

**EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR E DIREITOS HUMANOS: O CASO DO CURSO
DE DIREITO PARA OS ASSENTADOS DO PROGRAMA NACIONAL DE
REFORMA AGRÁRIA**

**EDUCACIÓN LEGAL POPULAR Y DERECHOS HUMANOS: EL CASO DE LA
FACULTAD DE DERECHO PARA LOS COLONOS DEL PROGRAMA NACIONAL DE
REFORMA AGRARIA**

JOSEANE BATISTA AZEVEDO BARROS¹

MARIA CREUSA DE ARAÚJO BORGES²

RESUMO

O presente trabalho analisa a concepção de educação jurídica popular para assentados da reforma agrária, como um *locus* privilegiado de promoção do direito à educação, como uma garantia constitucional. Compreende-se que a democratização do acesso e da permanência na educação superior contribui para o fortalecimento da cultura dos direitos humanos por intermédio da educação jurídica popular, tendo como sujeitos e público-alvo os assentados da Reforma Agrária na ótica da concretização dos direitos humanos. A técnica de pesquisa utilizada foi à análise documental do Decreto Lei nº 7.352/ 2010 que instituiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do termo de cooperação entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal de Goiás (UFG), assim como a decisão judicial nº 0013916-34.2008.4.01.3500, da 9ª vara federal de Goiás que determinou a suspensão do curso de direito para assentados. Utiliza-se, também, a pesquisa bibliográfica, tendo como referência a abordagem teórica e metodológica proposta por Paulo Freire nas obras: *Pedagogia do Oprimido* (1987); *Conscientização* (1979); *Educação e Atualidade brasileira* (1959); *Educação como Prática da Liberdade* (1967) e *Ação cultural para a Liberdade* (1981). Parte-se do pressuposto que a educação jurídica possui influência do ensino tradicional e elitista, desvinculada da prática educativa conscientizadora e emancipatória, necessária aos assentados, tendo-se em vista à construção de uma educação jurídica popular libertadora. Por essa razão, são presenciadas tensões na implantação dos cursos jurídicos para assentados da Reforma Agrária no Brasil, expressas nos documentos supracitados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação jurídica popular; Direitos Humanos; Assentados da reforma agrária.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas pela UFPB-CCJ, na Área de concentração em Direitos Humanos.

² Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Direitos Humanos (GEPEDH/UFPB/CNPq). Editora Dirigente da Revista *Prima Facie International Law*. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas.

RESUMEN

El presente trabajo analiza el diseño de la educación legal popular para los colonos de la reforma agraria se establecieron, como un locus privilegiado de promoción del derecho a la educación, como una garantía constitucional. Es comprensible que la democratización del acceso y permanencia en la educación superior contribuye a fortalecer la cultura de los derechos humanos mediante la educación legal popular, teniendo como tema y audiencia los colonos la reforma agraria en la perspectiva de la aplicación de los derechos humanos. La técnica de búsqueda utilizada fue el análisis documental del Decreto Ley n° 7.352/2010 que instituyó el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA), del acuerdo de cooperación entre el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA) y la Universidad Federal de Paraná (UFPR) y la Universidade Federal de Goiás (UFG), así como la decisión n°. 0013916-34.2008.4.01.3500, de la 9ª corte federal Tribunal de Goiás que determinó la suspensión de la Facultad de derecho de los colonos. Utiliza también la investigación bibliográfica, en relación con el enfoque teórico y metodológico propuesto por Paulo Freire en las obras: Pedagogía del oprimido (1987); Conciencia (1979); Educación y actualidad brasileña (1959); Educación como la práctica de la libertad (1967) y de acción cultural para la libertad (1981). Se asume que la educación legal tiene influencia de la enseñanza tradicional y elitista, práctica educativa y conscientizadora disociados emancipador, necesarios por los colonos y en la construcción de una educación legal popular liberador. Por esta razón, son vistos las tensiones en la implementación de cursos legales para la reforma agraria se establecieron en Brasil, expresado en los documentos antes mencionados.

PALABRAS-CLAVE: Educación legal popular; Derechos humanos; Colonos de la reforma agraria.

INTRODUÇÃO

Inegavelmente, a prática educativa, compreendida com *práxis*³, constitui um locus privilegiado para a promoção de uma cultura em direitos humanos, haja vista que não se restringe tão só à escolarização, mas, sim, a transmissão dos saberes, dos valores e das crenças.

Como estabelece o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei ° 9394/96), a educação é compreendida “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Assim, a educação ocorre não só na escola formal, mas em diversos espaços sociais, como na associação de moradores, nos sindicatos, na família, na igreja, nos movimentos sociais, entre

³ O conceito de *práxis* em Freire (1987) diz respeito à compreensão sobre o mundo para querer transformá-lo, visando fomentar a criticidade das massas populares. A *práxis* em sala de aula é percebida quando o educando é encorajado a defender seu pensamento crítico, a partir do diálogo recíproco entre educandos e educadores.

outros.

Nesse âmbito, o desafio da educação voltada para os assentados da reforma agrária não se restringe ao aspecto cognitivo, pois é primordial suscitar a responsabilidade social e política do sujeito, substituindo, então, as práticas assistencialistas e de domesticação, característica da educação bancária⁴ pelo diálogo inerente à concepção de educação libertadora⁵.

A educação, na perspectiva freireana, constitui uma prática amplamente política, não neutra, expressando uma concepção de ser humano, de mundo, tendo-se em vista a transformação ou a manutenção do *status quo*. Nessa ótica, a questão da democratização da educação jurídica constitui uma possibilidade de transformação da condição de oprimido, vivenciada pelos assentados.

A ampliação do acesso e permanência na educação superior para os trabalhadores rurais assentados é proveniente do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pelo Decreto de nº 7.352/2010. Como uma política pública educacional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), essa proposta objetiva a oferta da formação profissional nos cursos de graduação e pós-graduação nas diversas áreas do conhecimento, propiciando a qualificação das ações dos sujeitos, assim como permite o diálogo entre a pesquisa científica e as comunidades rurais. Para tanto, a prática educativa tem como premissas o diálogo, a *práxis* e a transdisciplinaridade.

