



Reitora
Vice-Reitor

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
EDUARDO RAMALHO RABENHORST

Diretor
Vice-Diretor

CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES
ELI-ERI LUIZ DE MOURA

Diretora
Vice-Diretor

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MÔNICA NÓBREGA
RODRIGO FREIRE

Coordenadora
Vice-Coordenadora

NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS
LÚCIA DE FÁTIMA GUERRA FERREIRA
MARIA DE NAZARÉ TAVARES ZENAIDE

Coordenadora
Conselho Editorial
do NCDH-PPGDH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS
ADELAIDE ALVES DIAS
Adelaide Alves Dias | Educação
Élio Chaves Flores | História
Giuseppe Tosi | Filosofia
Lúcia de Fátima Guerra Ferreira | História
Lúcia Lemos Dias | Serviço Social
Marconi José Pimentel Pequeno | Filosofia
Maria de Fátima Ferreira Rodrigues | Geografia
Maria Elizete Guimarães Carvalho | Educação
Maria de Nazaré T. Zenaide | Educação
Rosa Maria Godoy Silveira | História
Rubens Pinto Lyra | Ciência Política
Silvana de Souza Nascimento | Antropologia
Sven Peterke | Direito
Fredys Orlando Sorto | Direito

A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: trajetórias, desafios e perspectivas

Giuseppe Tosi, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira,
Maria de Nazaré Tavares Zenaide
(Organizadores)

A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: trajetórias, desafios e perspectivas

**Editora do CCTA
João Pessoa
2016**

Copyright ©2016

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS DESTA EDIÇÃO RESERVADOS AO: NCDH/CCHLA/UFPB

De acordo com a Lei n. 9.610, de 19/2/1998, nenhuma parte deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de recuperação de informações ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico sem o prévio consentimento do detentor dos direitos autorais.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

Projeto Gráfico EDITORA DO CCTA
Editoração Eletrônica DANIELLE ABREU
Design de Capa RILDO COELHO

**Catálogo na fonte:
Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba**

F723 A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas / Giuseppe Tosi, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, organizadores.- João Pessoa: CCTA, 2016.
663p. (Coleção Direitos Humanos).
1 CD-ROOM. 4. ¾ pol. (2.89 MB) Modo de acesso:
<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/>
ISBN: 978-85-67818-38-2

I. Direitos humanos – educação superior - Brasil. 2. Direitos humanos – educação - currículo. 3. Educação Direitos humanos - diretrizes. I. Tosi, Giuseppe. II. Ferreira, Lúcia de Fátima Guerra. III. Zenaide, Maria de Nazaré Tavares.

CDU: 342.7.378(81)

EDITORA DO CCTA Cidade Universitária, Campus I – s/n
João Pessoa – PB CEP: 58.051-970

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	12
Introdução.....	14

I PARTE

DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

1.1. Os Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: TENDÊNCIAS E DESAFIOS	27
<i>Giuseppe Tosi e Maria de Nazaré Tavares Zenaide – UFPB</i>	
1.2. Direitos Humanos na Universidade: CONSTRUINDO DIÁLOGOS ENTRE A CIÊNCIA E A ÉTICA	79
<i>Clodoaldo Meneguello Cardoso - UNESP</i>	
1.3. Por Que Educar em Direitos Humanos na Educação Superior? DIAGNÓSTICOS, RAZÕES E DESAFIOS.....	99
<i>Paulo César Carbonari – IFIBE</i>	
1.4. A Perspectiva Interdisciplinar dos Direitos Humanos e Seus Desdobramentos para a Educação em/para os Direitos Humanos.....	112
<i>Adelaide Alves Dias – UFPB</i>	
1.5. Educação em Direitos Humanos na Educação Superior: UM NOVO PARADIGMA DO SER E FAZER PEDAGÓGICO	131
<i>Junot Cornélio Matos – UFPE</i>	
1.6. Currículo em Direitos Humanos e Educação.....	156
<i>Rosa Maria Godoy Silveira – UFPB</i>	

