A partir desse entendimento, aponta Batista (2006, p.9), a respeito da educação do campo.

Nesse sentido, reivindicam que a educação do campo tenha identidade própria, que seja comprometida com os desafios, a história e a cultura dos povos que vivem nesse espaço. Um dos elementos da identidade da educação é o respeito ao saber social da experiência do cotidiano dos povos do campo, das suas culturas, das formas de produção, das relações de produção por eles engendradas, como princípio dos processos de aprendizagem, o que requer o respeito à diversidade cultural.

Diante da negação de direitos, precipuamente do direito à educação superior *com* os assentados deve-se enfrentar a problemática do analfabetismo no campo e os baixos níveis de escolaridade dos jovens e adultos das áreas de reforma agrária. Em virtude disso, neste trabalho aborda-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), instituído pelo Decreto nº 7.352/2010, o qual operacionaliza a educação nas áreas de reforma agrária, por meio da assistência educacional no meio rural permitindo o desenvolvimento sociocultural, político e econômico nos assentamentos. Com isso, o Estado brasileiro assume o compromisso na promoção da educação do campo em busca da justiça cognitiva¹⁰.

⁹ O assentamento é formado pelo conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, objeto de desapropriação por parte do Poder Público.

¹⁰ Partindo do entendimento que o conhecimento científico não é distribuído equitativamente, excluindo as diversas formas de saber, gerando, assim, a injustiça cognitiva. Santos (2010) ressalta que a busca pela justiça

O Brasil, país com diversas formas de exclusão social, ainda é perceptível que o acesso à educação superior é uma forma de ascensão e emancipação social das classes menos favorecidas. Para tanto, o Pronera insere-se na pauta das ações afirmativas e da democratização do ensino superior, tornando a educação como um instrumento que potencializa o acesso aos demais direitos humanos. Com relação às ações afirmativas, contextualiza Borges (2011, p.3):

A adoção de programas de ação afirmativa, voltados à garantia do acesso e da permanência de determinados grupos desfavorecidos dos bens sociais e culturais valorizados por uma determinada sociedade, é, reiteradamente, reconhecida por instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos. Não obstante, no ordenamento jurídico internacional referente à matéria, o acesso à educação superior via mérito individual se constituir na grande referência, admite-se, no âmbito desse sistema meritocrático, a flexibilização do princípio do mérito em circunstâncias especiais e temporárias.

As ações afirmativas balizam-se no princípio da igualdade substancial ou material¹¹, objetivando flexibilizar o princípio do mérito elucidado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948¹². Espera-se, assim, que a universidade - instituição com papel imprescindível no desenvolvimento do país - possibilite à ampla formação técnico-científica e o acesso ao conhecimento, tornando a educação superior um bem público essencial à dignidade da pessoa humana.

No que se refere à educação jurídica no Brasil tem-se as raízes históricas do bacharelismo liberal, no período do Império. Este era direcionado à formação jurídica da elite agrária e aos interesses do Estado. Por essa razão, o acesso à educação jurídica *com* os assentados significa minimizar a dívida histórica para com os camponeses em face da negligência estatal. Porquanto, a finalidade desse modelo de educação superior não é apenas a elevação do nível educacional dos assentados, mas também objetiva-se instrumentalizar os movimentos sociais do campo na efetivação dos direitos e garantias fundamentais.

Para problematizar a educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária, devem-se ponderar dois aspectos: 1) concebida como um direito humano e bem público; 2) vista como instrumento político-jurídico na concretização dos demais direitos humanos, através da formação técnico-jurídica dos assentados. Ressalta-se que a educação jurídica formulada a

cognitiva não se centra apenas na distribuição equitativa do conhecimento científico, mas também na sua utilização contra-hegemônica.

¹¹ A igualdade formal é aquela instituída na norma judicial. Ao passo que a igualdade material ou substancial visa eliminar as discriminações concretas da sociedade.

¹² O princípio do mérito é elencado no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, tornando-se a forma de acesso ao ensino superior e profissionalizante.

partir das concepções da educação popular não pretende eliminar o dogmatismo¹³, mas, sim, correlacioná-lo com realidade concreta dos educandos. Diante disso, surge a seguinte questão-problema da pesquisa: Quais os fundamentos educativos e jurídicos do projeto de educação jurídica *com* os assentados?

Na tentativa de responder à questão norteadora, apresentam-se como objetivos dessa investigação. O objetivo geral é analisar a educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária, partindo da experiência dos cursos na e na UEFS na ótica da concepção da educação superior como um direito humano. No tocante aos objetivos específicos elencam-se os seguintes: analisar a educação jurídica no contexto da reforma agrária e a sua importância no protagonismo dos movimentos sociais do campo; compreender o processo de implantação dos cursos jurídicos *com* os assentados na UFG e na UEFS, assim como os seus embates político-jurídicos e caracterizar os documentos norteadores das políticas públicas de educação superior dos assentados visando compreender os seus fundamentos educativos e jurídicos da educação jurídica *com* os assentados.

A pesquisa ora evidenciada consta da análise documental, tendo como fontes documentais: a Ação Civil Pública (ACP) nº 2008.35.00.013973-0/GO e a sentença judicial do referido processo; o Decreto Lei nº 7.352/ 2010, que instituiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; o Manual de Operações do Pronera (2004 e 2011); os termos de cooperação entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e as universidades, bem como os projetos de implantação dos Cursos de Graduação em Direito-Turma Especial para os Beneficiários¹⁴ da Reforma Agrária na UFG e na UEFS.

A pesquisa documental, conforme Gil (2008), segue o procedimento da pesquisa bibliográfica, diferenciando-se quanto aos tipos de fontes. Ao passo que os dados bibliográficos já foram analisados pelos autores; na pesquisa documental, as fontes primárias precisam de tratamento analítico. Assim, constitui-se a pesquisa documental na técnica de abordagem de dados qualitativos, permitindo que os documentos sejam analisados como fonte de informação.

Adota-se, assim, a pesquisa qualitativa compreendida por Deslandes (1994, p.21) como:

¹³Segundo Ferraz Júnior (2003, p.41) “São disciplinas dogmáticas do direito, a ciência do direito civil, comercial, constitucional, processual, penal, tributário, administrativo, internacional, econômico, do trabalho, etc.” Assim, a dogmática da técnica jurídica segue premissas legalistas fruto do produto abstrato.

¹⁴ Os projetos de implantação dos cursos jurídicos na UFG e na UEFS adotam o termo “beneficiários da reforma agrária”. Nomenclatura esta que perpassa a ideia de assistencialismo e de acomodação, criticado por Freire (1983). Em função disso, adotamos o termo assentados, pois possui a conotação de ativismo social nas lutas pela apropriação da terra.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis [...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas.

Destaca-se que a pesquisa realizada segue a abordagem qualitativa, de modo a extrair as percepções visíveis do objeto da pesquisa, possibilitando ao autor fazer a interpretação dos condicionantes que permeiam o estudo. Com isso, os documentos analisados terão como procedimento teórico-metodológico a percepção de educação como um direito humano e bem público, proposto por Herrera Flores (2009) e Santos (2010). Como fundamentos educativos, compreende-se a educação como comunicação, autonomia e conscientização, categorias de análise baseadas em Freire (1981, 1983, 1987, 1998), sendo utilizados como embasamento teórico ao *corpus* da pesquisa.

Elegeram-se como cenário da pesquisa, a experiência de educação jurídica *com* os assentados a partir dos cursos jurídicos ofertados pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A primeira, de iniciativa pioneira no âmbito do ensino jurídico vinculado ao Pronera, ofertou em 2007, o curso para formação jurídica de 60 alunos assentados da reforma agrária. Já a UEFS, segunda turma do curso de graduação em Direito pelo Pronera, criada em 2013, ofereceu 40 vagas.

Parte-se da hipótese que o ensino jurídico tradicional é formulado na perspectiva da educação bancária, desvinculando-se da prática educativa dialógica e emancipatória. Com isso, a oferta do curso de graduação em Direito *com* assentados, torna-se instrumento de emancipação formulado conjuntamente com os movimentos sociais do campo, com os sujeitos envolvidos, com o Incra e com a universidade. A oferta dos referidos cursos formulados com os movimentos sociais tornam-se instrumento de emancipação, gerando resistência ao modelo de educação bancária. Dessa forma, ampliam-se os espaços de resistência da realidade do campo, propiciando negociações, diálogos e resolução de conflitos.

Como o objeto de estudo relaciona-se com a questão agrária traz à tona o papel dos movimentos sociais e da importância da educação do campo. A partir disso, discute-se a necessidade do acesso à educação superior aos assentados nos cursos tradicionalmente instituídos e o enfrentamento na efetivação dos direitos humanos. Assim, a formação jurídica dos assentados permite a concretização da assessoria jurídica popular nas instâncias produtivas do campo e a garantia de direitos.

No cenário da luta pela aquisição de direitos, aborda-se o direito à educação superior e

a democratização da universidade. Em razão disso, o Curso de Graduação em Direito *com* os assentados na UFG apresentou diversas tensões por meio do ajuizamento da Ação Civil Pública (ACP) nº 2008.35.00.013973-0/GO, promovida pelo Ministério Público de Goiás, a qual apontou a inconstitucionalidade na criação do curso jurídico direcionado aos assentados, por ferir os princípios constitucionais da igualdade, da legalidade, da isonomia e da razoabilidade.

Em face das ponderações da dissertação em tela, cuja estrutura será dividida em cinco capítulos:

O segundo capítulo trata da abordagem teórico-metodológica e analisa a educação superior *com* os assentados na perspectiva dos direitos humanos. Utilizam-se como categorias analíticas a concepção de educação a partir da comunicação, da autonomia e da conscientização (FREIRE, 1983, 1987, 1998), como fundamentos educativos da educação jurídica. Outrossim, relacionam-se com outros embasamentos teóricos que caracterizem e expliquem os contornos do objeto de estudo. No término do presente capítulo, são explicitados os instrumentos de coleta, a análise de dados, o campo e a tipologia da pesquisa.

No terceiro capítulo, problematiza-se a reforma agrária no campo dos direitos humanos. Pondera-se a respeito das articulações entre a educação jurídica e a questão agrária, enfatizando a educação superior como uma conquista histórica e instrumento de concretização de direitos. Da mesma feita, aborda-se o papel dos movimentos sociais na formulação das políticas educacionais da educação jurídica.

No quarto capítulo, caracteriza-se o direito à educação superior no cenário da conquista de direitos, abordando a afirmação das políticas públicas educacionais do campo, precipuamente no que diz respeito ao Pronera. Além disto, discutem-se as ações afirmativas e a democratização da educação jurídica, caracterizadas como instrumentos jurídicos-políticos da educação jurídica em análise. O texto aborda, ademais, o discurso jurídico da Ação Civil Pública (ACP) nº 2008.35.00.013973-0/GO e da sentença acerca do debate político-jurídico na implantação dos cursos na UFG e na UEFS.

No quinto capítulo, apresenta-se a análise de documentos que integram as políticas públicas educacionais do campo direcionadas à educação superior, assim como: o Decreto nº 7.352 de 2010; os Manuais de Operações (2004 e 2011); os Termos de Cooperação entre as universidades e o Incra. Nesse mesmo diapasão, demonstram-se os fundamentos jurídicos da educação jurídica *com* os assentados. Ao analisar, projetos de implantação dos Cursos de Graduação em Direito- Turma Especial para os Beneficiários da Reforma Agrária na UFG e na UEFS demonstram-se os pressupostos educativos.

Nas considerações finais, são identificados novos direcionamentos que poderão ser aprofundados em pesquisas posteriores, dando continuidade ao estudo a respeito da educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária. Da mesma feita, relaciona-se a conquista do direito à educação superior, no cenário da questão agrária e a necessidade de romper as cercas da educação jurídica. Com isso, destaca-se a importância da democratização da educação superior por meio das ações afirmativas.

2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

O presente capítulo aborda as bases teórico-metodológicas da pesquisa e aponta as categorias analíticas, assim como os conceitos imprescindíveis à compreensão do fenômeno em estudo. A concepção de educação como um direito humano e um bem público é analisada a partir da percepção de Herrera Flores (2009).

A apreciação da educação como comunicação, autonomia e conscientização fundamentam a educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária. Outrossim, o direito à educação superior é visto como um direito humano, tornando-se um instrumento político-jurídico na apropriação dos demais direitos.

Apresenta-se, da mesma feita, a caracterização do campo de estudo, a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), as universidades públicas que implantaram o Curso de Graduação em Direito vinculado ao Pronera. Por fim, demonstra-se a escolha da metodologia, seus instrumentos de coleta e a análise de dados utilizados nesta investigação.

2.1- AS CATEGORIAS DE ANÁLISE: EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UM DIREITO/ EDUCAÇÃO COMO COMUNICAÇÃO/ EDUCAÇÃO COMO AUTONOMIA/ EDUCAÇÃO COMO CONSCIENTIZAÇÃO

O objeto de investigação constitui-se na problematização das categorias analíticas e da concepção de educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária, como um direito e um bem público. Para tanto, é imprescindível a compreensão do fenômeno em estudo a partir das seguintes categorias: educação como comunicação, educação como autonomia e educação como conscientização.

2.1.1 Educação superior como um direito

A educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária é uma alternativa contra-hegemônica¹⁵ na luta pela concretização dos direitos humanos, haja vista que esses sujeitos buscam um projeto educativo específico à realidade do campo. Negaram-se, assim, a materialização dos direitos humanos e das políticas públicas educativas, em virtude do poder

¹⁵ O projeto educativo contra-hegemônico é caracterizado pela mudança das práticas tradicionais, tendo como objetivo a politização e a contextualização da educação. É importante, no caso da educação do campo, a setorização das suas lutas, portanto, é imprescindível um projeto educativo próprio dos assentados.

político-econômico do modelo do agronegócio.¹⁶

Primeiramente, vale esclarecer a concepção do direito à educação superior adotada neste trabalho. Problematisa-se tal direito na perspectiva da cidadania participativa e do compromisso político da prática educativa, haja vista que a educação é um mecanismo político na emancipação do sujeito.

Pensar a educação jurídica *com* os assentados como prática pedagógica é correlacionar a educação com seus fins sociopolíticos, tornando o direito à educação superior como ferramenta democrática e política contra o conformismo e a dominação. Em função disso, a politização da educação deve buscar a conscientização e a emancipação do sujeito, considerando que a participação coletiva e o saber-fazer político é condição *sine qua non* para o efetivo exercício da cidadania.

A discussão sobre os direitos humanos não se restringe ao plano doutrinário e legal, mas sim político, pois conforme Bobbio (1992, p. 24), “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto de justificá-los, mas o de protegê-los”. Com isso, é importante destacar que o direito à educação superior aos assentados encontra-se preconizado na norma jurídica, todavia, pragmaticamente há tensões na sua operacionalização.

No contexto das Revoluções Burguesas, destaca-se que a Revolução Inglesa de 1688 limitou os poderes do soberano, através do controle do Parlamento Inglês. Ao passo que o movimento de Independência dos Estados Unidos e a Declaração de Direitos do Estado da Virgínia (1776) serviram de fundamentação basilar para as declarações de direitos humanos posteriores.

Já a Revolução Francesa de 1789 trouxe à tona o novo modelo de sociedade, surgindo uma nova concepção de cidadania, eliminando os privilégios dos nobres e reconhecendo os ideais de igualdade, liberdade e a fraternidade. Destaca-se que o marco da cidadania moderna é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), doravante DUDH, vista não apenas como instrumento jurídico, mas sim como meta jurídica, compreendendo a dignidade da pessoa humana como preceito geral dos direitos humanos.¹⁷ Ressalta-se que a DUDH não possui força vinculante, pois tecnicamente é tida como a recomendação da Assembleia Geral das Nações Unidas para os Estados (COMPARATO, 2007).

¹⁶ Utiliza-se o termo de educação do agronegócio para especificar as políticas públicas educativas de manutenção dos interesses do capital contrários à agricultura familiar e o desenvolvimento socioeconômico nas áreas de reforma agrária.

¹⁷ Com relação à positivação dos direitos humanos, leciona Sorto (2008, p.10): “Por outro lado, afirmam-se os direitos humanos quando eles são positivados em instrumentos aceitos universalmente como vinculantes pelos Estados, quando essa codificação é acompanhada dos devidos mecanismos de conscientização, fiscalização e garantia; quando se estabelecem políticas preventivas visando à remoção das causas que motivam violações.”

Como a DUDH foi elaborada no cenário pós-guerra recebe diversas críticas a respeito da ideologia hegemônica dos vencedores presente na redação do seu texto. Por essa razão, afirma Sorto (2008, p.22) que “não há negar que a Declaração é fruto das tradições jurídicas, políticas, filosóficas ocidentais. Acusam-na desse defeito de origem, espécie de pecado original que acompanha a Declaração desde o seu nascimento.”

Não obstante, não se pode negar a legitimidade da DUDH como autoridade moral, tendo como primórdio a universalização da proteção aos direitos humanos. Ademais, em seu artigo XXVI destaca o direito à instrução o qual visa o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o respeito aos direitos humanos, através da tolerância, da alteridade e da busca pela cultura de paz¹⁸.

No tocante à educação superior, a DUDH em seu artigo XXVI elenca que “todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a *instrução superior, esta baseada no mérito*.” (ONU, 1948, p.7, grifo nosso). A educação superior é um bem público¹⁹ e um direito humano universal, embasado no princípio do mérito²⁰ descrito na DUDH.

Ressalta-se que a Conferência de Direitos Humanos de Viena (1993) acentuou que a educação deve reforçar, disseminar e formar cidadãos atuantes na defesa dos direitos humanos, promovendo a tolerância e a paz social. Educar para a cidadania implica em perpassar valores morais, políticos, éticos, estéticos e intelectuais da comunidade, imprescindíveis ao convívio humano.

O valor da cidadania é exercido nas práticas sociais, tendo em vista que é percebido sob o prisma do direito a ter direitos, atrelando-se aos valores, costumes e regras da comunidade política. Por essa razão, a educação encontra-se vinculada à cidadania, possibilitando disseminar as formas de conhecimento, a cultura, os valores, os direitos, os deveres e o papel das instituições necessárias à manutenção da ordem social.

¹⁸ No tocante à importância da educação em direitos humanos, assegura: “Na superação dessa problemática certamente a Educação e o desenvolvimento têm papel de grande importância. A referência não é a qualquer tipo de educação, mas à Educação que forma cidadãos comprometidos com a comunidade política à qual pertencem e igualmente comprometidos com os valores comuns da Humanidade.” (SORTO, 2008, p.13).

¹⁹ Entendemos a educação como bem público universal, direito público subjetivo e dever do Estado na oferta, nas condições de permanência, avaliação e assessoramento da educação pública gratuita e de qualidade para todos.

²⁰ O acesso ao ensino superior e a permanência dependem do talento e do esforço individual. Nesse sentido, afirma Borges (2008, p.5) que “a construção de uma sociedade baseada no mérito e não mais em privilégios, advindos do pertencimento a determinado grupo social, emerge dos movimentos revolucionários empreendidos, principalmente, pelas burguesias americana e francesa no século XVIII, cujas Declarações de Direitos constituem o marco inicial da positivação dos direitos humanos.”

De acordo com Sorto (2009, p. 42) “a cidadania refere-se, por sua parte, ao exercício de determinados direitos e deveres, dentro e fora do espaço estatal. Por isso, esta se ocupa da *práxis* política, da participação do cidadão na vida pública.” Dessa forma, o direito à educação superior direcionada aos assentados precisa formar cidadãos na atuação conjunta e na participação das deliberações coletivas, construindo a identidade e a pluralidade cultural nos assentamentos.

Os valores da educação em direitos humanos inserem-se na defesa e promoção dos direitos da pessoa humana, visando minimizar a violação marcada pela discriminação, pelo preconceito e pela intolerância. Todavia, o desafio maior é na luta pelo direito a ter direitos, pois as políticas públicas educacionais são negligenciadas pelo Poder Público, comprometendo a qualidade do ensino público, gratuito e de qualidade para todos.

Destaca-se que a teoria dos direitos sociais abordada por Marshall e Bottomore (2007), elucida que a classe social determina os direitos sociais, pois cada categoria cria os seus próprios direitos e o seu ideal de justiça. Igualmente, a classe dominante agrária, proprietária das grandes extensões de terras segue a ideologia capitalista utilizando-se do sistema normativo e judicial na manutenção do *status quo*.

Em razão disso, o direito à educação superior *com* os assentados possui grandes desafios condizentes ao rompimento de estruturas de poder tradicionalmente estabelecidas, entre elas cita-se a universidade. Essa instituição pública de ensino tornou-se campo de tensões e lutas dos assentados para o acesso às formas mais complexas de saber imprescindíveis a produção socioeconômica do campo.

Historicamente, a educação superior foi negligenciada aos povos do campo. Em virtude disso, o processo de reforma agrária não se centra apenas no direito à terra, mas direciona-se também na territorialização do saber, na formação do sujeito de direito e nos ideais de sustentabilidade.

Não existe cidadania sem educação, haja vista que esta aproxima os desiguais e concede-lhes igualdade de oportunidades. Nesse sentido, a educação é a pré-condição para exercício da cidadania, tendo como instrumento jurídico a Constituição do país e as demais leis infraconstitucionais visando concretizar os direitos e garantias fundamentais.

O direito à educação superior encontra-se inserido nas políticas educacionais universalistas direcionadas aos grupos excluídos socialmente. Todavia, o discurso universalista²¹ dos direitos humanos é insuficiente, sendo necessária a especificidade da

²¹ Os valores universais estão inseridos na retórica política, pois são válidos em todas as sociedades, em todo tempo e lugar, tornando invisível a cultura do outro. Dessa forma, o discurso dos direitos humanos é o

realidade concreta dos assentados, pois a educação encontra-se inserida na dimensão da dignidade da pessoa humana e “a suposição de que a identidade de uma pessoa transcende, em grandeza e importância, tudo o que ela possa fazer ou produzir é elemento indispensável da dignidade humana.” (ARENDT, 1983, p.223). É por meio da educação que o sujeito age no mundo, conhece a sua identidade e relaciona-se com outras pessoas.

Por isso, o direito à educação superior *com* os assentados precisa ser vista a partir da educação libertadora e da conscientização²², fazendo com que o sujeito possa lutar pela humanização das relações sociais. Dessa forma, o processo educativo leva o sujeito à tomada de consciência do seu tempo e espaço, formando a cidadania democrática.

O direito à educação superior é o instrumento para o exercício da cidadania, pois as políticas públicas educacionais precisam viabilizar o acesso e à permanência na universidade. Nesse sentido, afirma Freire (1967, p.106):

[...] o que teríamos de fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isto significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a inexperiência democrática.

A educação coexiste com os direitos de cidadania, não sendo possível exercê-los no espaço público sem o conhecimento dos valores, dos costumes e da cultura de determinada sociedade. Assim sendo, o desafio hodierno é romper com a ineficácia dos direitos humanos, pois “milhões e milhões de pessoas condenadas à fome e a má nutrição, pandemias e degradação ecológica dos seus meios de subsistência – reside na dominação do Norte global sobre o Sul global, agora intensificada pelo capitalismo neoliberal global.” (SANTOS, 2010,

mecanismo de fortalecimento das desigualdades, reforçando o conservadorismo legal dos poderes públicos arbitrários e negligenciando os aparelhos de justiça. Nesse sentido, discorre Viley (2007, p.3) “ao positivismo jurídico foi necessário um antídoto. Os modernos opuseram-lhe a figura dos ‘direitos humanos’, tirada da filosofia do Direito Natural, cujo desaparecimento muitos teóricos do século XIX erradamente anunciaram.” O discurso dos direitos humanos pode ser utilizado tanto para formular argumentos em defesa dos oprimidos, quanto para os opressores, tornando a linguagem dos direitos humanos desprovida de significado e isenta de aplicabilidade. (VILEY, 2007). Disso resulta, a disparidade no contexto discursivo dos direitos humanos, pois são concebidos como promessas e sua concretização torna-se inócua.

²² A educação libertadora é incompatível com a educação bancária que se centra no ato de depositar conteúdos. O aluno (depositário - recebe e memoriza) e o professor (depositante – oferece o conteúdo). Na concepção de educação libertadora, a educação não é prática de dominação, pelo contrário, possui o compromisso com a conscientização e a problematização do sujeito na sua relação com o mundo.

p. 437).

Nesse sentido, no campo das violações de direitos humanos, o direito à educação superior *com* os assentados possui como embasamentos primordiais: a) o princípio da dignidade humana; b) a emancipação na luta pelo reconhecimento das suas diferenças e especificidades.

Os dois princípios não se sobrepõem necessariamente e, por esse motivo, nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais. Daí que uma política emancipatória de direitos humanos deva saber distinguir entre a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente. (SANTOS, 2010, p.447).

A dignidade da pessoa humana torna-se o fundamento dos direitos individuais e coletivos das minorias étnicas, religiosas, de gênero, idosos, crianças, entre outros. Todos utilizam da arena discursiva para concretizar os seus direitos. Entretanto, só ocorrerá à eficácia plena, quando houver uma concepção intercultural das políticas emancipatórias, caso contrário, as promessas estarão sempre no plano discursivo.

A concepção de dignidade humana diferencia-se de cultura para cultura, contudo, a marca do universalismo é a premissa do discurso dominante presente nos textos normativos, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a qual reconheceu os direitos individuais de natureza civil e política, em detrimento dos direitos sociais, culturais e econômicos. Com relação à Declaração Universal de Direitos Humanos, afirma Sacavino (2009, p.33).

Ela foi além, consagrando não só os esforços pela reconstrução econômica e consecução da estabilidade das relações internacionais como também um passado de lutas políticas em favor da defesa dos direitos de minorias étnicas, reconhecimento de apátridas e proteção das vítimas de genocídios, inspirando-se numa visão eurocêntrica que articula dignidade, justiça social e direitos humanos. Também incorporou ideias e teses decorrentes das teorias do desenvolvimento então em debate entre os vencedores da segunda guerra mundial, no sentido de, por meio dos governos nacionais e do planejamento estatal, tornar possível superar a pobreza, estimular o crescimento da produção, assegurar o pleno emprego, disseminar o bem-estar e promover a acumulação de riquezas.

Os direitos humanos podem ser usados como força política, mas também como instrumento de luta pela emancipação e pela reinvenção da linguagem dos direitos humanos. Em virtude disso, o acesso aos bens culturais e ao conhecimento científico é primordial aos objetivos da reforma agrária. Porquanto, Santos (2010, p.436) adverte que:

dando um peso equivalente ao princípio da igualdade e ao princípio do reconhecimento da diferença, o cosmopolitismo insurgente não é mais que uma emergência global resultante das articulações/coligações transnacionais

entre lutas locais pela dignidade, inclusão social autônoma, auto-determinação, com o objectivo de maximizar o seu potencial emancipatório.

A partir dessas considerações, a educação jurídica *com* os assentados configura-se como uma prática contra-hegemônica, a qual exercita o caráter reflexivo na reconstrução intercultural dos direitos humanos, tornando-se um projeto formulado conjuntamente com os assentados.

Enfatiza-se o posicionamento de Santos (2010) acerca da adesão aos direitos humanos como uma decisão política. Por isso, há a necessidade de transformar a concepção ocidental dos direitos humanos em uma intercultural. Assim, reivindica-se uma concepção híbrida e mestiça de dignidade humana e dos direitos humanos.

Nesse cenário, o direito à educação superior foi construído a partir da concepção moderna dos direitos humanos, sob o prisma dos vencedores da Segunda Guerra Mundial (IDEM, 2010). Por esta razão, a universidade, como espaço democrático, impulsiona os movimentos sociais, os grupos sociais críticos e emancipadores na busca de espaços na estrutura do Estado.

Adota-se, da mesma feita, a abordagem da teoria crítica dos direitos humanos dissertada por Herrera Flores (2009), o qual vislumbra a contextualização dos direitos humanos nas práticas sociais emancipatórias, como é o caso do direito à educação superior. Defende que os direitos humanos se encontram em processo de construção a partir de alguns pressupostos defendidos pelo referido autor.

Da mesma feita, percebe o direito à educação superior como um bem público, tornando-se um instrumento jurídico necessário para romper com a naturalização das discriminações e das desigualdades construídas ao longo do processo histórico.

Na construção da cidadania, da educação e dos direitos humanos parte-se do conceito de cidadania mais amplo a partir da interação social, pública, militante e construtiva. Assim, permite-se a participação dos assentados nos espaços democráticos, promovendo a articulação entre o princípio da igualdade e da diferença, entre o local e o translocal, visando uma cidadania global.

Deste modo, a educação jurídica *com* os assentados precisa embasar-se nas lutas emancipadoras, formando uma nova justificação e fundamentação na arquitetura dos direitos humanos.

2.1.2 Educação jurídica como comunicação

Inicialmente, vale destacar que Freire (1983) em sua obra “Extensão ou comunicação?”, faz uma análise linguística dos termos descritos no título de sua obra para adequá-los à prática educativa vivenciada pelos camponeses. Dessa forma, entende que a aproximação semântica do termo extensão “estender algo a alguém”, denota a perspectiva da dominação, da passividade e da invasão cultural. Por isso, o ato de estender ao camponês é visto como um processo de coisificação e mecanização do processo de ensino-aprendizagem.

Em razão disso a extensão²³ não é dialógica, mas sim mecanicista. Ao passo que a educação como comunicação é dialógica imprescindível à transformação cultural dos assentados no contexto da reforma agrária.

A finalidade da extensão é persuadir o camponês para aceitar a propaganda da elite agrária, aplicando tão somente técnicas ao trabalho no campo. Utiliza-se, assim, a propaganda da extensão como uma ação educativa para a domesticação e o adestramento dos educandos.

Nisso ocasionam-se a burocratização e a ineficiência da prestação pública no âmbito educacional, fortalecendo o poder do capital e da economia do agronegócio, tendo em vista que a educação relaciona-se com a política e a econômica. Tratando da relação entre a educação e as demais esferas de poder, ressalta Apple (2001, p.30-31):

o trabalho educacional que não se encontre profundamente conectado a uma compreensão profunda dessa realidade (e esta compreensão não pode prescindir de uma análise séria da economia política e das relações de classe sem perder muito de sua força) corre o risco de perder a sua alma.

Na extensão, tem-se um processo de persuasão em que há um sujeito persuadido e outro que é submetido à força da propaganda²⁴. Ao passo que, na educação como comunicação, o sujeito problematiza, critica as relações concretas e capta sua realidade. Assim, o modelo educativo que recusa a domesticação, abdica do ato da extensão e recusa a cultura hegemônica²⁵, associa-se a ideia de educação como prática de liberdade.

²³ Esclarece Freire (1983, p.11) a respeito do termo extensão que: “O sentido do termo extensão, neste último contexto, constitui o objeto do nosso estudo. Mais do que qualquer dos casos exemplificadores, o termo extensão, na acepção que nos interessa aqui- a do último contexto- indica a ação estender e de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação-: estender algo a. Nesta acepção, quem estende, estende alguma coisa (objeto direto da ação) a ou até alguém – (objeto indireto da ação verbal)- aquele que recebe o conteúdo do objeto da ação verbal.”

²⁴ O termo propaganda em Freire (1983) não possui a conotação publicitária, mas sim se trata da propagação de ideais a classe dos camponeses.

²⁵ Conceitua-se a hegemonia, de acordo Apple (2001) “O conceito de hegemonia refere-se a um processo no qual grupos dominantes da sociedade se juntam formando um bloco e impõem sua liderança sobre grupos

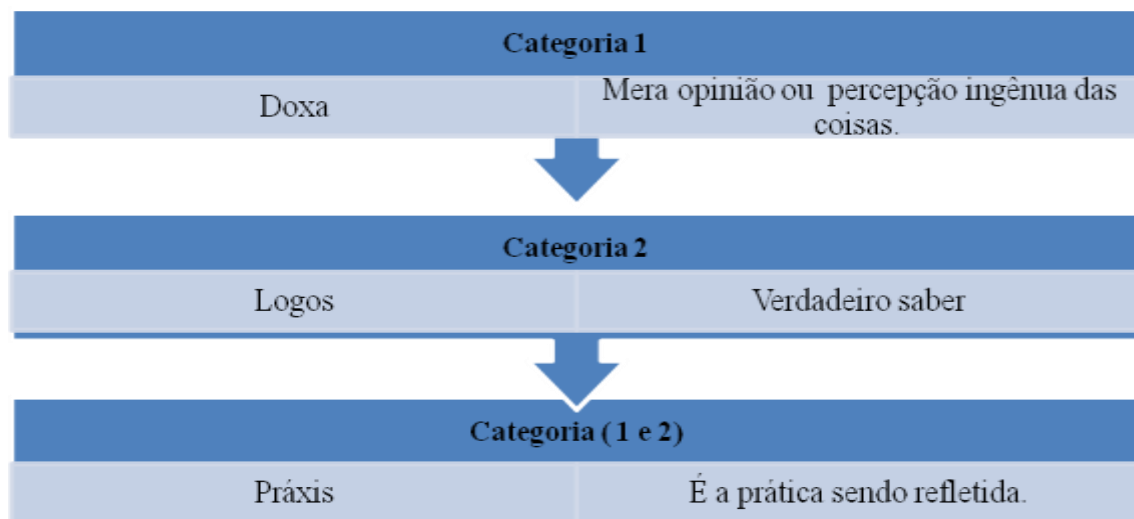
Percebe-se que Freire (1983) através do debate sobre o termo extensão, discute o sentido linguístico e critica a teoria do conhecimento e a ordenação lógica dos conceitos, propondo a categoria comunicação, como projeto de educação popular de invenção e reinvenção do mundo.

O objetivo da extensão é substituir o saber dos camponeses pelos conhecimentos técnicos do educador-agrônomo, compreendendo que a técnica é importante na relação homem-mundo e no processo de produção. Em virtude disso, na extensão os agrônomos sentem-se superiores em face dos camponeses, já que são os detentores dos conhecimentos técnicos, ensinando o enfrentamento da natureza e da produção agropecuária.

Este, sim, é o trabalho autêntico do agrônomo como educador, do agrônomo como especialista, que atua com outros homens sobre a realidade que os mediatiza [...] Não lhe cabe portanto, de uma perspectiva realmente humanista, estender suas técnicas, entregá-las, prescrevê-las; não lhe cabe persuadir nem fazer dos camponeses o papel em branco para sua propaganda.” (FREIRE, 1983, p.14).

No contexto da educação jurídica *com* os assentados, faz-se necessária a dialogicidade, compreendida como a reflexão sobre si e sobre a realidade. Em função disso, Freire (1983) aborda a categoria *práxis*, cujo processo formativo ocorre a partir de:

Figura 1- Categorias freirianas na formação da práxis²⁶



Fonte: Elaborada pela autora. 2015.

subordinados.” O discurso hegemônico visa criar um senso comum de sua ideologia, negando os direitos humanos.

²⁶Com o propósito de esclarecer os pontos centrais de cada categoria de estudo, optou-se por explicá-la em forma de organograma.

De acordo com a figura 1, conclui-se que a *práxis* é formada a partir do conhecimento de mundo do sujeito e da sua percepção do meio, relacionando com a racionalidade. Ao partir dessa categoria, analisa-se que problematização é o fundamento da educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária.

A educação como comunicação denota a prática dialógica. Sendo assim, promove a contextualização da realidade concreta e a busca pela concretização dos direitos humanos. Inegavelmente, esse modelo de educação não é neutra, mas sim humanista.

No contexto da *práxis*, a educação jurídica *com* os assentados busca o diálogo e a construção da autonomia desses sujeitos, formando-se a partir dos múltiplos diálogos. Assim, a educação como ato político, propicia a emancipação do sujeito. Essa é a perspectiva do projeto educativo como comunicação.

O processo educativo sob o prisma da comunicação possibilita a interação entre os educandos, educadores na construção do conhecimento, na transformação social e na humanização do mundo. Como o assentado é um ser inserido nas lutas do campo, seu processo educativo e de aquisição de direitos está *com*²⁷, pois a comunicação no processo educativo não pretende invadir e manipular, mas sim fomentar a emancipação sociopolítica no exercício da cidadania e da participação política.

É através do diálogo e da comunicação, no âmbito da educação superior, que os assentados podem fazer e refazer a sua relação com o campo, com o seu trabalho e com o ativismo social, buscando tornar-se *um ser mais*, mediante o acesso e a permanência na educação superior. Assim, a comunicação, no sentido educativo, apresenta as vozes dos sujeitos negligenciados ao longo do processo histórico.

Como indica Freire (1983), é cabível à comunicação mediar à construção do saber, haja vista que o ato de pensar necessita da coparticipação. Assim, o diálogo e a comunicação permitem a problematização sobre o próprio conhecimento e a sua dimensão no contexto do assentado.

Ao passo que o modelo de educação jurídica, como extensão, transforma os assentados em coisa no processo de formulação do conhecimento, pois os percebe como objetos. Com isso, advém a manutenção do *status quo*; ao invés de libertar o homem, escraviza-o e o reduz a mera coisa. Na concepção de educação jurídica como comunicação, o projeto educativo dá relevância à visão de mundo do assentado, haja vista que a sua capacitação técnica necessita também da formação humanista, científica e cultural da sua realidade para tratar da relação

²⁷ A utilização da preposição *com* estabelece o sentido de colaboração e construção do projeto educativo e de direitos humanos, conjuntamente com os sujeitos envolvidos.

com a terra, com o plantio, com a colheita, com a religiosidade, entre outras.

Nesse sentido, o projeto de educação jurídica como comunicação é proveniente da prática educativa libertadora a partir do diálogo, possibilitando a aprendizagem mútua. Essa mudança de pensamento educativo caracteriza a *práxis* educativa. Para tanto, a educação jurídica precisa propiciar aos assentados a ação e a reflexão acerca da sua realidade, particularidades não presentes na educação bancária. Assim, a substituição mecânica dos saberes, não se resume a um problema epistemológico, mas também sociopolítico, em virtude da ideologia presente no ato educativo.

2.1.3- Autonomia e educação jurídica

Problematiza-se a concepção da educação jurídica a partir da educação libertadora, a qual vislumbra o fomento da conscientização e da autonomia do educando. Tem-se como fundamento o comprometimento político da prática educativa crítica, tendo a autonomia como fundamento político-pedagógico.

Conceber a autonomia como postura teórico-metodológica significa situar os educandos e educadores como sujeitos da prática educativa crítica e libertadora, correlacionando com a teoria e prática, de acordo com os condicionantes sócio-históricos e ideológicos.

Diante das injustiças sociais, os esfarrapados do mundo, designados por Freire (1988), necessita de uma formação educativa que se sobreponha ao mero ato de transmitir conhecimento. Em razão disso, o direito à educação superior *com* os assentados precisa combater a manipulação do projeto educativo do agronegócio e do poder hegemônico, pois “a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.” (IDEM, 1998, p.15).

Nesse contexto, o assentado da reforma agrária, caracterizado como ser histórico, precisa assumir a sua presença no meio onde vive, sendo, portanto, necessária a autonomia na prática educativa dialógica, percebida como um compromisso político na superação da condição de oprimido. Com isso, é por meio da problematização e da leitura crítica do mundo que o educando pode ter a compreensão da sua realidade concreta.