Nesse sentido, analisa-se a questão da alegada ilegalidade da oferta dos cursos de graduação em Direito para assentados da reforma agrária. Não obstante a aceitação e recepção da formação superior para esse público em outros cursos, como Pedagogia, História, Ciências Agrárias, entre outros, na área da educação jurídica, presenciam-se tensões.

Utiliza-se da pesquisa bibliográfica, tendo como referência as categorias teóricas de Freire nas seguintes obras: Pedagogia do Oprimido (1987); Conscientização (1979); Educação e Atualidade brasileira (1959); Educação como Prática da Liberdade (1967) e Ação cultural para a Liberdade (1981). O corpus documental é constituído de documentos do PRONERA,

⁴ A educação bancária é um tipo de educação 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. 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.

⁵ Conforme Freire (1987, p.69) "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, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros." Assim a educação libertadora é, portanto, um tipo 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.

dos termos de cooperação entre o INCRA e as universidades federais, assim como da decisão judicial nº 0013916-34.2008.4.01.3500, da 9ª vara federal de Goiás que determinou a suspensão do curso de direito para assentados.

Compreende-se a educação para assentados como um direito humano, na ótica da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que, no seu artigo XXVI, explicita que toda pessoa tem o direito à instrução. Todavia, pauta o acesso aos níveis mais elevados do ensino segundo o princípio do mérito⁶.

Numa visão liberal dos direitos humanos, os Pactos Internacionais de 1966, a Convenção Americana de Direitos Humanos (1969), a Conferência de Direitos Humanos de Viena (1993) também regulam a matéria conforme esse princípio. No plano interno, tem-se o preceito da educação como um direito social, conforme Constituição Federal de 1988 (CF/88, art. 6º), e um capítulo especial dedicado à regulação da matéria educação (CF/88, arts. 205 a 214). Como uma normativa infraconstitucional, a LDBEN/1996 constitui a legislação ordinária específica. Conforme essa normativa interna, a capacidade de cada um constitui a referência para o acesso e a permanência na educação superior, não obstante a educação se constituir como um direito de todos e dever do Estado (CF/88, art. 205).

Nessa perspectiva, a educação superior para os trabalhadores rurais assentados da reforma agrária deve ser problematizada a partir do projeto⁷ de sociedade dos movimentos sociais do campo, pois os assentados são protagonistas da sua história e sujeitos da ação pedagógica. Assim, a educação jurídica para os assentados possibilita a articulação entre as políticas públicas e as práticas educativas, concretizando a justiça social e os direitos humanos dos povos do campo.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

O problema da valorização da educação do campo é nítido no discurso do determinismo geográfico, perpassando que os alunos camponeses não possuem o mesmo grau

⁶ Conforme Borges (2008), o princípio do mérito, presente na legislação na normativa internacional de direitos humanos, pauta o acesso e a permanência ao ensino superior de acordo com as habilidades, competências e talentos do sujeito.

⁷ Com relação à ideia de projeto destaca Freire (1981, p.64) que “Um projeto verdadeiramente revolucionário, por outro lado, se autentica, na medida em que vai cumprindo sua vocação natural: a de selar a unidade, a comunhão, entre a liderança revolucionária e as massas populares.” Por isso, um projeto voltado para as classes dominadas precisa ter como objetivo a buscar pela libertação, denunciando as estruturas de dominação.

de intelectualidade dos alunos da cidade. Por isso, a educação do campo possui a dimensão de projeto político-pedagógico da sociedade civil, como também um projeto popular de alternativa para educação e para o desenvolvimento socioeconômico. Esse pensamento é decorrente da colonização que fomentou a alienação para justificar o acúmulo de terras e riquezas.

Nessa conjuntura, Prado Júnior (2004, p.32) assegura que “virá o branco europeu para especular, realizar um negócio [...] o sentido da evolução brasileira [...] ainda se afirma por aquele caráter inicial da colonização.” Essa problemática da colonização também é elencada, quando Freire (1959, p.49) afirma que “os povos de formação colonial, alienados em suas formas de cultura, parecem viver sua inautenticidade decorrente daquela alienação.” Isso decorre da formação histórico-cultural do povo brasileiro que aduz a inexperiência democrática⁸, com raízes na influência das condições estruturais da colonização, extremamente predatória e exploratória.

Ressalta-se que, historicamente, a educação rural existiu desde a República, contudo a educação era voltada para as elites agrárias. Posteriormente, no período da redemocratização do Brasil (1945-1964), a educação do campo estava voltada para tecnicismo, visando promover a formação de técnicos agrários, demonstrando que a educação estava condicionada aos interesses capitalistas.

Contudo, emergiam os movimentos de resistência como as Ligas Camponesas, Movimento de Educação de Base, Centros Populares de Cultura e os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais. Ressalta-se, da mesma feita, a influência de Paulo Freire no projeto de educação popular, com uma proposta de pedagogia da libertação. Em contrapartida, ergueram-se os movimentos dos grupos conservadores sob a égide do regime militar.

No contexto sociopolítico do Brasil, antes de 1964, convivia com a ambiguidade do movimento populista, o qual manipulava as massas, com políticas assistencialistas e ocultando as verdadeiras intenções. Nesse cenário, o movimento de educação popular iniciou-se na repulsa do populismo no Brasil, o qual mobilizava as massas, valorando o homem ao seu voto, transformando o analfabeto no eleitor manipulado pelo jogo eleitoral, colidindo, então, com a pedagogia da liberdade a qual se articula ao agir democrático.