1.7. Diretrizes para A Educação em Direitos Humanos na Educação Superior: alguns subsídios.....	171
--	-----

Aida Monteiro – UFPE; Maria de Nazaré Tavares Zenaide – UFPB e Solon Eduardo Annes Viola – UNISINOS

1.8. Direitos Humanos e Extensão nas Universidades Brasileiras	187
---	-----

Ivan Targino – UFPB

II PARTE

UNIVERSIDADE: DIREITOS HUMANOS E MEMÓRIA

2.1. A Ditadura Militar Brasileira: Para não Esquecer!.....	206
<i>Monique Cittadino – UFPB</i>	
2.2. A Dimensão Política da Memória na Luta pelos Direitos Humanos	225
<i>João Ricardo W. Dornelles – PUC-RJ</i>	
2.3. A Carência de Direitos Humanos e os Limites da Democracia.....	238
<i>Solon Eduardo Annes Viola – UNISINOS e Maria de Nazaré Tavares Zenaide – UFPB</i>	
2.4. Memória Histórica e Resistência à Ditadura Militar na Paraíba	263
<i>Lúcia de Fátima Guerra Ferreira e Carmélio Reynaldo Ferreira- UFPB</i>	
2.5. Lei De Anistia: Acervo, Perspectiva e Limites.....	279
<i>Fernanda de Paula Gomides - UFPB</i>	
2.6. A Imprensa Paraibana e o Período Imediato do Pré E Pós-Golpe de 1964	298
<i>Luíza Paiva Carneiro - UFPB</i>	

2.7. Ligas Camponesas na Paraíba: a Luta de João Pedro Teixeira pela Cidadania dos Trabalhadores do Campo.....331

Gúbio Mariz Timóteo de Sousa Filho e Nirleide Dantas Lopes Sousa- UFPB

2.8. Camponesas na Paraíba: Participação e Relatos das Mulheres do Movimento343

Juliana Dantas Rabelo e Larissa Bagano Dourado - UFPB

2.9. A UFPB nas Trilhas do Autoritarismo.....359

Maria de Nazaré Tavares Zenaide – UFPB

III PARTE

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

3.1. A Experiência da Associação Nacional de Pesquisa e Ensino em Direitos Humanos – ANDHEP: GESTÃO, EXECUÇÃO E REPRESENTAÇÃO.....399

Eduardo C. B. Bittar – USP

3.2. O Consórcio Latino-Americano de Pós-Graduação em Direitos Humanos422

Antonio Moreira Maués- UFPA

3.3. Direitos Humanos e Cidadania: uma Proposta da Trajetória da Universidade de Brasília459

Nair Bicalho – Márcia de Melo Martins Juyumjian – UnB

3.4. Relatos de Vivências Durante a Elaboração do APCN do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE483

Artur Stamford da Silva – UFPE

3.5. O Ensino de Direitos Humanos no Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da UFPB507

Maria José Soares Bechade – UFPB

3.6. O Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da UFPB 541

Giuseppe Tosi – UFPB

3.7. Extensão Universitária em Direitos Humanos no Brasil.....559

Maria de Nazaré Tavares Zenaide – UFPB

3.8. Direitos Humanos, Universidade e Movimentos Sociais: Uma Articulação Possível na UFPE e na UFPB.....588

Itamar Nunes - UFPB e Célia Costa – UFPE

3.9. Extensão em Direitos Humanos na UFPB – 2000-2010.....619

Maria de Nazaré Tavares Zenaide; ARAUJO -UFPB/ Pedro Felipe Moura de BEHAR - UFPB e Juliana Correia Rodrigues - UFPB

3.10. O Ensino de Direitos Humanos nos Centros de Educação Ciências Humanas e Ciências Jurídicas na UFPB.....637

Maria de Nazaré Tavares Zenaide- UFPB, Soraya Helena Nascimento de Araújo- UFPB, Tiana de Jesus Araujo Borba – UFPB e Hellen Monteiro e Silva Ferreira - UFPB

SOBRE OS AUTORES.....656

Finalmente um agradecimento a todos os funcionários, professores e alunos do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB que se prodigaram para o bom êxito das pesquisas.