A educação jurídica *com* os assentados é eminentemente política, tendo como premissa a autonomia na formação de sujeitos críticos e capazes de transformar a sua realidade. Nesse diapasão, a educação jurídica *com* os assentados deve seguir as premissas da

práxis, do dialógico e da problematização da realidade concreta.

Ademais, ressalta-se que o direito à educação superior possibilita aos assentados a “formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente.” (FREIRE, 1998, p.17), permitindo a responsabilidade ética de mover-se no mundo, exigindo a reflexão diante do ativismo social em prol da concretização dos direitos humanos.

Em contrapartida, o projeto educativo do modelo do agronegócio coaduna com o discurso da educação bancária, baseando-se na matriz mecanicista e tecnicista, a qual condiciona o comodismo e a massificação das ideias, haja vista que:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’. Frases como ‘a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?’ ou ‘o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século’ expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. (FREIRE, 1998, p.20).

Os sujeitos históricos aprendem socialmente e historicamente na experiência profunda do ato de aprender. Essa vivência garante a autenticidade da aprendizagem nos aspectos políticos, ideológicos, gnosiológicos, éticos e estéticos, permitindo suscitar no educando a necessidade permanente da aprendizagem, pois somos seres aprendizes com curiosidade epistemológica (FREIRE, 1998).

Aprender criticamente é aguçar a curiosidade e a criatividade em face do objeto cognoscível, tornando o aluno construtor e reconstrutor do conhecimento, sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. Assim, Freire (1988) fala da estética e da boniteza do pensar certo, do conhecimento dialogando com a realidade do mundo e com a historicidade, considerando o ciclo gnosiológico do ensinar e do aprender, o qual reside na necessidade de pesquisar e de produzir o saber.

Precisa-se estimular o pensar crítico, a exigência do ciclo gnosiológico da curiosidade, respeitando os saberes construídos na prática comunitária do assentado. Assim, a educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária exige a correlação entre o conhecimento jurídico *com* a experiência social dos alunos.

O assentado mediante a criticidade pode transformar a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, pois “a curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência

das injustiças.” (IDEM, 1988, p.35)

O direito à educação superior *com* os assentados, permite que os mesmos possam assumir a identidade cultural e a dimensão individual, pois “a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar ‘virgem’ do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos.” (IDEM, 1988, p.47).

A prática deve discursar com a teoria, por razões ontológicas, políticas, éticas e epistemológicas, pois na construção do saber os assentados precisam ser “capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de significantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixeza e de indignidade.” (IDEM, 1988, p.57). Só assim, a prática educativa pode valorizar a experiência do educando e a sua postura decisória em face do agir no mundo, garantindo a eticidade do ato educativo.

A educação domesticadora, própria do modelo do agronegócio, tolhe o compromisso político, pois inibe a problematização e a conscientização. Freire (1988, p.63) afirma que a estrutura de poder é percebida:

No caso da reforma agrária entre nós, a disciplina de que precisa, segundo os donos do mundo, é a que amacie, a custo de qualquer meio, os turbulentos e arruaceiros “sem-terra”. A reforma agrária tampouco vira fatalidade. Sua necessidade é uma invencionice absurda de falsos brasileiros, proclamam os cobiçosos senhores das terras.

O direito à educação superior *com* os assentados da reforma agrária não é um direito humano dado e estático, mas sim construído e reconstruído diante das novas dinâmicas sociais. Essa construção da afirmação de direitos é uma busca constante, fazendo história, cultura e normas, tendo por embasamento a autonomia e a dignidade humana do sujeito.

O projeto de educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária a partir da autonomia é de natureza eminentemente formadora, permitindo a luta pelos direitos humanos e a denúncia das injustiças sociais, por isso, é um projeto essencialmente ético. Dessa forma, a prática pedagógica pensada a partir da autonomia precisa não só estimular os instrumentos de conquistas legais, mas também de reinventá-las. Disso resulta, a politicidade da ação educativa no contexto da educação jurídica *com* os assentados.

A autonomia permite ao assentado inquietar-se e tornar-se um ser da esperança na luta contra a impunidade e a indecência, recusando o fatalismo alienante que mecaniza a história, pois o mundo está sendo e não é estático. Assim, a observação da realidade não pode se

transformar na acomodação, mas sim deve permitir a decisão, a escolha e a interferência no meio social.

Outrossim, o projeto de educação jurídica pensado a partir de Freire (1998) é essencialmente dialógico, visando formar sujeitos epistemologicamente curiosos e inquietos. Concebendo que a educação como prática da liberdade é uma forma de intervir no mundo, a qual desmascara a ideologia dominante e contraria a educação para a dominação.

Destarte, a opção político-pedagógica democrática inserida no projeto de educação jurídica *com* os assentados fomenta a tolerância, a aceitação da diferença, a recusa ao fatalismo e a persistência na luta sociopolítica. Com isso, o modelo de educação jurídica formulada a partir da autonomia pretende instrumentalizar o assentado na apropriação dos seus direitos humanos, sendo imprescindível o acesso e a permanência na educação superior no âmbito jurídico para dar o suporte técnico-científico na luta pela terra.

2.1.4 Conscientização e educação jurídica no cenário da reforma agrária

A educação como conscientização exige que o sujeito tenha uma postura crítica frente ao mundo, mas também, uma conduta humilde em face da relação teoria e da prática para criar e recriar o conhecimento. Com base nisso, Freire (1981) diz que a educação é o instrumento de mudança aos assentados, permitindo a conquista do direito à terra a partir da tomada da educação conscientizadora.

Em virtude disso, a conscientização e o diálogo na prática educativa possibilitam aos assentados a formação do pensamento crítico, pois “incidindo sobre a estrutura do latifúndio, [...] a reforma agrária exige um permanente pensar crítico em torno da ação transformadora mesma e dos resultados que dela se obtenham” (IDEM, 1981, p.26).

O educador Paulo Freire (1979, p. 16) conceitua a conscientização como “tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização.” Essa definição contraria a ideologia repressora da educação bancária e do modelo do agronegócio, que tendem a mistificar a realidade.

A dialética da educação bancária faz com que alguns sujeitos mantenham a estrutura de poder estabelecida. Ao passo que a educação como conscientização visa instrumentalizar os educando para a mudança da realidade. Por isso, esse ato educativo é humanizante, pois desmitifica as falácias discursivas da economia do agronegócio.

A educação jurídica, historicamente, foi consolidada a partir do modelo da educação bancária. Essa proposta educativa se reduz a um ato mecânico, visando tão só capacitar os assentados no processo técnico de produção, desvalorizando o conhecimento empírico dos camponeses e da realidade histórico-cultural, configura-se, assim, a intencionalidade das políticas públicas assistenciais.

O assentado precisa construir e reconstruir a sua história e a sua cultura, mediante a resistência, a conscientização e a transformação do mundo, conforme suas pautas culturais, sociais, políticas e suas marcas ideológicas. Contudo, a ideologia dominante perpassa a ideia da cultura de silêncio, conforme assevera Freire (1981, p.27).

E se muitas destas formas de pensar e de atuar persistem hoje, mesmo em áreas em que os camponeses se experimentam em conflitos na defesa de seus direitos, com mais razão permanecem naquelas em que não tiveram uma tal experiência. Naquelas em que a reforma agrária simplesmente aconteceu [...] Esta “cultura do silêncio”, gerada nas condições objetivas de uma realidade opressora, não somente condiciona a forma de estar sendo dos camponeses enquanto se acha vigente a infraestrutura que a cria, mas continua condicionando-os, por largo tempo, ainda quando sua infraestrutura tenha sido modificada.

Para romper com a ditadura do silêncio é imperiosa a mobilização dos assentados, mediante a participação ativa na defesa de seus direitos e interesses.

Finalmente, a ação cultural como a entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente; de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação. (IDEM, 1981, p.30).

Diante da influência persuasiva da mídia e dos instrumentos ideológicos, o assentado vai perdendo a sua capacidade de decidir e de inferir, deixando de ser sujeito e tornando-se objeto da estrutura social. Surge, assim, a “necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época (IDEM, 1967, p. 44).

Na medida em que o assentado consegue criar e recriar as suas relações com o mundo, também se dinamiza e humaniza-se, concomitantemente. Dessa forma, o sujeito produz cultura e refaz sua trajetória histórica, ao contrário do processo de acomodação e alienação, que propicia o assistencialismo e nega a emancipação.

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições

especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. [...] O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. (E aos povos também.) É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas. (IDEM, 1967, p.56).

Inegavelmente, o assistencialismo retira do sujeito à possibilidade de conseguir superar o quadro de desigualdade social. Assim, é importante inserir o assentado no processo sociopolítico, o qual conscientiza o aluno a respeito do perigo da massificação, mediante o trabalho educativo crítico

Assegura Freire (1967) acerca do problema da consciência intransitiva, a qual limita a apreensão do conhecimento, pois dissocia o compromisso político da educação.

A educação jurídica como conscientização é percebida através do diálogo entre os sujeitos. É interessante perceber que no contexto da reforma agrária os condicionantes da ideologia dominante não permitem a percepção do real e do pensamento crítico, assim, o sujeito não dá significação às coisas e não muda o seu meio social.

A linguagem da reforma agrária necessita de uma educação capaz de permitir a compreensão crítica da realidade, mas também a necessidade de transformação social. Com isso, o assentamento torna-se um espaço que perpassa a relação do pensamento-linguagem.

Tal é o caso da reforma agrária. Transformada a estrutura do latifúndio, de que resultou a do ‘asentamiento’, não seria possível deixar de esperar novas formas de expressão e de pensamento-linguagem. Na estrutura do ‘asentamiento’, palavras e expressões que constituíam constelações culturais e envolviam uma compreensão do mundo, típica da estrutura latifundista, tendem a ir esvaziando-se de sua antiga força. (IDEM, 1982, p. 24-25).

A educação jurídica é uma prática de ensino centrada na problematização de situações a partir do diálogo. Com isso, a proposta é aplicar os círculos de cultura²⁸ visando desenvolver a consciência política nas áreas de reforma agrária, rompendo com a cultura do latifúndio que viola os direitos humanos dos assentados, por isso, a reforma agrária exige um permanente pensar crítico em torno da ação transformadora.

Ademais, o assentamento não é só uma unidade de produção econômica, mas também de produção cultural.

Se a relação que havia antes entre a estrutura dominadora e as formas de perceber a realidade e de atuar nela está desaparecendo, isto não significa que as negatividades da ‘cultura de silêncio’ hajam perdido sua força

²⁸ Substitui a ideia de sala de aula, formando não só círculo geométrico na disposição dos encontros, mas sim promove um trabalho pedagógico dialógico.

condicionante com a instalação do ‘assentamento’ [...] E, ainda assim, a ‘cultura do silêncio’ pode, de vez em quando, em função de certas condições favoráveis, ‘reativar-se’, reaparecendo em suas manifestações críticas. (IDEM, 1982, p. 33).

Um projeto de educação jurídica não pode subestimar a capacidade criadora e recriadora dos assentados, pois, assim, desrespeita os seus conhecimentos de mundo. Não se pode desmerecer o nível de conhecimento em que se encontram os assentados, nem muito menos abordar tão somente a visão ingênua da realidade.

Como a produtividade e o trabalho possuem natureza cultural, o processo de reforma agrária possui obstáculos não só de cunho socioeconômico, mas também político e cultural. Em virtude disso, a negligência estatal em face do acesso ao direito à educação superior, faz com que o assentado conceba a sua realidade, mediante a ideologia dos grupos dominantes, pois estes impõem a cultura do silêncio²⁹, fomentada no contexto da realidade opressora.

A educação jurídica *com* os assentados abordada neste trabalho é percebida como um projeto teórico-metodológico baseado em Freire (1983), que possibilita a permanente mobilização dos assentados na sua prática política, assim como na luta pela conquista de direitos.

Dessa forma, a educação como conscientização contraria os ditames da opressão e da exploração, lutando pela libertação das classes oprimidas. Nega-se, assim, o assistencialismo e promove-se a *práxis* histórica e social, assumindo a presença consciente. Isso significa que problematizar um projeto de educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária é superar as tensões do poder hegemônico³⁰ presente nas áreas de reforma agrária.

2.2-INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O percurso metodológico denota o caminho e a descrição objetivada pelo pesquisador. Para tanto, nesta seção descrever-se a educação jurídica na Universidade Federal de Goiás

²⁹ Conforme Freire (1982) a respeito da cultura de silêncio afirma “esta ‘cultura do silêncio’, gerada nas condições objetivas de uma realidade opressora, não somente condiciona a forma de estar sendo dos camponeses enquanto se achava vigente a infraestrutura que a cria, mas continua condicionando-os, por longo tempo, ainda quando sua infraestrutura tenha sido modificada.” (IDEM, 1982, p.33).

³⁰ Para tanto, o projeto de educação popular percebe a educação como *práxis* política, tendo como foco a libertação do sujeito e a superação do caráter manipulador das políticas educacionais assistencialistas. Ademais, sobre a cultura do silêncio salienta que: “Por isto, quanto mais imersas na cultura do silêncio estejam as massas populares, quanto maior for a violência das classes opressoras, tanto mais tendem aquelas massas, quanto maior for a violência das classes opressoras, tanto mais tendem aquelas massas de refugiar-se em tais Igrejas.” (IDEM, 1982, p. 117).

(UFG) e na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e a caracterização destas instituições de ensino superior. Ademais, aborda-se a justificativa da pesquisa, o tipo de pesquisa e a análise documental.

2.2.1 Campo da pesquisa: a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Estadual de Feira de Santana

A pesquisa em tela tem como objeto de estudo a educação jurídica a partir da experiência na Universidade Federal de Goiás (UFG) e na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), ambos em parceria com Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Um projeto de educação jurídica visa proporcionar aos assentados a conquista do direito à educação superior no curso de graduação em Direito, precipuamente, por este ser um curso historicamente voltado à formação das elites.

Todavia, a abertura dos mencionados cursos corresponde ao embate entre os movimentos sociais do campo, as forças políticas e a política universitária, envolvendo também o discurso ideológico da mídia, do Ministério Público e do Poder Judiciário.

A questão-problema apresenta-se da seguinte maneira: Quais os fundamentos educativos e jurídicos do projeto de educação jurídica *com* os assentados? Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva compreender o processo de implantação dos cursos vinculados ao Pronera na UFG (2007) e na UEFS (2013) e as tensões político-jurídicas proveniente da Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0/GO e da sentença judicial do referido processo.

Parte-se do pressuposto de que o processo de marginalização e de invisibilidade dos assentados possui sua gênese no sistema colonial, sendo imprescindível um projeto de educação jurídica que potencialize as temporalidades, os espaços e os saberes dos assentados.

Nesse contexto, selecionam-se, como campo empírico da pesquisa, os projetos de implantação do Curso de Graduação em Direito- Turma Especial para os Beneficiários da Reforma Agrária na UFG e na UEFS. A escolha das universidades resulta de uma pesquisa realizada pelo portal do Ministério da Educação, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra com o escopo de conhecer as diretrizes e a normativa legislativa a respeito dos cursos jurídicos vinculados ao Pronera.

Igualmente, buscou-se tomar ciência das instituições públicas de ensino superior, as

quais ofertaram o curso de graduação em direito para os assentados da reforma agrária. Desse modo, duas universidades públicas constituem o *lôcus* da pesquisa, a Universidade Federal de Goiás, localizada na cidade de Goiânia, no Estado de Goiás; e a segunda, situada no município de Feira de Santana na Bahia, a Universidade Estadual Feira de Santana.

2.2.2-O cenário da pesquisa: caracterização das instituições de ensino superior

Desse modo, as universidades escolhidas foram: a Universidade Federal de Goiás, pioneira na oferta do Curso de Graduação em Direito em convênio com o Pronex e a Universidade Estadual de Feira de Santana, na Bahia. Ambas as instituições seguiram as diretrizes das políticas públicas educacionais da educação do campo.

A primeira foi escolhida como espaço de observação da presente pesquisa, em razão de por ter sido a primeira universidade pública a promover a ideia da educação jurídica *com* os assentados, no ano de 2007.

Figura 2- Faculdade de Direito da UFG- Goiânia, Goiás.



Fonte: <http://www.portal.inf.ufg.br/sbsi2015/local>. 2015

Ressalta-se também que o Estado de Goiás, insere-se nos conflitos agrários, em função da expansão do agronegócio, da pecuária extensiva e da cristalização do latifúndio. Esses fatores condicionaram as tensões político-jurídicas que ensejaram na propositura da Ação Civil Pública pedindo a extinção do Curso de Graduação em Direito - Turma Especial

para Beneficiários da Reforma Agrária.

Destaca-se que a Universidade Federal de Goiás foi criada no dia 14 de dezembro de 1960, reunindo cinco escolas superiores que existiam em Goiânia: a Faculdade de Direito; a Faculdade de Farmácia e Odontologia; a Escola de Engenharia; o Conservatório de Música e a Faculdade de Medicina, com a finalidade de propiciar a formação profissional e da mão-de-obra qualificada da população goiana.

Em abril de 1959, a frente universitária pró-ensino federal promoveu reuniões, audiências e debates com autoridades em assembleias e congressos estudantis para elaborar um projeto pedagógico para a instituição. Assim, o decreto foi assinado pelo presidente Juscelino Kubitschek, no dia de 18 de dezembro de 1961.

A Faculdade de Direito foi instituída no século XIX, mediante a Lei nº 186 de 13 de agosto de 1898. Em 10 de junho de 1915 foi criada a Faculdade Livre de Direito- Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais, extinta em 1920. Em face das disputas acadêmicas internas foi reaberta em 19 de agosto de 1931, por força do Decreto nº 1.336 de 1931.

A Faculdade de Direito obteve a equiparação nacional, através do Decreto nº 809 de 11 de maio de 1936. Todavia foi federalizada por intermédio da Lei nº 604 de 1º de maio de 1959. Através da Lei nº 1.254 de 4 de dezembro de 1960 incorporou-se ao Sistema Federal de Ensino Superior. E, por meio do Decreto nº 3.884-C de 14 de dezembro de 1960 integrou a Universidade Federal de Goiás. Em 1969, a referida instituição foi deslocada para Rua 20 da Praça, setor universitário, onde permanece promovendo atividades de ensino, pesquisa e extensão na ceara jurídica.

Já a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), localizada no Território de Identidade Portal do Sertão com o afã de efetivar a interiorização do ensino superior. O projeto de implantação do curso na UEFS destaca a importância do referido município no desenvolvimento socioeconômico da região.

Figura 3- Campus da Universidade Estadual de Feira de Santana - Feira de Santana, Bahia.



Fonte: <http://moodleuefs.uefs.br/>. 2015

Nesse cenário, o Município de Feira de Santana como polarizador de desenvolvimento do interior do Estado da Bahia, em de 31 de maio de 1976, foi autorizada a abertura dos seguintes cursos: Licenciatura de 1º e 2º Graus em Letras; Licenciatura Plena em Ciências, com Habilitações em Matemática e Biologia e em Ciências 1º grau; Licenciatura Plena em Estudos Sociais, com Habilitações em Educação Moral e Cívica e em Estudos Sociais 1º grau; Enfermagem, Engenharia de Operações (modalidade Construção Civil), Administração, Economia e Ciências Contábeis.

A UEFS foi criada pela Lei Estadual nº 2.784, de 24 de janeiro de 1970, autarquia vinculada à Secretaria de Educação, reorganizada pela Lei Delegada nº 12, de 30 de dezembro de 1980 e reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86 de 19 de dezembro de 1986.

Da mesma feita, a UEFS foi recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9.271 de 14 de dezembro de 2004, nos termos do Parecer nº 312/2004, do Conselho Estadual de Educação.

Ressalta-se que a UEFS vem se expandindo rapidamente, concentrando suas ações no centro-norte baiano, território que integra o semiárido, sendo, reconhecidamente, uma importante instituição nesta região.

No tocante ao Curso de Bacharelado em Direito foi implantado, em 1998, em função da necessidade de interiorizar a educação jurídica no Estado da Bahia, potencializando estudos mais regionalizados acerca dos fenômenos jurídicos e das suas complexas interações do direito.

A criação do curso de direito foi autorizada pela Resolução nº 14/97, de 22 de novembro de 1997, obedecendo ao Projeto do curso à concepção pedagógica do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), de 30/12/1994, tendo iniciado sua vigência em 1998.

Para a implementação do curso foram observados os conceitos estabelecidos pela Lei

de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20/12/1996), para a educação superior. Soma-se à base legal o Parecer favorável unânime da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB.

Dessa feita, a análise do Curso de Graduação em Direito *com* os assentados da reforma agrária, em ambas as instituições, possibilita relacionar realidades diversas, como a questão agrária, os conflitos agrários, a interiorização dos estudos dos fenômenos jurídicos e a democratização da educação jurídica.

2.2.3- A pesquisa qualitativa

Ressalta-se que a pesquisa de cunho qualitativo visa analisar os condicionantes históricos, espaciais, as temporalidades, as relações, as percepções e as inferências do objeto de análise. Permite-se, assim, que os processos sociais sejam desvelados, através da criação ou reinterpretação de categorias, constructos e conceito ao longo da pesquisa.

A respeito da pesquisa qualitativa, conforme Deslandes (1994) possui questões particulares, pois na realidade não pode ser quantificada. A investigação enfatiza o universo da significação, por isso, o fenômeno não pode ser reduzido à formalização de variáveis.

Assim, na pesquisa qualitativa há também a pesquisa bibliográfica com o escopo de qualificar os seus constructos, formando o estado da arte, qual seja a busca na literatura acadêmica. A busca pelo estado da arte deve ser ampla e pertinente com o contexto do objeto, por meio do exercício reflexivo e a partir de uma abordagem crítica. Da mesma feita, nesse processo operacional centra-se na objetivação, por meio de fichamentos e leituras classificatórias.

A análise qualitativa é cíclica iniciando com a coleta de dados até a fase da atividade reflexiva. Esse processo de análise tem sua gênese, na fase exploratória, com a formulação do problema, buscando os pressupostos, as teorias e a metodologia da pesquisa.

Nesse sentido, permite-se na presente pesquisa o recorte empírico, por meio do levantamento do material documental e bibliográfico; posteriormente ocorre o tratamento do material, ordenando, classificando e analisando os dados. “A primeira tarefa do investigador, uma vez definido seu objeto, é proceder a uma ampla pesquisa bibliográfica, capaz de projetar luz e permitir melhor ordenação e compreensão da realidade empírica.” (MINAYO, 2013, p.183). Dessa feita, a pesquisa bibliográfica, integrante dos estudos exploratórios, parte do material já analisado, como livros, periódicos, entre outros. Este instrumento é essencial na

sistematização dos dados, pois é importante para o pesquisador obter um posicionamento com relação ao seu objeto de estudo, buscando esclarecimentos e a compreensão das categorias e constructos teóricos da pesquisa bibliográfica.

Com relação à descrição dos dados elencam-se os documentos e, em seguida, ocorre a articulação com os conhecimentos mais amplos e a interpretação dos dados específicos da pesquisa. Assim, as conclusões extraídas não encerram a análise, surgindo a necessidade de construir e reconstruir significados.

Adota-se o conceito de categorias proposto por Minayo (2013, p.178-179).

Conceitos classificatórios. Constituem-se como termos carregados de significação, por meio dos quais a realidade é pensada de forma hierarquizada. Todo ser humano classifica a sociedade e os fenômenos que vivencia [...] Considero categorias analíticas as que retêm, historicamente, as relações sociais fundamentais, servindo como guias teóricos e balizas para o conhecimento de um objeto nos seus aspectos gerais. Elas comportam vários graus de generalização e de aproximação. Por exemplo, hoje um investigador social não pode dispensar em seus estudos as categorias de elevada abstração e alto poder explicativo como classe social, gênero, etnia, faixa etária. E outros termos como estado civil, religião, participação social e participação política.

Deste modo, podemos entender que as categorias são formadas a partir do campo de consciência e pretendem explicar o pensamento abstrato ou a realidade completa. Tratando do sistema categorial Minayo (2013) aborda as categorias analíticas, as quais dão ênfase às relações sociais, que balizam o conhecimento do objeto de análise.

2.2.4- A análise documental

O instrumento de pesquisa utilizado é a análise documental, tendo como finalidade reinterpretar e analisar documentos essenciais ao estudo do objeto de pesquisa.

Como se trata de um estudo da análise dos fundamentos educativos e jurídicos da educação jurídica *com* os assentados baliza-se mediante as categorias de educação superior como um direito, a educação como comunicação, educação como autonomia e educação como conscientização. (FREIRE, 1981, 1983, 1988). Dessa forma, o direito à educação superior *com* os assentados, como direito humano na apropriação dos direitos humanos.

Problematiza-se o direito à educação superior e as tensões político-jurídicas, analisando os seguintes documentos, a saber: a Ação Civil Pública (ACP) nº 2008.35.00.013973-0/GO e a sentença judicial do supramencionado processo. Este foi

promovido pelo Ministério Público de Goiás, apontando a inconstitucionalidade e a ilegalidade na criação do Curso de Graduação em Direito – Turma Especial para Beneficiários da Reforma Agrária. Para tanto, a pesquisa documental centra-se neste tipo de fonte, dando tratamento analítico, consoante o objetivo da pesquisa.

Além disso, são examinados os documentos de referência e a legislação específica das políticas públicas de educação do campo, a saber: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), instituído pelo Decreto nº 7.352/2010; o Manual de operações do Pronea (2004 e 2011); os termos de cooperação entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e as universidades, assim como os projetos de implantação dos Cursos de Graduação em Direito *com* os assentados.

Dessa feita, o procedimento de análise dos documentos decorre da compreensão de que:

Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não recebem qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda, que de alguma forma já foram analisadas, tais como: relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008a, p.51).

Ademais, a legislação e documentos mencionados integram o processo de informações para analisar a temática, pois são fontes de evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.

Essas fontes documentais propiciam ao pesquisador dados que não podem ser quantificados, mas sim obtidos por meio da investigação social. Com isso, os documentos para fins desta pesquisa científica, sejam os registros institucionais escritos fornecidos pela UFG, UEFS e o Incra, assim como as leis, decreto, portarias, a sentença e petição inicial permitem esclarecer o objeto de pesquisa.

Com isso, pretende-se dialogar com as demais áreas auxiliares do saber jurídico como a sociologia, a educação, a filosofia e a antropologia. Em razão disso, esta pesquisa possui o cunho interdisciplinar, comprometida com a função social da universidade. Com isso, a metodologia traz a discussão epistemológica e instrumental necessárias às indagações da investigação

A escolha do campo de análise ocorreu em razão da necessidade de pesquisar sobre as experiências dos projetos de implantação do curso na UFG, Turma Especial de Direito para os Beneficiários da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar, ocorrida no período de 2007-

2012, turma “Evandro Lins e Silva”³¹, composta de 60 (sessenta) alunos.

Já o curso de bacharelado em Direito, como Turma Especial nos moldes do Pronera ofertado pela Universidade Estadual de Feira de Santana-BA com início no de 2013, ofertando 40 (quarenta) vagas preenchidas por meio de processo seletivo, aberto nacionalmente e direcionado a cadastrados no Incra. As aulas desenvolvem-se no sistema de pedagogia da alternância³², em que 70% da carga horária são cumpridas no *campus* da universidade e 30% no campo, seguindo a matriz curricular do curso, obedecendo 10 (dez) semestres letivos.

A pesquisa será qualitativa, na medida em que se pretende analisar as categorias teóricas da educação popular em Freire (1983) correlacionando com a experiência do Curso de Direito *com* os assentados na UFG e na UEFS.

Para tanto, analisa-se os projetos de implantação dos cursos nos seguintes aspectos: os princípios pedagógicos; os objetivos; os fundamentos pedagógicos e filosóficos, a estrutura do curso e a organização pedagógica. Ressalta-se que no caso específico do curso da UFG, houve diversas implicações jurídicas para a consolidação do curso. Em razão disso, pondera-se a respeito da ACP e da decisão judicial que determinou a extinção do curso, implicando as discussões sobre a educação jurídica *com* os assentados.

É interessante observar que nesse campo de disputa, insere-se a democratização da universidade e o direito à educação superior. Assim, a pesquisa assinala a necessidade da problematização da questão agrária no Brasil, dos movimentos sociais e o debate sobre as políticas afirmativas de acesso à educação superior para as classes excluídas, como é o caso dos assentados.

Outrossim, a presente pesquisa destaca que o projeto de educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária é um instrumento de emancipação e formação do sujeito crítico, assim como, serve como forma de denúncia aos casos de violação dos direitos humanos dos povos do campo.

No presente capítulo, contextualizou-se a educação jurídica como um direito humano, apresentando as categorias analíticas de educação superior como um Direito e bem público

³¹A turma homenageou o advogado e ministro do Supremo Tribunal Federal Evandro Lins e Silva, o qual defendeu a luta camponesa, compreendendo as invasões como um direito fundamental, no contexto da ausência da política agrária. (MORAIS, 2011).

³² Conforme Batista (2006, p. 2) a pedagogia da alternância consiste em “uma das características metodológicas adotadas é a chamada Pedagogia da Alternância, que consiste na organização do tempo curricular em Tempo Escola e Tempo Comunidade, nos quais se buscam articular teoria e prática, educação e trabalho. Caracteriza-se por um regime em que as aulas são divididas em tempos educativos que envolvem períodos de aula presencial (tempo-escola) e nos períodos de atividades práticas no campo (tempo-comunidade).”

(HERRERA FLORES, 2009). A concepção de educação como comunicação, autonomia e conscientização (FREIRE, 19867, 1983, 1988) como fundamentos educativos e jurídicos dos cursos jurídicos vinculados ao Pronera. Esses constructos teóricos embasaram o *corpus* da pesquisa, por conseguinte, discutiu-se sobre metodologia adotada na presente dissertação. Em face disso, no próximo capítulo abordar-se-á a normativa da reforma agrária no cenário dos direitos humanos, o protagonismo dos movimentos sociais na luta pelos direitos e pela educação do campo, assim como se pondera acerca da educação jurídica e os direitos humanos.

3- QUESTÃO AGRÁRIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO JURÍDICA

Este capítulo aborda três aspectos importantes no desenvolvimento desta investigação. Primeiramente, a questão da reforma agrária na perspectiva dos direitos humanos. Trata-se, também, da abordagem da relação entre educação jurídica e as políticas públicas de educação do campo, precipuamente o caso do Pronera. Finalmente, o terceiro aspecto traz uma discussão sobre o papel dos movimentos sociais na luta pelos direitos e pela educação jurídica.

3.1- A REFORMA AGRÁRIA NO CAMPO DOS DIREITOS HUMANOS

Os conflitos pela apropriação da terra são marcados pela violência e pela violação de direitos humanos. Camponeses e militantes são assassinados nas disputas entre grileiros e jagunços, entre latifundiários e pequenos agricultores. Assim, a reforma agrária é a demanda pela desapropriação de terras, que não cumprem a função social da propriedade rural.

Com relação às dimensões socioeconômicas da reforma agrária, adverte Martinez (1987, p.7) “o sistema socioeconômico capitalista brasileiro caracteriza-se pela grande concentração, em poder de poucos, tanto da propriedade fundiária como também dos capitais industriais e dos financeiros, da renda em geral e do poder público.” Por isso, ao se inserir a reforma agrária no cenário dos direitos humanos, não se pode restringir apenas à distribuição de terras, mas também se valoriza a dignidade humana e a materialização dos direitos humanos.

Historicamente, a conquista do território brasileiro foi marcada pela invasão das terras e do genocídio aos povos indígenas; posteriormente adveio à escravidão, trazendo consigo a formação de grandes latifúndios da produção capitalista. Dessa forma, o campesinato no Brasil possui uma luta histórica de opressão e exclusão, surgindo à necessidade das ações de resistência contra a concentração fundiária.

Os conflitos agrários remontam ao tempo da colonização, pois os indígenas viviam da propriedade coletiva da terra, todavia o colonizador impôs a monocultura canavieira, iniciando os moldes da grande propriedade privada da terra. Assim, advieram os conflitos agrários, em que houve sangrenta violência, ocasionando no genocídio dos indígenas.

Como as terras pertenciam à Metrópole portuguesa, havia a necessidade de povoar o território brasileiro para evitar as invasões estrangeiras, precipuamente dos holandeses, franceses e espanhóis. Assim, houve a divisão das terras na forma de capitanias hereditárias.

Estas eram enormes extensões de terras destinadas aos membros da nobreza portuguesa, os donatários, em troca de tributos ou favores. Os donatários tinham a obrigação de explorar e auferir o lucro dessa exploração, mas, sobretudo, tinham a obrigação de proteger as novas terras da colônia portuguesa” (ATAÍDE JÚNIOR, 2006, p.165).

Posteriormente, o regime de sesmarias possibilitou o acúmulo de vastas extensões de terra, formando a gênese do latifúndio no Brasil.

O fim do regime sesmarial ocorreu em 17 de julho de 1822, quando saiu a Resolução nº 76, que foi confirmada pela Provisão imperial de 22 de outubro de 1823. Ambas finalizaram o regime sesmarial no Brasil, que passou para o Regime de Posses dos Terrenos Devolutos, que se estendeu até a Lei de Terras, de 1850. (IDEM, 2006, p.173).

No período imperial, a Lei nº 601 de 1850 (Lei de Terras) insere o Regime de Posse das Terras Devolutas para disciplinar o regime de posse vinculado à compra em dinheiro. Assim, o posseiro que não tinha recursos financeiros não podia ter acesso à terra.

Em razão disso, no Brasil, a questão agrária sempre esteve atrelada à luta dos povos do campo pelo direito à terra e a exploração do trabalhador do campo, podendo-se mencionar os seguintes movimentos: a Cabanagem, a Balaiada, a Sabinada, Canudos, Contestado e Caldeirão. Esses movimentos tinham como base-comum a luta contra a exploração ocasionada pelos proprietários de terras.

A questão agrária no Brasil possui sua gênese no período colonial, mediante a implantação das capitânias hereditárias e do sistema de sesmarias³³, fomentando a base para a formação do latifúndio. Posteriormente, com a Lei nº 601 de 1850 (Lei das Terras), estabeleceram-se as regras para aquisição das terras devolutas e também as condições legais para a posse da terra (o requisito de aquisição era a condição econômica, excluindo escravos e colonos), cujos requisitos reforçaram o domínio de grandes extensões de terras nas mãos dos latifundiários.

³³ Assegura Prado Júnior (2006, p.19), a respeito da colonização do Brasil e do sistema de capitânias hereditárias, “o regime de posse da terra foi o da propriedade alodial e plena. Entre os poderes dos donatários das capitânias estava, como vimos, o de dispor das terras, que se distribuíram entre os colonos. As doações foram em regra muito grandes, medindo-se os lotes por muitas léguas. O que é compreensível: sobravam as terras, e as ambições daqueles pioneiros recrutados a tanto custo, não se contentariam evidentemente com propriedades pequenas; não era a posição de modestos camponeses que aspiravam no novo mundo, mas de grandes senhores e latifundiários. Além disso, e sobretudo por isso, há um fator material que determina este tipo de propriedade fundiária. A cultura da cana somente se prestava, economicamente, a grandes plantações. Já para desbravar convenientemente o terreno (tarefa custosa neste meio tropical e virgem tão hostil ao homem) tornava-se necessário o esforço reunido de muitos trabalhadores; não era empresa para pequenos proprietários isolados. Isto feito, a plantação, a colheita e o transporte do produto até os engenhos onde se preparava o açúcar, só se tomava rendoso quando realizado em grandes volumes. Nestas condições, o pequeno produtor não podia subsistir.” Assim, inicia-se o acúmulo de grandes extensões de terras.

Nesse sentido, afirma Ataíde Júnior (2006, p.162) a respeito dos efeitos da falta da distribuição de terras no Brasil, discorre que:

Como o problema agrário é patente, a grande consequência direta desse problema é outra problemática maior: a fome. Esta é, sem sombra de dúvida, uma das maiores questões nacionais [...] A realidade da forma é vergonhosa para o Brasil porque o país possui uma grande extensão de terras agricultáveis, possui água o suficiente na maior parte das regiões (com exceção do Nordeste, que sofre com a seca), é um grande exportador de produtos agrícolas, enfim, possui as condições necessárias para superar a fome.

Na fase republicana, mesmo após o fim do regime escravocrata, não houve a formulação de uma política agrária. Pelo contrário, o poder político centralizou-se nas mãos dos coronéis, os quais inclusive nomeavam os cargos públicos, a exemplo dos chefes de política da região. Essa estratégia foi favorável à elite agrária no sentido de propiciar o latifúndio e a hegemonia do coronelismo. Dessa forma, o acúmulo de terras tornou-se nocivo ao desenvolvimento do país, gerando, assim, os conflitos agrários.

No início do século XX, os camponeses organizaram-se em classe, reivindicando melhores condições de trabalho e de vida no campo. Já no cenário do golpe militar de 1964, surgiram as Ligas Camponesas (1950-1960), movimento comprometido com a luta pelos direitos trabalhistas e sindicais dos camponeses, tendo seus representantes duramente assassinados, uma prática incontestável de violação aos direitos humanos.

No contexto da Igreja Católica com a Teologia da Libertação, criando em 1975 a Comissão Pastoral da Terra tornando-se a grande articuladora dos movimentos sociais do campo, instigando a luta pela terra.

Não podemos deixar de destacar que essa contribuição importante que a Igreja Católica, por meio da CPT, e a Igreja Luterana, nos Estados do Sul do Brasil, deram ao MST foi fundamental para que o movimento surgisse. A organização e conscientização dos trabalhadores rurais, feita por ambas as Igrejas, por meio de seus padres, pastores e agentes pastorais, serviu como propulsor para o aparecimento do MST. (ATAÍDE JÚNIOR, 2006, p.230).

Após a promulgação do Estatuto da Terra tendo como finalidade controlar os conflitos sociais do campo, todavia, beneficiou o agronegócio e dificultou o desenvolvimento da agricultura familiar. Consequentemente, os povos do campo foram obrigados a migrarem para as cidades, expropriando o homem do campo. Para tanto, afirma Fernandes (2000, p. 19):

A ocupação é uma realidade determinadora, é espaço/tempo que estabelece uma cisão entre o latifúndio e assentamento e entre o passado e o futuro. Nesse sentido, para os sem-terra a ocupação, como espaço de luta e de

resistência, representa a fronteira entre o sonho e a realidade, que é construída no enfrentamento cotidiano com os latifundiários e o Estado.

Com a Ditadura Militar no Brasil, necessitava-se controlar os conflitos agrários. Assim, promulgou-se o Estatuto da Terra (Lei nº 4.504 de 1964)³⁴, estabelecendo a política de direitos e obrigações concernentes à terra, a reforma agrária e a política agrícola, assim como criou-se o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária. No ano de 1966, institui-se o Plano Nacional de Reforma Agrária (Decreto nº 59.456 de 1966)³⁵, o qual delimitava os planos nacionais e regionais de reforma agrária.