Não se pode olvidar da articulação dos movimentos sociais na luta pelos direitos sociais, como as lutas empreendidas pela Comissão Pastoral da Terra (1975) e pelo

⁸ Freire (1959, p.78) conceitua a inexperiência democrática, caracterizando-a como “(...) uma mentalidade feudal, alimentando-se de uma estrutura econômica e social inteiramente colonial, que inauguraríamos a grande tentativa de um estado democrático.”

Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (1984), no contexto da luta pela reforma agrária, mas também pela educação, saúde, moradia entre outros direitos.

Esse processo contra-hegemônico utilizou-se das práticas educativas críticas para o fortalecimento dos movimentos sociais do campo, construindo a história, a memória e a educação, mediante a conscientização do ato de libertação do sujeito. Assim, a educação do campo não pode ser dissociada dos movimentos sociais, pois por intermédio da pedagogia da alternância, da pedagogia do gesto, do fazer e da construção coletiva, pode-se construir um novo modelo educacional diferente do cientificismo.

Com a retomada democrática na década de 80, os movimentos sociais buscavam uma educação para conscientização da classe trabalhadora do campo. Logo, a resistência contra os grupos hegemônicos veio através de fóruns, debates e conferências, abrindo um espaço para a sociedade civil, tornando o camponês o sujeito histórico da sua luta, da partilha e da solidariedade.

A efetivação das políticas públicas para educação do campo iniciou-se, precipuamente, após a promulgação da Lei 9.394/1996, propondo uma nova cultura educacional para os movimentos sociais na perspectiva do fortalecimento da cidadania do aluno do campo, necessitando de diálogo com o campo para impulsionar a conquista dos direitos humanos.

No final do século XX, eclodiram correntes ideológicas paradoxais. De um lado, o neoliberalismo incentivando a lei do livre mercado e a acumulação de riquezas; e, de outro, os movimentos de resistência almejando uma sociedade mais justa e solidária. No contexto brasileiro, teve-se a ideia neoliberal da neutralidade, a visão da educação como aparelho político e de manipulação na distribuição da terra. Logo, a educação passou a ser instrumento do capital, utilizando-a como mercadoria. Com isso, aumentando os entraves das tendências patriarcais e neoconservadoras.

Outro desafio da democracia brasileira, que aponta Freire (1959), consiste no fato de que o Brasil tão só transpôs a ideia de Estado democrático, seguindo o arcabouço de leis de outros ordenamentos jurídicos. Contudo, olvidando-se de considerar o contexto histórico-cultural. Com isso, fortalece as correntes conservadoras e liberais que criam obstáculos para a efetivação dos direitos humanos.

Diante do contexto de luta pelo fortalecimento da educação do campo, foi instituído o PRONERA, fruto das articulações e lutas dos movimentos sociais do campo, tendo como preceitos as categorias: campo, políticas públicas e educação. Além disso, indica uma prática educativa contra-hegemônica, pois atua no campo ético, político e social.

O Decreto nº 7.352 de 2009 dispôs sobre as políticas de educação do campo e criou o PRONERA. Ressalta-se que uma das metas do PRONERA é proporcionar a elevação da escolaridade dos trabalhadores rurais, nos diferentes níveis de formação e áreas de conhecimento, assim como elevar a consciência crítica dos trabalhadores do campo, fomentando o seu protagonismo.

No âmbito da educação superior, as ações de escolarização estenderam-se às outras políticas públicas como Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação de Profissionais para Assistência Técnica (INCRA), o PROCAMPO – Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (MEC), entre outros, visam à inclusão e a estabilidade dos alunos universitários do campo nos assentamentos e áreas de agricultura familiar.

De tal modo, percebe-se que a educação superior do campo possui uma dimensão política, considerando a necessidade de incentivar o protagonismo do sujeito do campo e o fortalecimento das lutas sociais. Essa é a prática educativa para os direitos humanos, na busca de um projeto educacional voltado para a classe trabalhadora do campo, uma luta contra-hegemônica e anticapitalista.

2 EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL

Hodiernamente, os cursos de Direito possuem um caráter preparatório para concursos públicos, por intermédio dos quais se visa acessar as carreiras jurídicas mais almeçadas da estrutura política do país. Nessa ótica, surge a necessidade de se fazer uma análise histórica para desmistificar o bacharelismo como atividade política na influência do poder na administração da justiça, considerando que “a tipificação do Estado brasileiro como patrimonialista, reconhecida herança da colonização portuguesa, privilegia interpretação que coloca em destaque a participação dos estamentos burocráticos.” (KOZIMA, 2003, p.354).

Com a influência da colonização portuguesa, surgiram instituições como o patriarcalismo, o clientelismo e o privilégio das elites agrárias, dificultando na autonomia na construção do Estado brasileiro e no favoritismo da classe dominante, tornando a apropriação de cargos públicos como sendo um favoritismo pessoal.

No plano educacional, destaca-se a atuação dos jesuítas na catequização dos colonos e na educação primária, configurando o desamparo intelectual da metrópole com relação à

colônia. Destaca-se que a “Universidade de Coimbra foi também entregue à direção dos jesuítas [...] figurando como escolha natural dos filhos da elite colonial [...]” (KOZIMA, 2003, p.358-359).

Inegavelmente, o ensino jurídico no Brasil possui gênese na Faculdade de Direito de Coimbra, influenciado pela Reforma Pombalina nos Estatutos de 1772, conjuntamente com as influências liberais e do iluminismo. Por isso, a ênfase nos estudos de direito civil e comercial, inspirando-se no codicismo francês.

Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, colocou-se na ordem do dia transformar a colônia em lugar apropriado para a instalação da Corte, datando daí os significativos avanços verificados, a exemplo da inauguração da Faculdade de Medicina, na Bahia, e a cadeira de Artes Militares, no Rio de Janeiro [...] a formação coimbrã consistiu em eficiente método de controle ideológico (KOZIMA, 2003, p.360-361).

Com a vinda da família real ao Brasil, foi impulsionado o ensino superior, sendo criadas as primeiras Faculdades de Direito, em 1827, de Olinda, depois transferida para Recife e a do Largo do São Francisco, formando, no país, um círculo de intelectuais da cultura jurídica brasileira para enfrentar problemáticas locais, como o colonialismo, a escravidão entre outros.

Nesse sentido, afirma Kozima (2003, p.362) que “as faculdades de São Paulo e Recife foram, assim, os centros responsáveis pela formação ideológica da elite dirigente [...] que deveria consolidar o projeto de Estado Nacional.” Assim, os cursos jurídicos no Brasil proporcionaram a formação de uma cultura jurídica nacional, desvinculada de Coimbra. Além disso, a formação de juristas foi essencial na formação do Estado Nacional brasileiro, considerando a influência liberal e o engajamento nos movimentos populares. Porquanto, os juristas do período imperial desempenharam a função de estruturar politicamente o Estado brasileiro, contudo, reduziu-se a um pequeno grupo de intelectuais.

No contexto de uma sociedade com economia agrária e com o elevado número de pessoas analfabetas, os bacharéis em direito formavam o grupo de intelectuais no Brasil. Essa é a construção da memória do ensino superior no Brasil, desenvolvendo a cultura intelectual da elite “as faculdades de direito prestaram-se mais a distribuir o status necessário à ocupação de cargos públicos de um quadro burocrático que já se expandia” (KOZIMA, 2003, p.362).

A formação jurídica brasileira possui sua gênese na elite política imperial, pois:

ainda hoje se faz observar a preponderância de quadros egressos das faculdades de Direito nas representações político-administrativas nacionais. Ressalvamos, sobre o curso de Direito, que embora desde os anos 70 venha passando por um processo de

massificação, o que poderia descaracterizá-lo como curso de elevado prestígio, de forma ambivalente continua bem posicionado nos *rankings* de hierarquia de cursos. O Brasil apresenta, provavelmente, a maior demanda *per capita* pelo curso de Direito do mundo. Este fato pode ser explicado, parcialmente, por dois fortes elementos culturais: (a) o *status* de ser “doutor” e; (b) o sonho de muitas pessoas em passar em concurso público e ter estabilidade profissional. (VARGAS, 2010, p.110)

Destaca-se a importância da Lei de 11 de agosto de 1827, instituindo, no seu art.1º, que: “Criar-se-ão dous Cursos de ciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes.” Ressalta-se que a faculdade de São Paulo representava os interesses do Sul do país, concentrando a elite política do Brasil; já a de Olinda, depois transferida para Recife, suscitou diversas questões filosóficas, inspirando-se no ideal de justiça social. Dessa forma, o ensino jurídico tanto propício a difusão da cultura geral no país, assim como foi o responsável pela evolução política do Estado Nacional.

O bacharelismo predominou na vida política e cultural do país, ocupando 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 trouxe à cultura das letras e 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 do Brasil e a consolidação do poder da burguesia, também, se 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 a função do docente para a manutenção da estrutura dominante. Por isso, a academia jurídica contribui para o paradigma positivista da norma legislada.

Na década de 30 do século XX, com a influência do Estado Social, ocorreram

diversas reformas sociais. No campo educacional, ocorre a Reforma Francisco Campos, em 1931, institucionalizando a universidade, direcionando, também, a mudança curricular para as necessidades do mercado. Posteriormente, com o movimento da Escola Nova⁹ houve a proposta de renovação do ensino, questionando o predomínio do método tradicional na academia.

Diante do descompasso social entre o ensino jurídico e a realidade social, surge à necessidade de reformulação curricular, assim como se inicia a pauta construída historicamente para a educação em direitos humanos, tendo como marco inicial as contribuições históricas dos princípios liberais-burgueses - igualdade, liberdade e fraternidade - da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 no contexto da Revolução Francesa. Com destaque ao princípio do mérito e do talento, demonstrando que por meio dos esforços individuais haveria a ascensão social.¹⁰ Posteriormente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 da ONU, referindo-se à educação no seu preâmbulo e no art. 26 trouxe o princípio do mérito e o dever de instrução obrigatória. Todavia, com base na concepção hegemônica dos direitos humanos, de acordo com ideologia dos vencedores da Segunda Grande Guerra.

Então, a orientação política dos direitos humanos foi direcionada para pôr fim às atrocidades da Segunda Guerra. No contexto da Guerra Fria, a divisão ideológica do mundo entre países do bloco capitalista e do outro o socialista, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou os Pactos Internacionais de Direitos Humanos de 1966: o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, tutelando as liberdades do indivíduo do sistema capitalista e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, representando anseios dos países comunistas, de modo que a DUDH foi incorporada no preâmbulo desses pactos. Como

⁹ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 propunha a renovação educacional do Brasil, de modo que o Estado elaborasse um plano nacional para a educação e assumisse o compromisso com a escola pública gratuita, laica e de qualidade para todos. O referido documento teve a assinatura de 27 intelectuais, entre eles: Anísio Teixeira, Cecília Meirelles, Hermes Lima, Afrânio Peixoto, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros. Conforme o mencionado documento o problema educacional seria em razão da “inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar.”

¹⁰ A Revolução Francesa teve como finalidade romper com o regime de servidão para ascensão da burguesia. Todavia, os princípios liberais-burgueses trouxeram a perspectiva de cidadania burguesa, no plano da igualdade formal. Esses ideais burgueses universalizaram-se na Europa e na América, com um novo modelo de educação para homem burguês, o princípio do mérito e do talento justificando a acumulação de bens e o cidadão que não tiver, poderá vender a sua força de trabalho.

afirma Comparato, “a elaboração de dois tratados e não de um só, compreendendo o conjunto dos direitos humanos segundo o modelo da Declaração Universal de 1948, foi o resultado de um compromisso diplomático” (COMPARATO, 2007, p.280).