No período de redemocratização, foi instituído o Plano Nacional de Reforma Agrária (Decreto nº 97.766 de 1985), criando-se o Ministério Extraordinário para o Desenvolvimento e a Reforma Agrária. Houve discussões políticas e ideológicas sobre a reforma agrária na Assembleia Nacional Constituinte, tomando algumas medidas como extinguir o Incra, que depois foi retomado pelo Congresso Nacional.

A Constituição Federal de 1988, no Título VII – Da Ordem Econômica e Financeira, o Capítulo III – Da Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária (artigos 184 a 191) trouxe o princípio da função social da propriedade como requisito da desapropriação para fins de reforma agrária³⁶. Para tanto, entende-se que a reforma agrária precisa ser promovida tendo em vista a divisão equitativa da terra, conforme a justiça social, o desenvolvimento rural sustentável e o aumento da produtividade, bem como os programas de governo que visam democratizar a propriedade da terra.

A reforma agrária, no Brasil, insere-se no cenário de conflitos e lutas, pois visa mudar o sistema agrário existente. Na medida em que se alteram as normas jurídicas da estrutura agrária, aumenta-se a produção agrícola familiar e valoriza o trabalhador rural. Para tanto, a concentração fundiária, o latifúndio e o agronegócio são problemáticas contemporâneas do Estado Brasileiro.

³⁴ Segundo o § 1º do art.1º da entende-se como reforma agrária o conjunto de medidas promovam a melhor distribuição da terra, através de modificações no regime de sua posse e uso, atendendo aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade.

³⁵ Também no ano de 1966 foi criado o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), por meio do Decreto nº 1.110 de 1966.

³⁶ O art. 186 da Constituição Federal estabelece que: A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos: I – aproveitamento racional e adequado; II – utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III – observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV – exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.

Esse fato adquire o seu sentido na história de um campesinato brasileiro progressivamente insubmisso-primeiramente, contra a dominação pessoal de fazendeiros e “coronéis”; depois, contra a expropriação territorial efetuada por grandes proprietários, grilheiros e empresários; e já agora, também, contra a exploração econômica que se concretiza na ação da grande empresa capitalista, que subjuga o fruto do seu trabalho, e na política econômica do Estado, que cria e garante as condições dessa sujeição. Particularmente a partir dos anos 50, camponeses de várias regiões do país começaram a manifestar uma vontade política própria, rebelando-se de vários modos contra seus opressores quebrando velhas cadeias, levando proprietários de terras aos tribunais para exigir o reparo de uma injustiça ou o pagamento de uma indenização; organizando-se em ligas e sindicatos; exigindo do Estado uma política de reforma agrária; resistindo de vários modos a expulsões e despejos; erguendo barreiras e fechando estradas para obter melhores preços para seus produtos. (MARTINEZ, 1995, p.9-10).

A respeito da questão agrária e a violação dos direitos humanos, assegura Martinez (1987, p.4):

Luta-se muito, no Brasil, pela posse da terra; pelas roças plantadas em terras de donos ausentes ou desconhecidos; pela remuneração do trabalho nas colheitas da laranja, da cana, do café etc.; pela sobrevivência em muitos trabalhos penosos na agricultura. Também morre muita gente, de forma violenta, no campo. Muitos morrem por doenças e desnutrição no abandono das secas nordestinas; outros são mortos nas disputas com grileiros e jagunços; outros perecem nos acidentes com os transportes precários em caminhões de bóias-frias.

A reforma agrária concebida no campo dos direitos humanos é o instrumento contra-hegemônico do atual modelo econômico estabelecido, todavia as políticas governamentais dão relevância apenas à repartição de terras entre os trabalhadores rurais. Com isso, os assentados mobilizam-se na posse pela terra, mas também na luta por outros direitos negligenciados pelo Estado. “O programa governamental com relação à questão agrária está mais voltado para a melhoria e o fortalecimento do sistema existente e te muito pouco a ver com a distribuição de terras aos trabalhadores rurais, menos ainda de fazer isso em grande escala.” (IDEM, 1983, p.29). Necessita-se, portanto, de um projeto de governo que vise promover a melhor utilização da terra e na distribuição equitativa dos bens públicos. Entretanto, as políticas agrárias mantém a estrutura existente, tentando conciliar aos interesses dos donos do capital com ações assistencialistas direcionadas ao assentado.

Esse modelo de política fundiária reproduz as desigualdades sociais, contrariando a perspectiva do direito à terra como um direito humano. Assim, a reforma agrária é um direito de cidadania, propiciando a agricultura familiar, a subsistência, o desenvolvimento sustentável, o direito ao trabalho, direito à moradia, direito à educação entre outros.

Na articulação entre a questão agrária e os direitos humanos “não há dúvidas do

caráter de direitos humanos que assume a luta pela reforma agrária, ainda no caso brasileiro, em que os problemas do campo integram um quadro muito mais complexo de problemas sociais.” (MELO, 2012, p.118). Para tanto, o problema agrário é eminentemente político e não pode ser visto de forma isolada, precisa relacionar-se com os demais aspectos de natureza política e econômica, haja vista que os assentados objetivam melhores condições de vida no campo.

A reforma agrária não se restringe à divisão de terras, mas também a afirmação de outros direitos humanos, sobretudo, relativos à efetivação do direito à educação superior. Assim, o direito à terra encontra-se entrelaçado aos demais direitos humanos, permitindo ao trabalhador rural romper com o monopólio capitalista e obter a sua subsistência no campo. Com isso, a reforma agrária não se restringe apenas ao acesso à terra, mas também envolve uma política de distribuição de renda, inclusão social e concretização dos direitos e garantias fundamentais, precipuamente o direito à educação.

Porquanto, necessita da democratização fundiária, da economia familiar, da justiça social e a promoção da cidadania. Busca-se, então, um modelo de assentamento baseado na defesa dos direitos humanos, desenvolvimento sustentável e o desenvolvimento da agricultura familiar.

Hodiernamente, a luta pela apropriação de terras é o cerne dos conflitos agrários. Dessa feita, a atuação dos movimentos sociais do campo é contra a lógica da economia do agronegócio, pois a hegemonia política tende a criminalizar tais movimentos. Em virtude disso, a peleja pela apropriação da terra, não se restringe apenas no sentido da posse e da propriedade, mas também como metáfora na aquisição de outros direitos historicamente negados, como o direito ao trabalho, a alimentação, a moradia, a educação, a saúde, entre outros.

Desde o período da ditadura militar, em face da grande concentração de empresas estrangeiras no Brasil, precipuamente do agronegócio, tendeu-se a criminalizar a atuação dos movimentos sociais do campo. No cenário da repressão, a luta camponesa resistia com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), como espaço de socialização política e de organização dos camponeses.

Os movimentos sociais do campo demandaram pelo cumprimento da reforma agrária e a territorialização do assentamento. Assim, quando o Estado criminaliza tais atores sociais faz com que as suas demandas sociais transformem-se em condutas ilícitas, praticando despejos violentos, prisões, cerceamento do direito de defesa e violação dos direitos humanos.

Tão somente no contexto do Estado de Exceção é que ocorre a eliminação dos

adversários, dos inimigos do Estado. Deve-se frisar que, quando os movimentos sociais do campo promovem as ocupações, as mesmas ocorrem em razão do desprezo das instituições políticas e jurídicas na distribuição equitativa de terra no Brasil.

O processo da criminalização dos movimentos sociais é reforçado pelo discurso do agronegócio, da força econômica do grande capital e da acumulação por espoliação, reprimindo a agricultura familiar (SOUZA, 2013). Dessa forma, o sistema de justiça agrário cria a repressão autoritária, punindo os pobres e excluídos, quais sejam os assentados que atuam nos movimentos sociais do campo. Tais movimentos não são inimigos do Estado, todavia essa é a ideologia dos grandes proprietários de terra, por isso, o Estado Democrático de Direito não pode defender os interesses de uma classe, em desfavor de outra.

Por sua vez, Souza (2013) ressalta a verticalização produtiva, a qual incentiva a apropriação fundiária pela pilhagem e grilagem consolidadas às vistas do Poder Público, propiciando o monopólio territorial em benefício do agronegócio. Assim, a monopolização do território ocorre por meio dos instrumentos de imposição do poder econômico, pois:

Nosso entendimento é que a centralidade do processo se estabelece pelas formas de verticalização do capital no processo de incorporação de terras às dinâmicas produtivas pelo estatuto da propriedade privada da terra, o que denota a dimensão de monopólio exatamente pela unificação de produtor e proprietário em que processa, simultaneamente, a realização da renda da terra (absoluta/monopólio) e a realização da mais valia, característica da condição de monopólio dos meios de produção. Assim, considera-se a monopolização do território, dada a condição absoluta (mediada pelo estatuto da propriedade privada) de relações sociais de poder nos processos produtivos, uma vez que todas as etapas estão centralizadas pelo capital. (SOUZA, 2013, p.3).

Inegavelmente, as relações sociais de produção capitalistas foram territorializadas e não apenas a propriedade privada da terra. Nesse contexto, apresenta-se a resistência dos assentados pela posse da terra, pois o discurso político em defesa ao agronegócio centra-se na produtividade, assim, os mecanismos de acumulação fundiária possuem o amparo legal-judicial na legitimação da mercantilização da terra. Ademais, a apropriação da terra também propicia a sonegação fiscal, a grilagem e a evasão fiscal.

Conforme afirma Oliveira (2001) a luta dos movimentos sociais do campo foi marcada pelos sangrentos conflitos, em virtude das atrocidades em prol do desenvolvimento capitalista, de forma que o Estado reforça a “política de incentivos fiscais como os instrumentos de política econômica que viabilizaram esta fusão. Dessa forma, os capitalistas urbanos tornaram-se os maiores proprietários de terra no Brasil, possuindo áreas com dimensões nunca registradas na história da humanidade.” (OLIVEIRA, 2001, p. 186)

Apesar dos avanços legais, precipuamente a partir da Constituição Federal de 1988, a qual incluiu o princípio da função social. Este preceito tão somente adaptou-se a acomodação dos princípios liberais do capitalismo visando relacioná-lo com o interesse da coletividade, relativizando, assim, o individualismo capitalista. Contudo, os dados da acumulação fundiária aumentam-se:

Os dados do ainda inédito Atlas da Terra Brasil 2015, feito pelo CNPq/USP, mostram que 175,9 milhões de hectares são improdutivos no Brasil. O conceito de produtividade da terra no país, explica o pesquisador Ariovaldo Umbelino de Oliveira, responsável pelo atlas, atende a critérios que, se atualizados, aumentariam ainda mais a faixa considerada improdutiva. (FARAH, 2015, p.1).

O que se percebe é que o discurso jurídico mantém o *status quo* da acumulação de terras no Brasil. De fato, o princípio da função social da propriedade não é capaz de modificar as relações de desigualdade. Assim:

Por outro lado, verifica-se que a submissão legal das garantias particulares ao cumprimento da *função social* é ainda uma tímida “boa intenção” no confronto com a realidade – não obstante se reconheça que, por vezes, ela possibilite, somada à coragem de alguns movimentos sociais e à força de autoridade mais progressistas, resultados práticos que são de grande importância para problemas prementes da sociedade. Contudo, o fato de que, por meio do princípio da *função social*, a sociedade seja beneficiada, de fato, em alguns casos excepcionais, não pode ocultar o que é a regra: por mais que se opere, com a exigência de *função social*, a anexação de obrigações coletivistas aos direitos individuais, não se altera substancialmente a realidade social do país. (MELO, 2012, p.24).

A concentração fundiária no Brasil enfatiza o debate jurídico acerca da propriedade privada e da função social da propriedade. Tem-se, notadamente, o caso das terras improdutivas no país, ocasionando no descumprimento da função social da propriedade. Dessa feita, é oportuno ao grande proprietário de terra que o assentado não conquiste a posse da terra, mas sim que trabalhe nos latifúndios como arrendatários, posseiros e parceiros.

A negação do direito à terra corresponde à violação de direitos humanos, haja vista que denega-se o desenvolvimento da agricultura familiar e das relações de trabalho no campo. Em virtude disso, a violência tem sido a marca na luta pela terra e pelo trabalho livre.

Vale frisar que as grandes extensões de terras concentram-se nas mãos de inúmeros grupos econômicos, recebendo incentivos governamentais. Ao passo que a população rural tende a migrar para as áreas urbanas, formando uma grande massa de excluídos e marginalizados.

Em decorrência disso, o campesinato consolida-se como classe social visando

permanecer na terra, como produtores e não apenas como trabalhadores rurais. A luta pela apropriação da terra é construída na afirmação dos direitos humanos.

A economia do agronegócio trouxe à industrialização do campo, por meio da produção ampliada, gerando proletarianização do campo. Nesse sentido, a demanda dos assentados permeia-se por duas vias: de ingressar na terra e de não sair dela.

No plano legal, há a convencionalidade da reforma agrária, de acordo com os instrumentos jurídicos legítimos. Nesse contexto, a educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária instrumentaliza a luta pela apropriação da terra, pois a reforma agrária exige a adesão do próprio sistema jurídico.

Depois da contextualização da categoria reforma agrária, precisa-se ressaltar que os conflitos agrários refletem as suas tensões na materialização do direito à educação superior *com* os assentados, pois alguns setores da sociedade são contrários à democratização da educação jurídica.

No cenário da luta pela apropriação da terra, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)³⁷ também é campo de debate pela territorialidade e também possui o desafio na elevação do nível de escolaridade dos assentados.

Com isso, as ações do Pronera são viabilizadas juntamente com os atores sociais que lutam pela reforma agrária, estabelecendo parcerias com os movimentos sociais do campo, os sindicatos, o Incra, as instituições de ensino superior públicas e privadas e os entes governamentais.

Em virtude disso, o Pronera, compreendido como uma política pública educacional nas áreas de reforma agrária possibilita o desenvolvimento de acordo com o princípio da sustentabilidade econômica, social e ambiental. Outrossim, as ações educativas do Pronera buscam a especificidade da educação do campo, por meio do acúmulo teórico e a valorização da prática social dos assentados.

Com isso, o direito à educação superior aos assentados apresenta-se como um direito humano necessário ao reconhecimento do direito à terra, para além da territorialidade, haja vista que busca-se a apropriação de direitos o exercício da cidadania.

³⁷ É a política pública educacional instituída pelo Decreto nº 7.352 de 2010, abordada neste trabalho, pois foi instrumento jurídico de embasamento da educação jurídica popular *com* os assentados.

3.2- EDUCAÇÃO JURÍDICA *COM* OS ASSENTADOS NO CENÁRIO DA QUESTÃO AGRÁRIA

Indiscutivelmente, a educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária insere-se no debate acerca da afirmação da educação do campo, haja vista que o Pronera é uma política pública educacional, que visa propiciar a especificidade do direito à educação aos sujeitos do campo. Sendo assim, o Pronera afirma a necessidade da contextualização e da especificidade do direito à educação superior aos assentados. Contudo, o referido direito, no cenário na questão agrária apresenta diversas tensões.

Em razão do contexto de desigualdade socioeconômica e educacional nas áreas de assentamento, tem-se o desafio de garantir o acesso e permanência dos educandos. Com isso, não se pode negar que o direito à educação superior *com* os assentados é uma conquista normativa, todavia necessita-se ainda dos avanços na igualdade de oportunidades.

Porquanto, vislumbra-se o alargamento das ações do Pronera no âmbito da educação jurídica consoante a concepção de educação como comunicação, autonomia e conscientização, para além da ideia de educação como mercadoria ou como serviço. O direito à educação superior *com* os assentados é um bem público³⁸, pois considera Molina (2010, p.27):

Luta por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera de mercado. Neste momento, entra novamente a questão da justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. Porque não se institui políticas enquanto elas não estão muito presentes no conjunto do imaginário da sociedade.

A educação jurídica *com* os assentados é um instrumento de luta na legitimidade e materialização dos direitos humanos. Considerando que esses precisam ser concretizados, por meio das políticas públicas, pois o Estado tem a competência de universalizar o direito à educação superior.

Correlacionando à educação jurídica com a educação do campo precisa-se elencar o histórico da educação do campo, a qual pode ser visto por diversos olhares: o governamental e o vinculado aos movimentos sociais. Neste trabalho, destaca-se o ponto de vista dos atores,

³⁸ O direito à educação superior, como bem público, é um direito de todos de caráter universal e de contraprestação do Estado. Esse instrumento jurídico é imprescindível para o princípio democrático e o exercício da cidadania.

dos protagonistas na luta por um projeto educacional para e com os sujeitos do campo.

Ademais, o panorama educacional a partir da década de 60 deu maior evidência ao ensino na zona rural, principalmente com a utilização do método de Paulo Freire³⁹, considerando a realidade política e o caráter crítico do ensino-aprendizagem. Indiscutivelmente, tal proposta educativa colidiu com a ideologia do regime militar, que formulou sua própria política educacional para transmitir seus valores.

As experiências de educação popular disseminou a prática educativa da politização, da valorização dos saberes populares, da identidade e das pluralidades culturais voltadas para o campesinato. Diferentemente, da educação proposta nas décadas de 60 e 70, centrando-se na formação de mão-de-obra especializada e qualificada voltada à industrialização.

O Movimento de Educação de Base (MEB) trouxe uma perspectiva de educação voltada para a formação da classe oprimida, da organização dos movimentos sociais, dos trabalhadores e sindicatos. Criado em 1961, com o objetivo de prestar assistência educacional, através de programas educacionais para adolescentes e adultos.

É interessante destacar, conforme Marinho (2008, p.113) que “a MEB é fruto do pensamento social da Igreja Católica no campo educacional e a ideia de que o homem deve ser atingido não somente pela fé, já que o homem não vive somente dela.” Assim, por meio de um sistema de rádio-educação realizavam-se os cursos nas escolas radiofônicas voltados para os sujeitos do campo, com o intuito de conscientizar, instrumentalizar as comunidades e possibilitar a mudança de atitudes.

A proposta de educação do campo elucidada pelo MEB, contrariava a formação destinada aos sujeitos do campo, os quais recebiam uma educação emprestada dos modelos urbanos, perpassando os valores da subordinação, da inferioridade e da negligência frente ao espaço rural, o qual sempre foi estigmatizado em razão dos estereótipos geográficos, uma carga ideológica propagada pela oligarquia agrária. Outro debate suscitado em torno do MEB trata-se do:

O caráter social que aparece no MEB, em 1962/63, fez com que os leigos dentro do Movimento puxassem a ação muito para a linha política, o que desagradou a muitos setores da Igreja. Já em meados de 1964, a Igreja, que tinha entregue a coordenação do Movimento aos leigos, queria abandoná-lo por não mais condizer com os ideais primeiros. Com o Golpe Militar, o

³⁹ Segundo Marinho (2008, p.113) a respeito das contribuições do Movimento de Educação de Base, contudo o regime militar depois instituiu “Em 1967, com a Lei 5.379, criou-se o Mobral, uma tentativa do governo militar para diminuir o alto índice de analfabetismo existente no país, considerando a mentalidade de que a redução do número de analfabeto é o elemento mais importante, no entanto, o mesmo se torna uma boa resposta para a manutenção das estruturas de poder.” Assim, o Mobral, como movimento educacional correspondia aos valores do regime militar.

Movimento sofreu muito pela retirada de incentivos e eliminação de algumas emissoras de seu uso. Depois do Golpe de 1964, o caráter político partidário que tinha se estabelecido no movimento não conseguiu manter-se, pois não tinha respaldo de uma base respeitável, por isso os leigos recorreram à Igreja Católica para que a orientação do movimento estivesse outra vez sob sua orientação. A reorganização serviu para manter o Movimento funcionando mesmo recebendo pouca ajuda financeira do Governo (MARINHO, 2008, p.137).

Como a educação do campo, encontra-se inserida no contexto das tradições, cultura e costumes do espaço rural, com sujeitos historicamente construídos. Por isso, não se pode “subestimar a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem, tenta ‘enchê-los’ com o que aos técnicos lhes parece certo, são expressões, em última análise da ideologia dominante.” (FREIRE, 1982, p.32).

Vale frisar também a experiência das Escolas Famílias Agrícolas (EFA), proveniente da França (1935), tendo como objetivo a formação dos jovens e adultos do campo, utilizando a pedagogia da alternância⁴⁰. Essas escolas foram fundadas no formato de associação em 1968, promovendo ações comunitárias para elevar o nível cultural, social e econômico dos trabalhadores do campo.

Destacam-se também, na perspectiva da pedagogia da alternância, as Casas Familiares Rurais- CFRs em 1984, em que havia a coordenação por uma associação de famílias agrícolas promovendo atividades educacionais. É nítida a presença da Igreja Católica nos movimentos de formação social e política no campo, assim como é marcante a atuação dos sindicatos a partir de 1963, com a criação da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) promovendo cursos de alfabetização para adultos, como também cursos de formação política.

Posteriormente, em 1980, com a criação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), trazendo como bandeira de luta os direitos humanos dos povos do campo como a educação, a saúde, a terra, entre outros. Inicialmente, a luta centrou-se na educação das crianças, contudo o MST ampliou os debates e as teorizações nos encontros a respeito da articulação de uma educação do campo para todos, a exemplo do Encontro Nacional de

⁴⁰ Trata-se de uma proposta pedagógica que enaltece as necessidades locais, o modo de produção no campo, costumes e valores da área rural, além de adequar-se as peculiaridades da agricultura familiar, relacionando a educação com o labor no campo. Com isso, segue-se a tríade escola-família-comunidade, utilizando da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Com um currículo flexível para atender as peculiaridades do meio rural, com tempos e espaços alternados – Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), construindo o diálogo entre o conhecimento prévio dos alunos e os saberes científicos.

Educadores e Educadoras da Reforma Agrária ENERA⁴¹ (1997).

Não se pode negar que os movimentos sociais do campo foram os protagonistas na luta contra a negação do direito à educação, por essa razão evidenciou-se como matriz primordial na educação do campo o seu caráter emancipatório. Com isso, a luta social coletiva e organização pedagógica revelam a relação entre educação e o trabalho produtivo.

Dessa forma, a educação do campo nas áreas de reforma agrária é um direito humano essencial aos assentados com o intuito de garantir o acesso e a permanência nos cursos superiores, mas também deve haver a coparticipação dos movimentos sociais na concretização de uma educação, que valorize as experiências do campo e as práticas pedagógicas da educação popular.

Ao tratar da educação do campo como política governamental, implica na segregação campo-cidade, haja vista que as instâncias de poder vinculam-se a ideia de educação rural como limitada, inferior e atrasada (visão de ensino voltado para a formação da massa trabalhadora com um viés nitidamente mercadológico). Já a visão da educação do campo abre-se um espaço democrático de fortalecimento da educação popular e da busca por direitos sociais.

Pensar no projeto de educação jurídica vinculada ao Pronera, implica correlacionar a educação com o desenvolvimento sustentável e os sujeitos do campo, elementos imprescindíveis na formulação das políticas públicas educacionais com assentados. Ademais, a educação do campo vista sob o ponto de vista de suas matrizes culturais fomenta a luta pela resistência frente às violações de direitos humanos. Ressalta-se, também, a busca pela identidade, o resgate histórico e o aperfeiçoamento da produção de saberes.

Faz-se necessário desconstruir a hierarquia social e intelectual perpassada pela segmentação campo e cidade, a ideologia própria da elite agrária. A educação do campo possui suas matrizes culturais, sua história, seus movimentos de resistência. Porquanto, a formação crítica e as reflexões em torno do conhecimento visam contribuir para o fortalecimento da identidade da educação do campo, negando a visão estereotipada da inferioridade.

A educação do campo foi historicamente marginalizada, em razão da visão elitista do agronegócio do modelo escolar urbano, que percebe o ensino rural como precário e

⁴¹ I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, em 1997, organizado pelo MST e a Universidade de Brasília com o objetivo de pensar a educação pública para os povos do campo e suas dimensões sócio-políticas.

insuficiente. Assim, as políticas públicas centraram-se nos aspectos assistencialistas e compensatórios, com currículos e projetos essencialmente urbanos.

Com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 1988, trouxe o dever estatal de promover a educação para todos, fundada nas reformas educacionais necessárias para concretizar tal direito, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996), que reconhece a diversidade e singularidade da educação campo visando adequar à organização escolar e as questões pedagógicas com conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos. A referida norma jurídica deu autonomia às escolas, podendo adequar-se às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

A educação do campo, em contrapondo ao modelo urbano e tecnocrata da educação urbana, foge do dualismo entre o agronegócio do setor rural e a industrialização nos centros urbanos, compreendendo que processo educativo encontra-se vinculado aos movimentos sociais. Para tanto, extrapola a perspectiva de sujeito singular, focando no prisma do sujeito coletivo, sendo problematizado a partir da categoria emancipação. Assim, o processo educativo é formatado a partir da coletividade educativa, associando as práticas sociais e realidade educativa, incorporando a autonomia do sujeito e a sua autogestão.

Das contribuições teórico-metodológicas da educação do campo nos projetos de implantação do Curso de Graduação em Direito- Turma Especial para Beneficiários da Reforma Agrária- na UFG e na UEFS destacam-se a pedagogia da alternância, os princípios da educação problematizadora, conscientizadora e da *práxis* educativa. Essas premissas educativas serão abordadas na seção de análise dos projetos.

Dessa forma, a educação do campo e a educação jurídica, concebidas como instrumento contra-hegemônico na defesa dos direitos humanos, parte da concepção crítica e realista dos direitos, concepção defendida por Herrera Flores (2009). O direito à educação superior no plano da idealização da norma é um direito universal, contudo, tal concepção distancia-se da realidade cruel da violação dos direitos humanos dos grupos vulneráveis.

A educação jurídica possui o fundamento legal e a garantia constitucional, todavia, a sua operacionalização foi alvo de tensões no campo político-jurídico. Partindo das quatro condições da teoria crítica e realista dos direitos humanos, Herrera Flores (2009) propõe, em primeiro lugar, a compreensão da realidade para que o ato de vontade seja orientado racionalmente e possa elaborar o pensamento crítico⁴². Desse modo, a educação jurídica como

⁴² Conforme Herrera Flores (2009, p.34) o pensamento crítico é compreendido como “criticar não consiste em destruir para criar ou em negar para afirmar. Um pensamento crítico é sempre criativo e afirmativo.”

conscientização permite que o assentado possa compreender a sua realidade e nela inserir-se com vistas à transformação. Só assim, o direito à educação superior torna-se significativo e contextual.

Nesse sentido, Freire (1979) entende que a conscientização possibilita que o assentado tome posse da sua realidade, desmistificando as falácias do discurso da elite agrária. Assim, tem-se a manutenção ou a modificação das formas de desigualdade no contexto da reforma agrária. Isso também ocorre com o direito “o caso do direito como arma ou como obstáculo para uma ação crítica afirmativa e construtiva.” (HERRERA FLORES, 2009, p.33). Por isso, o ato educativo humanizante precisa desmitificar a realidade e alcançar a libertação dos sujeitos na intenção da transformação nos processos sociais.

Conforme Herrera Flores (2009, p.32) “o pensamento crítico vai além disso. É um pensamento de combate. Deve, pois, desempenhar um forte papel de conscientização que ajude a lutar contra o adversário e a reforçar os próprios objetivos e fins.” Essa segunda condição incide no enfrentamento do pensamento crítico para viabilizar a mobilização e a participação social. Esse critério possibilita a emancipação e o empoderamento do assentado em face da instrumentalização do conhecimento jurídico nas suas lutas sociais.

Já a terceira condição dos direitos humanos, aborda que o conhecimento crítico é em/para o interesse coletivo na efetivação dos direitos. Assim, a formação jurídica dos assentados viabiliza o fortalecimento das ações dos movimentos sociais do campo, haja vista que possibilita a capacitação dos seus membros.

Os Cursos de Graduação em Direito- Turma Especial para os Beneficiários da Reforma Agrária na UFG e na UEFS apresentam diversas tensões na sua implementação, mediante a interposição da ACP nº 2008.35.00.013973-0/GO e a prolação da sentença que determinou a extinção do referido curso. Na compreensão desse conflito, precisa-se entender o direito na ótica de Herrera Flores (2009, p.33):

Nunca devemos esquecer que o direito é um produto cultural que persegue determinados objetos no marco dos processos “hegemônicos” de divisão social, sexual, étnica e territorial do fazer humano. Como defendemos acima, as normas jurídicas não existem por casualidade ou pela vontade abstrata de um “legislador”. As normas jurídicas estabelecem uma forma precisa a partir da qual se poderá satisfazer ou obstaculizar o acesso aos bens exigíveis para se lutar plural e diferenciadamente pela dignidade.

Dessa feita, a educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária é um bem público, por isso, o seu acesso precisa ser igualitário para satisfazer os interesses coletivos. A partir dessa concepção, a quarta condição coloca o pensamento crítico na busca permanente

pela exterioridade do sistema dominante, assim, ao buscar a compreensão das estruturas e das relações de poder o assentado constrói uma plataforma crítica.

Nesse diapasão, a educação jurídica é uma garantia formal no empoderamento dos assentados em face da efetivação do direito à educação superior. Todavia, essa percepção não foi defendida nos argumentos elucidados na ACP nº 2008.35.00.013973-0/GO e na sentença judicial. Em virtude disso, o pensamento crítico possibilita a indignação em face de tais posicionamentos “a nossa indignação e sua potencialidade de expandir multilateralmente, tanto no que se refere às questões de justiça como às de exploração.” (HERRERA FLORES, 2009, p.34)

Porquanto, a educação jurídica no contexto da questão agrária é um mecanismo jurídico de empoderamento e conscientização dos assentados. Interessante ressaltar que esse direito é construído e consolidado no processo educativo, resultando no papel pedagógico dos direitos humanos viabilizando a sua concretização no plano fático.

3.3-O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO JURÍDICA

A luta dos movimentos sociais do campo centra-se tanto no aspecto da educação formal para os camponeses, como também no estímulo à pedagogia da educação popular nos cursos voltados para os assentados do Pronera. Dessa feita, o desafio é propor políticas públicas que possibilitem a inclusão do assentado no cenário da educação formal.

Adotamos a perspectiva de movimentos sociais elucidada por Gonh (2013, p.13):

Nós os vemos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações, etc.), até as pressões indiretas. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação como a internet. Por isso, exercitam o que Habermas denominou como agir comunicativo. A criação e o desenvolvimento de novos saberes são produtos dessa comunicabilidade.

Destaca-se que deste conceito, percebe-se a necessidade da consolidação dos movimentos sociais como estrutura e organização social. Afirma Gonh (2012, p.20) “na maioria das vezes eles estão questionando estas estruturas e propondo novas formas de organização à sociedade política.” Porquanto, os movimentos sociais do campo,

compreendidos como fenômenos históricos, trazem como pauta a construção da identidade do sujeito do campo, da cultura e do agir coletivo na educação jurídica vinculada ao Pronera.

Enfatiza-se o caráter educativo dos movimentos sociais na formação dos atores e sujeitos sociais, seja no associativismo civil ou na formação para a cidadania, diferentemente da educação ofertada pela classe dirigente, a qual é utilizada como mecanismo de controle. Assim, a educação jurídica *com* os assentados, inserida como direito social, distancia-se da ideia de mercadoria, por isso, a formação jurídica dos assentados da reforma agrária possibilita a instrumentalização técnica e acadêmica na luta pela concretização das demandas dos movimentos sociais do campo.

No contexto da questão agrária no Brasil, as lutas dos movimentos sociais do campo discute a hegemonia do agronegócio, em que há o predomínio do capital, inserido no fator econômico na dinâmica das lutas sociais. Todavia, a atuação dos movimentos sociais não se encerra no combate ao poder econômico e na luta de classes, pois o protagonismo busca também os fins emancipatórios.

Diante do contexto abusivo do capitalismo, das diversas formas de desigualdade e exclusão, da intolerância, do desrespeito à dignidade da pessoa humana é imperiosa a atuação dos atores sociais coletivos para mobilizar e pressionar a engrenagem social. Com isso, a educação é necessária na atuação dos movimentos sociais, pois o cidadão coletivo busca os interesses da coletividade, fomentando o processo de luta e construindo uma cidadania.

O processo educativo dos movimentos sociais não se restringe ao ensino formal, possui necessidade da dimensão política para a organização dos grupos e na construção da cidadania coletiva. As ações dos movimentos sociais buscam a concretização de um direito social, mas não só a normatização, objetiva-se também a aplicabilidade dos direitos.

A negação de direitos, a opressão, a desigualdade, a exclusão, entre outras são elementos na constituição da força coletiva dos movimentos sociais, os quais viabilizam estratégias no combate ao conformismo e a passividade do processo de ocultamento de direitos. Essa dimensão educativa dos movimentos sociais denota que:

Aprende-se a não ter medo de tudo aquilo que foi inculcado como proibido e inacessível. Aprende-se a acreditar no poder da fala e das ideias, quando expressas em lugar e ocasiões adequadas. Aprende-se a calar e a se resignar quando a situação é adversa. Aprende-se a criar códigos específicos para solidificar as mensagens e bandeiras de luta, tais como as músicas e folhetins. Aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo os cenários vivenciados. E aprende-se, sobretudo, a não abrir mão de princípios que balizam determinados como interesses como os seus. (GONH, 2012, p.23).

Assim, a perspectiva educativa dos movimentos sociais gerada pela participação e da consciência do real. Ademais, precisa-se diferenciar o caráter pedagógico e educativo dos movimentos sociais, pois “a educativa é um processo cujos produtos são realimentados de novos processos. A pedagógica são os instrumentos utilizados no processo.” (IDEM, 2012, p.24).

O campo do conhecimento interligado ao exercício de cidadania insere-se na educação popular, tendo em vista que os movimentos sociais fundamentam-se nos programas de educação popular para que as classes populares se apropriem do conhecimento-instrumento para o resgate da cidadania.

Tendo como premissa basilar a conscientização torna-se instrumento das classes populares reivindicando espaços na sociedade, no poder público, na religião, na família, entre outros. Dessa forma, invade a esfera do domínio do poder constituído.

A educação popular voltada para a formação da cidadania centra-se no sistema não-formal de ensino, podendo acontecer nas igrejas, associações, partidos políticos, sindicatos entre outros espaços. Assim, a educação volta-se para a judicialização das relações sociais e também na formação da consciência jurídica.

Os movimentos sociais enquadram-se nas ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural possibilitando a organização das demandas, como nos casos de ações judiciais que questionam a constitucionalidade e a legalidade do Pronera. Como ações concretas os movimentos sociais fazem as denúncias, mobilizações, marchas, concentrações, entre outras, atuando por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais, por meio da utilização dos meios de comunicação e de informação.

Ademais, os movimentos sociais representam forças sociais do campo na busca emancipatória, articulando-se por meio de redes articuladas resistindo à exclusão e lutam pela inclusão social. Dessa feita, atuam na defesa das suas culturas locais, por uma ética política e na construção da autonomia e da cidadania.

Os movimentos sociais atuam nas negociações, nos fóruns de debates, nas ações públicas em prol da participação cidadã. No tocante aos movimentos sociais e direitos humanos, denota Gonh (2013, p.23):

Os movimentos de Direitos Humanos criaram redes nacionais, estão interligados a redes internacionais, como a Anistia Internacional. Já os movimentos contra a violência, nos centros urbanos, são mais focalizados. Eles têm um caráter diferente, partem de grupos e ações localizadas, motivados por perdas de entes queridos; passam a criar redes, mobilizaram as associações comunitárias dos bairros- muitas vezes também acuadas pelo medo à violência dos grupos armados organizados de uma região. O

movimento contra a violência urbana tem organizado, passeatas, manifestações de rua etc.

As demandas dos movimentos sociais estão relacionadas às condições de acesso e usufruto de direitos, exigindo a positivação dos direitos de caráter redistributivos para que possam ser concretizados. No entanto, provoca outros privilégios e novas formas de desigualdade em face do pluralismo das ações sociais, das transformações profundas e da batalha das subjetividades na construção simbólica das lutas pelo trabalho, do acesso à terra, moradia digna, enfim reivindicação de diversos direitos humanos.

Nesse cenário, os movimentos sociais criam espaços de inclusão, participação de cidadania e direitos humanos. O Estado Democrático de Direito permite dar voz e manifestação diante dos conflitos sociais. Assim, movimentos sociais do campo lutam por direitos humanos universais, mas também por aqueles não operacionalizados como o direito à terra, educação, saúde, entre outros.

Atuam também no plano da transversalidade dos direitos, a qual relaciona-se com a universalidade dos direitos humanos, juntamente com as demandas dos direitos difusos e coletivos, de forma que contemple os sujeitos, as diversidades, as identidades, nos espaços políticos e institucionais construindo políticas e normas.

Ressalta-se que no processo de implantação do Curso de Graduação em Direito *com* os assentados, tanto na UFG, como na UEFS, a atuação dos movimentos sociais foi importante na conquista dos assentados na luta pelos direitos sociais, dentre eles destacam-se o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); o Movimento da Luta Camponesa (MLC); o Movimento das Comunidades Populares (MCP) e a Associação de Pequenos Agricultores e Pastoral Rural.

A demanda dos movimentos sociais do campo centra-se na necessidade da elevação da democratização do ensino superior e a formação acadêmica de advogados populares para atuar no campo dos direitos humanos. Com isso, os Cursos de Graduação em Direito na UFG e na UEFS foram requisitados pelos movimentos sociais do campo, os quais participaram na elaboração dos projetos, na assinatura dos convênios, na execução e avaliação dos cursos, assim como preceitua o Pronera.

Indiscutivelmente, o direito à educação superior encontra-se na pauta dos movimentos sociais do campo em busca da qualificação necessária ao assentado da reforma agrária. Porquanto, tem-se o papel educativo dos movimentos sociais na ideia de coletivo, colegiado, associativismo e a participação popular, que não se enquadram como atores políticos

convencionais diferem-se pelo modo comunicativo e a amplitude dos espaços de atuação, necessitando de instrumentos como a negociação, as alianças e a cooperação.

Em virtude disso, os cursos superiores ofertados pelo Pronera possuem o condão de afirmar os demais direitos humanos dos sujeitos do campo, considerando a sua formação como requisito primordial no desenvolvimento do campo. Com isso, os movimentos sociais do campo visam romper com as falácias intelectuais de que o sujeito do campo necessita de formação tão somente para “pegar na enxada”.

A educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária representa uma prática pedagógica que altera alguns aspectos do ensino tradicional, tendo como exemplo a pedagogia da alternância e a pedagogia da terra, propostas metodológicas advindas dos movimentos sociais do campo e da educação do campo.

O Pronera, como política pública educacional, foi demandada pelos movimentos sociais do campo visando acumular forças junto às instituições de ensino superior para ampliar a escolarização formal nas áreas de reforma agrária e o protagonismo dos assentados.

O modelo de educação jurídica colide com os interesses do agronegócio e das estruturas de poder, em virtude disso, a oferta dos cursos superiores vinculados ao Pronera apresenta diversas tensões político-jurídicas, já que é uma política pública que consolida a formação de sujeitos concretos e coletivos de direito, inseridos na sua territorialidade objetivando concretizar os seus direitos humanos.

As tensões advêm da concepção de educação do campo presente no Pronera, haja vista que propõe novos métodos, mudanças na matriz curricular e uma nova concepção de educação. Essa política pública é o instrumento jurídico da educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária, com isso, é imprescindível na efetivação do direito à educação superior.

O Pronera é permeado de conflitos materializados nas ações judiciais contrárias à implantação dos cursos superiores, tendo em vista que o acesso à educação superior para os assentados representa o acesso aos bens culturais e ao saber pela classe trabalhadora. Sendo assim, tem-se a disputa de poder no que se refere ao controle dos processos produtivos e de conhecimento. Para tanto, a educação jurídica possui debates mais intensos, pois articula o mundo do trabalho, o protagonismo nos movimentos sociais e a formação jurídica.

Dessa forma, o programa inspira-se nos processos formativos dos movimentos sociais do campo conduzindo à participação popular e ao protagonismo social do assentado. Por essa razão, a educação jurídica é uma estratégia de democratização do saber e de instrumentalização jurídica dos sujeitos do campo.

4-A LUTA PELA APROPRIAÇÃO DE DIREITOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

Neste capítulo, pretende-se apresentar o histórico da implantação do Curso de Graduação em Direito, vinculado ao Pronera na UFG e na UEFS, assim como expor as tensões político-jurídicas presentes no discurso jurídico da ação judicial de extinção do Curso de Direito. Para isso, discute-se a respeito das ações afirmativas e da democratização da educação jurídica no contexto das políticas públicas da educação do campo, precipuamente no que diz respeito à educação superior.

4.1-AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A questão do acesso à educação superior torna-se uma problemática, na medida em que há diversas tensões político-jurídicas no cenário campo, em virtude das relações conflituosas e desiguais de poder. Nesse sentido, são necessárias as políticas afirmativas que visam concretizar o direito social à educação superior aos povos do campo à luz de uma hermenêutica constitucional de promoção e proteção dos direitos sociais.

Necessita-se, porquanto, de uma política pública estatal de ação afirmativa, a qual possa ser concretizada, por intermédio do acesso e permanência desses grupos vulneráveis nas universidades públicas. Esses sujeitos demandam pela oferta de cursos superiores no sentido da afirmação das políticas de educação do campo.

Destaca-se que, no panorama das políticas públicas educacionais para os movimentos do campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), instituído pelo Decreto nº 7.352/2010, o qual operacionaliza a educação nas áreas de reforma agrária, visando dar suporte educacional no meio rural, permitindo o desenvolvimento sociocultural, político e econômico.

Através dessa política, o Estado brasileiro assume o compromisso na promoção da educação para todos, adequada às necessidades dos povos do campo. Porquanto, a concretização do direito social à educação superior, por meio da política pública educacional do Pronera, necessita além da operacionalização do acesso às universidades públicas dos sujeitos do campo, mas também da permanência desses grupos nos cursos.

A proposta pedagógica do Pronera possui como fundamento a adequação pedagógica e metodológica, articulando à *práxis* da atividade social dos movimentos sociais do campo ao

conhecimento científico. É imperiosa a formação científica dos assentados da reforma agrária para que possam compreender as formas de violência simbólica, indo além do conformismo propagado pelas instituições estatais, as quais visam manter a inércia popular.

Com isso, o ensino superior democrático para os indígenas, quilombolas e camponeses permite que o conhecimento acadêmico estabeleça reflexões e indagações diante das injustiças e desigualdades sociais no âmbito educacional. Precisa-se pensar na universidade no contexto da relação cosmopolita, uma relação horizontal do conhecimento científico e dos demais saberes.

Para tanto, a oferta do curso de graduação em direito para assentados da reforma agrária corresponde ao instrumento de inclusão, inserido na lógica das ações afirmativas necessárias para suprir a dívida histórica em face dos assentados. Tal medida visa tornar a igualdade formal em igualdade substancial, possibilitando a representação dos grupos minoritários.

Na perspectiva da educação em direitos humanos, a educação é o instrumento social pelo qual os indivíduos podem desenvolver o seu aspecto cognitivo, como também o valorativo. É a condição básica para o convívio social, para o fortalecimento da democracia e para tutelar a dignidade humana.

Os direitos humanos de natureza social são instrumentos jurídicos reivindicados pelo pensamento socialista, cuja natureza é anticapitalista proveniente do período histórico da Revolução Industrial. No primeiro momento, os movimentos socialistas centralizavam-se nas demandas dos trabalhadores, em virtude disso, inspirou as ações públicas do Estado do Bem-Estar Social.

Os direitos sociais surgem com o Constitucionalismo do século XVIII, tutelando as garantias fundamentais dos cidadãos. Nesse contexto, destaca-se a influência da Constituição Mexicana de 1917, promulgada em razão da contrariedade da classe operária, que reivindicava a expansão da escola pública, a reforma agrária e a proteção do trabalhador.

Posteriormente, com a Declaração do povo trabalhador e explorado da Rússia (1918), apoiando as medidas socialistas e a Constituição de Weimar (1919) abordou a terminologia: Estado Democrático Social, na defesa da dignidade humana e dos direitos econômicos e sociais.

Dessa feita, os direitos sociais surgem para suprir a fragilidade dos direitos civis e políticos, auxiliando o sujeito no tocante às suas necessidades básicas como a saúde, a previdência social, a proteção ao trabalho, a educação, entre outros. Nesse sentido, podem-se conceituar os direitos sociais como sendo as atividades prestacionais exercidas pelo Estado

com o escopo de reduzir as desigualdades sociais, podendo “além de aproximar o Direito à ideia de justiça, é de importância para resolução de casos práticos, mormente em relação aos que envolvam direitos sociais, onde se buscam soluções mais atadas à realidade.” (BARROS, 2010, p.43).

Nessa conjuntura, o Estado pós-social⁴³ é compreendido dentro da lógica estrutural da colaboração entre entidades públicas e privadas, associando os novos domínio da vida em sociedade ao tutelar além dos direitos sociais, o direito ao meio ambiente, a qualidade de vida, a informática, ao patrimônio genético e outros. Destarte, a educação jurídica no cenário do Estado pós-social garante a tutela efetiva do direito à educação superior aos assentados, pois reforça a dimensão positiva prestacional dos direitos humanos.

Indubitavelmente, as demandas dos movimentos sociais do campo ampliam a prestação de direitos, garantindo a correção das desigualdades sociais. Assim, a educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária, como um direito fundamental consagrado no texto constitucional, representa o conjunto de valores e princípios que balizam o entendimento judicial a respeito das políticas públicas educacionais para os assentados.

Todavia, no discurso judicial presente no processo nº 2008.35.00.013973-0/GO que determinou a extinção do Curso de Graduação em Direito- Turma Especial para Beneficiários da Reforma Agrária na UFG, não houve a utilização do direito à educação superior como critério interpretativo da norma jurídica.

A respeito disso, afirma Silva (2011, p.43) que “os direitos fundamentais possuem a natureza de princípios jurídicos que obrigam e enformam toda a ordem jurídica [...] funcionando como critério de interpretação e de integração de lacunas das normas jurídicas.” No caso da educação jurídica *com* os assentados possui problemas na sua concretização, tendo o confronto entre o normativo e o real.

No ordenamento jurídico brasileiro, destaca-se a preocupação com a efetivação dos direitos sociais a partir da Constituição Federal de 1988, reconhecendo-os como direitos fundamentais para tutelar a dignidade da pessoa humana. Destaca-se no preâmbulo constitucional o objetivo de “instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça”, preceitos essenciais à concretização dos direitos sociais.

⁴³ Das diversas formas de concepção de Estado, desde o Estado Liberal, o Estado Social e o Estado Constitucional até o Estado pós-social, este último como modelo hodierno, o qual se baseia nos valores de solidariedade na resolução dos conflitos coletivos e nos problemas sociais. É a atuação do Estado em parceria com outras entidades para alcançar o bem comum.

Seguem-se no mesmo sentido, inciso IV do art.1º da Constituição Federal de 1988 estabelecendo os valores sociais do trabalho como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito; assim como nos objetivos fundamentais do art.3º; e no art.6º instituindo o rol dos direitos sociais do trabalho, da saúde, da cultura e da educação, da seguridade social, da criança, adolescente e idoso, da família, da moradia e do meio ambiente.

Em razão disso, o direito à educação encontra-se inserido como direito fundamental de natureza social, conforme elucida o art.6º da Constituição Federal. Dessa feita, os artigos 205, 206 e 208 da Carta Magna elencam as formas de concretização deste direito e a responsabilização dos entes estatais em face do descumprimento do acesso e garantia da educação básica pública, gratuita e de qualidade para todos.

No tocante ao direito social à educação, a Constituição Federal de 1988 trata da Educação nos artigos 205 a 214, colocando-a como direito subjetivo público, determinando os princípios do ensino público e a forma de organização e financiamento da educação pública. Assim, a educação como direito social insere-se na tutela individual e coletiva, pois possui natureza dos direitos públicos subjetivos, em razão da necessidade de atuação positiva do Estado.

Para tanto, afirma Gonçalves (2013, p.349) a respeito da efetivação dos direitos sociais: “As normas definidoras dos direitos fundamentais sociais devem ter aplicação imediata, tudo de acordo com o que deixa claro o art.5º, §1º, da Lei Maior [...] não pode ter sua eficácia postergada ou simplesmente afastada.” Dessa forma, o direito à educação depende da efetivação dos poderes estatais, pois possui como características a generalidade e a publicidade. Em razão disso, requer a aplicação das políticas públicas para sua concretização.

As políticas públicas precisam vincular-se aos princípios da Administração Pública como leciona o art.37 do texto constitucional: a legalidade, a impessoalidade, a moralidade, a publicidade e a eficiência. Podendo, inclusive, os entes estatais, dentro da justiciabilidade das políticas públicas educacionais, serem responsabilizados judicialmente pela não prestação ou pela ausência de oferta do ensino público, gratuito e de qualidade para todos.

A respeito da concretização das políticas públicas e a atuação dos organismos sociais, acentua Gonçalves (2013, p. 349-350) que:

O caminho a ser percorrido em busca da concreta implementação das políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos fundamentais é longo e repleto de dificuldades. Entretanto, o fim almejado é justo e recompensador, e somente será alcançado por intermédio da mobilização da sociedade e do comprometimento dos Poderes do Estado, tendo o Ministério

Público o ponto de apoio e de fomento, encontrando no Judiciário a certeza da justiça social, exatamente aquela proclamada por Jesus Cristo, cujo símbolo indelével é a partilha do pão- “o pão nosso” que na Oração pedimos ao Pai que nos seja ofertado a cada dia, ao mesmo tempo em que suplicamos o perdão por nossas falhas, entre as quais está, sem dúvida entre as mais graves, a indiferença para aqueles que têm fome e sede, sobretudo justiça.

O papel do Estado na oferta da educação superior para os grupos vulneráveis rege-se pelo princípio da justiça social, contudo não bastam políticas públicas universalizantes para a efetivação do direito à educação. Precisa-se, também, pensar nos grupos que tiveram os seus direitos sociais negados.

Em decorrência dessa análise, concebe-se o direito à educação superior *com* os assentados da reforma agrária como o instrumento jurídico de materialização do princípio da dignidade humana. Ressalta-se que tal direito humano possui uma dimensão axiológica na realização da dignidade humana do assentado, em virtude disso, possui uma vertente histórica e circunstancial de minimização das desigualdades sociais.

A educação superior é um instrumento de formação sociopolítica do cidadão, proporcionando a participação política e o fortalecimento democrático. Assim, o Poder Público, como agente propulsor das políticas públicas precisa efetivar o direito à educação formal aos grupos historicamente vulneráveis, como os negros, as pessoas com deficiência, assentados e trabalhadores, entre outros.

O desafio da oferta da educação superior voltada para os assentados da reforma agrária não se restringe ao aspecto cognitivo, pois é primordial suscitar a responsabilidade social e política do sujeito do campo, substituindo as práticas assistencialistas e de domesticação da educação bancária.

Afirma Freire (1981) que educação bancária funciona de acordo com as premissas da ‘pedagogia de depósito’, de modo que o professor oferece o conhecimento ao aluno, posteriormente ocorre o processo de armazenamento e de arquivo. Essa forma de educação é antidialógica, na qual o processo de ensino-aprendizagem restringe-se à transmissão e assimilação de conteúdos programáticos, desvinculando-se do pensamento crítico e da conscientização do sujeito.

Ao passo que o diálogo inerente à concepção de educação libertadora é uma forma de educação política voltada para a formação do pensamento crítico, da participação ativa do educando no seu processo de aprendizagem, como sujeito ativo de sua história. Conforme Freire (1987, p.69, grifo do autor). “O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não ‘bancária’, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeito de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo.”

A ampliação do acesso e permanência na educação superior através do Pronera, como política pública educacional, objetiva a oferta da formação profissional nos cursos de graduação e pós-graduação nas diversas áreas do conhecimento. Propicia-se a qualificação das ações dos sujeitos, assim como permite o diálogo entre a pesquisa científica e as comunidades rurais. Em virtude disso, o Pronera aborda como pressupostos educativos o diálogo, a *práxis* e a transdisciplinaridade.

Com relação à educação superior democrática⁴⁴, como mecanismo de inclusão dos grupos vulneráveis, por meio da operacionalização das políticas afirmativas⁴⁵, como instrumento jurídico de reconfiguração no acesso aos padrões culturais e científicos por parte dos grupos vulneráveis. Dessa feita, a educação superior pretende conciliar o exercício dos direitos humanos com a democratização da universidade.

A implantação do Curso de Graduação em Direito vinculado ao Pronera na UFG desencadeou diversos conflitos, tanto no âmbito administrativo, como também judicial. Nesse caso, faz-se uma análise à luz dos direitos humanos, da disputa pelo conhecimento hegemônico pelas diversas esferas de poder, como também dos impasses em torno do modelo do ensino jurídico tradicional.

As tensões em torno do acesso e permanência na educação jurídica *com* os assentados reside no fato da injustiça social encontrar-se embasada na injustiça cognitiva, pois a sociedade capitalista valoriza o conhecimento científico, mas nega-o aos grupos menos favorecidos. Nesse sentido, a luta dos assentados centra-se na distribuição socialmente equitativa do conhecimento científico, consequentemente, pleiteia-se por uma justiça cognitiva.

Considerando que a educação jurídica tradicional possui influência do ensino tradicional e elitista, não apresenta espaço para o diálogo e para a formação crítica e libertadora, imprescindível aos assentados, na construção de uma educação jurídica libertadora e emancipadora. Em razão disso, apresentaram-se tensões político-jurídicas na implantação dos

⁴⁴ Neste trabalho, adota-se o termo educação superior democrática para se referir não apenas a política de acesso ao ensino superior, mas também diz respeito à democratização do currículo e da gestão pedagógica, assim como o diálogo com os grupos minoritários. Conforme Boaventura (2004, p.100) a respeito da democratização da universidade afirma: “A ideia de democratização externa confunde-se com a responsabilização social da universidade, pois o que está em causa é a criação de um vínculo político orgânico entre a universidade e a sociedade que ponha fim ao isolamento da universidade que nos últimos anos se tornou anátema, considerando manifestações de elitismo, de corporativismo, de encerramento da torre de marfim etc.”

⁴⁵ Conforme Borges (2011) os programas de ação afirmativa de acesso à universidade pública visam discutir a função social da universidade e a sua importância no fortalecimento das instituições democráticas, precipuamente, no que se refere à efetivação do direito à educação superior as minorias. Assim, no contexto da afirmação dos direitos humanos, as políticas afirmativas educacionais visam concretizar o direito à educação sob o espectro do princípio da igualdade material, distanciando-se da abstração da exegese legislativa que foge do plano da concretização, em razão da matriz histórica da discriminação, do elitismo e da meritocracia.

curso jurídicos, precipuamente, no caso da UFG, em face da ação judicial promovida determinando a extinção do referido curso.

Destaca-se que a Universidade Federal de Goiás, em pareceria com os movimentos sociais do campo, em meados de 2004, apresentou o projeto do “Curso de Graduação em Direito para os Beneficiários da Reforma Agrária (Turma Especial)”, mobilizando a iniciativa por meio de seminários e debates públicos. Contudo, o Ministério Público Federal de Goiás entrou com Ação Civil Pública pedindo a extinção do curso de direito, alegando que a oferta da turma exclusiva para este público contraria os princípios constitucionais da igualdade e da legalidade. A discussão centra-se na ampliação da oferta dos cursos superiores, dando condições formais para aqueles que historicamente ficaram à margem das políticas públicas.

A Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0/GO tramitou na 9ª vara federal do Tribunal Federal Regional de Goiás, ao questionar a legalidade do edital administrativo de seleção dos alunos, impetrou o pedido de extinção do Curso de Graduação de Direito direcionado aos assentados, assim como para determinar a ilegalidade da portaria conjunta Incra e UFG nº 9 de 17.08.2007.

No dia 31 de maio de 2006, a Procuradoria da República em Goiás, instaurou um Inquérito Civil Público – processo PR/GO nº 1.18.000.008340/2006-92, com o objetivo de “apurar a regularidade de projetos mantidos pela Universidade Federal de Goiás, que pretende a criação de três cursos a serem destinados a segmentos específicos da sociedade” (MP/GO, 2007) [...] O referido Inquérito, instaurado por meio da portaria MGMO 51/2006 [...](STROZAKE; KARLINSKI, 2010 p.228).

O debate incide na antinomia entre o princípio de universalização do ensino e as políticas afirmativas aos assentados da reforma agrária. Contudo, os movimentos sociais do campo objetivam a formação de profissionais do direito com consciência crítica e com capacidade técnica para contribuir na luta dos assentados.

Em contrapartida, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia, inserida nas políticas afirmativas com a finalidade da democratização do ensino superior abrindo 40 vagas para cadastrados no Incra, por meio de seleção. Ressalta-se que o curso como medida vanguardista democratiza a educação jurídica, inserindo a pedagogia da alternância e as concepções de educação dialógica e problematizadora, concernente à concepção de uma educação popular freiriana.

Ao passo que o direito à educação superior é reflexo da dignidade da pessoa humana e essencial ao Estado Democrático de Direito. A questão do acesso ao curso jurídico *com* assentados entra no mérito das ações afirmativas, tema já pacificado pelo Supremo Tribunal

Federal no julgamento da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº186, declarando a constitucionalidade das políticas de cotas, preconizadas na Lei nº 12.711 de 2012.

Nesse sentido, as políticas públicas são os instrumentos de efetivação dos direitos fundamentais, podendo ser redistributivas - quando há a distribuição de recursos públicos para setores específicos, como os programas de financiamento educacional visando reduzir às disparidades sociais. Da mesma feita, as políticas públicas podem ser distributivas - tratam da manutenção dos serviços públicos, como equipamentos, reparos, entre outros; e, as políticas públicas regulatórias - são específicas do Poder Legislativo, autorizando a execução das ações por parte da Administração Pública.

Para que haja o efetivo exercício dos direitos de cidadania faz-se necessário que o os assentados tenham consciência das problemáticas concretas e de como se deve utilizar os instrumentos e mecanismos legais para exigir o cumprimento das demandas dos assentados. Com isso, é fundamental garantir o acesso e a permanência na educação superior, pois através dos novos saberes, valores e habilidades pode-se exercer de forma responsável e consciente a defesa dos seus interesses.

As políticas públicas educacionais estão atreladas às condições democráticas, haja vista que a educação é um setor social de formação sociocultural, podendo fortalecer a participação no exercício democrático, além de possibilitar a ascensão social dos grupos vulneráveis.

A partir desta proposta de educação jurídica *com* os assentados, compete ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) estabelecer contratos, convênios, termos de com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, assim como com órgãos e entidades públicas na execução de projetos no âmbito do Pronera.

Observa-se que o curso superior de cunho tradicional, ao adotar o modelo educacional elitista e tradicional de ensino, possui resistência à aplicabilidade dos programas sociais educacionais, como é o caso do Pronera. Ao passo que os cursos, com a percepção democrática do ensino superior, aderem aos programas educacionais objetivando o acesso e a permanência no ensino público aos grupos sociais vulneráveis.

Porquanto, a concretização do direito social à educação superior, mediante a política pública educacional do Pronera, necessita da parceria entre as universidades públicas, os movimentos sociais do campo e o Incra. A luta pelo direito à educação, não se centra apenas na oferta e permanência nos cursos superiores, mas também na adequação pedagógica e metodológica, correlacionando à *práxis* da atividade social dos movimentos sociais do campo

ao conhecimento científico.

O desafio na implementação do Pronera não se refere apenas ao acesso e permanência no ensino superior, mas também a necessidade de romper com o elitismo acadêmico, propondo a universalização do direito humano à educação superior, através da reforma estrutural do ensino superior para ir além do capital e dos interesses das classes dominantes.

Para execução das metas do Pronera é imprescindível a parceria com as instituições de ensino superior e demais entidades, todavia percebe-se o entrave na adesão ao programa, em virtude dos estereótipos criados em torno dos movimentos sociais do campo. De tal modo, a universidade inserida no quadro burocrático-estatal aborda a lógica científica, recaindo as tensões na consolidação da educação popular do campo nas instituições de ensino superior.

É imperiosa a democratização da educação superior, no âmbito das políticas públicas afirmativas. Tem-se no Pronera, o exemplo na busca a identidade da educação do campo, pois a mesma precisa vincular-se ao mundo do trabalho e com a formação significativa para os assentados.

Com isso, a educação do campo possui dimensão política, anunciada para as classes populares na busca de cidadania e da concretização dos direitos sociais. Nessa dimensão do direito a ter direitos, os movimentos sociais do campo buscam desfazer com as tendências conservadoras dentro da universidade e com o elitismo acadêmico.

Não obstante, a educação não é uma mercadoria voltada aos interesses do poder sociopolítico, surgindo assim, o entrave na implantação dos cursos jurídicos vinculados ao Pronera, pois contrariam os interesses da economia do agronegócio. Dessa forma, a educação voltada para tais sujeitos não se restringe à formação técnica, mas sim se direciona a *práxis* política dos movimentos de resistência no campo.

Porquanto, a finalidade do Pronera é a elevação do nível educacional dos trabalhadores rurais, em parceria com as universidades para auxiliar tanto na formação intelectual, mas também no enfrentamento dos problemas inerentes à vida do campo. Com isso, tem-se a demanda da formação jurídica para os assentados, pois como atuam nos movimentos sociais do campo precisam utilizar de instrumentos jurídicos na luta pela terra.

Inegavelmente, a formação jurídica dos assentados da reforma agrária corresponde ao fortalecimento estratégico dos movimentos sociais do campo, pois podem reivindicar a efetivação dos seus direitos e garantias fundamentais, dentre eles o direito à educação, à terra, à moradia, entre outros, conforme elucida os dispositivos constitucionais. Destacam-se, também, os diversos entraves para a formação na formação do Curso de Graduação em

Direito *com* os assentados da reforma agrária, tendo em vista que se insere no debate acerca das ações afirmativas no âmbito da educação jurídica.

4.2- AÇÕES AFIRMATIVAS E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

Primeiramente, faremos a contextualização histórica da educação jurídica, em virtude das raízes coloniais do bacharelismo proveniente da elite econômica. Dessa feita, a educação jurídica no Brasil possui sua gênese no bacharelismo, o qual tinha como finalidade acatar as necessidades da aristocracia colonial, evitando excessivos gastos ao enviar seus filhos para as universidades na Europa. Assim, o Curso de Graduação em Direito foi criado, coerente com o modelo do ensino elitista e tradicional.

O bacharelismo predominou na vida política e cultural do país, fazendo com que os sujeitos provenientes da elite socioeconômica, ocupassem os mais ilustres cargos públicos, “importância dos fundadores da pátria brasileira, predominantemente juristas, e o peso do estamento militar na fundação dos países ibero-americanos” (VARGAS, 2010, p.109). Assim, a influência do bacharelismo proporcionou o acesso à cultura, às letras e às artes, incentivando um espírito culto no estado patrimonialista e liberal. Ademais, a atividade acadêmica dos bacharéis, também, suscitou na produção jornalística incentivando o senso crítico da atividade política.

Com isso, é perceptível a influência do modelo liberal do ensino jurídico, tornando difícil desvincular-se de Coimbra e do currículo do Direito Canônico. Todavia, na fase da ascensão industrial no Brasil e da consolidação do poder da burguesia, também, precisou modificar a produção científica, dando ênfase na estrutura curricular das disciplinas de Direito Privado.

Os juristas e magistrados exerceram um papel de grande importância na política e na administração portuguesa e posteriormente na brasileira. Tratava-se de uma elite sistematicamente treinada, sobretudo graças ao ensino na Universidade de Coimbra, fundada em 1290. O direito ensinado em Coimbra era profundamente influenciado pela tradição romanista trazida de Bolonha. O direito romano era particularmente adequado para justificar as pretensões de supremacia dos reis. Tratava-se de um direito positivo cuja fonte era a vontade do príncipe e não o poder da Igreja ou o consentimento dos barões. (CARVALHO, 2003, p. 31-32).

No contexto do modelo liberal, o currículo era ideologicamente moldado, dando ênfase à pedagogia tradicional, limitando-se na manutenção da estrutura dominante. Por isso, a academia jurídica contribui para o paradigma positivista da norma legislada. Dessa feita,

a educação jurídica no Brasil possui raízes históricas no bacharelismo liberal nos tempos do Império, direcionada à formação jurídica da elite agrária do país e aos interesses do Estado.

Lyra Filho (1980) afirma que a tradição jurídica, vinculada ao positivismo, reduziu a educação jurídica ao ordenamento jurídico normatizado pelo aparelho estatal, assim, a reformulação dos Cursos de Graduação em Direito ainda é um grande impasse e marcada por tensões.

Toda essa discussão sobre a gênese do ensino jurídico no Brasil direciona-nos ao debate sobre a democratização da educação jurídica, sob o prisma das ações afirmativas. Precipuamente no que tange ao Curso de Graduação em Direito vinculado ao Pronera. Esta política educacional pública não promove tratamento privilegiado aos assentados, pelo contrário objetiva eliminar os desequilíbrios sociais.

A educação jurídica *com* os assentados oferece condições de acesso e aquisição de direitos, haja vista que esses sujeitos convivem com problemas educacionais do campo, como o analfabetismo, a baixa escolarização e a falta de estrutura das escolas do campo. Em razão disso, a educação superior é mecanismo de mudanças permanentes, pois os grupos vulneráveis reivindicam a democratização no acesso e permanência na universidade.

Conforme Magalhães, Menezes e Righett (2009, p.245) “tratando-se da educação superior, vale destacar que, em um país com desigualdades sociais extremas como o Brasil, o ingresso na universidade representa também ascensão social.” Diante disso, a educação jurídica insere-se no acesso à educação superior, por meio das ações afirmativas, as quais são mecanismo de inclusão e não se restringe apenas as cotas raciais.

Em virtude disso, o Pronera visa combater à discriminação e à desigualdade dos assentados, inserindo-os nos espaços sociais, como é o caso da universidade. As ações afirmativas são materializadas por meio das políticas públicas estatais. Quanto ao histórico das ações afirmativas destaca Magalhães, Menezes e Righett (2009, p.260):

As ações afirmativas (*affirmative actions*) ganharam notoriedade pública internacional na década de 1960, quando políticas de combate à discriminação foram implantadas nos Estados Unidos como forma de promover a igualdade entre negros e brancos norte-americanos. Neste período, o então presidente John Keneddy publicou o Decreto n.10.952, de 6 de Março de 1961, que criou a “ Equal Employment Opportunit Commission”(EEOC), buscando assegurar total isonomia entre trabalhadores no campo de trabalho.

Com relação ao Pronera, como ação estatal de promoção da inclusão, discute-se a constitucionalidade desta política pública educacional, sob o argumento que contraria os princípios da legalidade, isonomia e da universalidade do direito à educação. Com base nisso,

tem-se a judicialização do Pronera, percebido como instrumento jurídico que proporciona as reivindicações e lutas dos movimentos sociais do campo, diante da necessidade de organização político-jurídica nas áreas de assentamento.

A educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária pretende instrumentalizá-los nas tensões e conflitos nas mobilizações por direitos. Esta discussão questiona a possibilidade da implementação do Curso de Graduação em Direito *com* os assentados em face do tradicionalismo liberal do ensino jurídico, bem como a inserção das premissas da educação popular, da pedagogia da alternância e da pedagogia da terra.

Ao agrupar e mobilizar os desiguais e excluídos provoca-se uma significativa repercussão política. Dessa forma, a universidade pública é vista como espaço de formação destes grupos, formando a consciência das massas e a instrumentalização técnica e acadêmica na luta por direitos.

É evidente que a universidade pública precisa ampliar o seu universo temático, pois as ações libertadoras buscam temáticas significativas para ampliar o pensamento dialético da situação concreta, permitindo que o sujeito se reconheça na dimensão da sua realidade. No caso dos alunos provenientes dos assentamentos, estes precisam “mais que receber uma informação a propósito disto ou daquilo, analisam os aspectos de sua própria experiência existencial representada na codificação” (FREIRE, 1979, p.18). Todavia, a educação jurídica privilegiou a formação das elites, como forma de manutenção do poder político, em detrimento disto ainda predomina o normativismo, a desvinculação entre teoria e prática e a unidisciplinaridade.

A formação acadêmica dos assentados é imprescindível na compreensão das formas de violência simbólica, indo além do conformismo propagado pelas instituições estatais. Assim, o elitismo acadêmico fomenta o ensino intelectual direcionado à meritocracia técnica da universidade e a monocultura do saber científico.

Nesse sentido, a educação jurídica *com* os assentados destaca os seus saberes e as suas experiências, haja vista que é complexo desenvolver tais conhecimentos no modelo de educação hegemônica nas universidades e centros de pesquisa. Com isso, o Pronera, incluído nas políticas públicas educacionais, pretende democratizar o ensino superior para os assentados. No que se refere à educação como instrumento democrático assegura Delors (2002, p.60) a respeito da busca por:

Uma relação sinérgica entre a educação e a prática de uma democracia participativa então, além da preparação de cada indivíduo para o exercício dos seus direitos e deveres, convém apoiar-se na Educação permanente para

construir uma sociedade civil ativa que, entre os indivíduos dispersos e o longínquo poder político, permita cada um assumir a sua parte de responsabilidade como cidadão ao serviço de um destino autenticamente solidário. A educação dos cidadãos deve realizar-se durante toda a vida para se tornar uma linha de força da sociedade civil e da democracia viva. Confunde-se, até, com a democracia, quando todos participam na construção de uma sociedade responsável e solidária, respeitadora dos direitos fundamentais de cada um.

Neste aspecto, os Cursos de Graduação em Direito vinculados ao Pronera inserem-se na tensão do direito à terra, pois os assentados como operadores do direito atuarão na perspectiva contrária ao sistema do agronegócio. As cercas do direito à terra expandem para outros direitos, busca-se, assim, o processo de construção do conhecimento acadêmico articulado à educação do campo no fortalecimento da sua identidade e da diversidade.

Apropriando-se do saber jurídico, os assentados instrumentalizam-se na luta por direitos. Com isso é imprescindível a articulação entre os movimentos sociais, a universidade e o poder público na efetivação da igualdade material do direito à educação. O Pronera, concebido como ação afirmativa, possui caráter provisório na reparação das desigualdades e exclusões historicamente estabelecidas, como compreende Borges (2011, p.3) para que “a adoção dos programas de ação afirmativa objetiva o incremento da diversidade sociocultural na universidade e contribui para formar profissionais oriundos de diversas origens socioeconômicas e culturais, ultrapassando, portanto, a ideia da mera reparação social.”

A partir desta consideração, podemos discorrer que a democratização da educação jurídica parte das ações afirmativas que consolidam os direitos dos sujeitos historicamente excluídos e a conscientização.

Em virtude disso, o direito ao acesso e permanência na universidade por via das ações afirmativas repercute no âmbito do Poder Judiciário, como é o caso da justiciabilidade⁴⁶ do Pronera. A discussão também reside no reconhecimento da educação superior como instrumento na redução das desigualdades sociais e regionais, possibilitando aos grupos sociais marginalizados o acesso aos níveis mais elevados de escolarização no contexto de afirmação dos direitos humanos (BORGES, 2011).

Universalizar o direito à educação superior *com* os assentados é uma demanda específica, a qual flexibiliza o princípio do mérito. Para tanto, tem-se a dimensão política na luta pelo direito a ter direitos no âmbito do Pronera, em virtude a oferta dos cursos jurídicos vinculados ao Pronera foi alvo de conflitos na democratização da educação jurídica,

⁴⁶ É a faculdade de demandar perante o Poder Judiciário a efetividade dos direitos sociais, por meio dos argumentos constitucionais e da utilização dos instrumentos jurídicos necessários à aplicabilidade de tais direitos.

comparando metaforicamente o Direito como uma cerca. Por isso, precisa-se romper com as cercas discursivas e ideológicas, as quais corroboram como a ideia de privilégio por parte determinados grupos hegemônicos.

4.3- ROMPENDO AS CERCAS DA EDUCAÇÃO JURÍDICA: A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG) E NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)

A educação jurídica *com*⁴⁷ os assentados da reforma agrária na UFG e na UEFS foi alvo de discussões, em razão de objetivar formar o sujeito assentado na construção de um projeto educativo contra-hegemônico, o qual impacta as intencionalidades do agronegócio. Como o assentado carrega consigo a identidade de camponês e também de militante dos movimentos sociais, articulando as opções políticas na elaboração do processo educativo.

O processo de reforma agrária inclui o direito e a permanência na terra, mas também o direito à educação e ao desenvolvimento do campo. Considerando que a prática pedagógica possui dimensão sociopolítica, o projeto de educação jurídica integra o conhecimento jurídico com a pedagogia da alternância e as relações institucionais entre o Incra, a universidade e os movimentos sociais.

Necessita-se superar a ideia de que a formação do assentado deve-se restringir ao ato de “pegar na enxada”. O conceito de desenvolvimento no campo é bem mais amplo, rompendo com o discurso de que o assentado precisa tão somente aprender temas relacionados ao trato com a terra.

Em decorrência disso, o Pronera insere-se como ação afirmativa, já que as políticas educacionais universalistas necessitam da efetividade do direito à educação superior *com* os assentados. Dessa feita, o referido direito é um bem público, pois é direito de todos e dever do Estado.

Compreendendo a educação jurídica, como bem público, Borges (2011) defende que a educação superior é orientada a partir das recomendações da normativa internacional, precipuamente da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Assim, o Estado possui o papel de promover o direito à educação superior, mas requer também a participação de outros setores sociais.

A educação jurídica *com* os assentados percebe o direito à educação superior para

⁴⁷ Vale frisar que ao se referir à educação jurídica popular sob a perspectiva freiriana utiliza-se a preposição *com*. Ao passo que a preposição *para* serve para explicitar o discurso da Ação Civil Pública e da sentença judicial.

além da igualdade formal, oportunizando igualdade de acesso à universidade por meio das ações afirmativas. Nessa ótica, o Pronera permite o acesso à universidade aos assentados, mas também fomenta a concepção de educação dialógica, problematizadora e transdisciplinar.

Diante da justiciabilidade dos direitos sociais, o Pronera foi alvo de ação judicial na discussão a respeito da consolidação do direito à educação superior *com* os assentados. Essa política pública educacional possui sua gênese na execução e pressão dos movimentos sociais do campo, diante da negligência histórica em face da educação do campo.

A educação superior direcionada aos assentados é um direito humano que garante acesso aos demais direitos, vista sob a concepção da educação como comunicação, conscientização e autonomia (FREIRE, 1983, 1987, 1998). Esses sujeitos históricos sofreram a negação de direitos, precipuamente o direito à educação superior.

Dessa forma, a UFG, pioneira na oferta da educação jurídica *com* os assentados, tornou-se um espaço de conflito. Em 2006, o Conselho Universitário da UFG aprovou o projeto de criação da Turma Especial do Curso de Graduação em Direito para os Beneficiários da Reforma Agrária⁴⁸, por meio da Resolução nº 18/2006 (BRASIL, 2006). Já em 2007, foi divulgado o edital de processo de seleção para o ingresso de 60 alunos da Turma Especial, sendo imprescindível à apresentação de comprovante de declaração de entidades como o Incra, associação ou outras instituições relacionadas à agricultura familiar.

Dessa feita, o curso iniciou-se em 2007 e no mesmo ano o Ministério Público Federal de Goiás (MPG-GO) propôs a Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0/GO com pedido de liminar, indagando a respeito da utilização dos recursos do Pronera. Assim, o curso foi criticado no que respeito à sua classificação como uma cota ideológica vinculada aos interesses dos movimentos sociais do campo.

O ponto central do discurso jurídico é que o Pronera não se enquadra como ação afirmativa, pois não utiliza os critérios de cor, raça, origem, etnia, entre outros. Com isso, a interpretação judicial do referido programa denota que não houve a correlação com os fundamentos educativos e jurídicos da educação do campo.

Pensando sobre essa questão, analisam-se os discursos jurídicos da ACP e da sentença judicial do processo nº 2008.35.00.013973-0/GO, mediante uma análise descritivo-analítica. Por oportuno, relaciona-se o debate da implantação do Curso de Graduação em Direito na UFG, elucida-se a preleção do interlocutor da quinta Audiência Pública realizada nos dias 3, 4

⁴⁸ Ressalta-se que essa é a nomenclatura oficial da turma específica da UFG e da UEFS. Entendemos que o termo beneficiário corrobora com a ideologia assistencialista, própria da educação domesticadora e acolhida pelo discurso do agronegócio.

e 5 de março de 2010 no Supremo Tribunal Federal (STF) para julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186-DF, o qual trouxe como exemplo o caso da UFG.