No Brasil, a educação em direitos humanos esteve distante do discurso educacional no período da ditadura militar de 1964, em razão da dominação ideológica e da força, incorrendo nas diversas formas de violação de direitos. Dessa forma, a repressão alastrou-se pelos diversos setores da sociedade como sindicatos, associações, universidades.

No período de ditadura militar, houve a impossibilidade de inserir as concepções da educação em direitos humanos no currículo dos cursos jurídicos, em razão do predomínio do tecnicismo e das forças do Estado Militar controlando o conhecimento crítico. Com a CF de 1988, os cursos de Direito mantinham a estrutura curricular tradicional, uma política educacional de cunho tradicional, alienado e reprodutor de conhecimentos, desvinculado da realidade.

Diante da crise dos cursos jurídicos, a Ordem dos Advogados do Brasil instituiu, em 1992, um estudo nacional e avaliações sobre as condições dos cursos de Direito no Brasil, resultando na aprovação da Portaria 1.886/94 do Ministério da Educação (MEC), revogando a Resolução Conselho Federal de Educação nº 03/72 e passando a regular as diretrizes curriculares mínimas para os cursos de Direito no Brasil, todavia manteve-se atrelado ao ensino tradicional do normativismo.

Nesse âmbito, destaca-se a Conferência de Direitos Humanos de Viena (1993), passando a influenciar a normatividade da educação em direitos humanos no ensino, pois concebe a educação como instrumento para reforçar o respeito aos direitos humanos; dispôs, como diretriz, que os Estados insiram nos seus programas de ensino a temática de direitos humanos. Assim, no plano de ação para a educação em direitos humanos precisa-se reformular as políticas educacionais para institucionalizar uma cultura em direitos humanos, desvinculada da percepção meritocrática do ensino.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), criou-se um sistema de avaliação do ensino superior, demonstrando a política estatal de fiscalização e avaliação das universidades. Adotou-se a composição curricular mínima, a exigência de monografia final, o cumprimento de carga horária de atividades complementares e a obrigatoriedade de cumprimento do estágio de prática jurídica, com a criação do Núcleo de Prática Jurídica.

Apesar disso, o desafio do curso jurídico é romper com o positivismo normativo, compreender que a função do jurista não é só a atividade forense, pois a atuação em sala de aula, o engajamento nas lutas sociais, a participação política, entre outras, estão inseridas na

atividade jurídica.

Nesse sentido, é imperiosa a reformulação curricular dos projetos políticos pedagógicos dos cursos jurídicos, propondo inovações curriculares e metodológicas. Ainda é dificultoso desvincular-se do formalismo para propor a humanização, inserido na proposta de uma educação libertadora, diferentemente das exigências da hegemonia liberal e do mercado do ensino jurídico.

Por fim, o resgate histórico do ensino jurídico é imprescindível para compreender a matriz liberal, o currículo privatista e as metodologias tradicionais, os quais afastaram a academia do contexto social. Dessa forma, a formação intelectual dos bacharéis centrou-se tão só na formação de advogados e militantes da atividade forense e não na atuação acadêmica. Desse modo, os cursos de direito precisam assumir responsabilidade social frente aos novos instrumentos de cidadania na tutela de direitos individuais e coletivos. Da mesma forma, a pesquisa jurídica precisa adaptar-se aos novos métodos científicos e de ensino e vincular-se à realidade concreta.

3 EDUCAÇÃO, CONSCIENTIZAÇÃO E LIBERTAÇÃO

O ato de estudar exige que o sujeito tenha uma postura crítica frente ao mundo, mas, também, a conduta humilde em face da teoria e da *práxis*, criando e recriando as ideias. Com essa premissa, Freire (1981) diz que a educação é o instrumento de mudança para os povos do campo, como a conquista pelo direito à terra, através da tomada da consciência política dos camponeses, 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” (FREIRE, 1981, p.26).

Historicamente, a educação do campo foi reduzida a um ato mecânico, visando tão só capacitar os camponeses no processo técnico de produção, desconsiderando a ação transformadora da educação. Essa postura em face da desvalorização do conhecimento empírico dos camponeses é uma problemática histórico-cultural perpassada pela elite dominante. Dessa forma, Freire (1987) aduz que a generosidade dos opressores presentes nas políticas públicas assistenciais trata-se de uma falsa caridade para os esfarrapados do mundo, pois utilizam do poder para explorar e oprimir.

O povo camponês pode construir e reconstruir a sua história e a sua cultura, através

da resistência, da conscientização e da formação do mundo, conforme suas pautas culturais, sociais, políticas e das marcas ideológicas. Contudo, a ideologia dominante perpassa a ideia da cultura de silêncio, conforme aduz 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 infra-estrutura que a cria, mas continua condicionando-os, por longo tempo, ainda quando sua infra-estrutura tenha sido modificada.

Para romper com essa ditadura do silêncio, é imperiosa a mobilização dos camponeses, através da participação ativa na defesa de seus interesses e na luta contra os interesses antagônicos implícitos nas práticas assistencialistas. Os camponeses não precisam só receber a terra, precisam ser incluídos no processo da reforma agrária, compreendendo a sua luta e garantindo as suas conquistas.

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. (FREIRE, 1981, p.30)

Assim, a proposta é ajudar o homem a se ajudar, deixá-lo decidir sobre a sua história, diferentemente do assistencialismo que retira do homem a sua responsabilidade. Por isso, Freire (1959) trata das categorias *emersão* e *imersão*. A primeira diz respeito à capacidade humana de distanciar-se da realidade para analisá-la; ao passo que a segunda propõe o retorno à realidade para transformá-la. Nessa ótica, a emersão está vinculada aos interesses da manutenção do estado de dependência da alienação colonial, tornando-se um entrave para a democratização da sociedade.