Ao analisar esse discurso jurídico verificam-se as tensões do monopólio do dizer o que é o direito (BORDIEU, 2003). Dessa feita, aborda-se a argumentação do diretor-tesoureiro da Ordem dos Advogados do Brasil, que foi descrita nas notas taquigráficas:

A causa certamente que será objeto da discussão travada aqui e das discussões que serão estabelecidas perante o Supremo Tribunal Federal quando da discussão efetivamente do mérito da ADPF são as razões endêmicas, históricas e mesmo a realidade atual do racismo no Brasil. O que a Doutora Deborah chamou de "farsa da igualdade no País" talvez se possa situar, e o que se há de perquirir é se ações afirmativas como essa, estabelecida pela Universidade de Brasília, estão efetivamente em sintonia com a Constituição Federal. E cito aqui um exemplo também adotado pela Universidade Federal de Goiás, que implantou o curso de Direito, e esse tema foi amplamente discutido no âmbito do Conselho Seccional da Ordem dos Advogados do Brasil, foi, inclusive, quem provocou o debate, trazendo a si a responsabilidade dessa discussão, e entendendo a importância daquela ação afirmativa quando da implantação de um curso de Direito específico para os integrantes dos assentamentos rurais do Brasil, especialmente no Estado de Goiás. Entendeu ali a Ordem dos Advogados do Brasil, Seção de Goiás - e naquela oportunidade eu era seu presidente seccional -, da importância, da relevância, e mesmo da constitucionalidade da criação daquele curso. De modo que a discussão que se trava aqui, e conforme posto na petição estabelecida pelo Partido Democratas, parece que não se deve ter análise da matéria sob uma ótica maniqueísta, do bem e do mal. Estou em sintonia com o bem ou estou em sintonia com o mal, e as entidades na mesma condição, de acordo com a visão que tenha do acerto ou desacerto da constitucionalidade ou da inconstitucionalidade da iniciativa adotada pela Universidade de Brasília. Parece-nos à instituição que aqui represento, a Ordem dos Advogados do Brasil, que tem absoluta sintonia, absoluta sinergia e proximidade com os movimentos sociais, com as reivindicações das minorias, com os movimentos das minorias, mas há de se estabelecer mesmo - é isso que se espera, e com certeza o fará o Supremo Tribunal Federal, a Ordem tem certeza que fará -se a condução que se deu ao acesso à instituição de ensino pelos afrodescendentes, pelos negros no Brasil, é a mais adequada nesta dicotomia entre racismo e a questão social, como defende, aliás, o Partido Democratas, ou seja, o não estabelecimento de cotas raciais, mas sim, o estabelecimento de cotas sociais. (BRASIL, 2010, p.21-22, grifo nosso).

Tendo como parâmetro o fundamento jurídico do Supremo Tribunal Federal, inegavelmente a educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária insere-se como ação afirmativa e instrumento de democratização da educação superior.

Todavia, o Ministério Público Federal de Goiás fundamentou que a oferta do Curso de Direito *com* os assentados não se encontra ligado aos fins da reforma agrária. Com isso, aduziu que se configura como desvio de finalidade, haja vista que há inadequação técnica do

curso jurídico com relação à atividade do homem no campo. Para tanto, percebe-se que o projeto de educação jurídica traz à tona o conflito entre a educação do campo e a educação jurídica.

No tocante à UEFS, em 2012, o projeto foi aprovado pelo Conselho Superior do Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) da UEFS, compreendendo que a instituição possui o afã de correção social e surgiu como fruto do diálogo estabelecido entre a universidade e os movimentos sociais. Com isso, a UEFS tornou-se um espaço plural e construído coletivamente.

A turma especial na UEFS ofereceu 40 vagas preenchidos pelo processo seletivo nacional para os candidatos devidamente cadastrados pelo Incra. Com isso, o curso foi desenvolvido no sistema de pedagogia da alternância, de modo que 70% da carga horária foi desenvolvida no *campus* e 30% na comunidade. Frisa-se, assim, que o curso seguiu os 10 semestres letivos, conforme a matriz curricular do Curso de Graduação em Direito. Destaca-se, ademais, que a aula inaugural foi realizada em 11 de dezembro de 2012 e o semestre letivo no ano de 2013.

Indubitavelmente, ambas as universidades implantaram o projeto de educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária. Entretanto, a UFG enfrentou conflitos políticos-jurídicos na intenção de romper com as cercas do ensino jurídico, os quais serão examinados a seguir. Portanto, faremos o recorte processual de dois documentos a Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0/GO e a sentença do referido processo no intuito de compreendermos o contexto de implantação e execução do curso na UFG, imprescindível à análise do objeto de estudo.

Quadro 1- Documentos analisados no processo nº 2008.35.00.013973-0/GO

Documento	Órgão	Movimentação processual	Data
ACP	MPF-GO	Petição inicial	20 de junho de 2008.
Sentença (1º grau)	TRF-GO 9ª vara federal	Decisão de mérito	15 de junho de 2009.

Fonte: Autos do processo nº 2008.35.00.013973-0/GO.

Assim, perpetraremos algumas considerações a respeito do discurso jurídico presente nos documentos acima descritos, confrontando a perspectiva da educação jurídica com as

argumentações de mérito, juízos de valor e elementos ideológicos presentes nos documentos de análise.

4.3.1 O direito à educação superior *com* os assentados: as vozes discursivas na Ação Civil Pública

Abordaremos o discurso jurídico da Ação Civil Pública (ACP) nº 2008.35.00.013973-0/GO e o debate político-jurídico na implantação dos Cursos de Graduação em Direito *com* os assentados na UFG. O centro da discussão reside no direito à educação e no direito à terra, bens imprescindíveis à concretização dos direitos humanos. Além disso, discute-se a constitucionalidade e a legalidade na utilização dos recursos do Pronera para o referido curso.

O direito à educação superior para⁴⁹ os assentados deve possuir uma finalidade útil contextualizada⁵⁰ direcionado ao desenvolvimento do campo em suas diversas dimensões. No debate sobre o curso jurídico, tem-se a ACP como documento basilar, tendo em vista que abordou diversos argumentos, que são contrarrazoados pela hermenêutica do art.5º da Constituição Federal.

No documento, extraem-se os principais argumentos e contra-argumentos presentes na ACP dispostos no seguinte quadro:

Quadro 2- Argumentos da ACP

Argumentos	Contra-argumentos
Violação da igualdade formal e do universalismo.	A educação jurídica visa à operacionalização da igualdade material.
Ineficiência no combate à desigualdade.	Não se trata de privilégio, mas sim de uma política pública justificada em virtude da desigualdade.
Prejudicial ao princípio do mérito.	De acordo com Borges (2011) igualdade de acesso ao ensino superior é baseada no princípio do mérito, conforme elucidado pelo art.26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Assim, o direito à educação superior é compreendido como um bem público, sendo assim, deve ser garantido pelo Poder Público. “No tocante ao princípio do mérito, critério norteador de acesso e da permanência na universidade pública, poderá ser flexibilizado, em

⁴⁹ A utilização da preposição para justifica-se me virtude do discurso presente na ACP representar a ideologia do agronegócio. Percebendo o curso jurídico como uma política assistencialista.

⁵⁰ O termo finalidade útil contextualizada descrita na ACP denota que o curso de graduação em direito direcionado aos assentados da reforma agrária não proporciona o embasamento teórico e prática no desenvolvimento do campo e na relação com a terra.

	circunstâncias temporárias, com a finalidade de promoção dos direitos humanos, sobretudo do direito à educação superior, de grupos socialmente desfavorecidos.” (BORGES, 2011, p.154). Destaca-se que a educação superior direcionada aos assentados da reforma agrária corresponde como bem público de acesso aos demais direitos humanos. Dessa feita, no âmbito das ações afirmativas é imprescindível à flexibilização do princípio do mérito para assegurar os direitos humanos.
Crítica na utilização dos recursos do Pronera	Manual de operação do Pronera (2014) diz que os conhecimentos do campo devem propiciar o desenvolvimento. Além disso, o curso de direito proporciona conhecimentos como Direito Agrário, Direitos Reais, Direito Ambiental, Direito Processual, Direito Constitucional, entre outros visando minimizar e instrumentalizar as lides que envolvam os conflitos agrários.
Fere os princípios da legalidade, da adequação, da razoabilidade e da isonomia.	O Termo de Cooperação entre o Incra e UFG não fere os princípios constitucionais, pelo contrário visa defender a dignidade humana e os direitos humanos dos assentados.
Pronera não é ação afirmativa	O Pronera insere-se na dimensão de uma ação afirmativa, tendo em vista que seleciona para efetivar direitos. Compreendendo a educação como bem público, logo, a educação jurídica popular <i>com</i> os assentados da reforma agrária conduz à forma de discriminação positiva, dando tratamento desigual para concretizar a igualdade material. Assim afirma Lewandowski (2012, p.20) “Ora, tal como os constituintes de 1988 qualificaram de inafiançável o crime de racismo, com o escopo de impedir a <i>discriminação negativa</i> de determinados grupos de pessoas, partindo do conceito de raça, não como fato biológico, mas enquanto categoria histórico-social, assim também é possível empregar essa mesma lógica para autorizar a utilização, pelo Estado, da <i>discriminação positiva</i> com vistas a estimular a inclusão social de grupos tradicionalmente excluídos.”

Fonte: Elaborado pela autora. 2015.

Sabe-se que o papel do Ministério Público centra-se na defesa do interesse da coletividade, tornando-se o porta-voz das necessidades sociais e dos pleitos dos hipossuficientes. Dessa feita, o *Parquet* torna-se o mediador entre o interesse público e as demandas da sociedade.

Deste modo, ao curador da defesa da educação compete promover as medidas judiciais ou administrativas necessárias à defesa da educação, por meio dos procedimentos preliminares de investigação, instaurando e acompanhando o inquérito civil, bem como promovendo ACP e a ação penal. Assim, nos casos de denúncias, o membro do Ministério Público deve

encaminhar e acompanhar a aplicação de políticas e programas educacionais. (BARROS, 2012, p.19).

No discurso presente na ACP, primeiramente questiona-se a incompatibilidade entre os fins almejados pelo Pronera com o Curso de Graduação em Direito *com* os assentados. Assim, afirma que a educação jurídica é inviável para os assentados, pois utiliza a dicção do art.205 da Constituição Federal, o qual denota que o ensino deve promover a qualificação para o trabalho.

Dessa forma, na ACP defende-se que a educação jurídica *com* os assentados configura-se como um ensino descontextualizado para os assentados. Ademais, no discurso do referido documento tem-se a afirmação de que o *habitat* natural do operador do direito é o espaço urbano, argumento no qual fomenta a discriminação e a segregação do sujeito do campo. Tem-se, portanto, equívocos na dimensão geográfica da atuação do operador do direito.

Observa-se aqui a questão da territorialidade, haja vista que “o território é constituído de relações sociais fundadas sobre as diferenças de poder.” (SOUZA, 2009, p.102), perquirindo as representações sociais e as intencionalidades dos sujeitos sociais. Discutindo sobre esta problemática, leciona Souza (2009, p.103 e 107):

O espaço como categoria geográfica apresenta demarcações teóricas muito concretas e que revelam em verdade perspectivas metodológicas, porque ideológicas, que reconhecem ou não o homem como sujeito histórico, produtor do espaço, com as mesmas contradições de suas relações sociais [...] O espaço se consolida pela ação do sujeito, significa dizer que não resulta de um sistema de objetos e de um sistema de ações. O espaço não resulta da representação de um objeto e de sua relação com outros objetos, mas das relações constitutivas do sujeito concreto da história, portanto, não se trata de uma representação em si, mas objetivamente do sujeito cognoscente, produtor do espaço.

Porquanto, o assentamento é o território, onde há relações de poder e estabelece mudanças sociais centrando-se na reforma agrária, na relação com a terra e o trabalho.

As representações da sociedade sobre o território e a necessidade de sua consolidação, como resistência, são basilares para as transformações sociais, para as rupturas que devem ser produzidas no confronto com as lógicas e práticas sócio-espaciais do capital. Neste aspecto, os movimentos sociais têm uma grande contribuição, não por uma apaixonante defesa teórica do território, mas por introduzirem práticas sócio-espaciais capazes de produzir territórios e territorialidades diferenciados. (IDEM, 2009, p.128).

Contrariando estas considerações, a ACP denota que os objetivos da reforma agrária e do Pronera são incompatíveis com o Curso de Graduação em Direito *com* os assentados, pois

há um condão ideológico na criação deste curso de caráter exclusivo, tornando-se uma “cota ideológica.”

Com relação ao convênio firmado entre o Incra e a UFG, no discurso presente na ACP afirma que o curso fere os princípios da razoabilidade, tendo em vista que o curso extrapola o Poder discricionário⁵¹. No tocante à discussão sobre as ações afirmativas, o MPF-GO afirma que o Pronera não possui amparo no “manto simpático”⁵² das ações afirmativas.

Sendo assim, trouxe o questionamento para defender a ilegalidade na aplicação dos recursos do Pronera para criação de turma para o público-alvo específico. O debate sobre a educação jurídica *com* os assentados correlaciona-se com Santos (2004) ao elencar a crise da hegemonia no âmbito da universidade, na qual defende que a função tradicional da universidade de perpassar os saberes e valores para a formação da elite foi expandida para outros setores.

Esse discurso também possui o reflexo da crise da legitimidade, que segmentou o sistema universitário hierarquizando o conhecimento e restringindo o acesso ao ensino superior. Inegavelmente, a universidade insere-se como instrumento na construção do projeto de país, de desenvolvimento econômico e do pensamento crítico.

Em razão disso, é necessária à democratização da universidade e a qualificação da mão-de-obra na perspectiva da ideologia da educação individualista e autonomia individual. Diante disso, Santos (2004) alerta para “em face disto, o actual paradigma institucional da universidade tem de ser substituído por um paradigma empresarial [...] e o mercado educacional em que estas intervêm deve ser desenhado globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade.” (IDEM, 2004, p.29).

Exige-se, assim, que a universidade pública atenda às demandas da sociedade da informação e que possibilite a criatividade e a capacidade cognitiva dentro das exigências do mercado. Como a universidade foi formulada a partir de um modelo unilateral e elitizado, por isso, as discussões a respeito da crise na universidade não se centram apenas no aspecto cognitivo, mas também sociopolítico.

Conforme os argumentos firmados na ACP, o Pronera não é ação afirmativa e, consequentemente os assentados não são sujeitos dessas políticas públicas, pois:

⁵¹ São atos da Administração Pública, embora baseados na normatividade permitindo certa liberalidade na conduta do agente público.

⁵² A conotação de manto simpático ao se referir às ações afirmativas questiona a postura paternalista do Estado na adoção de tais medidas. Todavia, vale frisar que o STF julgou como constitucional as ações afirmativas que visam minimizar a vulnerabilidade e a negação de direitos.

- a) Não possui os elementos caracterizadores da ação afirmativa (cor, raça, origem, gênero, entre outros);
- b) Não há registro que indique a discriminação histórica dos assentados para que possam usufruir de uma política compensatória;
- c) Ausência de previsão normativa para as políticas públicas educacionais direcionadas aos assentados;
- d) A formação da Turma viola o princípio da legalidade e da igualdade, pois não permite o acesso aos níveis mais elevados de ensino, segundo os próprios esforços (princípio do mérito).

Perceber a educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária como bem público é um projeto político alternativo e contra-hegemônico. Contudo, há impasses por parte dos sujeitos e setores contraditórios que visam à manutenção do *status*. Porquanto, o discurso da democratização externa da universidade é o grito dos grupos sociais excluídos.

O entendimento da educação superior como um direito integra uma concepção mais universal. Entre essas concepções, situa-se a que considera a educação superior como um bem público, onde a questão relativa ao papel do Estado no financiamento da educação superior é fundamental. As referidas concepções consistem, pois, em concepções diversas e que são utilizadas nos discursos dos interlocutores da reforma para balizar posições em embate sobre a instituição universitária. (BORGES, 2013, p.725-726).

Embora o MPF-GO entenda que as ações afirmativas insiram-se no contexto da reparação de desvantagens historicamente estabelecidas, da mesma forma, consolidam a isonomia material. Entretanto, as políticas afirmativas não devem ser aplicadas no âmbito do Pronera, pois estabelece tratamento diferenciado para suplantar as desigualdades socioeconômicas.

Ademais, com relação à reserva de vagas e a criação da turma (ACP, 2008, p.17-18):

Percebe-se que no caso concreto nenhum das duas diretrizes foi observada, pois não houve reserva de vagas aos indivíduos que se pretendia beneficiar, mas a criação de um curso de graduação a eles exclusivo, em franca violação à exigência constitucional de pluralismo de ideias no ensino, além de obstar o acesso ao ensino superior àqueles que não se encontrassem inseridos na casta que a UFG pretendeu sobrelevar.

De acordo com Borges (2013) os programas de ação afirmativa tratam-se de uma política de reconhecimento de reserva de vagas, pautada na adoção de critérios sociais e raciais, como é o caso da educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária. Com isso, o

direito à educação superior possibilita a garantia do acesso e permanência deste grupo no espaço acadêmico, tornando-se um instrumento de proteção dos direitos humanos.

No entanto, o MPF-GO compreendeu que a criação do Curso de Graduação em Direito para os assentados com os recursos do Pronera, configura-se como um desvio de finalidade, por não ser uma ação afirmativa:

O que vem trazer à apreciação do Poder Judiciário nesta demanda é análise de adequação de emprego de recursos públicos para custeio do referido curso de graduação, bem como o *discrimen* eleito para emprestar tratamento diferenciado a determinado grupo social, *in casu*, os assentados beneficiários da reforma agrária e seus filhos, em detrimento de indeterminável grupo de potenciais candidatos do curso de Direito, em superiores condições culturais-cognitivas. (ACP, 2008, p.3).

Em virtude disso, o MPF-GO defendeu a impossibilidade jurídica na utilização dos recursos do Pronera para o custeio do curso supramencionado. Aduz ademais que, o programa visa atender a demanda educacional nos assentamentos rurais, dentro do contexto da reforma agrária e possibilitar as condições necessárias ao desenvolvimento econômico sustentável do campo.

Importante considerar que a ACP denota que o Curso de Direito não propicia a finalidade útil contextualizada para manter o homem ligado à terra. Nesse aspecto, a ACP (2008, p.4, grifo nosso) também endossa que “infringência aos fins pretendidos pelo normativo programa, sendo consequente lógico a caracterização do desvio de finalidade, pois *não o qualifica para o trabalho.*”, precipuamente para o trabalho no campo.

No tocante à hermenêutica do art.205 da Constituição Federal, na ACP elucida que o Curso de Graduação em Direito para os assentados não atende à qualificação para o trabalho, haja vista que “a vontade da coletividade de que o ensino - para além do incremento da carga cognitiva do educando- represente um retorno à sociedade do que foi investido no indivíduo, tornando-o mais apto ao trabalho e à produção.” (ACP, 2008, p.4) .

Observa-se o argumento da necessidade no tocante à especificidade do Curso de Graduação em Direito:

Sabido que o habitat natural 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 do centro universitário. (ACP, 2008, p.5).

Se de fato há a inutilidade técnica, a ACP reforça que como a turma consta de sessenta alunos, esse quantitativo não terá acesso ao mercado de trabalho nas áreas de reforma agrária. Com isso, para a ACP o curso jurídico colide com os fins da reforma agrária, que é a manutenção do homem no campo para prover-lhe os meios de subsistência e a relação com a propriedade rural. Assim, a ACP conclui que o curso de Graduação em Direito para os assentados fará com que os mesmos migrem para o meio urbano, frustrando com os fins da reforma agrária.

Interessante destacar a afirmação categórica na ACP (2008, p.6, grifo nosso) que “utilizando-se de recursos do Pronera, em área do conhecimento inerente ao lido com a terra, característica esta de que obviamente *não se vê revestido o Direito*.” Emerge, assim, a discussão da falta de potencialidade e da ineficácia no tocante à educação jurídica aos assentados da reforma agrária.

Como forma de justificar a ilegalidade na aplicação dos recursos do Pronera, o discurso da ACP afirma que ao utilizar os recursos do Pronera, o curso jurídico trará prejuízos ao patrimônio público e social.

No que se refere à hegemonia do conhecimento científico afirma que ao “espraizar conhecimento não quer dizer melhorar a vida dos membros da sociedade, pois é necessário que tal atividade seja executada com planejamento, inteligência e divorciada de ideologias anacrônicas subjacentes.” (ACP, 2008, p.7).

Vale frisar algumas considerações sobre o tópico presente na ACP que trata da “ausência de subsunção conceitual à ação afirmativa”, denotando que as ações afirmativas são medidas de exceção que restringe direitos da maioria para reparar desvantagens historicamente estabelecidas. Assim, no âmbito das ações afirmativas para o acesso ao ensino superior, tem-se a política pública compensatória no plano educacional.

Mais uma vez percebe-se que a ACP assegura que as ações afirmativas ao dar medida excepcional estabelece a discriminação, vedada no ordenamento jurídico.

Pois bem. 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 sem esse indicativo de perda, não há que se falar em medida compensatória. (ACP, 2008, p.9).

Outro ponto argumentativo na ACP refere-se à ausência da diretriz normativa para legitimar o Curso de Graduação em Direito para os assentados:

Tem-se desenhado um panorama onde é fácil perceber que a adoção de medida desigualitária demanda comando – ou autorização- normativo que identifique qual o *discrimen* a ser empregado em cada caso. No caso em testilha, pode-se averiguar que não há texto normativo que estabeleça tratamento diferenciado no acesso ao ensino superior ao beneficiário da reforma agrária. (ACP, 2008, p.14).

No texto da ACP também se faz alusão à postura paternalista do Brasil diante da formação do seu povo, compreendendo que estar formando uma geração de analfabetos funcionais “que não demanda dos interessados nenhum esforço pessoal.” (ACP, 2008, p.17). Assim, conclui que foi equivocada a seleção feita pela UFG, ao contemplar os beneficiários da reforma agrária suprimindo direitos dos demais candidatos.

Ao longo da análise discursiva da ACP, observa-se que não há correlação com os fundamentos educativos e jurídicos da educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária. Vale ressaltar que a problematização do homem-mundo interliga-se com a realidade concreta, pois “é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais na realidade.” (FREIRE, 1983, p.57).

Assim, o projeto de educação jurídica como comunicação precisa problematizar a vivência do assentado com mundo do trabalho, as artes, os mitos, a ciência, a vida social e política e a consciência, revelando desafios e possibilidades das suas experiências. Por isso, é inócuo o discurso de que a educação jurídica é descontextualizada para o assentado.

A educação é a permanência da mudança, fazendo com que o aluno perceba-se inserido no condicionante histórico-sociológico, no que fazer que *está sendo e não o que é*. Em razão disso, o papel da educação é tornar o assentado, como ser da práxis, quando inserido no contexto poderá instrumentalizar o saber jurídico.

Um projeto de educação jurídica *com* os assentados não pode olvidar-se da capacitação técnica, nem tão pouco dos condicionantes culturais e sociais do campo. Os educandos devem ser desafiados a pensar como *está sendo* para depois aplicar os procedimentos técnicos.

Como se percebe a ACP retrata a descontextualização da educação jurídica *com* os assentados e a irregularidade na utilização dos recursos públicos provenientes do Pronera. Todavia, esta política pública educacional é guiada pela normatização e possui finalidades sociais e jurídicas para dar efetividade ao direito à educação superior, uma garantia jurídica aos educandos em situações desfavoráveis. Assim, enquadra-se o curso jurídico no princípio

da discriminação positiva, adotada pelo entendimento do Supremo Tribunal Federal (STF), para materializar a igualdade material por meio do sistema de cotas.

Apesar de haver os fundamentos jurídicos da educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária, não há a garantia de igualdade de condições no plano material. Disso resulta a importância do Pronera, como instrumento jurídico de conquista do espaço universitário, mas também na concretização da difusão da cultura e do pluralismo de ideias na universidade.

Porquanto, a universidade insere-se como instrumento na construção do projeto de país, de desenvolvimento econômico e do pensamento crítico. Com isso, é necessária à democratização da universidade e a qualificação da mão-de-obra. Nesse sentido, Santos (2004) propõe a categoria o conhecimento pluriversitário,⁵³ em contraposição ao conhecimento universitário, questionando a relação universidade e sociedade, já que a heterogeneidade desestabiliza a função institucional do modelo atual do ensino universitário.

A respeito do conhecimento pluriversitário, Santos (2004, p.42) afirma que “sua concretização mais consistente nas parcerias universidade-indústria e, portanto, sob a forma de conhecimento mercantil.” Nesse contexto, os assentados foram incluídos no projeto de universidade, ocasionando na exclusão desses sujeitos no espaço universitário.

Destarte, a educação jurídica *com* os assentados pressupõe a postura de uma universidade pluriétnica e pluriétnica, possibilitando o acesso e a permanência na educação superior aos diversos grupos sociais e a reafirmação com o compromisso de consolidar os direitos humanos. Portanto, esse projeto educativo não pode ser visto como uma política privilegiada, mas se trata de uma política especializada, alargando a defesa de direitos humanos aos assentados.

4.3.2 A educação jurídica no discurso judicial

A decisão de mérito que tratou da extinção da Turma “Evandro Lins e Silva” possui grande relevância na discussão a respeito do objeto de estudo da presente pesquisa. Dessa feita, apresenta-se o quadro analítico dos principais argumentos presentes no documento.

⁵³ Conforme Santos (2004, p.41) “o conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe é dada [...] É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heretogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica.”

Quadro 3- Análise da sentença

Argumentos	Análise discursiva
O curso de graduação em direito não possui aplicação útil ao assentado.	A argumentação denota a ideia de assistencialismo na educação do campo. Em virtude disso, o assentado é percebido como sujeito alienado, de modo que sua formação deve permear tão somente os aspectos técnicos da relação com a terra. Indiscutivelmente, a educação jurídica <i>com</i> os assentados permite que os sujeitos produzam cultura e refaçam sua trajetória histórica. Todavia, o processo de acomodação e alienação presente no discurso da sentença judicial entende a educação do campo de cunho assistencialista e não emancipatória. “O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. [...] O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. (E aos povos também.) É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas.” (FREIRE, 1967, p.56). Por isso, o assistencialismo tira do sujeito a possibilidade de conseguir superar o quadro de desigualdade social. Assim, o direito à educação superior <i>com</i> os assentados não é neutra, mas sim humanista, pois tendo como cerne a dignidade humana do assentado.
Limites à autonomia universitária	Adotamos as ponderações de Borges (2011, p.153) acerca das “universidades públicas, no exercício de sua autonomia (CF/88, art.207), podem adotar políticas públicas de ação afirmativa voltada para a inserção de grupos desfavorecidos nos cursos de graduação. A adoção dessas políticas ressalta o comprometimento social dessas instituições que constituem referência de qualidade para todo o sistema de educação superior brasileiro.” O discurso judicial destaca a necessidade da intervenção do Poder Judiciário e do Ministério Público, que não mitiga o princípio constitucional da autonomia universitária, descrita no art. 207 da Constituição Federal. No entanto, o curso de direito para os assentados da reforma agrária encontra-se nos limites da autonomia financeira, administrativa e pedagógica da universidade. Segundo Borges (2010, p. p.371) “recomenda-se para as universidades um alto grau de autonomia, sobretudo, no campo didático-científico. A liberdade universitária não é total, pois as universidades são responsabilizadas socialmente, sendo necessário render (prestar) contas, mas é entendida como o direito dos acadêmicos de investigar e de escolher as áreas e os objetos de investigação. Sem a presença dos princípios da autonomia e da liberdade, não é possível à universidade exercer a sua função

	social.”
Crítica à exclusividade da turma, compreendendo que obsta o acesso ao ensino superior aos demais candidatos. “Não há qualquer estudo que indique que os assentados da reforma agrária sofram maiores dificuldades no acesso ao ensino superior que os demais moradores no interior do Estado de Goiás.”	Destaca-se que o Pronera trata-se de uma política de educação do campo, sendo, portanto, específica. Esta política justifica-se em razão da herança histórica do descaso e da ausência de ações educativas direcionadas aos sujeitos do campo. A mobilização e a pressão dos movimentos sociais do campo são imprescindíveis na formulação e articulação dessas políticas. Assim, as tensões ampliam-se na luta pela terra, assim como dos demais direitos humanos dos assentados. Dessa forma, as instâncias de poder tendem a materializar os estereótipos e discriminações presentes no imaginário social. Nesse sentido, a sentença determinou a extinção do curso de graduação em direito para os assentados baseada “e sendo propositadamente redundante, é direito, aquilo que o órgão competente o disser, mas claro, fundamentado no texto normativo, o que evidencia uma discricionariedade e não uma arbitrariedade.” (FREITAS, 2009, p.143).
A Turma Especial para Beneficiários da Reforma Agrária não se enquadra como ação afirmativa.	Assim como discutido na análise da ACP, a educação jurídica popular <i>com</i> os assentados da reforma agrária enquadra-se como ação afirmativa, haja vista que a participação igualitária dos grupos sociais precede ao acesso ao ensino superior e as formas mais elevadas da cultura (BORGES, 2011). Com isso, a Turma Especial de Direito para beneficiários da Reforma Agrária configura-se como ação afirmativa na medida em que adere a política de reconhecimento e na superação das desigualdades historicamente consolidadas, com isso, as ações afirmativas “como poderoso instrumento de inclusão social situam-se as ações afirmativas. Essas ações constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos.” (PIOVESAN, 2010, p.245). Assim, o curso de graduação em direito para os assentados não se trata de uma política de “privilégio”, entretanto, torna-se uma forma de propiciar aos assentados o acesso ao direito à educação superior.
A Turma Especial para Beneficiários da Reforma Agrária viola o princípio da isonomia.	Destaca-se que Turma Especial para Beneficiários da Reforma Agrária busca-se a materialização da igualdade material, pois o direito à educação encontra-se universalizado na normativa internacional e nacional, contudo, não se pode negar que o acesso e a permanência no ensino superior, precipuamente, na educação jurídica não é exercido por todos. “A luta pela dignidade humana é a razão consequente da luta pela democracia e pela justiça.”(HERRERA FLORES, 2009, p.15). Com isso, tem-se a necessidade de tutelar o princípio da dignidade humana “os dois princípios não se sobrepõem necessariamente e, por esse motivo, nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais. Daí que

	uma política emancipatória de direitos humanos deva saber distinguir entre a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente.” (SANTOS, 2010, p.447). O direito à igualdade formal é pressuposto legal de cunho abstrato, contudo a bandeira de luta da educação jurídica popular <i>com</i> os assentados da reforma agrária é a igualdade material.
Inconstitucionalidade e ilegalidade do convênio estabelecido através da Portaria Conjunta Incra/UFG nº 9, de 17 de agosto de 2007.	Com o STF declarou constitucional o sistema de cotas, o mesmo enquadra-se ao Pronera, em virtude da legitimidade do programa com relação às normas jurídicas. No tocante à ilegalidade do convênio, tal argumento resta-se frustrado, haja vista que foram seguidos todos os trâmites legais e burocráticos para consecução de tal finalidade.

Fonte: Elaborado pela autora. 2015.

É interessante perceber que, no contexto da reforma agrária, os condicionantes da ideologia dominante não permitem a percepção do real e do pensamento crítico. Assim, “a reforma agrária, porém, como realização dos direitos humanos, não se limita à solução de conflitos de caráter agrário, mas também de políticas de distribuição de terras e de crédito.” (PIOVESAN; SOUSA, 2006, p.167).

No discurso judicial essas tensões estão presentes, pois a relação pensamento e linguagem estão inseridas no contexto estrutural, de acordo com a dialética da subjetividade e da objetividade. Assim, a linguagem da reforma agrária centra-se no sentido da comunicação, da autonomia e da conscientização; ao passo que o discurso do agronegócio necessita fomenta o assistencialismo, as desigualdades e a discriminação.

Tal é o caso da reforma agrária. Transformada a estrutura do latifúndio, de que resultou a do ‘asentamiento’, não seria possível deixar de esperar novas formas de expressão e de pensamento-linguagem. Na estrutura do ‘asentamiento’, palavras e expressões que constituíam constelações culturais e envolviam uma compreensão do mundo, típica da estrutura latifundista, tendem a ir esvaziando-se de sua antiga força. (FREIRE, 1982, p. 24-25).

Dos argumentos destacados no quadro, percebe-se que a concepção de educação jurídica *com* os assentados é negada e negligenciada. Esse modelo educativo é concebido de forma descontextualizada, pois o discurso judicial corrobora com o modelo do agronegócio, o qual fortalece a concepção da cultura de silêncio. Esta imobiliza os assentados e os trata como objetos da produção; “enquanto a forma de ação assistencialista, vertical, manipuladora, envolve, necessariamente a ‘invasão cultural’, a que defendemos propõe a ‘síntese cultural’.” (FREIRE, 1982, p. 35).

Assim, o direito à educação superior *com* os assentados é uma alternativa contra-hegemônica, que contraria a ação vertical e paternalista. O caráter assistencialista tolhe o direito de decisão do assentado, contribuindo no estado de dependência contínua.

Por essa razão, o supramencionado curso apresenta a proposta de romper com a cultura de silêncio, aderindo à prática da ação cultural para a liberdade, a qual não privilegia apenas uma forma de saber. Logo, a finalidade da educação jurídica *com* os assentados é propiciar inquietações e instrumentalização técnica no âmbito jurídico visando à reflexão crítica, a criatividade e a colaboração nas áreas de assentamento.

Na sentença judicial tem-se a menção de que o Curso de Graduação em Direito *com* os assentados configura-se como desvio de finalidade, pois utiliza das verbas destinadas ao Pronera. Configurando, assim, a ilegalidade do convênio entre o Incra e a UFG citada pelo órgão julgador. Ademais, afirma-se que Turma Especial para Beneficiários da Reforma Agrária mitiga o direito à educação superior aos demais candidatos. Todavia, deve-se observar que a referida turma enquadra-se como ação afirmativa, pois:

O debate político das ações afirmativas tem ensejado, de um lado, aqueles que argumentam constituírem elas uma violação de direitos, e, de outro lado, os que advogam serem elas uma possibilidade jurídica ou mesmo um direito. A respeito, note-se que anteprojeto de Convenção Interamericana contra o Racismo e toda Forma de Discriminação e Intolerância, proposto pelo Brasil no âmbito da OEA, estabelece o direito à discriminação positiva, bem como o dever dos Estados de adotar medidas ou políticas públicas de ação afirmativa e de estimular a sua adoção no âmbito privado. (PIOVESAN, 2010, p.261).

Questiona-se tal argumento na medida em que o Termo de Cooperação seguiu as diretrizes legais, além de contar com a avaliação e o monitoramento dos movimentos sociais do campo. Essa forma de protagonismo é primordial na afirmação dos direitos humanos dos assentados da reforma agrária.

Não podemos entender os direitos humanos sem vê-los como parte da luta de grupos sociais empenhados em promover a emancipação humana, apesar das correntes que amarram a humanidade na maior parte de nosso planeta. Os direitos humanos não são conquistados apenas por meio das normas jurídicas que propiciam seu reconhecimento, mas também, e de modo muito especial, por meio das práticas sociais de ONGs, de Associações, de Movimentos Sociais, de Sindicatos, de Partidos Políticos, de Iniciativas Cidadãs e de reivindicação de grupos, minoritários (indígenas) ou não (mulheres), que de um modo ou de outro restaram tradicionalmente marginalizados do processo de positivação e de reconhecimento institucional de suas expectativas. (HERRERA FLORES, 2009, p.46).

Diante do contexto abusivo do capitalismo, das diversas formas de desigualdade e exclusão, da intolerância, do desrespeito à dignidade da pessoa humana é imperiosa a atuação

dos atores sociais coletivos para mobilizar e pressionar a engrenagem social. Com isso, a educação jurídica popular *com* os assentados é necessária na atuação dos movimentos sociais para dirimir os casos de negação de direitos, de opressão, de desigualdade e de exclusão.

Tendo como premissa basilar a educação como conscientização, a educação jurídica torna-se um mecanismo de proteção aos direitos humanos, reivindicando espaços na sociedade, no poder público, na religião, na família, entre outros. Dessa forma, invade a esfera do domínio do poder constituído.

Ademais, o Pronera é fruto das reivindicações dos movimentos sociais do campo, atuando nos fóruns de debates, nas ações públicas em prol da participação cidadã. No tocante aos movimentos sociais e direitos humanos, denota Gonh (2013, p.23):

Os movimentos de Direitos Humanos criaram redes nacionais, estão interligados a redes internacionais, como a Anistia Internacional. Já os movimentos contra a violência, nos centros urbanos, são mais focalizados. Eles têm um caráter diferente, partem de grupos e ações localizadas, motivados por perdas de entes queridos; passam a criar redes, mobilizaram as associações comunitárias dos bairros- muitas vezes também acuadas pelo medo à violência dos grupos armados organizados de uma região. O movimento contra a violência urbana tem organizado, passeatas, manifestações de rua etc.

As demandas dos movimentos sociais do campo estão relacionadas às condições de acesso e usufruto de direitos, exigindo a positivação dos direitos fundamentais, mas também a sua concretização. No entanto, provocam-se outros privilégios e novas formas de desigualdade.

O direito e os movimentos sociais possuem expectativas normativas. Porém, o sistema jurídico centra-se na variedade normativa, a exemplo da constitucionalidade, da legalidade, da validade, da legitimidade, da decisão, entre outros. Dessa forma, os movimentos sociais do campo incidem-se no debate da ineficiência do direito, necessitando de uma interpretação alternativa, por isso, buscam que a interpretação jurídica correlacione a temporalidade, a espacialidade e as circunstâncias, como é o caso da educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária.

Reivindica-se o cumprimento da lei e o reconhecimento do direito. Com isso, as demandas dos movimentos sociais estão inseridas na arena discursiva em torno da materialização dos direitos humanos. Entretanto, o direito válido e positivado também é contestado. A pauta dos movimentos sociais centra-se também no reconhecimento do direito invisível e não reconhecido, pois os grupos sociais não participam da tomada de decisões.

(CAMPILONGO, 2012).

Deve-se ressaltar que o dever de motivar do julgador, o princípio do contraditório e do devido processo legal balizam o sistema jurídico contra as arbitrariedades. Contudo, nos casos complexos os tribunais devem interpretar, como observado na sentença judicial de extinção do Curso de Graduação em Direito *com* os assentados, na qual houve a interpretação jurídica e a autodescrição do direito. Segundo Freitas (2009, p.140) “a atividade dos Juízes dirige-se, necessariamente, a dois distintos objetos: exame da norma como vontade abstrata da lei (questão de direito), exame dos fatos que transformam em concreta a vontade da lei (questão de fato).”

O discurso judicial presente na sentença denota que o objetivo do acordo de cooperação não coaduna com os objetivos institucionais do Pronera, nem tão pouco com os postulados da reforma agrária, assim:

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. (SENTENÇA, 2009, p.7).

Destaca-se que o posicionamento o qual concebe o conhecimento jurídico de forma inútil para os assentados, permeiam os condicionantes ideológicos do modelo do agronegócio. Outrossim, tal discurso sendo proferido pelo Poder Judiciário corrobora com a premissa de que “o que se conclui é que direito é o que os juízes dizem que é direito, a parte transita linguisticamente entre as questões de fato e de direito na redação do recurso, e, com a devida vênia, ‘se colar, colou’, como se diz informalmente.” (FREITAS, 2009, p.143).

Outro ponto em destaque é que na argumentação jurídica percebe-se que não há diferença entre educação rural e educação do campo, sendo uma questão de fato⁵⁴ e de direito⁵⁵. Em virtude disso, os movimentos sociais do campo discutem conflitos em torno do

⁵⁴ De acordo com Freitas (2009, p.141) “A noção de fato no direito implica sempre uma normatização jurídica, ou seja, conceber o direito é pensar em fatos juridicamente relevantes, logo o direito não se resumiria às normas, mas estas seriam sim aqueles fatos socialmente valorados, de forma tal que não se poderia falar em fato puro em contraposição a fato jurídico.”