Observa-se que as categorias teóricas de Freire (1981) dialogam com o materialismo histórico de Marx (1992). Nas Teses sobre Feuerbach, quando afirma que o educador precisa ser educado, pois a educação é o processo de transformação do ser humano e propõe uma *práxis* revolucionária. Ademais, afirma Mészáros (1981, p.163): “numa explicação mecanicista da causalidade, se os homens, como produtos de uma sociedade alienada, precisam de educação, isso só pode ser feito pelos os que estão fora da sociedade alienada”

Na perspectiva da conscientização das massas e da libertação do oprimido, ambos os autores percebem a educação como uma *práxis* libertadora, possibilitando a conscientização

da realidade e a inserção do homem como sujeito ativo de sua história e de sua aprendizagem.

Nesse sentido, Freire (1979, p. 16) conceitua 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.” Contrariando, a ideologia repressora, a qual tende a mistificar a realidade. Essa contradição dialética faz com que alguns sujeitos mantenham a estrutura e outros lutem pela mudança. Por isso, o ato educativo humanizante precisa desmitificar a realidade e alcançar a libertação dos homens.

Diante da influência persuasiva da mídia e dos instrumentos ideológicos, o homem vai perdendo a sua capacidade de decidir e de inferir, deixando de ser sujeito e tornando-se objeto na 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 (FREIRE, 1967, p. 44).

Na medida em que o aluno 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. O processo de acomodação e alienação é de responsabilidade da elite que propicia o assistencialismo às massas e não a sua 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 (FREIRE, 1967, p.56).

Por isso, o assistencialismo tira do sujeito a possibilidade de conseguir superar o quadro de desigualdade social. Assim, é importante inserir o sujeito no processo sociopolítico, mediante o trabalho educativo crítico, o qual conscientiza a respeito do perigo da massificação. Assim, Freire (1967) cita o problema da consciência intransitiva, na qual limita a apreensão do homem, dissociando-o do seu compromisso com a existência humana. Todavia, com o aumento do diálogo entre os sujeitos transforma a consciência ingênua na consciência transitiva.

Freire (1967) ressalta, também, que a consciência transitiva no primeiro estado seria ingênua, na medida em que o diálogo seria confundido com a polêmica, em razão dos aspectos emotivos do discurso. Em razão disso, a transitividade crítica fomenta a educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política e não a mera receptividade do conhecimento, mas sim a sua problematização.

Para tanto, a instituição educacional precisa retornar a matriz democrática, propondo um trabalho educativo crítico, por meio da interpretação crítica dos problemas sociais, superando a intransitividade ingênua para consolidar a autonomia do aluno. É imperiosa a reformulação da prática educativa, levando o aluno a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de sua comunidade.

Com isso, precisa-se romper com os ditames do ensino tradicional, o qual minimiza as habilidades e competências do discente. Propõe Freire (1967, p.97) que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

Indubitavelmente, é desafiador a implementação da consciência crítica no cenário da educação jurídica para os povos do campo, pois, sob a égide do positivismo jurídico, perpetua a consciência ingênua, que domina através do discurso de autoridade, impondo a visão de mundo da classe dominante. É interessante apontar que a desumanização no ensino é a violência simbólica produzida pelos opressores, promovendo a alienação e tornando os oprimidos como objetos. Prontamente, só ocorrerá a desalienação com a luta pela humanidade e pela liberdade, pois os homens são sujeito de decisão e precisam libertar-se a si e aos opressores.

Na perspectiva de aprender com os oprimidos, o autor propõe que os mesmos possam conhecer o significado de uma sociedade opressora, da causa e dos seus efeitos. Por isso, é imperativa a libertação, a luta pela *práxis*. “Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos ‘condenados da terra’, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem” (FREIRE, 1987, p.17). Com isso, o papel da pedagogia libertadora seria de compreender a opressão e que os oprimidos possam perceber que são hospedeiros do opressor. Essa descoberta crítica faz com que o homem possa sobrepujar a sua contradição.

Embora os oprimidos tenham consciência de sua situação, a imersão da massa camufla a relação de opressão e exploração. Assim, resulta a visão individualista em que o homem torna-se opressor de outros. Nesse sentido, Freire (1987) traz como exemplo a questão da reforma agrária, na qual os camponeses militam não para que haja a libertação, mas sim pela posse da terra, tornando o sujeito proprietário e empregador de outros.

Assim, a libertação é um processo que não ocorrerá repentinamente, pois a violência dos opressores torna os sujeitos desumanizados, pois deriva da prescrição, na qual há a imposição da consciência opressora, refletindo no comportamento prescrito do oprimido, os quais se projetam na sombra dos opressores. A liberdade é uma luta, uma conquista, a qual

permite a ação transformadora. Por isso, os opressores possuem o medo de perder a "liberdade" de oprimir.

Frisa-se que Freire (1987) compara a liberdade como um parto, sendo um processo doloroso, embora a única forma de nascer um novo homem capaz de superar a contradição oprimidos-opressores. Assim, quando os oprimidos engajam-se na luta pela libertação, estão inseridos na *práxis* libertadora.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, "imersos" na própria engrenagem da estrutura dominante, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus "proprietários" exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões (FREIRE, 1987, p.19).

Com isso, a necessidade do ensino jurídico de inserir um pensar dialético, ação e mundo dos sujeitos intimamente solidários. Precisa-se buscar a restauração da intersubjetividade, de modo que os alunos assentados da reforma agrária possam perceber o mundo da opressão e engajem-se na *práxis*, com a sua transformação. Essa ordem social estabelecida fortalece os opressores, desrespeitando os direitos da pessoa humana, aumentando a dor, a miséria, a fome e a desesperança. A proposta é impulsionar a ação rebelde coletiva, não no sentido de anarquia, mas sim no que diz respeito ao despertar cidadão, pois "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (FREIRE, 1987, p.29).

Muitas ações da política educacional tornam-se mera "slogonização" que pretende libertação dos oprimidos. Entretanto, torna-se instrumento da domesticação. Ainda há uma forte dependência da dominação. Por isso, a educação e a mídia são instrumentos da ideologia de classes, reduzindo o oprimido à coisa. O caminho para uma educação humanizadora encontra-se na liderança revolucionária para romper com a contradição social, sendo imperiosa a necessidade do fortalecimento da educação do campo.