⁵⁵ Adotamos o entendimento de Freitas (2009, p.141) “tal análise implica, mesmo que o jurista prático não se dê conta disso, no enfrentamento de uma questão zetéica, qual seja: a noção de fato no direito implica sempre, mesmo antes de uma normatização jurídica, na qual conceber o direito é pensar em fatos juridicamente relevantes, em perceber esse mesmo direito não se resume (ainda que as ilusões jurídicas o reforcem) só em

direito válido, cabendo ao juiz-intérprete solucioná-los. Discutir sobre os direitos válidos, os quais trazem à tona diversas concepções de mundo.

Como o sistema jurídico é operativamente fechado e cognitivamente aberto, forma-se um paradoxo. Contudo, a interpretação é a construção jurídica de auto-observação do direito, por isso, é uma dimensão externa. Em razão disso, a argumentação, a interpretação, a aplicação e a decisão jurídica são instrumentos cognitivos, externos ao direito.

Da análise do recorte textual da sentença judicial, apreende-se que há tensões institucionais entre a educação jurídica e a educação do campo, em virtude do elitismo acadêmico. Sendo assim, apresentam-se as contradições e as desigualdades em face do direito à educação superior *com* os assentados da reforma agrária.

Destaca-se que a sentença declarou a ilegalidade do convênio estabelecido através da Portaria Conjunta Incra /UFG nº 9, de 17 de agosto de 2007, assim como aduziu a ilegalidade na utilização dos recursos do Pronera para custear o Curso de Graduação em Direito *com* os assentados da reforma agrária. Outrossim, determinou a extinção do mencionado curso, criado através da Resolução Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consuni) nº 18/06, de 15 de setembro de 2006.

Nesse aspecto, a sentença ressaltou a validade das atividades acadêmicas desenvolvidas pelo corpo discente, utilizando o fundamento da boa-fé já por parte dos estudantes, os quais não participaram no estabelecimento do convenio entre o Incra e a UFG.

A partir dessas considerações, o argumento de que os conhecimentos jurídicos não possuem caráter reflexivo no trabalho no campo. O magistrado entendeu que há o desvio de finalidade no emprego dos recursos do Pronera na formação jurídica dos assentados, assim como reconheceu a ilegalidade do convênio entre o Incra e a UFG.

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. (SENTENÇA, 2009, p.7).

O discurso jurídico acerca das ações afirmativas corrobora que a Turma Especial para Beneficiário da Reforma Agrária não se enquadra no âmbito dessas políticas. Isso decorre do entendimento de que a turma não se limitou à reserva de vagas, mas sim criou uma turma específica. Logo, na sentença, a turma não é qualificada no sistema de cotas, afirmando o seu

remissão às normas, mas que estas seriam sim aqueles fatos socialmente relevantes valorados, de forma tal que não se poderia falar em fato puro em contraposição a fato jurídico.” (FREITAS, 2009, p.141).

caráter exclusivo.

O magistrado reconheceu a autonomia das universidades. Contudo, ressaltou que as universidades não estão imunes ao ordenamento jurídico e aos preceitos constitucionais.

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. (SENTENÇA, 2009, p.7).

Esse discurso indica que a escolha dos assentados excluiu os demais candidatos “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.” (SENTENÇA, 2009, p.12).

No discurso judicial discute-se a violação do princípio da isonomia e a inconstitucionalidade e ilegalidade do curso jurídico:

De fato, conferir legitimidade ao ato praticado entre INCRA e UFG significa cancelar uma conduta que viola frontalmente o princípio da isonomia. 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. (SENTENÇA, 2009, p.12).

O direito à terra é pressuposto na materialização de outros direitos humanos, pois baseia-se na territorialidade, mas também enquadra-se no cenário de conflitos, tensões e discriminações. Com isso, “a terra, tornada direito privado absoluto e descolada de sua função social, pública e comunitária, é geradora de injustiças, entre as quais a fome, a desnutrição, o trabalho escravo, a insalubridade e a infelicidade humana.”(PIOVESAN; SOUSA, 2006, p.183).

Sendo assim, na abordagem da educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária, visto como direito humano, propõe-se uma metodologia dos direitos humanos embasada nas seguintes perguntas: O “o quê” dos direitos⁵⁶; O “por quê” dos direitos⁵⁷; O “para quê” dos direitos⁵⁸. Conforme Herrera Flores (2009) esses níveis de trabalho

⁵⁶ O autor entende os direitos humanos como bens exigíveis na consolidação da dignidade humana. Logo, lutar pelo acesso aos bens significa fortalecer os direitos humanos dando-lhes condições materiais.

⁵⁷ Convencionaram-se os direitos humanos para ter acesso aos bens concretos. Assim, luta-se pela divisão equitativa dos bens públicos e coletivos.

⁵⁸ Luta pelos direitos humanos justifica-se na vida com dignidade e no acesso aos bens materiais.

possibilitam empoderar e fortalecer os grupos sociais, como é o caso dos assentados na consolidação dos instrumentos jurídicos na luta pela conquista de direitos.

Por isso, o direito humano à educação superior *com* os assentados é um bem público, o qual é também um modelo na democratização da educação superior. Partindo do pressuposto do direito a ter direitos, os assentados podem amparar-se em normas jurídicas na luta pela dignidade humana. Porém, o referido princípio mitigado no plano fático, pois os assentados possuem direitos normatizados, os quais não são materializados.

O modelo de educação jurídica *com* os assentados não é neutro, sustenta-se na luta pela dignidade humana. Assim, o direito à educação superior torna-se uma prática social que possibilita o acesso aos bens públicos e coletivos dos sujeitos do campo, porquanto, “todas essas propostas têm, por conseguinte, um objetivo último: ir contra a naturalização dos processos a que nos conduz o neoliberalismo econômico, político e cultural que nos domina.” (HERRERA FLORES, 2009, p.47).

A reforma agrária, vista como processo global, não se limita à aplicação das técnicas de produção, envolve também a transformação cultural e educacional, sistematizada estruturalmente na realidade concreta do assentado. Em razão disso, Freire (1983) aponta que o assentamento não é apenas uma unidade de produção, trata-se também de uma unidade pedagógica.

Por fim, na perspectiva de construir um projeto de educação jurídica *com* os assentados, compreende-se a universidade, como bem público. Por isso, é imprescindível à democratização da educação superior, a exemplo dos cursos superiores vinculados ao Pronera. A referida política pública da educação do campo possibilita o desenvolvimento das reais necessidades dos assentados, favorecendo a visibilidade das suas práticas sociais, através do empoderamento do saber e do protagonismo social em face das suas lutas e disputas em torno dos direitos humanos.

5. O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS CURSOS JURÍDICOS COM OS ASSENTADOS: PROBLEMATIZANDO OS FUNDAMENTOS JURÍDICOS E EDUCATIVOS

O capítulo anterior abordou o panorama das políticas públicas de educação superior *com* os assentados, na construção de um modelo de democratização da universidade. Isso decorre da adoção do sistema de ações afirmativas, a exemplo dos cursos jurídicos vinculados ao Pronera. A discussão ensejou na análise do processo de implantação dos Cursos de Graduação em Direito- Turma Especial direcionada aos assentados na Universidade Federal de Goiás (UFG) e na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), precipuamente no que condizem às articulações político-jurídicas na extinção do referido curso na UFG.

O Pronera, como política pública de afirmação do direito à educação superior aos assentados, foi alvo da justiciabilidade das políticas públicas da educação do campo. Na medida em que foi demandado em juízo a constitucionalidade e a legalidade do referido programa aplicado no curso jurídico. Em virtude disso, no presente capítulo tratam-se dos fundamentos jurídicos e educativos da educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária. Para tanto, analisa-se a constitucionalidade do Decreto nº 7.352 de 2010, o Manual de Operações do Pronera (2004 e 2011) e os Termos de Convênio firmados entre as universidades e o Incra.

No tocante à correlação da educação superior como um direito (HERRERA FLORES, 2009) e a educação como comunicação, autonomia e conscientização (FREIRE, 1981, 1983, 1998), a partir dessas concepções analisam-se os projetos de implantação dos cursos visando discernir acerca dos embasamentos educativos da educação jurídica em análise.

A educação jurídica, compreendida como um direito humano, é uma alternativa contra-hegemônica na democratização da educação superior *com* os assentados da reforma agrária. Essa concepção educativa visa questionar e redirecionar a formação jurídica dos profissionais do direito, precipuamente na formação da assistência jurídica popular.

No caso da Turma Especial para Beneficiários da Reforma Agrária na UFG e na UEFS surgiram diversas tensões político-jurídicas analisadas no capítulo anterior. O debate enseja, também, acerca das ações afirmativas, diante da especificidade da turma. Os conflitos presentes no discurso jurídico permeiam a luta pela apropriação da terra e a questão agrária.

Destaca-se que a educação jurídica é fruto da reivindicação dos movimentos sociais do campo, perquirindo uma educação específica e especializada para os assentados, militantes na luta pela terra e de outros direitos humanos. Esse projeto de educação jurídica traz as concepções de educação problematizadora e emancipatória, premissas dos direitos humanos.

A investigação parte de um caso específico: o projeto de educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária, tomando-se como referência a Turma Especial para Beneficiários da Reforma Agrária na UFG e na UEFS, uma vez que o objetivo do estudo é compreender os fundamentos educativos e jurídicos dessas experiências.

Nesta seção, enfatiza-se a análise dos documentos, a saber: o Decreto nº 7.352 de 2010; do Manual de operações (2004 e 2011); dos Termos de Convênio entre o Incra e as universidades e os projetos de implantação dos cursos em análise. Com a finalidade de realizar a descrição analítica do objeto de estudo, utiliza-se da pesquisa documental visando fornecer os dados pertinentes, identificando a normatização; as diretrizes dos projetos de implantação dos cursos; a concepção de educação jurídica e a operacionalização dos referidos cursos.

Dessa feita, a análise documental apresenta os seguintes procedimentos metodológicos: a categorização, a descrição e o método analítico. A análise pondera a descrição da política pública de educação do campo no âmbito da educação jurídica, os projetos de educação jurídica na UFG e na UEFS, os convênios, o decreto, as portarias, as orientações do Pronera, por meio dos manuais operacionais 2004 e 2011.

5.1 O PROJETO DE EDUCAÇÃO JURÍDICA COM OS ASSENTADOS: A BASE LEGAL DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)

Inegavelmente, a educação jurídica possui fundamentos jurídicos e educativos que garantem a legitimidade e a legalidade da Turma Especial do Curso de Direito para os Beneficiários da Reforma Agrária, uma vez que materializa o direito à educação superior aos assentados.

O direito à educação superior voltada aos assentados vincula-se ao trinômio educação-direito-desenvolvimento⁵⁹, haja vista que a conquista do espaço acadêmico reflete as tensões e os conflitos na luta pela apropriação da terra. Nesse cenário, o Pronera apresenta-se como instrumento jurídico propulsor das políticas públicas educacionais do campo.

Todavia, o Pronera tem sido alvo do debate político-jurídico, o qual questiona a legalidade e a constitucionalidade do Curso de Graduação em Direito *com* os assentados da

⁵⁹ A educação jurídica como um direito humano possibilita o desenvolvimento socioeconômico e científico dos assentados no contexto do campo.

reforma agrária. Para tanto, analisam-se os seguintes documentos, visando demonstrar os fundamentos jurídicos do referido curso:

Quadro 4- Lista de documentos da normativa do Pronera

Documento	Ementa
Decreto nº 7.352 de 2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária Pronera.
Manual de Operações do Pronera (2004) ⁶⁰	Documento orientador que serve para nortear as instituições de ensino e parceiros na elaboração dos projetos vinculados ao Pronera.
Manual de Operações do Pronera (2011) ⁶¹	Orienta as instituições de ensino e parceiros na elaboração dos projetos vinculados ao Pronera.
Portaria conjunta Convênio (INCRA/UFG) nº 9/2007.	Estabelece a cooperação técnica-orçamentária entre a Universidade Federal de Goiás e o Incra, visando à implementação do Projeto de Curso de Graduação em Direito na Ação de Formação de Profissionais de Nível Superior adaptados à Reforma Agrária do Pronera.
Portaria de Convênio (INCRA/UEFS) nº 763232/2011.	Realização do curso de Direito para 40 (quarenta) beneficiários do público da Reforma Agrária de acordo com o Manual do Pronera.

Fonte: Elaborado pela autora. 2015.

No que se refere à gênese do Pronera, ressalta-se que teve início com o Enera⁶² (I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária), em 1997. Posteriormente, em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Pronera, o qual foi incorporado ao referido Ministério e, em seguida, ao Incra.

O primeiro documento é o Decreto nº 7.352 de 2010, o qual institucionalizou o Pronera, tratando da política de educação do campo e da efetivação do direito à educação

⁶⁰ Adota-se a análise do Manual de Operações de 2004, tendo em vista que o projeto de implantação do curso na UFG foi no ano de 2006. Assim, verifica-se a aplicação das diretrizes do referido manual no projeto da UFG.

⁶¹ Da mesma feita, adota-se o Manual de Operações de 2011 visando verificar à sua aplicação no projeto de implantação do curso na UEFS, no ano de 2011.

⁶² O Enera articulou as demandas dos movimentos sociais a respeito da necessidade de oferta da educação do campo, uma vez que na zona rural é o espaço onde há os mais elevados índices de analfabetismo e dos baixos índices de escolaridade.

estabelecido na Constituição de 1988, especificamente para os sujeitos do campo. Ressalta-se que enfatizaremos nos supramencionados documentos, o direito à educação superior *com* os assentados da reforma agrária.

O presente documento representa o empenho do Estado na democratização do ensino superior e do acesso à educação jurídica como meio de propiciar o desenvolvimento sociocultural nas áreas de reforma agrária. Ademais, o Pronera estabelece a coparticipação de entidades, a exemplo dos movimentos sociais, dos sindicatos, das instituições de ensino superior, entre outras.

Com relação ao fundamento jurídico da educação superior *com* os assentados estabelece o art.1º do Decreto 7.350 de 2010:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de *educação básica e superior* às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010, p.1, grifo nosso)

Ressalta-se que a Lei nº 13.005 de 2014, que aprovou o Plano Nacional de educação (PNE), abordou como uma de suas diretrizes a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos, os quais fundamentam a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País. Esses preceitos são coerentes com a educação jurídica *com* os assentados, pois as metas do PNE direcionam-se ao cumprimento da oferta de uma educação pública e de qualidade para todos.

Com isso, a meta 12 tem como finalidade a expansão e da democratização do direito à educação superior, haja vista que pretende elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Percebe-se que o PNE visa ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, como é o caso dos assentados. Sendo assim, possibilita a adoção de políticas afirmativas, conforme a normativa. O direito à educação superior é imprescindível na medida em que propicia à formação humana, fortalecendo a democracia, a cidadania e o Estado Democrático de Direito. Com isso, o Estado apresenta-se como articulador e propulsor das políticas públicas educacionais, no contexto da reforma agrária.

Nesse sentido, há consonância com o art. 43 da Lei nº 9.394/1996, o qual estabelece como um dos escopos da educação superior o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade. Dessa forma, pondera-se que há a legalidade e a legitimidade nos projetos de implantação da educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária.

O direito à educação superior direcionado aos assentados relaciona-se com os preceitos basilares da educação do campo, elucidados no art.2º do Decreto 7.352 de 2010, aplicando tais princípios como fundamentos educativos da educação jurídica como o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia. Da mesma feita, pretende-se incentivar à formulação de projetos educativos, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho.

Ressalta-se como princípio norteador da educação jurídica *com* os assentados a participação e o assessoramento dos movimentos sociais do campo no controle social da qualidade da educação, assim como a garantia da participação da comunidade.

É interessante destacar que são sujeitos do Pronera as populações do campo, quais sejam: 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. Dessa feita, os alunos assentados, público-alvo da educação jurídica, precisam comprovar sua vivência nestas posições subjetivas específicas.

Já no art.4º do Decreto nº 7.352 de 2010 estabelece que a União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Na implantação das ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e do direito à educação superior às populações do campo, tem-se prioridade a formação de professores do campo. Da análise do referido decreto, percebe-se a sua inserção como ação afirmativa, tendo como referência a perspectiva de Borges (2011, p.143):

A problemática da adoção do sistema de cotas como forma de ingresso na educação superior tem alcançado centralidade nas discussões realizadas na Corte Suprema brasileira. Esta centralidade advém da conjunção de vários

fatores: o reconhecimento dos direitos humanos, sobretudo do direito à educação, no cenário internacional, com repercussões no ordenamento jurídico nacional; a afirmação da centralidade do direito à educação nos instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos, de base convencional e, portanto, vinculantes e de natureza obrigatória; a assunção, por parte das organizações internacionais, tanto de caráter universal, como regional, da discussão sobre os direitos humanos de grupos sociais historicamente marginalizados do acesso a determinados bens culturais, que resulta na formulação de normas de caráter específico, voltadas para a proteção de grupos marginalizados ou que versam sobre uma única temática.

É preciso elucidar algumas considerações a respeito da constitucionalidade do Pronera, compreendido como política pública afirmativa, pois garante o direito à educação superior aos grupos menos favorecidos, como é o caso dos assentados da reforma agrária.

Por sua vez, os direitos sociais, consagrados no art. 6º da CF/88, tal como o direito à educação, apresentam um caráter específico, pois exigem, para sua efetivação, situações voltadas para a defesa e proteção desses direitos, situações que demandam da ordem estatal uma postura ativa na promoção dos direitos sociais, por intermédio de políticas públicas. O direito à educação pública depende, para sua efetivação, da atuação do Estado, tratando-se de um direito que contém uma eficácia específica dos direitos individuais, pois sua fruição é distinta. (BORGES, 2011, p.150).

Dessa forma, a educação superior, concebida como direito público subjetivo, encontra-se consagrada no texto constitucional nos artigos 206 a 208 da Constituição Federal de 1988, firmando a sua efetivação específica, pois “a educação como direito fundamental de natureza social (CF/88, art.6º) exige, para a sua efetivação, uma intervenção do Estado por intermédio de adoção de políticas públicas.” (BORGES, 2011, p.151). Em função disso, o Pronera encontra-se no palco das discussões a respeito da concretização das políticas públicas educacionais.

A finalidade do direito à educação superior *com* os assentados é garantir a dignidade da pessoa humana, fundamento do Estado Democrático de Direito, tendo como condão democratizar o acesso à universidade aos grupos sociais hipossuficientes. Todavia, o direito à educação superior *com* os assentados apresenta diversas tensões e discussões no campo dos direitos humanos. Concordando com a perspectiva de Herrera Flores (2009) dos direitos humanos como um processo e um bem público. Fundamenta-se, assim, o direito à educação superior aos assentados, tendo como experiência os cursos jurídicos vinculados ao Pronera.

Porquanto, é interessante destacar que a argumentação defendida pelo relator do “caso cotas” no âmbito da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186. O mesmo “defende a transformação do direito à isonomia no direito à igualdade de possibilidades, com vistas à participação equitativa nos bens sociais dos grupos que

constituem os beneficiários das políticas em pauta.” (BORGES; SANTOS, 2012, p.1131).

Como se percebe, o direito à educação superior é um direito público subjetivo, cabendo ao Estado a prestação da educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Partindo dessa abordagem, o protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pela efetivação do Pronera fundamenta-se na compreensão do direito a ter direitos⁶³.

O direito à educação superior é construído concernente às mudanças sociais. Com isso, a educação jurídica *com* os assentados é uma especificidade do direito à educação superior. Para tanto, essa concepção de educação jurídica nos moldes das ações afirmativas, baseadas nas diretrizes do Pronera, possui o condão jurídico nos art. 205, art. 206, incisos I, III e IV e art. 208, inciso V da Constituição Federal de 1988. Destarte, o primeiro fundamento jurídico trata da educação como um direito de todos e como dever estatal. Também se apresentam preceitos da ideia de gestão democrática, adotada pelo Pronera e o direito à capacidade de cada um para acesso aos níveis mais elevados do ensino, baseado no princípio do mérito.

A educação, como palco de reivindicações dos movimentos sociais do campo, reforça a luta pela superação dos privilégios historicamente estabelecidos. Em virtude disso, o Pronera, percebido como ação afirmativa, não exclui o princípio do mérito, haja vista que instrumentaliza os sujeitos do campo com o direito à educação superior. Discutindo sobre a questão do mérito, afirma Borges e Santos (2012, p.1132):

Entretanto, como afirma o relator do caso em tela, a questão do mérito como critério de acesso tem que ficar atrelada à igualdade material, pois os beneficiários das políticas de ações afirmativas constituem indivíduos que se encontram em situação de desvantagem em relação a outros. Recorre-se, portanto, à fundamentação pautada nos princípios assumidos na CF/88 e nos objetivos colocados na Carta Política voltados à redução das desigualdades sociais e econômicas e na defesa dos direitos humanos de grupos sociais marginalizados historicamente.

Reconhecer o direito à educação superior *com* os assentados possibilita o reconhecimento e a valorização desses sujeitos como membros do corpo social. Em razão disso, o Pronera objetiva o fortalecimento da educação superior nas áreas de reforma agrária, aplicando os projetos educacionais específicos, visando contribuir ao desenvolvimento sustentável do campo⁶⁴.

⁶³ Na perspectiva do direito a ter direitos tem-se a normatização, contudo, precisam-se materializar as conquistas legais no plano da realidade social. Ademais, essa materialização ocorre através das políticas públicas, justificando, assim, a justiciabilidade do direito à educação superior direcionada aos assentados.

⁶⁴ Entende-se o desenvolvimento sustentável como direito humano imprescindível no abandono das práticas desumanas e predatórias do desenvolvimento. Com isso, encontra-se inserido nos ramos do direito ambiental, do direito agrário, entre outros. Traz à compatibilização entre o desenvolvimento, o respeito ao meio ambiente e as

Assim, o discurso judicial aduziu que o Curso de Graduação em Direito não propicia conhecimentos necessários e operacionais aos assentados. Entretanto, no âmbito do Pronera, tem-se a garantia da escolarização aos assentados de formação profissional média e superior em todas as áreas do conhecimento.

Com o intuito de compreender as diretrizes operacionais do Pronera analisam-se os Manuais de Operações de 2004 e de 2011. Com isso, são elencados os principais referenciais imprescindíveis à compreensão do objeto de estudo.

Quadro comparativo 5- Manual de Operações (2004 e 2011)

Atribuições	Manual 2004	Manual 2011
Definição do Pronera	O Pronera é compreendido como o programa articulador de vários ministérios, de diferentes esferas do governo; de instituições e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores (as) rurais para a qualificação educacional dos assentados da Reforma Agrária. Dessa forma, trouxe à ampliação das ações do Pronera.	Entende o Pronera como uma política pública de Educação do Campo, instituída pelo Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 visando desenvolver projetos de educação formal para beneficiário da reforma agrária. Em consonância com o Decreto nº 7.352 de 2010 e as orientações do Tribunal de Contas da União (TCU) abordou as atualizações legais do Pronera.
Objetivos	Fortalecer os Projetos de educação nos assentamentos estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos com vistas a contribuir para o desenvolvimento sustentável. Garantir alfabetização, formação de educadores; formação profissional e técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento, promover encontros, seminários estudos e pesquisa).	Oferecer educação formal aos jovens e adultos do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) em todos os níveis e áreas do conhecimento. Melhorar o acesso à educação dos beneficiários do PNRA. Proporcionar melhoria no desenvolvimento dos assentamentos através da qualificação profissional e técnica.

formas sustentáveis de produção. Assim, protege-se o meio ambiente nos seus aspectos sociais, políticos e culturais.

Operacionalização	Têm-se as parcerias como princípio basilar do Pronera.	<p>Os beneficiários integram a população jovem e adulta das famílias beneficiárias do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC); alunos do curso de especialização em Residência Agrária e Educação do Campo; estudantes egressos da graduação. Professores e educadores em assentamentos e entorno em atendimento a famílias beneficiárias. Demais famílias cadastradas pelo INCRA.</p> <p>Os instrumentos legais de operacionalização dos projetos são os seguintes: convênio, termo de cooperação e o contrato.</p>
Parcerias	Movimentos sociais e sindicais de trabalhadores (as) rurais, o INCRA, instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais.	Instituições de ensino, pesquisa e extensão, públicas e privadas sem fins lucrativos e fundações de apoio; secretarias municipais e estaduais de educação; movimentos sociais e sindicais do público beneficiário.

Fonte: Elaborado pela autora. 2015.

O primeiro documento, o Manual de Operações (2004) foi publicado por meio da Portaria/ Incra nº 282 de 16 de abril de 2004, sendo a terceira versão. Dessa feita, este manual pretendeu orientar as instituições de ensino e os parceiros na elaboração dos projetos de implantação dos cursos vinculados ao Pronera.

Considerando que o Manual de Operações (2004) pretendeu direcionar as ações do Pronera, coerente com os princípios educacionais da educação popular, pondera-se a respeito dos seus princípios e pressupostos metodológicos:

Quadro 6- Princípios e pressupostos metodológicos do Manual de Operações (2004)

Princípios	Categorias analíticas da investigação
Princípio do diálogo	“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.” (FREIRE, 1988, p.154). Com isso, pode-se suscita a cultura do diálogo no grupo, valorizando os saberes e a produção coletiva do conhecimento. Consoante Freire (1998) o diálogo é Assim, o diálogo na prática educativa é a abertura ética do docente em face da reflexão crítica do educando.
Princípio da <i>práxis</i>	Foca na transformação da realidade. Ação-reflexão-ação. No contexto da reforma agrária, Freire (1982, p.31) considera a práxis como “um pensar permanente crítico em torno da ação transformadora mesma e dos resultados que dela se obtenham.”
Princípio da transdisciplinaridade	Articulam-se os conteúdos e saberes locais com o conhecimento científico. A articulação dos conteúdos permite a problematização e a intercomunicação entre os saberes. Aliás, essa problematização vai além do conhecimentos sistematizados, pois “ a problematização de uma realidade conflitiva, implica num novo enfrentamento dos indivíduos com a sua realidade. Implica numa ‘ apropriação’ do contexto, numa inserção nele, num já não ficar ‘aderido’.” (FREIRE, 1982, p.40).

Fonte: Elaborado pela autora. 2015.

Como se percebe, este recorte retrata os fundamentos educativos do Pronera, os quais se relacionam com a abordagem teórico-metodológica adotada nesta pesquisa, tendo por base Freire (1982, 1983, 1988), a concepção de educação como comunicação, autonomia e conscientização.

Sob a argumentação de que a prática educativa deve discursar com a teoria, o Manual de Operações (2004) valoriza a existência do educando na prática educativa, possibilitando a postura decisória de agir no mundo. Assim, a educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária compreende que a autonomia é condição *sine qua non* na formação do sujeito

histórico, haja vista que permite a instrumentalização na luta pelos direitos humanos.

Partindo desse pressuposto a educação jurídica torna-se um instrumento jurídico, o qual visa estimular as conquistas legais e a reivindicação de demandas. Disso resulta, a politicidade da ação educativa no contexto da educação jurídica.

O educando precisa inquietar-se e tornar-se um ser da esperança na luta contra a impunidade e a indecência, recusando o fatalismo alienante que mecaniza a história. O mundo está sendo e não é estático, por isso, a problematização da realidade não pode se transformar na acomodação, mas sim deve permitir a decisão, a escolha e a interferência no meio social.

Outrossim, o projeto de educação jurídica pensado a partir de Freire (1998) é essencialmente dialógico, visando formar sujeitos epistemologicamente curiosos e inquietos. Concebendo que a educação como prática da liberdade é uma forma de intervir no mundo, desmascara a ideologia dominante, contrariando a educação bancária.

Destarte, a opção político-pedagógica democrática, inserida no projeto de educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária, fomenta a tolerância, a aceitação da diferença, a recusa ao fatalismo e a persistência na luta dos assentados. Logo, o papel da universidade, como centro especializado do saber, é proporcionar a criticidade e a integridade das coisas e fatos, negando a domesticação dos interesses do poder.

O direito à educação superior possibilita a formação dos educandos na contribuição para o desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável. Corroborando com tal premissa, o Manual de Operações (2004, p.47) apresenta a prática educativa dos cursos vinculados ao Pronera da seguinte forma:

- a) Partir de situações-problema vivenciados pelos assentados: o currículo precisa propor soluções, as quais articulem o tempo de estudo na universidade e na comunidade;
- b) Os estudos e pesquisas precisam refletir as práticas e abordagens teóricas do campo, com intervenções práticas;
- c) O processo educativo é construído com o Tempo Escola e o Tempo Comunidade⁶⁵;
- d) Proporcionar a transversalidade dos conhecimentos, articulando ensino e pesquisa.

Os projetos de implantação do Pronera possuem dois elementos básicos. Primeiramente, o caráter sistemático, o qual versa sobre o planejamento, a execução e a

⁶⁵ O Tempo Escola ocorre nas aulas e atividades propostas na universidade, relacionando teoria e prática. Ao passo que o Tempo Comunidade é desenvolvido pelos alunos no assentamento, a exemplo de pesquisas; registro de experiências; assistência jurídica comunitária; proposição de atividades pedagógicas; vivências e operacionalização de projetos na comunidade do educando.

avaliação do processo pedagógico em torno da pesquisa-ação-reflexão. Assim como, o caráter político, o qual pressupõe a intencionalidade em torno da melhoria das condições de vida dos assentados e da comunidade.

O Manual de Operações (2011), o qual contextualiza o projeto de implantação do curso jurídico na UEFS. Ressalta-se que, em 2011, houve a reformulação do teor textual do manual por determinação do Tribunal de Contas da União (TCU) em face do acórdão nº 3.269 de 2010, advieram diversas mudanças na ampliação dos projetos educativos, conforme o art. 14 do Pronera. Da mesma feita, adotaram-se outros critérios na operacionalização e aprovação dos projetos.

O art. 14 do Decreto nº 7.352 de 2010 trouxe como instrumentos de execução dos projetos junto ao Incra, os seguintes instrumentos jurídicos⁶⁶: o Contrato; o Convênio e o Termo de Cooperação. Ademais, ampliou as parcerias, permitindo que ocorra entre as instituições de ensino público e privada, sem fins lucrativos. Amplia-se, também, aos órgãos e entidades públicas, dispostas no capítulo 4 do Manual de Operações do Pronera (2011), quais sejam: “as Instituições de Ensino, Pesquisa e Extensão, Públicas e Privadas sem fins lucrativos e fundações de apoio; as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação; os movimentos sociais e sindicais representativos do público beneficiário (BRASIL, 2011, p.34).

No tocante à parceria com os movimentos sociais e sindicais, o Manual de Operações (2011), conceitua tais entidades.

Entende-se por movimentos sociais e sindicais, as organizações de trabalhadores rurais, representativas dos beneficiários, em âmbito local, estadual e nacional. São atribuições destas instituições: Indicar as demandas educacionais das áreas de Reforma Agrária e do Crédito Fundiário, em conjunto com os demais parceiros; Acompanhar e avaliar o processo pedagógico dos cursos. (BRASIL, 2011, p.36).

Percebe-se que o modelo de parcerias adotado pelo Pronera dialoga com a gestão democrática, permitindo a participação dos movimentos sociais e sindicais no monitoramento

⁶⁶ “Modificaram-se, por determinação judicial, as condições de cada instrumento de execução dos projetos: o convênio deve demonstrar o interesse recíproco e mútuo de colaboração entre o INCRA e a instituição de ensino proponente. O termo de cooperação, por sua vez, necessita da transferência de crédito de órgão da administração pública federal sejam elas diretas, autarquias, fundações públicas *“ou empresa estatal dependente para outro órgão ou entidade federal da mesma natureza”*. O contrato é tratado como um instrumento possível nos casos de ausência de mútua cooperação ou quanto a instituição de ensino ofertarem cursos com turmas especiais e que não estejam previstos financiamentos da parte pedagógica, pelo programa, sendo utilizados para serviços simples e regido pela Lei nº 8.666/93 que trata das licitações. Por serviços simples entende-se: hospedagem, alimentação, transporte, material didático. Contudo, não *“poderá ser utilizado para compra de vagas ou cobertura de custos dos estudantes avulsos em turmas já existentes nas instituições”*. (INCRA, PRONERA, 2011, p.16-17, grifo nosso).

dos projetos de implantação dos cursos e na sua execução. Assim, esses grupos sociais conseguiram a participação na gestão do Pronera, tendo como pressuposto a concretização da educação formal aos sujeitos do campo.

Porquanto, os movimentos sociais do campo operam por meio da concepção de educação como conscientização, na medida em que possibilitam a mobilização e o protagonismo dos assentados. Da mesma feita, a pauta desses movimentos é na ação coletiva e no exercício da cidadania, mediante a educação jurídica.

A atualização do Manual de Operações (2011) foi decorrente da aprovação da Lei n.º 11.947/2009, especialmente do art. 33º, estabelecendo que o Poder Legislativo autorize o Poder executivo a instituir o Pronera como política pública de educação a ser executada pelo Incra. Ademais, com a publicação do Decreto 7.352/2010 e a emissão do parecer n.º 93/PGF/LCMG/2010, o qual suspendeu o pagamento de bolsas para servidores públicos e bolsa auxílio para estudantes do Pronera.

O acórdão do TCU – Plenário n.º 3.269/2010, de 01/12/2010- elucidou diversas mudanças, questionando a autonomia universitária e a participação dos movimentos sociais. Entre as quais abordou as seguintes modificações:

- 1) Não pode haver restrição à participação de alunos que não pertençam a determinado movimento social;
- 2) *Não pode haver inserção, nos projetos educacionais de disciplinas curriculares ou extracurriculares que visem à formação de técnicos militantes ou a concessão de privilégios indevidos a movimentos sociais ou entidades afins;*
- 3) *Não pode haver previsão de indicadores de resultados qualitativos dos cursos, tendo por base o acompanhamento político, pedagógico, técnico e social por parte dos movimentos sociais;*
- 4) Não pode haver previsão de avaliações dos discentes com base em seu comprometimento com os movimentos sociais;
- 5) Deverá constar dos instrumentos de contratação, exigência de que a instituição, ao selecionar professores destinados a ministrar aulas do curso, realize processo seletivo simplificado com ampla divulgação e concorrência, pautando-se por critérios objetivos e transparentes e pelos princípios básicos da administração pública, mormente, os da impessoalidade e moralidade, impedindo que questões políticas, partidárias, filosóficas ou ideológicas influenciem a escolha do corpo docente. (BRASIL, 2011, p.27 e 28, grifo nosso).

Das modificações propostas pelo supramencionado acórdão do TCU, percebe-se a tentativa de fragilizar o princípio constitucional da autonomia universitária, preconizado no

art. 207 da Constituição Federal. Ademais, também denota da leitura do referido documento a descontextualização da educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária.

Sendo assim, como a universidade foi formulada a partir de um modelo unilateral e elitizado, ao adotar o saber pluriversitário da educação jurídica em análise estabelece a relação entre a universidade e o ativismo social, vinculando parcerias entre sindicatos, organizações não governamentais e os movimentos sociais.

Nos países pluriétnicos e multinacionais, o conhecimento pluriversitário está a emergir ainda no interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e verificam na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confrontam-se com a tábua rasa que é feita das suas culturas e conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários (SANTOS, 2004, p.43).

Em face disso, o conhecimento científico precisa estabelecer o diálogo entre outras formas de saberes devido à responsabilização social, pois a ciência precisa relacionar-se com a sociedade, com isso “o conhecimento pluriversitário substituiu a unilateralidade pela interactividade, uma interactividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação nas tecnologias de informação e de comunicação.” (SANTOS, 2004, p.43).

Perceber a universidade como um bem público é um projeto político alternativo e contra-hegemônico. Contudo, há impasses por parte dos sujeitos e setores contraditórios que visam a manutenção do *status quo*. Em razão disso, deve-se buscar o compromisso estatal na consolidação da globalização solidária da universidade, conjuntamente com outros protagonistas como sindicatos, grupos sociais, movimentos sociais, organizações não governamentais e os sujeitos individuais e coletivos. Com relação à atuação desses grupos, destaca Santos (2004, p.60).

Ao contrário do Estado, este terceiro protagonista tem historicamente uma relação distante e por vezes mesmo hostil com a universidade precisamente em consequência do elitismo da universidade e da distância que esta cultivou durante muito tempo em relação aos sectores ditos não cultos da sociedade. É um protagonista que tem de ser conquistado por via da resposta à questão da legitimidade, ou seja, por via do acesso não classista, não racista, não sexista e não etnocêntrico à universidade e por todo um conjunto de iniciativas que aprofundem a responsabilidade social da universidade na linha do conhecimento pluriversitário solidário.

No tocante à democratização da universidade, no plano externo, diz respeito à responsabilidade social da universidade, criando um liame político e orgânico entre a produção do conhecimento e a sua aplicabilidade social, contrapondo-se à postura do elitismo acadêmico, do corporativismo e da torre de marfim.

O discurso da democratização externa é o grito dos grupos sociais, perquirindo a ampliação do acesso, como, também, dos interesses pela privatização da universidade aproximando-se do modelo de mercantilização. Com isso, propõe-se o modelo pluriversitário que viabiliza a contextualização do conhecimento dos grupos historicamente excluídos.

Na discussão sobre a crise da universidade, o professor Boaventura de Sousa Santos, no ano de 2003, propôs, no Fórum Social Mundial, a ideia de Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS). Esta se configura como espaço acadêmico que garante a possibilidade do diálogo entre as diversas formas alternativas de saber, possibilitando a transformação social emancipatória através dos conhecimentos contextualizado, situados e úteis.

A universidade, nessa perspectiva, é percebida como lugar de convivência de produção do saber científico hegemônico. A UPMS possibilita a produção do saber contra-hegemônico e oportuniza o protagonismo da ação social e da criação do saber.

Ressalta-se que a UPMS não tem como objetivo a formação de ativistas e dirigentes dos movimentos sociais, nem tão pouco a educação jurídica *com* os assentados. Ambas propõem a ação transformadora social na perspectiva coletiva. “Trata-se de criar no mundo do activismo progressista uma consciência internacionalista de tipo novo: inter-temática, intercultural e radicalmente democrática.” (SANTOS, 2010, p.169).

A UPMS não deve ser utilizada como forma de organização dos movimentos sociais, pelo contrário, aprofunda o inter-conhecimento no âmbito da globalização contra-hegemônica, criando redes de interação para promover o conhecimento e a valorização crítica. Assim, a UPMS traz a ideia de inter-temática, promovendo reflexões e articulações em torno dos movimentos feministas, operários, indígenas, ecológicos, quilombolas e comunitários mobilizando ações coletivas e agentes.

Pretende-se articular os movimentos em redes de lutas locais, nacionais e globais, através da globalização contra-hegemônica que atua pela resistência e emancipação social. Outrossim, Santos (2010) aborda o hiato entre teoria e prática presente na universidade e nos centros de pesquisa:

Os líderes e os activistas dos movimentos sociais e organizações sentem a falta de teorias que lhes reflectir analiticamente sobre a sua prática e esclarecer os seus métodos e objectivos. Por sua vez, os cientistas sociais/artistas, isolados dessas novas práticas e dos seus agentes, pouco podem contribuir para tal reflexão e esclarecimento. Podem até tomar tudo mais difícil ao insistirem em conceitos e teorias que não são adequados às novas realidades.