Destaca-se que todas essas contradições estão presentes nas instituições de ensino superior, pois o educador (depositante) ensina aos alunos (depositários) por meio da memorização mecânica do conteúdo, praticando o ato de depositar através de uma postura passiva, de modo que os educandos recebem, memorizam e repetem os saberes. Essa é a concepção de educação bancária.

A subjugação entre os que se julgam sábios e os que nada sabem perpetua o medo e a ignorância do sujeito. A educação bancária anula o sujeito, privando a criatividade do aluno, reduzindo a sua criticidade e autonomia. Exercendo este papel, o professor aliena o aluno e

satisfaz aos interesses dos opressores, ao passo que um educador humanista visa um agir na realidade, um saber libertador e revolucionário, na busca da humanização do professor e do aluno.

Quando a educação é utilizada como prática da dominação, intencionalmente ou não fomenta a ingenuidade dos educandos, por meio de um processo ideológico, (muitas vezes um ato despercebido pelos sujeitos que o praticam), permitindo acomodação do aluno ao mundo da opressão. Essa vivência no espaço escolar é percebida pelo argumento de autoridade do professor, quando se coloca como o dono do saber.

Ao passo que a educação bancária é assistencialista e serve para a dominação e acomodação do educando, a educação libertadora nega o sujeito abstrato, aquele dissociado do seu mundo, pelo contrário, possibilita a educação problematizadora buscando uma ação educativa humanista, fazendo com que o aluno lute pela sua emancipação, mediante a colaboração mútua da comunidade escolar. Nas palavras de Freire, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p.44).

Nessa conjuntura, afirma Freire (1987, p. 39) que “desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]”. Para que haja uma educação conscientizadora necessita-se da *práxis*, ou seja, do trabalho para transformar o mundo, permitindo o diálogo entre os homens, por isso, a autossuficiência é conflitante com o diálogo. Assim, a escola precisa suscitar o pensar crítico, que é gerado pelo diálogo e concretizando na relação equitativa entre educador-educando.

Como assegura Freire (1987), o educador-bancário possui a antidualogicidade, instrumento da elite dominante, pois desenvolve a postura apassivadora das massas. Por sua vez, o educador-educando é dialógico e problematizador, sua ação educativa está inserida na realidade, transformada por ele e com os outros homens. Com isso, compete às instituições de ensino superior suscitar a dúvida crítica, a investigação para que o aluno possa ter consciência de si e do mundo, enfrentando a realidade e situando-se historicamente.

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 *práxis* 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.

Ao passo que a posição ingênua está no plano da apreensão da realidade, a conscientização crítica penetra na essência objeto, não, apenas, no plano intelectual, mas na

ação e na reflexão. Esse posicionamento dialético de transformar o mundo deve ser o compromisso histórico dos sujeitos.

Por fim, o processo de alfabetização política não é uma prática para a alienação. Mas, sim, para a conscientização, assumindo uma posição utópica do mundo, não no sentido de algo inalcançável, mas na dialetização da ação e da reflexão para que o compromisso histórico do sujeito seja concretizado pelo conhecimento crítico, no ato de anunciar e denunciar a estrutura desumanizante.

4 EDUCAÇÃO JURÍDICA PARA OS ASSENTADOS: DA POLÍTICA PÚBLICA À PRÁXIS

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

Questiona-se a possibilidade da implementação do curso de direito para trabalhadores rurais assentados da reforma agrária, em face do tradicionalismo liberal do ensino jurídico. Além disso, é admissível inserir as premissas da educação popular, da pedagogia da alternância, da pedagogia da terra, entre outras perspectivas pedagógicas nos cursos jurídicos.

Vale ressaltar que a educação popular, no Brasil, incitou diversas mobilizações políticas, sociais e culturais, pois a sua finalidade maior é a mobilização das massas e a participação popular. Com isso, a educação popular seria incompatível no cenário da educação jurídica?

Ao agrupar e mobilizar os desiguais e excluídos, provoca-se uma significativa repercussão política. Dessa forma, a universidade pública é vista como instituição democrática de formação desses grupos, formando a consciência das massas, todavia ainda há a ideologia da acomodação e domesticação do povo.

Assim, a universidade pública precisa ampliar o universo temático, pois as ações libertadoras buscam temáticas significativas para ampliar o pensamento dialético da situação

concreta, permitindo que o sujeito se reconheça como objeto e 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).

O aluno inserido no seu contexto sociolinguístico perceberá o tema gerador no pensamento sobre si e da sua realidade, com uma ação realizada pela sua práxis, anunciando e denunciando a atitude ativa na exploração, convertendo na luta de todos por uma consciência da realidade e de si. Esse é o verdadeiro sentido do processo educacional libertador.

A luta por um projeto educacional para os assentados condiciona que esses sujeitos em condições espaço-temporais possam efetivar a sua ação educativa na reflexão sobre a realidade. Uma prática educativa para a emancipação, possibilitando a reflexão sobre a teoria e sua *práxis*.

Porquanto, a finalidade do PRONERA é a elevação do nível educacional dos trabalhadores rurais, com diversas parcerias 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 camponeses, 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, conforme elucida os dispositivos constitucionais. Destacam-se, também, os diversos entraves para a formação de uma turma especial do curso de Direito para assentados da reforma agrária, essas problemáticas resultam da concepção hegemônica dos cursos tradicionais no Brasil. Por isso, a tentativa de democratizar o ensino jurídico e a flexibilização curricular são fortemente combatidos.

Ao tomar conhecimento, por meio da mídia, das negociações em curso para aprovação da Turma Especial de Direito para beneficiários da Reforma Agrária, vários atores do meio acadêmico e jurídico manifestaram-se, a maioria deles questionando o “privilégio” que seria concedido aos trabalhadores, quando, em sintonia com os objetivos do PRONERA, o que se pretendia era justamente promover uma ação afirmativa que derrubasse uma barreira invisível, mas real, que manteve e ainda mantém os camponeses afastados das carteiras universitárias (STROZAKE, KARLINSKI 2010 p.227).

Democratizar o ensino superior significa romper com o elitismo acadêmico, pois se precisa romper com os métodos tradicionais de ensino e correntes pedagógicas ultrapassadas. Na contramão dessa perspectiva, a Universidade Federal de Goiás, em pareceria com os movimentos sociais do campo, em meados de 2004, apresentou o projeto, posteriormente mobilizaram-se em seminários, visando reformular a estrutura curricular, tendo como eixo os direitos humanos.

Contudo, o Ministério Público Federal de Goiás entrou com Ação Civil Pública pedindo a extinção do curso de direito para assentados da Reforma Agrária da Universidade Federal de Goiás, 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 0013916-34.2008.4.01.3500 tramita na 9ª vara federal do Tribunal Federal Regional de Goiás, em 2009, ao questionar a legalidade do edital administrativo de seleção dos alunos, extinguiu o curso de graduação de direito para os assentados da reforma agrária e seus filhos, 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 no fato de que a proposta colide com o princípio de universalização do ensino, por beneficiar os assentados da reforma agrária. Contudo, os movimentos sociais do campo objetivam a formação de “operadores” do direito com consciência crítica e com capacidade técnica para contribuir na luta dos trabalhadores assentados. Posteriormente, o presidente do Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF1), desembargador Jirair Aram Meguerian, concedeu a liminar, suspendendo os efeitos da decisão que extinguiu o curso de graduação em direito para assentados da reforma agrária. Dessa forma, a turma colocou grau em 2013.¹¹

Em abril de 2014, destaca-se a cooperação entre a Universidade Federal do Paraná e o INCRA, conforme as diretrizes do PRONERA, na criação de uma turma especial do curso

¹¹ 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.

de Direito para assentados e remanescentes das comunidades quilombolas, com início previsto para março de 2015. De acordo com o projeto, 60 alunos que participarão do projeto serão selecionados pelo Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Ressalta-se que essa medida está inserida nas políticas afirmativas na finalidade da democratização do ensino superior. Por isso, essa medida é vanguardista na medida em que democratiza o ensino jurídico, curso tradicional podendo ser estendido para a educação do campo. Com isso, os alunos terão conhecimento acerca dos instrumentos jurídicos na luta pela terra.

Ao passo que o direito à educação é reflexo da dignidade da pessoa humana e essencial para o Estado Democrático, a questão do acesso do curso de graduação em Direito para assentados entra no mérito das ações afirmativas, tema já pacificado pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento da ADPF 186, declarando constitucional as políticas de cotas, preconizada na Lei nº 12.711 de 2012.

A luta pela concretização dos direitos humanos implica na resistência, na ruptura de padrões hegemônicos. Assim afirma Piovesan (2010, p. 38) que “ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial.” Nesse sentido, a exclusão e a discriminação não podem afastar a aplicabilidade dos direitos humanos.

Para tanto, o oferecimento do curso de graduação em direito para assentados da reforma agrária corresponde ao instrumento de inclusão, inserido na lógica das políticas afirmativas necessárias para suprir a dívida histórica para com os movimentos sociais do campo. Tal medida visa tornar a igualdade formal em igualdade substancial, possibilitando a representação dos grupos minoritários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação jurídica popular para os assentados da reforma agrária é um instrumento de crítica, mas também de denúncia da violação dos direitos humanos no campo. Através da prática educativa conscientizadora pode-se libertar o sujeito do assistencialismo e colocá-lo como protagonista de sua história e do seu agir no mundo.

A abertura das universidades públicas, precipuamente dos cursos de graduação em direito para a educação do campo, é uma conquista social grandemente relevante para os movimentos sociais do campo. Configura-se como uma aquisição jurídica eficaz para

ampliação das políticas públicas para os povos do campo, pois a educação possibilita a formação da consciência crítica da pessoa humana.

Todavia, a expansão do ensino jurídico, de acordo com as diretrizes do PRONERA, ainda é desafiadora, haja vista que esta política pública é fruto das reivindicações dos movimentos sociais do campo, em razão disso confronta os interesses da classe dominante. Além disso, a metodologia e os métodos de ensino dos cursos de bacharelado em direito colidem com as expectativas dos sujeitos do campo. Assim, emergem as tensões.

Hodiernamente, é imperiosa a democratização do ensino superior para os grupos menos favorecidos e excluídos do processo de desenvolvimento do país. Portanto, não é cabível a discussão acerca da ilegalidade ou da colisão entre os princípios constitucionais da legalidade e da igualdade no que se refere à oferta da educação jurídica para os assentados.

Esses apontamentos dialogam com as categorias teóricas de Freire (1987), ao demonstrar a necessidade da educação popular para transformação da realidade do sujeito, mediante o diálogo entre teoria e prática. Assim, a prática educativa poderá possibilitar a libertação e a emancipação do aluno, diferentemente do processo de assimilação e reprodução da concepção da educação bancária.

Para tanto, a concepção da educação jurídica popular para os assentados não é tão só o conhecimento das leis vigentes no país, das teorias e tendências jurisprudências. Ao contrário, cabe ao professor problematizar o dogmatismo, de acordo com a realidade do aluno, incentivando na criação e recriação das pesquisas acadêmicas no cenário jurídico. Dessa forma, as análises realizadas neste trabalho direcionam várias possibilidades de pesquisas na área jurídica, podendo ampliar o diálogo entre a academia, no caso dos cursos de direito, e os trabalhadores rurais assentados da reforma agrária.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

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.

CARVALHO, José Murilo. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

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, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3a edição, São Paulo, Ciências Humanas, 1982.

MÉSZÁROS, István. **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.

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.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

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.

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.

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.

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.