Então, a UPMS ultrapassa o limite entre teoria e prática, assim como a dicotomia entre o ensinar e aprender. A organização da UPMS consiste em encontros sistemáticos entre os sujeitos que se dedicam à produção do conhecimento e aqueles que atuam no ativismo social, sendo, portanto, uma educação bidirecional.

A UPMS direciona-se na autoeducação dos ativistas e dos cientistas a partir da aprendizagem recíproca e do reconhecimento da ignorância recíproca, partilhando os saberes globais. Nesse cenário, os movimentos sociais lutam por uma globalização contra-hegemônica e pelo conhecimento recíproco entre os movimentos sociais de diversas áreas temáticas, articulando redes para possibilitar a eficácia das ações transformadoras.

Também possui como pressuposto a produção de novos conhecimentos embasados no diálogo construtivo e sistemático entre os movimentos e organizações sociais e os intelectuais e artistas. Propõe-se, da mesma feita, melhorar as práticas políticas dos movimentos sociais, dando suporte teórico na compreensão dos fenômenos sociais nos quais atuam, assim como possibilita o fomento de uma cultura dialógica entre os saberes e práticas mediante alianças e parcerias.

O método principal da UPMS é o trabalho de tradução entre conhecimentos e práticas, promovendo a ação-reflexão-ação dentro dos movimentos e da universidade. Com isso, formam-se tradutores para realizar não só um trabalho intelectual, sobretudo, o inter-conhecimento e a confiança recíproca entre os sujeitos que partilham ações coletivas. A UPMS organiza-se por meio de atividades presenciais e não presenciais, compondo-se de uma assembleia, um secretário técnico e um grupo de trabalho metodológico, visando sistematizar os cursos de autoaprendizagem coletiva e transformadora.

A UPMS apresenta-se como uma contra-universidade, no cenário da globalização contra-hegemônica, promovendo a aprendizagem recíproca entre os ativistas, líderes, cientistas, artistas e intelectuais. Sua proposta apresenta-se como parâmetro da educação jurídica em questão, no sentido da valorização e reconhecimento dos saberes e práticas dos assentados, permitindo a tradução intercultural e cosmopolita entre o conhecimento científico e suas ações, memórias e temporalidades. Dessa forma, pensar na formação acadêmica desses sujeitos implica no compromisso político e ético de promover na universidade pública temas, pedagogias e metodologias inter-temáticas e contextualizadas com a realidade do campo.

Em razão disso, é imperiosa a formação acadêmica dos assentados para que possam compreender as formas de violência simbólica, indo além do conformismo propagado pelas instituições estatais. Assim, o elitismo acadêmico fomenta o ensino intelectual e a meritocracia técnica da universidade, bem como a monocultura do saber científico.

Nesse sentido, a educação jurídica destaca os saberes e experiências dos assentados, haja vista que é complexo desenvolver tais conhecimentos no modelo de educação hegemônica nas universidades e centros de pesquisa. Todavia, o Pronera, incluído nas políticas públicas educacionais, pretende democratizar o ensino superior, sobretudo aos assentados.

Tomando como parâmetro a UPMS, pode-se pensar no projeto de educação jurídica *com* os assentados como instrumento contra-hegemônico. Dessa forma, a abertura das universidades públicas, sobretudo dos Cursos de Graduação em Direito vinculados ao Pronera, trata-se de uma conquista social relevante e um instrumento jurídico eficaz para os movimentos sociais do campo.

Em decorrência dessas modificações, na ótica do acórdão do TCU, o aluno não pode ser compelido a participar de algum movimento social. Igualmente, o curso não pode centrar-se na formação de militantes dos movimentos sociais do campo, não podendo conter na estrutura curricular nenhuma disciplina que verse sobre a formação de militantes e também o processo seletivo não pode se vincular o candidato à participação em algum movimento social.

Ademais, as instituições de ensino deverão encaminhar o projeto oficialmente à Superintendência Regional do Incra, o qual será submetido à análise para verificar se condiz com as orientações previstas no Manual de Operações do Pronera (2011). Além disso, os projetos aprovados serão implementados, conforme disponibilidade orçamentária, mediante Termo de Cooperação ou Convênio. Todavia, os que não atenderem aos requisitos, ou forem reprovados poderão passar por reformulação.

Verificam-se nos termos de convênios, na Portaria conjunta Convênio (Incra/UFG) nº 9/2007 e na Portaria de Convênio (Incra/UEFS) nº 763232/2011, que estão pertinentes com os Manuais (2004 e 2011), demonstrando a legalidade da utilização dos recursos do Pronera na implantação dos cursos jurídicos direcionados aos assentados da reforma agrária.

No caso da UFG, a Portaria conjunta Convênio (Incra/UFG) nº 9/2007 estabeleceu a cooperação técnica-orçamentária entre a UFG e o Incra com o escopo de implementar o Projeto do Curso de Graduação em Direito na formação de nível superior vinculado ao Pronera. Assim, a referida portaria determinou que os recursos orçamentários e financeiros seriam liberados a UFG, em cinco parcelas, de acordo com o Cronograma de Desembolso e Plano de Trabalho

Já a Portaria de Convênio (Incra/UEFS) nº 763232/2011 fixou a realização do curso de Direito para 40 (quarenta) beneficiários do público da Reforma Agrária de acordo com o

Manual do Pronera (2011).

Da análise da normativa da educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária, evidencia-se que as tensões em torno da sua implementação é condicionada pelos conflitos agrários gerados em torno da hegemonia do agronegócio. Com isso, a materialidade do direito à educação superior reflete tais problemáticas.

Garantir o direito à educação superior aos assentados corresponde à concretização de outros direitos humanos e a garantia da justiça social. Além disso, o modelo de educação superior proposto pelo Pronera é inerente à concepção de educação popular freiriana, vista, portanto, como um instrumento jurídico emancipatório.

Por fim, esta investigação parte da normativa das políticas públicas educacionais do campo, tendo como finalidade demonstrar os fundamentos jurídicos da educação jurídica *com* os assentados na UFG e na UEFS, evidenciando a sua legalidade, constitucionalidade e legitimidade. Sendo assim, o direito à educação superior consolida-se nas políticas de Estado visando à educação de qualidade para todos, tendo como fulcro o fundamento constitucional da dignidade da pessoa humana.

5.2 OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO JURÍDICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG) E NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)

Tendo como referência os projetos de implantação do Curso de Graduação em Direito-Turma Especial para Beneficiários da Reforma Agrária na UFG e na UEFS, analisam-se os fundamentos educativos da educação jurídica *com* os assentados a partir da concepção de educação como comunicação, autonomia e conscientização. Porquanto, visa-se, da mesma feita, analisar os princípios educativos, a metodologia, as diretrizes dos cursos e os seus pressupostos pedagógicos.

A educação jurídica *com* os assentados pensado a partir de Freire (1998) é essencialmente dialógica, visando formar sujeitos epistemologicamente curiosos e inquietos. Essa concepção educativa tem como embasamento a educação como prática da liberdade, percebida como uma forma de intervir no mundo, desmascarando a ideologia dominante e os interesses de classe.

Destarte, a opção político-pedagógica democrática inserida no projeto de educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária é justificada no projeto de implantação do Curso de Graduação em Direito na UFG, conforme os condicionantes da questão agrária:

Sabidamente a estrutura agrária brasileira, com claras características concentradoras, fruto de um processo histórico conturbado gerador de intensos e sucessivos conflitos, acaba por resultar em pobreza, desigualdade e inclusão em grupos periféricos no meio rural. Tal desenho é, em todas as regiões do País, a principal responsável pelos conflitos pela posse e propriedade da terra, bem como pelos altos índices de violência no campo que acabam por influenciar o aumento da criminalidade nos centros urbanos (êxodo rural). (BRASIL, 2006, p.4).

O projeto da UFG percebe a educação jurídica como o um direito social, fundamentado no art. 6º da Constituição Federal. Com isso, a oferta do referido curso tem como escopo reparar os quadros de exclusão educacional nas áreas de reforma agrária “assim como são excluídos da terra, estes trabalhadores são excluídos da educação, num processo permanente, estigmatizante e visível.” (BRASIL, 2006, p.4).

Nesse entendimento, o direito à educação superior é compreendido como um bem público primordial na consolidação da democracia, dos direitos humanos e da cidadania. Por essa razão, deve-se correlacionar a educação jurídica com a educação em direitos humanos.

A abordagem da proposta de educação em direitos humanos de caráter libertador direciona-se a autonomia e a conscientização dos sujeitos assentados da reforma agrária. Essa perspectiva freiriana critica a educação bancária do ensino jurídico tradicional e formula um projeto de educação jurídica como instrumento contra-hegemônico na construção da autonomia dos assentados. Por isso, concebe-se que “são essas as bases/orientações a partir das quais se pode problematizar a autonomia no pensamento freiriano. O fazer docente é eminentemente político” (BORGES, 2014, p.222).

Compreende-se a educação jurídica como mecanismo jurídico de afirmação da cidadania e dos direitos humanos. Ademais, essa perspectiva de educação jurídica relaciona-se com as dimensões do trabalho, dos direitos humanos e da cidadania, pois “no caso específico dos assentamentos rurais, sua importância é maior, uma vez que toda a vida social-familiar e comunitária- e produtiva acontece num ambiente particular, não apenas pelas dimensões físicas que o envolvem como dimensão política que assume.” (BRASIL. 2006, p.4).

O projeto da UFG também ressalta a necessidade de formação dos componentes dos movimentos sociais do campo, em razão da necessidade de formação técnica dos assentados. Em virtude disso, a educação superior aos assentados representa uma estratégia política na reparação das desigualdades e exclusões sociais.

Entende-se, a partir da análise do projeto da UFG, que a universidade poderá viabilizar

as políticas públicas educacionais aos assentados. Com isso, o Pronera busca, portanto, mudanças nas estruturas no papel da universidade:

A universidade, como uma instituição social milenar insere-se nesse contexto, influenciando e sofrendo influência das mudanças ocorridas no conjunto da sociedade, uma vez que sua história, em grande parte, se confunde com as vicissitudes da relação tríade entre sociedade, ciência, e Estado, o que lhe impõe novas demandas e desafios (JEZINE, 2005, p.1).

Retratam-se, também, os condicionantes que dificultam na efetivação da educação superior *com* os assentados “diretamente ligado às questões dos conflitos agrários, da desapropriação de terras, das garantias constitucionais gerais da disseminação de uma cultura pacífica, está a grande dificuldade de acesso exclusividade da elite.” (BRASIL, 2006, p.4).

No cenário da reivindicação pela reforma agrária, os movimentos sociais do campo não pleiteiam, apenas, pelo direito à terra, mas, também, colocam a educação jurídica como pauta das ações governamentais para garantir o direito à educação aos sujeitos do campo. Outro ponto em discussão na justificativa do curso centra-se na ausência de profissionais jurídicos na assistência jurídica popular direcionada aos movimentos sociais do campo, pois:

Conclui-se, então, que os operadores do Direito que desta realidade surgirão têm pouca ou nenhuma percepção (pouca teoria e provavelmente nenhuma prática) e sensibilidade acerca das condições de marginalização- na melhor acepção da palavra-, o que repercute em atuações na área pública em suas mais diversas esferas (agentes e delegados de polícia, representantes do Ministério Público e membros do Judiciário), levando a um fenômeno de criminalização dos trabalhadores rurais e dos Movimentos Sociais. (BRASIL, 2006, p.5).

Assim, a educação jurídica garante a formação técnica necessária para viabilizar o protagonismo dos assentados no espaço universitário. Por essa razão, a educação superior deve ser percebida a partir das dimensões político-educativas no cenário dos conflitos agrários no país, de tal modo:

Após tais argumentos não permite-se mais fazer tábua 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 ou em processos de inclusão parcial. (BRASIL, 2006, p.5).

O projeto da UFG concebe o Curso de Graduação em Direito- Turma Especial para Beneficiários da Reforma Agrária- como ação afirmativa, pois evidencia o alcance a materialização do princípio da igualdade material aos assentados, pois “vincula-se ao rol das denominadas ações afirmativas que objetivam dar tratamento desigual aos desiguais,

sobretudo, na oferta de vagas na Educação Superior.” (BRASIL, 2006, p.5).

Ademais, o projeto da UFG pretende formar profissionais do Direito nos seguintes aspectos, a saber: a formação profissional; a formação sócio-política; a formação técnico-jurídica; a formação prática e a formação ética e socialmente responsável.

No âmbito da formação fundamental pretende perpassar os conhecimentos das instituições jurídicas básicas, desde os mecanismos de participação popular, a legitimação do poder e a democratização das estruturas de poder. Ao passo que na esfera sócio-política, o direito é compreendido como um instrumento de emancipação do homem, não o concebendo, apenas, como forma de conservação do poder.

Ao passo que na formação técnica-jurídica aborda a operacionalização do direito, aplicando o direito positivo. Destarte, não se nega a importância da técnica jurídica e do dogmatismo, mas, sim, relaciona a norma com o contexto social “ao revés de *pensar com o código*, deverá ser capaz de *pensar o código* e compreender juridicamente os fatos sociais.” (BRASIL, 2006, p.6).

No tocante à formação prática traz à baila o seguinte argumento presente no projeto da UFG que “o futuro bacharel deverá ter consciência da inarredável importância desta dimensão prática. A formação prática visará garantir a ponte entre o ‘mundo do foro’ e o ‘mundo dos livros’, de tal modo que o ensinado na faculdade seja a outra face do praticado no foro.” (BRASIL, 2006, p.6). Partindo da *práxis* educativa de Freire (1982), o projeto da UFG propõe a relação entre prática jurídica e a prática educativa. Entretanto, manteve-se a proposta curricular, a estrutura e da dimensão pedagógica do curso jurídico tradicional.

A Turma Especial completará sua formação acadêmica em 05 (cinco) anos, divididos em duas etapas presenciais por ano, com jornadas de 06 (seis) horas em atividades de sala de aula (equivalentes a 8 oito horas/aula), intercaladas por etapas que contemplarão tempo dedicado às comunidades de origem, bem como atividades próprias do Estágio Forense, com o devido acompanhamento de profissionais, nos respectivos Estados. (BRASIL, 2006, p.7).

Dessa forma, a finalidade maior do referido curso foi à formação e informação de profissionais com um perfil diferenciado, quais sejam: os assessores jurídicos populares com qualificação técnica para dar assistência e cooperar juntamente com os assentados da reforma agrária.

Assim, o público-alvo indicado pelos movimentos sociais do campo submeteu-se ao exame vestibular para formar uma Turma Especial do Curso de Direito mantido na Cidade de Goiás, a fim de diplomar 60 (sessenta) trabalhadores e trabalhadoras rurais, com origem nos

assentamentos da Reforma Agrária, para que adquiram o preparo técnico necessário à sua atuação profissional.

Referindo-se aos objetivos específicos elucidados no projeto da UFG, pode-se correlacionar com os pressupostos da educação popular:

Quadro 7- Objetivos específicos do projeto na UFG

Objetivos específicos	Fundamentos educativos
Garantir o acesso à Educação Superior aos que modo de vida peculiar e em razão das condições típicas do meio rural têm dificuldade de se inserir nos cursos de Graduação, mormente os públicos e gratuito, assim, democratizar o acesso a informação, a cultura acadêmica e ao saber jurídico especializado, permitindo a compreensão dos processos socioculturais em curso e as especificidades de condições dos estudantes e de seu universo circundante neste processo	Contexto de dificuldades e de concretização do direito humano à educação superior aos assentados. Tem-se a negligência na oferta e no acesso à educação jurídica popular aos assentados.
Formar Advogados e assessores jurídicos com consciência crítica e conhecimento técnico que seja aplicável à realidade dos trabalhadores assentados, como multiplicadores do saber adquirido, buscando a garantia dos seus direitos fundamentais, solucionando pacificamente os conflitos típicos do mundo rural, e também na constituição e no desenvolvimento de suas instâncias produtivas.	Educação problematizadora e conscientizadora. A ideia de conscientização em Freire (1979) denota que, apenas, o homem é capaz de tomar distância frente ao mundo, pois pode distanciar-se do objeto para admirá-la, no sentido filosófico. Dessa forma, o sujeito age conscientemente sobre a realidade objetivada, qual seja a <i>práxis</i> humana, a capacidade de ação e reflexão sobre o mundo. Percebe-se, ademais, que autor utiliza-se da terminologia homem, podendo ser substituída por pessoa humana.
Construir para a pluralização do debate no meio acadêmico e para uma abertura progressiva do campo jurídico com a utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão críticas, que permitam pensar as instituições e seus atos de maneira articulada com uma realidade diversificada e singular.	Visão zetética do Direito. Conforme Ferraz Junior (2003, p.35) o enfoque zetético “desintegra, dissolve as opiniões, pondo-as em dúvida. Questões zetéticas têm uma função especulativa explícita e são infinitas.”
Proporcionar a inclusão das trabalhadoras e trabalhadores no meio jurídico, facilitando a	Ideia de representatividade pública do

expressão desta categoria social, através de sua produção científica, exegética e até na sua representatividade pública advinda de uma formação jurídica advinda de uma formação jurídica (delegados, defensores públicos, representantes do Ministério Público Estadual e Federal, Magistratura em ambas as esferas e, também, docentes em Universidades, certamente com uma visão mais enriquecida).	assentado.
--	------------

Fonte: Elaborado pela autora. 2015.

O projeto também trata das competências e habilidades a ser perquiridas pelos educandos, tendo a dimensão da educação como comunicação (FREIRE, 1983), articulando com o ensino, a pesquisa e a extensão na apreensão crítica e criativa do Direito. Também afirma compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da sociedade.

Nesse diapasão, Jezine (2005) defende que a extensão universitária não se restringe, apenas, ao caráter assistencialista voltada ao atendimento da população, mas, sim, precisa relacionar-se com a teoria e a prática, concernente com a dimensão dialógica entre a universidade e a sociedade visando integrar os saberes.

A construção do conhecimento dá-se pela intercomunicação e a intersubjetividade, pois a simples relação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível não estabelece a construção do conhecimento. Com isso, a construção gnosiológica pela intersubjetividade conecta os propósitos subjetivos e objetivos, concebendo que o ato de pensar não é isolado, mas sim interativo.

Porquanto, a educação jurídica *com* os assentados busca os fundamentos educativos e jurídicos para balizar a luta pela apropriação dos direitos humanos. De acordo com isso, o projeto da UFG evidencia no tocante aos recursos humanos necessários para operacionalizar o curso, teve-se a necessidade de contratar educadores infantis com a função de atenderem os filhos dos estudantes nos períodos intensivos, estes deveriam possuir experiência no cuidado com crianças e também foram indicados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

De acordo com Manual de Operações do Pronera (2004), o projeto de implantação seguiu a seguinte estratégia operacional “indicação pelas representações dos Movimentos Sociais, vinculados aos beneficiários da Reforma Agrária, de cada um dos Estados, submissão ao Processo Seletivo e utilização de espaço físico da FD/UFG;” (BRASIL, 2006, p.10).

A luta pela terra, vista como um processo de transformação estrutural, só ocorre com a

presença dos homens na atuação sociopolítica, porquanto, não é neutra. A discussão sobre reforma agrária não se centra nas questões técnicas, mas principalmente nas decisões políticas, determinado a posição ideológica da educação superior aos assentados.

É interessante frisar que a proposta pedagógica se baseia na atuação intensiva e presencial e a outra não presencial, sob a forma de trabalho dirigido e executado na própria comunidade. Destarte, acerca da *práxis* educativa da educação jurídica, o projeto de implantação na UFG traz uma proposta didática inovadora:

As atividades presenciais são norteadas pelos procedimentos chamados de “momentos pedagógicos”, que serão organizadores utilizados para garantir a prática sistemática do diálogo: a) Estudo da Realidade (ER), que é o momento de compreender o universo significativo em que está inserido o estudante; b) Organização do Conhecimento (OC), em que predomina a manifestação do professor, que organiza as informações e habilidades necessárias à aquisição do conhecimento; c) Aplicação do Conhecimento (AC), que é o momento da síntese, quando as duas visões de mundo se articulam para promover a ampliação do conhecimento. (BRASIL, 2006, p.11).

Infere-se, da análise dos documentos que o curso jurídico teve como procedimento didático fundamental a perspectiva dialógica, propondo que a partir de uma situação inicial problematizadora se desenvolverão os conteúdos, que serão concluídos com uma síntese e, posteriormente, encaminhado para o trabalho não presencial.

No contexto de reforma agrária, não se pode dicotomizar o conhecimento técnico e cultural, já que a capacitação do assentado extrapola os limites técnicos, relacionando com os condicionantes e circunstâncias situacionais. Com isso, o assentado é também um agente de mudança. Essa contribuição inclui todos os atores envolvidos no processo de reforma agrária “Daí que sua participação no sistema de relações camponeses-natureza-cultura não possa ser reduzida a um estar diante, ou a um estar sobre, ou a um estar para os camponeses, pois que deve ser um estar com eles, como sujeitos da mudança também.” (FREIRE, 1983, p.37) .

Interessante frisar que o projeto da UFG, de forma pioneira, adotou no curso jurídico o Tempo Comunidade, compreendido como:

O trabalho não presencial se desenvolverá na própria comunidade do estudante e será acompanhada por um responsável (docente ou advogado – nos moldes já explanados), na proporção de um responsável para cada 10 (dez) acadêmicos. Esses se responsabilizarão por enviar materiais, auxiliar nas atividades propostas, redimensionar planejamentos individuais. A comunicação poderá ser feita por carta, telefone, fax, correio eletrônico ou visitas presenciais. Pelo menos uma vez a cada período entre dois períodos de atividade concentrada, o monitor convocará uma reunião com o grupo pelo qual é responsável, com o objetivo de tirar dúvidas, ajudar e elaborar sínteses, etc. (BRASIL, 2006, p.12).

É interessante perceber que no contexto da reforma agrária, necessita-se de uma educação capaz de permitir a compreensão crítica da realidade, mas também a operacionalização das mudanças necessárias. Consequentemente, o Tempo Comunidade propicia a relação do pensamento-linguagem e a prática educativa direcionada à realidade concreta dos assentados. Sendo assim, a *práxis*, como ação e conscientização sobre a realidade associa-se na formulação das intencionalidades, das temporalidades e reflexões acerca dos conflitos agrários.

A pedagogia da alternância, proposta pedagógica inserida na educação jurídica, viabiliza vivências educativas de estreitamento entre a universidade e a realidade campo. Assim, os assentados podem atuar como agentes sociais e acadêmicos nos seus assentamentos, podendo aplicar projetos sociais, pesquisas, entrevistas, diários, entre outros, assim como participaram da assistência jurídica popular.

No caso do projeto de implantação do curso na UEFS, denota a função social da universidade, na medida em que adota o princípio da pluralidade de ideias e do dialogismo visando propiciar o protagonismo na construção da cidadania e assume uma proposta de inclusão. Nesse sentido, o projeto destaca que a funcionalidade do Curso de Graduação em Direito *com* os assentados é:

A dinâmica de construção da cidadania através do “conhecimento e da ação, da academia e da rua”, como prediz Vera Regina Pereira de Andrade engendrou um Curso de Direito peculiar que consegue nutrir especial sintonia entre a dogmática e a teoria crítica, abrindo espaços para além da sala de aula, para debates promovidos pela comunidade docente e discente com a participação das organizações e movimentos sociais. (BAHIA, 2011, p.6).

No cenário da luta pela terra, se insere a educação jurídica *com* os assentados, de tal modo é imprescindível à participação dos movimentos sociais, haja vista que o curso possui o caráter plural e dialógico “com os Movimentos Sociais, a importância da intervenção da UEFS no semiárido, sua peculiar localização no Território do Portal do Sertão motivaram lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST.” (BAHIA, 2011, p.7).

Indiscutivelmente, o projeto da educação jurídica na UEFS segue as diretrizes do Pronera, concebida como política pública educativa específica *com* os assentados. Com isso, a educação possui a função de interlocução, fazendo o elo entre a universidade e a sociedade.

O projeto, também, apresenta como diferencial o seu caráter democrático na função operacional e metodológica, tendo em vista “o princípio operacional e metodológico do PRONERA é a parceria com os “movimentos sociais e sindicais do campo e as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais”.

(BAHIA, 2011, p.7).

Os pressupostos do projeto permeiam o diálogo, a *práxis* e a interdisciplinaridade, os quais são essenciais na formulação de uma educação problematizadora e participativa.

Adota-se a concepção de educação como comunicação (FREIRE, 1983) através da prática dialógica, a qual promove a contextualização da realidade concreta e a busca pela concretização dos direitos humanos dos assentados da reforma agrária.

Nesse quadro, o projeto da UEFS contemplou as orientações principiológicas do Pronera, partindo do diálogo, da *práxis* e da transdisciplinaridade, mediante a percepção de uma educação problematizadora. De tal modo, a prática educativa possui uma opção político-ideológica, necessitando de saberes fundamentais no contexto da reforma agrária, tornando-se uma ação educativa-crítica. Com isso, é imprescindível na reflexão crítica sobre a prática “sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 1998, p.24).

A educação jurídica insere-se como ação afirmativa, de caráter temporário, tendo como afã a reparação histórica das desigualdades historicamente estabelecidas, acumuladas e vivenciadas pelos assentados no contexto da luta pela terra e pelos outros direitos humanos (BORGES, 2011). Dessa feita, o Pronera materializa o princípio da igualdade material e o direito à educação superior aos assentados.

No tocante à pedagogia da alternância, o projeto da UEFS contempla sob a perspectiva da educativa dialetizada:

Esse modo especial de praticar a “educação diferente” se identifica com a Pedagogia da Alternância, onde o estudante dialoga com as reflexões teóricas em um espaço tempo nos moldes convencionais, o Tempo Escola (TE), e, em outro momento, essa incursão teórica é dialetizada e experimentada nas comunidades, para onde acorrem os estudantes em um outro período da alternância, identificado por Tempo Comunidade (TC). Esse modelo de alternância praticado na Turma Especial de Goiás também é o que inspira a Turma Especial de Direito da UEFS, adaptando a experiência da UFG às especificidades do Curso de Direito da UEFS, que já se consolida como um Curso de referência na comunidade nacional, e de suas perspectivas identificadas com o semiárido. (BAHIA, 2011, p.9).

Percebe-se que os projetos da UFG e da UEFS encontram-se em consonância, pois ambos adotam a pedagogia da alternância. Utilizando-se do Tempo Escola e do Tempo Comunidade, também mantiveram a matriz curricular do Curso de Graduação em Direito. O regime da alternância foi implantado da seguinte forma. (BAHIA, 2011, p.37 e 38):

Essa opção pedagógica, vale ressaltar, se dá em função da experiência que outras instituições de ensino, a exemplo da UFG, da UNEB e o PRONERA juntamente com os movimentos sociais já têm desenvolvido no campo e, fundamentalmente, pela sua eficácia na garantia do ensino superior na Educação do Campo para os sujeitos inseridos neste contexto. Aqui, em

especial, para assentados e assentadas das áreas de Reforma Agrária. A alternância é um recurso que, além de garantir o cumprimento da carga horária do curso, não sendo nova, é inovadora no que se refere à potencialização e reconhecimento de tempos e espaços diferentes que propiciam diferentes saberes que se relacionam entre si, além de possibilitarem a formação onilateral dos educandos, princípio fundante da Educação do Campo. A proposta da Alternância que se pretende implementar na Turma Especial de Direito se organiza em dois (02) tempos, *o Tempo Escola (TE)* e *o Tempo Comunidade (TC)*. O primeiro, TE, se constituirá no período de seis (06) horas de atividades diárias, (com as adequações desse limite à carga horária do componente curricular) de convivência dos estudantes com os professores responsáveis pelos componentes curriculares que serão ministrados no semestre, dentro do fluxograma do curso, garantidas, desse modo, todas as disciplinas do currículo do curso de Direito.

O curso foi organizado em dez semestres (cinco anos), de modo que as aulas aconteceram em dois períodos (matutino e noturno) e alternadas com as etapas em que os estudantes permanecem em suas comunidades de origem, desenvolvendo atividades. Assim, diferencia-se o Tempo Comunidade e o Tempo Escola. (BAHIA, 2011, p.37-38).

No quadro abaixo, estabelece-se o regime de funcionamento do Tempo Escola e do Tempo Comunidade no Curso de Graduação em Direito para Beneficiário da Reforma Agrária na UEFS.

Quadro 8- Tempo Escola e Tempo Comunidade na UEFS

Tempo Escola	Tempo Comunidade
Em síntese, o curso de Bacharelado em Direito da Turma Especial de Direito para Beneficiários da Reforma Agrária será ministrado em dez Módulos, integralizados nos dez semestres (cinco anos) programados para o curso de Direito, com a carga horária igualmente distribuída nos moldes do fluxograma do curso, sendo o percentual de até 70% no Tempo Escola - TE e até 30% no Tempo Comunidade - TC. As horas diárias estabelecidas nos moldes e limites do Projeto ocorrerão nos turnos matutino e vespertino, no campus da UEFS. Isso garante aos estudantes da Turma Especial passarem parte do tempo na Universidade e outro na comunidade de origem. Essa é uma das metodologias que mais se aproxima das necessidades da agricultura familiar e camponesa, preservando seu vínculo com o mundo rural e sua cultura. Com isso, espera-	O segundo, TC, é o período em que os estudantes, ao retornarem para suas respectivas localidades, desenvolvem atividades planejadas pelos professores dos componentes curriculares do semestre, estabelecendo o diálogo entre os conteúdos teóricos examinados no período presencial (TE) e as atividades vivenciadas pelos alunos no cotidiano de suas comunidades, na perspectiva de uma <i>práxis</i> . Dentre essas atividades programadas para o (TC), propõe-se que os estudantes aproveitem a oportunidade oferecida pela Pedagogia da Alternância e, sob orientação dos professores e acompanhamento dos consultores, realizem cursos de formação jurídica-popular para lideranças e trabalhadores em geral em suas comunidades de origem. Essas atividades serão realizadas através de Projetos de Extensão, seja com apoio da UEFS, seja

se que sejam reduzidos os níveis de abandono do campo por parte do cursista durante e/ou após a conclusão do curso. O Planejamento das atividades referentes ao Tempo Escola e Tempo Comunidade será realizado com os docentes que ministrarão os componentes curriculares que integralizam o Módulo previsto na Etapa I da META proposta neste Projeto. Esse Planejamento deverá observar o momento previsto pelo Calendário Acadêmico 2012.2 para essa atividade e a confecção do horário do curso de Direito pela Coordenação de Área, que também será o responsável pela elaboração do Horário da Turma, para compatibilização dos horários do curso com a Turma Especial. O quadro seguinte é exemplificativo do Planejamento das Atividades presenciais, no Tempo Escola – TE, para o 1º semestre letivo, que se espera acontecer no semestre 2012.2. Replique-se, entretanto, que o Planejamento deverá ser discutido em Oficina antes do início do Semestre, para apresentação e discussão dos Planos de Trabalho dos docentes e ajuste da carga horária disponibilizada dentro dos componentes curriculares ofertados nos semestres do Curso e da Turma Especial. (BAHIA, 2011, p.37-38).

através de financiamento das instituições de fomento à pesquisa e extensão ou ainda em parceria com instituições da sociedade civil e movimentos sociais e sindicais com experiência consolidada em educação jurídica popular. Esse modo alternativo de cumprir a matriz curricular será um desafio para os professores e para o próprio curso de Direito da UEFS, que atuam a partir de um modelo convencional, traduzido por atividades presenciais em sua totalidade, ainda que produzam momentos de seminários, pesquisa de campo, de biblioteca, dentre outras atividades fora dos espaços de sala de aula, mas dentro da concepção presencial. Trata-se, dessa forma, de um importante mecanismo, por garantir ao trabalhador e a trabalhadora do campo o acesso à escola sem abandonar o trabalho da produção, sua comunidade ou sua organização/movimento. Vale ressaltar que o Tempo Comunidade (TC), na perspectiva pedagógica da Alternância, deverá coincidir com as demandas dos períodos de safra, plantios, e/ou outras atividades, uma vez que os estudantes estão diretamente envolvidos com os processos produtivos/organizativos e também com as demandas de suas organizações sociais. Nesse período, os estudantes deverão ser acompanhados pelos consultores, nos moldes das etapas da META que integra este Projeto e do Plano de Trabalho inserido no Sistema de Contratos e Convênios – SICONV, já integrando o Termo de Convênio firmado entre o INCRA e a UEFS, conforme ANEXO que passa a integrar este documento. Os consultores deverão também acompanhar os estudantes por todo o TE, durante os dez Módulos (semestres) previstos na META. Isso para conhecer e acompanhar todas as etapas e atividades desenvolvidas ao longo do curso, ou seja, cinco anos. A proposta pedagógica a ser executada no TC é de cada estudante com o dever de assumir um assentamento ou comunidade ou grupo, onde possa desenvolver suas atividades extra-classe, servindo como espaço de capacitação-ensino-aprendizagem, por meio de avaliações da realidade, análises, diagnósticos,

	treinamentos, experimentação e prospecção. Nesse sentido, os alunos serão estimulados a construir novos conhecimentos pela integração entre o saber acadêmico e o saber popular, de forma coerente e articulada entre a prática/teoria/prática, tendo em vista as especificidades e os princípios da Educação do Campo. (BAHIA, 2011, p.37-38).
--	---

Fonte: Elaborado pela autora. 2015.

Como se percebe, o quadro demonstra a diferença entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Este último incorpora a concepção da pedagogia da alternância, a estratégia pedagógica que busca interações recíprocas entre os saberes, tendo como parâmetro a ecologia dos saberes abordada por Santos (2010). Assim, é mediante o diálogo recíproco entre os saberes é que ocorre a inter-relação epistemológica.

De fato, o Tempo Comunidade concebido a partir da pedagogia da alternância relaciona a formação acadêmica do assentado com as necessidades do campo, possibilitando, assim, o desenvolvimento integral dos educandos nos seus assentamentos.

Essa estratégia pedagógica compreende a exigência epistemológica da ciência moderna como uma forma de intervenção na realidade, mas também decorre da necessidade de transformá-la. Em razão disso, a ecologia de saberes é uma perspectiva epistemológica que permite a pluralidade interna e externa da ciência⁶⁷, reconhecendo que a diversidade epistemológica é também cultural. Formam-se hierarquias entre o universal e o particular, entre o global e o local, ambos produzidos pela globalização⁶⁸. Com isso, o Tempo Comunidade rompe com o privilégio epistemológico, dando abertura às outras formas de saber, tornando assim, uma luta cultural, em razão disso “a cultura cosmopolita e pós-colonial aposta na reinvenção das culturas para além da homogeneização imposta pela globalização hegemônica.” (SANTOS, 2010, p.153).

Nesse aspecto, a pedagogia da alternância rejeita a monocultura do saber, propondo uma abordagem dialógica e articulada com as outras estruturas de saber. Destarte, Santos (2010) entende que a modernidade parte de duas epistemologias, a saber: o conhecimento

⁶⁷ A pluralidade interna trata das diferentes formas de fazer ciência a exemplo do feminismo, do pós-colonialismo, do multiculturalismo e do pragmatismo. Já a pluralidade externa trata da relação entre a ciência e outras formas de conhecimento partindo das perspectivas interculturais e da existência de saberes plurais.

⁶⁸ A globalização é compreendida por Santos (2010) como a forma de desigualdade, da negação da diversidade, assim “as relações de poder, de resistência, de dominação e de alternativas de hegemonia e de contra-hegemonia são constitutivas da globalização.” (IDEM, 2010, p.151).

regulação e o conhecimento emancipação⁶⁹, com isso, a ciência moderna legitimou o conhecimento científico como o único válido. A proposta não é a exclusão do conhecimento científico, mas sim promover a diversidade e pluralidade epistemológica do mundo, não transformando a ciência em crença.

Em virtude disso, a ecologia de saberes interliga-se com o Tempo comunidade, pois busca a pluralidade dos saberes heterogêneos, baseados no interconhecimento e autoconhecimento. Assim, ocorre a relação entre saberes e ignorâncias para validar o que se deve aprender e o que se pode esquecer.

A perspectiva educativa da pedagogia da alternância é adotada pelo Pronera com a finalidade de consolidar a concepção de educação do campo, pois nas práticas sociais dos assentados, tanto os saberes, como as ignorâncias são formas de conhecimento desqualificadas pela sociedade capitalista.

Porquanto, elucida Santos (2010, p.157) “como o conhecimento científico não está distribuído socialmente de forma equitativa, as intervenções no real que privilegia tendem a ser aquelas que fornecem os grupos sociais que detêm o acesso ao conhecimento científico”. Em razão disso, a injustiça cognitiva também é uma forma de injustiça social, assim, a ecologia de saberes é uma epistemologia contra o monopólio do saber e contra a injustiça cognitiva, no contexto da reforma agrária.

Ao longo do processo histórico, os assentados tiveram suas demandas suprimidas e precisaram ser empoderados na construção de uma sociedade com valores de liberdade, igualdade e justiça social. A partir dessas considerações, a UEFS traz o espaço aberto para o diálogo e a pluralidade social, conforme a contextualização regional do Estado da Bahia. Assim, desmistifica a ideia de universidade como espaço privilegiado do saber e passa a acolher outros sujeitos sociais.

Discorre-se acerca do compromisso da UEFS na quantificação e qualificação da demanda educacional nas áreas de reforma agrária. Ademais, a educação jurídica na UEFS justifica-se em razão do contexto geográfico e dos conflitos agrários na região.

São indicações que o supramencionado curso possui a proposta filosófica holística, tendo como fundamento educativo a concepção de educação popular freiriana, conforme os seguintes questionamentos, a saber: “Que tipo de homem se deseja formar como resultado da

⁶⁹ O conhecimento regulação entende que a ignorância é o caos e o conhecimento é a ordem; já na perspectiva do conhecimento emancipação entende-se a ignorância como colonialismo e o saber como solidariedade. Assim, “à medida que a modernidade ocidental, enquanto paradigma sócio-cultural, reduziu as possibilidades de emancipação às compatíveis com o capitalismo, o conhecimento-regulação adquiriu uma total preponderância sobre o conhecimento-emancipação e neutralizou-o convertendo a solidariedade numa forma de caos, e, portanto, de ignorância e o colonialismo numa forma de saber, e, portanto, de ordem.”(IDEM, 2010, p.155).

ação educativa?/ Que tipo de sociedade deve interagir com esse homem que se pretende ajudar a educar?” (BAHIA, 2011, p.19).

Tais argumentos concorrem para reforçar o compromisso com um ensino público de qualidade para formar bacharéis, que não se limitem aos estudos dos manuais dogmáticos, dialogando com outros saberes produzidos visando ressignificar o saber.

Da análise do projeto da UEFS é importante destacar a justificativa na implementação do curso, a qual problematiza os conflitos agrários, apresentando:

O Brasil apresenta uma estrutura agrária extremamente concentradora, como resultado dos modelos econômico e políticos adotados ao longo de sua formação, tanto na fase colonial, quanto no período que podemos denominar de pós-colonial. Isto significa afirmar que herdamos uma questão agrária, cujos possíveis caminhos para a solução têm sido amplamente debatidos, principalmente a partir do protagonismo sócio-político dos movimentos sociais no campo, a exemplo do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (BAHIA, 2011, p.22).

Apesar dos avanços na consolidação dos projetos de educação jurídica, ainda há diversos desafios na consolidação da educação superior aos assentados, haja vista que:

De acordo com pesquisa por amostragem realizada pelo INCRA, em 2010, o tema educação permanece como grande desafio para as populações assentadas em todas as regiões do país. No presente Projeto, destacamos a região Nordeste com 302.503 famílias assentadas, apresentando baixíssimos percentuais de escolarização. Ostenta a região Nordeste índice médio de pessoas não alfabetizadas de 18,42%; 42,17% têm nível de escolaridade de 1ª à 4ª série e apenas 25,52% cursaram o nível fundamental completo. 7,09% tem ensino médio incompleto; 5,69% completaram o ensino médio e menos de 1% completou algum curso de nível superior ou está cursando. (BAHIA, 2011, p.23).

O direito à educação superior é uma categoria fundamental na tutela da dignidade humana em função das desigualdades históricas, com isso “a função social da universidade deve se integrar às estratégias de implementação das políticas públicas relacionadas à Reforma Agrária. (BAHIA, 2011, p.24). Em virtude disso, o supramencionado curso possibilita a formação de profissionais do direito vinculados à questão agrária e com o compromisso social com as lutas do campo.

Interessante destacar que o sistema de gestão da educação jurídica em pauta segue a estrutura tríade: universidade- Incra- movimentos sociais. Essa parceria coaduna com a perspectiva do direito à educação superior como instrumento de consolidação dos direitos humanos, da democracia e da cidadania, pois o Pronera segue a política de descentralização do ensino superior. Isso ocorre por meio de uma visão multidisciplinar seguindo os princípios, a saber: uma sólida formação de base epistemológica, a partir de uma leitura crítica da

ciência; uma formação ético-política pautada em valores e princípios que atentem para o respeito aos Direitos Humanos e uma formação técnico-jurídica que seja capaz de criar as condições para que o futuro profissional possa conhecer criticamente o Direito Positivo.

No presente documento, apresenta-se como finalidade do projeto de educação jurídica popular a formação e informação de profissionais com um perfil diferenciado com a função de assessores jurídicos populares, como forma de promover a “ formação de seus quadros em cursos especiais, tais como, pedagogia, agronomia e cursos técnicos diversos. Esses movimentos sociais também têm demandado o INCRA e as instituições públicas de ensino, para a realização de cursos de Direito. (BAHIA, 2011, p.27).

Ainda compreendendo a educação como conscientização, o educando mediante a criticidade pode transformar a sua realidade concreta. Como o assentado encontra-se na posição de sujeito integrante do processo histórico, precisa utilizar criticamente o Direito Positivo, concebendo o direito como instrumento transformador da realidade. Em virtude disso, a educação jurídica visa formar assessores jurídicos populares com qualificação técnica.

Ressalta-se que os assentados ou os membros das famílias foram devidamente cadastradas pelo Incra e passaram pelo processo seletivo estudando no *Campus* de Feira de Santana. O objetivo era diplomar 40 bacharéis, dentre famílias dos assentados, todos devidamente cadastrados e reconhecidos pelo Incra. Com isso, o candidato deveria no ato da inscrição demonstrar a declaração e submeter-se ao processo de seleção da UEFS.

Como se percebe, dos objetivos específicos destacam-se a democratização do direito à educação superior; o pluralismo jurídico e a assessoria jurídica popular. Tais objetivos corroboram com a concepção de educação como comunicação, autonomia e conscientização, também demonstradas nos objetivos do curso jurídico na UFG.

- a) Garantir o acesso de sujeitos sociais vinculados à luta pela Reforma Agrária, à formação jurídica em nível superior, principalmente através do ensino público e gratuito, proporcionando sua inclusão no meio jurídico e abrindo espaços para a expressão dessa categoria social através de sua produção científica;
- b) Democratizar o acesso à informação, à cultura acadêmica e ao saber jurídico especializado, permitindo a compreensão dos processos socioculturais e as especificidades de condições dos estudantes e de seu universo circundante neste processo;
- c) Formar bacharéis, advogados e assessores jurídicos com visão crítica e conhecimento técnico aplicáveis à realidade dos movimentos sociais no campo, como multiplicadores do saber adquirido, buscando a garantia dos seus direitos fundamentais, mediando os conflitos coletivos pela posse da

terra bem como interagindo na constituição e no desenvolvimento de suas instâncias produtivas;

d) Estimular a introdução e a concretização da nova hermenêutica centrada no paradigma do Estado Democrático de Direito, buscando a legitimação das conquistas que passaram a integrar o marco constitucional em vigor;

e) Viabilizar a superação do discurso monolítico no meio acadêmico, incentivando o debate plural que possibilite a abertura progressiva do campo jurídico com a utilização de raciocínio argumentativo, persuasivo e crítico, tendo na centralidade a linguagem como condição de constituição de novos sujeitos sociais. (BAHIA, 2011, p.28).

O projeto de educação jurídica também traz os princípios filosóficos da educação do campo, os quais se correlacionam-se com a pedagogia da libertação. De modo que a educação é percebida como instrumento de transformação social, voltada para a ação, aberta para o mundo e para o novo. Da mesma feita, o direito à educação superior é direcionado ao trabalho e à cooperação.

No mesmo sentido, a educação jurídica direciona-se as várias dimensões da pessoa humana e com/para valores humanistas, percebida como um processo permanente de formação/transformação humana. Interessante frisar que os movimentos sociais demandaram a *práxis* educativa do referido documento, objetivando abordar diversas dimensões da pessoa humana, não se centrando apenas no aspecto cognitivo, mas também moral, ético e político.

Nesse contexto, o projeto também deixa claro a sua concepção da pedagogia da alternância, a qual mantém a mesma proposta curricular do curso jurídico tradicional, não alterando a estrutura curricular. Contudo, desafia a educação bancária, modificando a orientação metodológica, que garante a eficácia do direito à educação superior.

Das competências e habilidades do Bacharel em Direito foca-se na capacidade de leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos. Os alunos precisam utilizar as normas técnico-jurídicas, a interpretação e a aplicação do direito, assim como a pesquisa e a utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito.

Ademais, os alunos precisam ter a percepção de atuação nas áreas administrativa e judicial, do domínio da terminologia jurídica, da competência na utilização da hermenêutica e da argumentação jurídica. Igualmente, destaca-se que precisam aprender a tomar decisões e dominar técnicas e métodos de compreensão e aplicação do Direito.

Em virtude disso, propõe-se ao educando a formação com perfil multidisciplinar, com capacidade para levantar diagnósticos em relação aos casos concretos, adotando medidas de caráter preventivo e resolutivo, notadamente em um contexto social complexo e dinâmico.

No que se refere ao compromisso educativo da UEFS, como universidade pluriética e

pluriétnica, objetivando a democratização da educação superior e a efetividade dos direitos coletivos e a consolidação da democracia participativa e da inclusão. Assim, espera-se que o aluno tenha a capacidade de desenvolver e utilizar meios judiciais e extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos, precipuamente nas questões que envolvem a propriedade e a posse da terra, bem como os conflitos dela decorrentes.

Espera-se, por conseguinte, que o assentado estabeleça diálogo entre os diferentes representantes do Poder Público, quer seja na qualidade de advogados ou outro cargo na esfera pública. O aluno também precisa articular ensino, pesquisa e extensão na produção do conhecimento jurídico e da prática dela decorrente, demonstrando a capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito a partir de constante pesquisa e investigação das questões relativas à realidade regional, nacional e internacional.

Ainda sob o mesmo diapasão, integra-se a atividade jurídica nas diferentes formas de organização do trabalho associativo e cooperativo, tanto no seu planejamento, como na execução e na avaliação de seus resultados tendo como valores a solidariedade, a cooperação, a responsabilidade e o compromisso.

Ressalta-se que na proposta curricular foram integradas todas as disciplinas do curso jurídico, manteve o regime de semestralidade visando obter o grau de Bacharel em Direito, bem como a elaboração e defesa de Trabalho de Conclusão de Curso, ou seja, a Monografia Final, dentro das normas publicadas pelo Núcleo de Pesquisa do Curso, aprovadas pelo Colegiado do curso e pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE).

Nesse aspecto, o projeto também denota os mecanismos de nivelamento, pois em face do processo seletivo da Turma Especial de Direito percebeu-se diversas dificuldades de aprendizagem. Por isso, além das disciplinas referentes à integralização curricular também tiveram atividades dirigidas à complementação dos conteúdos do ensino básico não suficientemente estudados nos segmentos do ensino fundamental e médio.

Mais uma vez, frisa-se que o projeto da UEFS teve a adesão e a aprovação pelo Colegiado de Direito, dos professores, do movimento estudantil, dos movimentos sociais e também do Incra. Esta discussão centrou-se na concepção de educação proposta por Freire, assim como se formatou o curso jurídico visando à concretização da igualdade material e da justiça social.

Faltam outras leituras, outros olhares, já agora nas instâncias superiores da UEFS, em quem confiam os pobres e oprimidos pelas injustiças sociais, os que têm suas demandas suprimidas por políticas excludentes, possam não apenas sonhar, mas também ver concretamente materializada a pedagogia da autonomia, da liberdade e da inclusão desses sujeitos nos espaços onde o

conhecimento teorizado a partir dos paradigmas da comunidade científica só pode se legitimar se tiver a sua historicidade entrelaçada à historicidade das práticas sociais. (BAHIA, 2011, p.61).

Da análise dos projetos de implantação da educação jurídica *com* os assentados na UFG e na UEFS, pondera-se que as práticas pedagógicas, a concepção de educação, a metodologia, o currículo condicionaram um modelo de educação superior no sentido de materializar o direito à educação, como um direito humano e bem público. Disso resulta, a politicidade da educação jurídica, a qual rejeitou a ideia de assistencialismo para romper com o quadro de desigualdade socioeducacional nas áreas de reforma agrária. Destarte, esse modelo de educação superior insere o aluno no processo sociopolítico, mediante o trabalho educativo crítico, pois através do diálogo entre os sujeitos se pode transformar a realidade concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação apresentou como objeto de estudo a educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária, compreendida a partir da experiência do Curso de Graduação em Direito- Turma Especial para Beneficiários da Reforma Agrária na UFG (2007) e na UEFS (2013). Esse modelo de educação superior é articulada a partir das diretrizes do Pronera e problematizada de acordo com a concepção de educação como um direito e bem público (HERRERA FLORES, 2009) e a percepção de educação como comunicação, autonomia e conscientização (FREIRE, 1981, 1983, 1988).

No cenário da reforma agrária, são imprescindíveis as políticas públicas governamentais com o intuito de modificar a estrutura fundiária e a garantia de direitos. No tocante ao direito à educação superior, essa dimensão das ações estatais é materializada, através das políticas públicas educacionais da educação do campo, como é o caso do Pronera.

Os assentados não pleiteiam tão somente a distribuição de terras. Objetivam a melhoria das condições de vida, do desenvolvimento sustentável no campo e a efetivação dos direitos sociais, a exemplo do direito à educação superior.

As tensões em torno da apropriação da terra são nítidas na concretização do direito à educação superior aos assentados da reforma agrária. Lutam pela territorialidade, mas também pela operacionalização dos demais direitos. Porquanto, a educação jurídica apresenta-se como instrumento político-jurídico de afirmação dos direitos humanos.

A experiência da educação jurídica na UFG e na UEFS possui como pressuposto jurídico o Pronera. Todavia, a proposta educativa do referido programa colidiu com as intencionalidades e o modelo hegemônico da educação jurídica tradicional. Destarte, o desafio da formação jurídica dos assentados também esteve no palco das lutas sociais.

Inegavelmente, a educação jurídica possui o caráter eminentemente político e o potencial transformador da realidade concreta dos assentados. Considera-se, de tal modo, esse modelo de educação jurídica como uma forma de abertura e flexibilidade em face à crise do ensino jurídico. Todavia, questiona-se como a educação jurídica *com* os assentados, pode tornar-se um direito humano emancipatório, no contexto do sistema capitalista.

Defende-se que a luta dos assentados pela justiça social e pela concretização dos direitos humanos deve-se partir do papel emancipatório e crítico da educação superior. Nessa conjuntura, destacam-se as cercas jurídicas presentes no discurso judicial da Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0/GO e da sentença judicial, pois questionou a integração entre

o ensino jurídico tradicional e o modelo de educação popular vinculado ao Pronera.

A discussão centrou-se na questão da legalidade e da constitucionalidade dos Cursos de Graduação em Direito- Turma Especial para os Beneficiários da Reforma Agrária, bem como na categorização dos supramencionados cursos como ação afirmativa.

Conclui-se que a integração entre o modelo hegemônico do ensino jurídico com a concepção de educação jurídica, desencadeou na colisão de padrões educativos opostos. Ademais, a educação superior aos assentados possui o caráter emancipatório na construção da autonomia, da conscientização e da problematização nas áreas de reforma agrária.

A investigação partiu da seguinte questão norteadora: Quais os fundamentos jurídicos e educativos da educação jurídica? Para responder a essa questão buscou-se caracterizar a educação superior como um direito e bem público, assim como correlacionou a concepção de educação como comunicação, autonomia e conscientização (FREIRE, 1981, 1983, 1998) no âmbito dos projetos de implantação dos cursos jurídicos na UFG e na UEFS.

Da mesma feita, interligou-se a educação jurídica no campo dos direitos humanos e das ações afirmativas. Verificou-se na análise dos projetos de implantação dos cursos, a necessidade da democratização da universidade, tendo como fulcro o caráter emancipatório e dialógico da educação jurídica *com* os assentados da reforma agrária.

Já a estratégia de gestão participativa do Pronera trouxe à participação dos movimentos sociais e sindicais do campo, bem como de outras entidades e instituições, dando ênfase ao aspecto democrático e dialógico do direito à educação superior direcionado aos assentados. Para tanto, a efetividade deste direito é uma garantia constitucional, a qual é operacionalizada mediante o protagonismo e o ativismo dos sujeitos sociais.

Observou-se que a dimensão pedagógica dos referidos cursos teve como parâmetro basilar as demandas contextuais dos assentados e a perspectiva da educação popular, representando o pioneirismo na iniciativa de democratização da educação jurídica. Os projetos de implantação dos cursos trouxeram a estratégia da pedagogia da alternância, como uma reformulação de caráter teórico-metodológico do curso jurídico.

Em decorrência disso, os conflitos em torno da operacionalização dos cursos jurídicos vinculados ao Pronera ocorreram em torno da discussão acerca da ilegalidade na utilização dos recursos provenientes do Pronera. Por conseguinte, o propósito deste trabalho foi analisar os pressupostos educativos e jurídicos da educação jurídica, procurando compreender os conflitos político-jurídicos na implantação dos Cursos de Graduação em Direito- Turma Especial para Beneficiários da Reforma Agrária na UFG e na UEFS.

Ao longo da pesquisa, constatou-se que há a influência da economia do agronegócio

na operacionalização dos cursos vinculados ao Pronera. É perceptível, no Manual de Operações (2011), em que se propôs a reformulação de algumas diretrizes do curso em função da determinação do Tribunal de Contas da União (TCU) para minimizar a participação, a avaliação e o monitoramento por parte dos movimentos sociais do campo.

Articula-se o modelo de educação jurídica com os parâmetros da *práxis* educativa, o diálogo, a conscientização e a autonomia. Pensando sobre esses pressupostos, pode-se considerar o referido curso como um direito humano, o qual flexibiliza e não nega o princípio do mérito no debate acerca das ações afirmativas.

A partir dessas considerações, pode-se dizer que a educação jurídica em pauta questiona o ensino jurídico hegemônico e elitista. Nesse sentido, o direito à educação superior aos assentados acumula forças políticas e qualifica a luta dos movimentos sociais do campo, mediante o seu caráter emancipatório e crítico na afirmação dos direitos humanos.

Porquanto, a investigação aponta a educação jurídica como um direito humano, portanto, um bem público cultural da humanidade. Inserida no contexto de luta pela afirmação dos direitos da pessoa humana ao longo do processo histórico, também foi alvo de conflitos e tensões no campo da interpretação e aplicação do direito na Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0/GO 2011 e a sentença judicial do referido processo, pois se questionou a ilegalidade na utilização dos recursos do Pronera no curso jurídico *com* os assentados na UFG.

Essas ponderações contribuem para o exercício do pensamento crítico acerca do ensino jurídico tradicional e hegemônico, mas também fornece uma discussão a respeito das práticas teórico-metodológicas da educação jurídica no âmbito do Pronera. Pretende-se, igualmente, suscitar o debate a respeito da reforma agrária como direito humano e o papel da educação na instrumentalização da luta dos movimentos sociais do campo na superação da desigualdade e exclusão social.

Partindo do pressuposto que as conclusões não se esgotam na presente pesquisa, haja vista que é imprescindível o aprofundamento de algumas questões, que surgiram a partir da análise, precipuamente no que tange às vozes dos sujeitos envolvidos na execução dos cursos jurídicos. Com isso, leva-se em conta o caráter dinâmico do debate acerca das políticas públicas de educação superior aos assentados, nas quais o tema educação jurídica encontra-se inserido. Ressaltam-se alguns ponderamos que surgiram no decurso da pesquisa, como: a criação do Curso de Graduação em Direito proposto pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), no ano de 2015. Contudo, a referida instituição ampliou o público-alvo inserido além dos assentados, membros de comunidades quilombolas e demais membros cadastrados no

Incra, desde que tenham concluído o Ensino Médio e realizado a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, novas questões emergem do estudo no que se refere à necessidade de ampliar a análise argumentativa trazendo à tona as vozes dos sujeitos envolvidos no processo de implantação e execução dos cursos jurídicos vinculados ao Pronex, para além do discurso judicial. Sendo, também, imprescindível verificar a operacionalização do Tempo Escola e do Tempo comunidade nas universidades analisadas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ALEJANDRO, Martha; ROMERO, Maria Isabel; VIDAL, José Ramón. **¿Qué es la educación popular?**. La Habana: Editorial Caminos, 2008.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2ª ed. Rio e Janeiro: Edições Graal, 1985.
- APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ATAÍDE JÚNIOR, Wilson Rodrigues. **Os direitos humanos e a questão agrária no Brasil: a situação do sudeste do Pará**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- ATIENZA, Manuel. **As razões do direito: teorias da argumentação jurídica**. Trad. Maria Cristina Guimarães Cupertino. São Paulo: Landy Editora, 2006.
- _____. **Marx y los derechos humanos**. Madrid: Mezquita, 1982.
- BAHIA. **Projeto da turma especial do curso de graduação em direito para beneficiários da reforma agrária**. Feira de Santana- Bahia. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad. e org.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. e org.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Annablume; Hucitec, 2002.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1995.
- _____./BIRD/UNESCO. **La educación en los países en desarrollo: peligros y promesas**. [S.l.]: [s.n.], 2000. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/>>. Acesso em: 20 agosto 2015.
- BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa. A Experiência dos Estudantes Africanos das Comunidades dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) na Universidade: encontros e (DES)

Encontros. Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais 34ª Reunião Anual: Educação e Justiça**. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br>. Natal. RN. 2011.

_____. Ações Afirmativas e Sistema de Cotas: um olhar a partir do movimento negro. Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais 35ª Reunião Anual: Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI**. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br>. Porto de Galinhas. PE. 2012.

BARROS, Joseane Batista Azevedo. **A eficácia do direito fundamental à educação na rede pública municipal de João Pessoa na contemporaneidade**. Monografia./ Joseane Batista Azevedo Barros. Revista Fesp Faculdades – João Pessoa, 2012.

_____. **As vozes do discurso hegemônico no plano nacional de educação em direitos humanos**: uma análise dialógica do discurso. Monografia. UEPB- João Pessoa, 2014.

_____. **Cidadania e educação: a crise do direito à educação na perspectiva de Hannah Arendt**. In: SANTOS, Rodrigo Lucas Carneiro Santos; ABRANTES, Laís Marcelle Nicolau (Orgs.). Os pilares do Direito: estudos de teoria crítica da cidadania. João Pessoa: Ideia, 2015.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Movimentos Sociais e Educação Popular**: construindo novas sociabilidades e cidadania. In: VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. *Anais*. Coimbra. 2004.

_____. Movimentos sociais e Educação do Campo conquistando a cidadania camponesa. In: LINS, Lucicléa; OLIVEIRA, Verônica de Lourdes Batista. **Educação popular e Movimentos Sociais**: aspectos multidimensionais na construção do saber. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

_____. **Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo**. In: 29ª Reunião ANPED. GT. Educação Popular. 6. Anais. 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT06-1780--Int.pdf>. Acesso em: 18 de agosto de 2015.

BAUER, Harmut. *Geschichtliche Grundlage der Lehre vom subjektiven öffentlichen Rechte*, Duncker & Humblot, Berlin, 1986.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. 18. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **Princípios Norteadores da Educação em Direitos Humanos na Instituição Universitária**. Verba Juris ano 7, n. 7, jan./dez. 2008 – ISSN 1678-183X.

_____. A educação superior numa perspectiva comercial. A visão da Organização Mundial do Comércio. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (ANPAE)**. Recife – PE, vol. 25, nº 1, p. 88 – 91, jan-abr. 2009. Disponível em: www.anpae.org.br. Acesso em 18 maio de 2014.

_____. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração**

da Educação. Recife – PE, vol.26, nº 2, p. 367 – 375, 2010. Disponível em www.seer.ufgrs.br. Acesso em 17 fevereiro de 2014.

_____. Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v.34, nº 122, p. 67-80, jan-mar, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 17 julho 2015.

_____.ROCHA JUNIOR, Fernando Leitão. Novo marco regulatório da educação superior no Brasil: a parceria público-privada. **Memorias, Universidad 2014:** Nono Congreso Internacional de Educación Superior. Havana, Cuba, 2014.

_____.**A adoção do sistema de cotas como forma de ingresso na educação superior brasileira.** In: Luiz de Sousa Junior; Magna França; Maria da Salete Barboza de Farias. (Org.). Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro, 2011, v.1.

_____. **A UNESCO e o direito à educação superior.** In: ANPAE. Simpósio, 2011.

Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0344.pdf>. Acesso em: 05 de outubro de 2015.

_____.SANTOS, Thiago Rodrigues Fernandes da Silva. **Ações afirmativas na universidade: “o caso cotas” no Supremo Tribunal Federal- Considerações analíticas sobre a repercussão no caso no campo de afirmação dos direitos humanos.** In: FEITOSA, Enoque [et al.]. (Org.). Estudos do congresso Marxismo, Realismo e Direitos Humanos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, v.1, p.1127-1140.

_____.Apresentação. **Revista Espaço do Currículo.** Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. v.6, n.3, p.379-382, Setembro a Dezembro de 2013.

_____. **Ações afirmativas na universidade: o caso cotas no STF.** In: Almeida, LC;Pino, IR; Pinto, JMR; Gouveia, AB. (Org.). PNE em Foco: política de responsabilização, regime de colaboração e sistema nacional de educação.1.ed. Campinas-SP: CEDES/UNICAMP, 2013, v.1, p.806-814.

_____.Bases Teórico-Metodológicas de uma Educação em Direitos Humanos Crítica: problematizando uma concepção libertadora com e a partir de Paulo Freire. **Colóquio ALICE.** Anais: Colóquio Internacional Epistemologias do Sul. Portugal. 2014.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução** – elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

_____. A força do direito. Elementos para uma sociologia do campo jurídico. In: _____. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de dezembro de 1988.** São Paulo: Saraiva, 2014.

_____. **Supremo Tribunal Federal.** Lei nº 9.868, de 10 de novembro de 1999. Legislação anotada. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/legislacaoAnotadaAdiAdcAdpf/verLegislacao.asp?lei=259>>. Acesso em: 18 de agosto de 2015.

_____. **Supremo Tribunal Federal.** Lei nº 9.882, de 3 de dezembro de 1999. Legislação anotada. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/legislacaoAnotadaAdiAdcAdpf/verLegislacao.asp?lei=1>>. Acesso em: 18 de agosto de 2015.

_____. **Supremo Tribunal Federal.** Notas taquigráficas da Audiência Pública de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 e Recurso Extraordinário 597.285. 03 a 05 de Março de 2010. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski, Brasília, 2012. Disponível em <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa/anexo/Notas_Taquigraficas_Audiencia_Publica.pdf>. Acesso em 14 de setembro de 2015.

_____. **Supremo Tribunal Federal.** Petição Inicial impetrada pelo Partido Democratas. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=400108#1%20-%20Peticao%20inicial>>. Acesso em: 10 de julho de 2015.

_____. **Supremo Tribunal Federal.** Regimento Interno. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoRegimentoInterno/anexo/RISTF_Janeiro_2015_versao_eletronica.pdf>. Acesso em: 18 de agosto de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 30 de junho de 2015.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 30 de junho de 2015.

_____. **Lei Federal nº 12.711/2012** . Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 19 de março de 2015.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Resolução nº 1 de 30 de Maio de 2012. Disponível em: www.mec.com.br. Acesso em 01 de maio de 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005/2014. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 12 de março de 2015.

_____. **Decreto nº 7.352 de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 10 de agosto de 2015.

_____. Programa nacional de educação na reforma agrária. **Manual de operações.** Brasília: MDA, 2004. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2015.

_____. Programa nacional de educação na reforma agrária. **Manual de operações.** Brasília: MDA, 2011. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma->

agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_de_operacoes_pronera_4.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2015.

_____. Resolução Consuni nº 18/2006. **Goiânia**: Universidade Federal de Goiás, 2006. Disponível em: <http://www.ufg.br/page.php?menu_id=49&pos=dir>. Acesso em: 21 de setembro de 2015.

_____. Justiça Federal de Goiás. **Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0**. Goiânia, 2008.

_____. Projeto da turma especial do curso de graduação em direito para beneficiários da reforma agrária. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006.

_____. **Portaria conjunta Convênio (INCRA/UFG) nº 9/2007**. Estabelece cooperação técnica-orçamentária entre a Universidade Federal de Goiás e o INCRA visando à implementação do Projeto de Curso de Graduação em Direito do PRONERA: Diário oficial da União, 2007.

_____. **Portaria de Convênio (INCRA/UEFS) nº 763232/2011**. Estabelece cooperação técnica-orçamentária entre a Universidade Estadual de Feira de Santana e o INCRA visando à implementação do Projeto de Curso de Graduação em Direito do PRONERA: Diário oficial da União, 2011.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. **Interpretação do direito e movimentos sociais**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CARVALHO, José Murilo. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHIAVENATO, Júlio José. **Violência no campo**: o latifúndio e a reforma agrária. São Paulo: Moderna, 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2.ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade./ Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DOUZINAS, Costas. **O fim dos direitos humanos**. Tradutora Luzia Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

FARAH, Tatiana. **Concentração de terras cresce e latifúndios equivalem a quase três estados de Sergipe**. O GLOBO. 09/01/2015. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/brasil/concentracao-de-terra-cresce-latifundios-equivalem-quase-tres-estados-de-sergipe-15004053#ixzz3qGzUZtBa>. Acesso em: 01 de nov.2015.

FEITOSA, Enoque. **O discurso jurídico como justificação** – uma análise marxista do direito a partir da relação entre verdade e interpretação. Recife: EDUFPE, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo**: campo- políticas públicas – educação. Organizadora: Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Incra; MDA, 2008.

_____. **De como o marxismo lida com a relação entre prescrição e descrição do mundo e as demandas por sua transformação**. Encontro Internacional do GT da ANPOF “Ética e Cidadania”. UFPEL, 2013.

FERAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito**: técnica, decisão, dominação. 4.ed.São Paulo: Atlas, 2003.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (Organizadores). **Direitos Humanos na Educação Superior**: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Cortez, 1959.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Extensão ou comunicação?** 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **A educação na cidade**. 7.ed.São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Lorena de Melo. **Um Diálogo entre Pragmatismo e Direito: contribuições do pragmatismo para discussão da ideologia na magistratura**. Cognitio-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia. São Paulo, vol. 4, n. , jan-jun, 2007, p. 17.

_____. **Ideologia e Direito**: uma pesquisa empírica sobre a Associação Juízes para a Democracia, 2006.160p. Dissertação de Mestrado- Centro de Ciências Jurídicas/ Faculdade de Direito do Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

_____. **O realismo jurídico como pragmatismo**: a retórica da tese realista de que o direito é o que os juízes dizem que é direito, 2009. 168p. Tese de doutorado- - Centro de Ciências Jurídicas/ Faculdade de Direito do Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

_____. **Um diálogo entre Pragmatismo e Direito:** contribuições do pragmatismo para a discussão da ideologia na magistratura. COGNITIO-ESTUDOS: Revista Eletrônica de Filosofia. São Paulo, Volume 4, Número 1, janeiro-junho, 2007, p.010-019. Disponível em: http://www.pucsp.br/pos/filosofia/pragmatismo/cognitio_estudos/cognitio_estudos.htm. Acesso em: 08 de setembro de 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6^a.ed. São Paulo: Atlas, 2008a.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008b.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

HENKE, Wilhelm. Das subjektive Recht im System des oeffentlichen Rechts, in Die oeffentliche Verwaltung, nº 17, agosto de 1980.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Movimentos sociais no início do século XXI:** antigos e novos atores sociais/ Maria da Glória Ganh (organizadora), 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renova, 2001.

GOMES, Joaquim J. Canotilho. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 7.ed. Alameda: Coimbra, 2003.

HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional** – a sociedade aberta dos intérpretes da constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da constituição. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.

HARVEY, D. **Limits to capital**. London; New York: Verso. 2011. 478p.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re) invenção dos direitos humanos**. Trad. Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias; Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

JEZINE, Edineide. **“Mutiversidade e Extensão Universitária”**. In. FARIA, Dóris Santos de. (org.). Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina. Brasília. UnB, 2001.

_____. **Movimentos sociais na universidade** - troca de saberes mediados pela educação popular. In: ARAÚJO, Edineide Jezine Mesquita ; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Orgs.). Educação e movimentos sociais – novos olhares. Campinas/SP: Alínea, 2007, p. 155-167.

_____. Universidade-Sociedade e Extensão Universitária: construções teórico-metodológicas. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 28^a Reunião Anual. Grupo de Trabalho 11, Política de Educação Superior, 2005. Disponível

em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt111110int.rtf> Acesso em 02 nov. 2007.

_____. ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Educação e movimentos sociais**. São Paulo: Editora Alínea, 2007.

KOZIMA, José Wanderley. **Instituições, retórica e bacharelismo no Brasil**. In: WOLKMER, Antônio Carlos Wolkmer. Fundamentos de história do direito. 2ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

LARROYO, Francisco. **Historia general de la pedagogia**. Ed.Porrúa: México, 1981.

LEFEBVRE, H. **La production de l'espace**. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LEWANDOWSKI, Ricardo. **Voto**. In: BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADPF 186-DF. Recorrente: Partido DEMOCRATAS. Recorrido: CESPE/UnB. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Julgamento em 26/04/2012. Diário da Justiça Eletrônico - DJe – 93. Publicado em 14/05/2012. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2691269>>.

LINCK, Thierry. **Agriculturas y campesinados de América Latina**: mutaciones e recomposiciones, México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

LUHMANN, Niklas. **Introdução à teoria dos sistemas**. Tradução de Ana Carolina Arantes Nasser. In: Petrópolis: Vozes, 2009.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino Jurídico e mudança social**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MAGALHÃES, Camila; MENEZES; Fernanda Montenegro; RIGHETTI, Sabine. Ações afirmativas e cotas no ensino superior: uma reflexão sobre o debate recente. In: RANIERI, Nina. **Direito à Educação**/ Coordenação Nina Beatriz Stocco Ranieri; Organização Sabine Righetti. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p.257-283.

MARÉS, Carlos Frederico. **A função social da terra**. Porto Alegre: SAE Fabris, 2003.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universa. 2008.

MARSHALL, T. H.; BOTTOMORE, TOM. **Ciudadanía y clase social**. Buenos Aires: Losada, 2004.

MARTINEZ, Paulo. **Reforma agrária**: questão da terra ou de gente? São Paulo: Moderna, 1987.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. 3a edição, São Paulo, Ciências Humanas, 1982.

_____. **A Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

_____. **A ideologia alemã**/ Karl Marx e Friedrich Engels. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELO, Tarso de. **Direito e ideologia**: um estudo a partir da função social da propriedade rural. 2ª.ed.São Paulo: Outras Expressões. Dobra Editorial,2012.

MENDES, Gilmar. Et al. **Curso de direito constitucional**. 4ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MENDIETA, Nuñez. **El Problema Agrario de Mexico**. México: Ed. Porrúa, 1971.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2.ed.São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Ensaio, 1993.

_____. **Marx**: a teoria da alienação.Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

_____. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1968.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

_____. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito À Educação dos Povos do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos Santos Azevedo de. **Memória e história do Pronera**: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

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 (Mestrando em Ciências Jurídicas). Universidade Federal da Paraíba. 2011.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: www.direitoshumanos.usp.br. Acessado em 11 de março de 2015.

_____. **Carta de las naciones unidas**. Firmada en San Francisco el 26 de junio 1945. Disponível em: www.unhchr/spanish/html/menu3/b/ch-cont_sp.html. Acesso em: 23 de agosto de 2015.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007, 184p.

_____. **A longa marcha do campesinato brasileiro**: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. Estudos avançados 15 (43), 2001, 185p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Das Políticas de Governo a Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 12 de março de 2014.

PEREIRA, William Eufrásio Nunes. DO ESTADO LIBERAL AO NEOLIBERAL. **Revista INTERFACE** - Natal/RN - v.1 - n.1 - jan/jun 2004.

PERÉZ, Esther. **Freire entre nosotros**. Ed.Caminos: La Habana, 2004.

PIOVESAN, Flávia. **Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos**. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.) **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. p.35-45.

_____. **Temas de direitos humanos**. 4.ed.São Paulo: Saraíva, 2010.

_____. **Ações afirmativas e direitos humanos**. REVISTA USP, São Paulo, n.69, p. 36-43, março/maio 2006. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/69/04-flavia.pdf>. Acesso em: 08 de setembro de 2015.

_____; SOUSA, Douglas de. (Org.). **Ordem jurídica e igualdade étnico-racial**. Brasília: SEPPIR, 2006.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **História Econômica do Brasil**. 26.ed.São Paulo: Brasiliense, 2006.

RAMOS, Aura Helena. **Educação em direitos humanos: local da diferença**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan/abr. 2011.

RANIERI, Nina. **Direito à Educação/** Coordenação Nina Beatriz Stocco Ranieri; Organização Sabine Righetti. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

RODRIGUES, Horário Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. **Os direitos humanos como direitos do outro**. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (Organizadores). **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p.189-228.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Rio de Janeiro: NOVAAMÉRICA, 2009.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos Santos Azevedo de. **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

_____. Clarice Aparecida (Org.). **Educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo. Caderno 7).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 25-94. 2002.

_____. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Legislação Internacional adotada e proclamada pela Resolução nº 217A da 3ª Sessão Ordinária da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1978. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Acessado em: 19 de maio de 2015.

SILVA, José Graziano da. **O que é questão agrária**. 7.ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1983.

SILVA, Vasco Pereira da. “ **Todos diferentes, todos iguais**”: breves considerações acerca da natureza jurídica dos direitos fundamentais. *Direito Fundamentais & Justiça*. Ano 5, nº 16, p.23-51, Jul/Set.2011.

_____. **A Cultura a que Tenho Direito. Direito Fundamentais e Cultura**. Almedina: Coimbra, 2007.

SORTO, Fredys Orlando. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos no seu sexagésimo aniversário**. *Verba Juris*: Anuário da Pós-Graduação em Direito, João Pessoa, ano 7, n.7, p. 9-34, jan./dez./2008.

_____. **Cidadania e nacionalidade**: institutos jurídicos de Direito interno e de Direito Internacional. *Verba Juris*: Anuário da Pós-Graduação em Direito, João Pessoa, ano 8, n.8, p. 41-64, jan./dez./2009.

STROZAKE, Juvelino; KARLINSKI, Elisangela. **A Universidade e o ensino de Direito para camponeses**: a experiência do curso de Direito na UFG. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos Santos Azevedo de. *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 223-235.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 de setembro de 2015.

SOUZA, J. G. **Terre-à-Terre Portail Environnement** - Canada, Montréal - Canada, 21 jul. 2008. <http://portailenvironnement.ca/agriculture/la-production-d%E2%80%99agro-carburants-au-bresil-bio-essence-ou-necro-essence/>. Capturado em 03 outubro de 2015.

_____. A Geografia agrária e seus elementos de crítica sobre o avanço do capital monopolista no campo brasileiro. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, v. 34, p. 147-176, 2010.

_____. Limites do território. **Revista Agrária**. São Paulo. Vol.10/11. P.99-130. 2009. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/revistaagraria/index.htm> Acesso em: 29 de setembro de 2015.

_____. **A questão indígena**: acumulação por espoliação e monopolização do território (a economia política do agronegócio). © Prima facie, João Pessoa, V. 12, n. 22, Ano 12, Jan-Jun, 2013, p. 1-42.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Turma especial de Direito para assentados e agricultores familiares cola grau no sábado (11/08)**. Disponível em: <http://www.ufg.br/pages/59532-turma-especial-de-direito-para-assentados-e-agricultores-familiares-cola-grau-no-sabado-11-08>. Acesso em: 19 de julho de 2014.

_____. **CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR**. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. Acesso em: 15 out. 2015.

VARGAS, Hustana Maria. **Sem perder a majestade**: “profissões imperiais” no Brasil. Estudos de Sociologia, Araraquara, v.15, n.28, p.107-124, 2010.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2004, (Série Estudos), v. 57.

VILEY, Michel. **O direito e os direitos humanos**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

WTO. **The General Agreement on Trade in Services (GATS)**: objectives, coverage and disciplines. 1995.

_____. **Servicios de enseñanza** – nota documental de la secretaria. 1998.

_____. **Communication from the United States**: higher (tertiary) education, adult education and training. S/CSS/W/23, 2000.

_____. **Communication from Australia**. Negotiating proposal for education services. S/CSS/W/110,out/2001.

_____. **Communication from Japan**. Negotiating proposal for education services. S/CSS/W/137, mar/2002.

ANEXO

ANEXO A – Ação Civil Pública nº 2008.35.00.013973-0/GO 2011

ANEXO B – Sentença do processo nº 2008.35.00.013973-0/GO

ANEXO C – Decreto nº 7.352/2010 - PRONERA

ANEXO D – Manual de operações-PRONERA (2004 e 2011)

ANEXO E – Portaria Conjunta Convênio (INCRA/UFG) nº 9/2007

ANEXO F – Portaria de Convênio (INCRA/UEFS) nº 763232/2011

ANEXO G– Projeto de implantação da Turma Especial para Beneficiários da Reforma Agrária na UFG (2006)

ANEXO H– Projeto de implantação da Turma Especial para Beneficiários da Reforma Agrária na UEFS (2011)