Muito obrigado a todos/as!

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é o resultado da contribuição voluntária e do esforço coletivo de vários atores aos quais vai o nosso agradecimento.

O primeiro agradecimento dirige-se a todos os professores, pesquisadores e estudantes de várias Universidades e regiões do Brasil que contribuíram para a realização desta obra coletiva: UFPB, UFPE, UNISINOS, IFIBE, PUC-RJ, UnB, UFPA, USP e UNESP.

O livro é fruto dessa rede acadêmica de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos, que se reuniu em João Pessoa, na UFPB, de 27 a 29 de julho de 2011, num seminário sobre “A educação em Direitos Humanos no Ensino Superior no Brasil”, que deu origem ao presente volume.

Um agradecimento especial vai à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, à época dirigida pelo Ministro Paulo Vannuchi, tendo o prof. Erasto Fortes como coordenador de Educação em Direitos humanos e atualmente pela Ministra Maria do Rosário, que apoiou o projeto de FORTALECIMENTO DOS NÚCLEOS INTERDISCIPLINARES DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, que propiciou os recursos para a realização das pesquisas que deram sustentação ao presente livro.

O nosso agradecimento vai também a todos os estagiários de graduação e pós-graduação que colaboraram nas pesquisas e aos diagramadores, revisores técnicos e funcionários da editora da UFPB que colaboraram na editoração da obra.

João Pessoa, UFPB, 10 de dezembro de 2013

65 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos
Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré T. Zenaide,
Giuseppe Tosi



INTRODUÇÃO

A inserção dos direitos humanos no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão universitária no Brasil e em outros países da América Latina vem ocorrendo, pelo menos, desde o processo de transição da ditadura para a democracia, atravessando vários momentos que procuraremos reconstruir na presente coletânea de textos dedicados ao tema.

Breve histórico

1.1. Ditadura e transição democrática

Um dos preços que os direitos humanos pagaram pela guerra fria foi o “congelamento” da ONU e da sua capacidade efetiva de intervenção e de atuação para a garantia da paz e da justiça internacional. Apesar da passageira unanimidade que permitiu a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948¹, não foi possível em 1966, em plena vigência da contraposição ideológica e política entre os dois blocos, assinar um pacto conjunto dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais culturais. Somente após a queda do muro de Berlim em 1989/90, com a II conferência de Direitos Humanos de Viena, em 1993, que contou com uma ampla participação da sociedade civil (global civil socie-

1 Com a significativa abstenção dos países socialistas.

ty) - representada pelas inúmeras Organizações Não governamentais (ONGs) presentes no evento -, é que foi possível avançar na pauta dos direitos humanos. A conferência, entre outras medidas, teve o mérito de proclamar a indissociabilidade e a interdependência das “gerações” ou “dimensões” dos direitos, como a partir desta data se preferiu chamá-las.

Na América Latina as conseqüências da guerra fria para o (des)respeito dos direitos humanos foram trágicas. A direita encontrou no anticomunismo uma justificativa ideológica para a defesa dos seus privilégios e a eliminação deliberada e radical dos direitos humanos da cena política e social, promovendo as mais violentas e brutais formas de violação da história recente latino-americana. Por outro lado, a esquerda (sobretudo marxista), que foi a principal vítima desta brutal repressão, nunca acreditou no valor “estratégico” e não meramente “tático” dos direitos humanos para a perspectiva revolucionária do socialismo. Esta desconfiança e ambigüidade foram dissipadas somente pela experiência amarga e trágica da violação dos direitos civis e políticos (até então considerados “burgueses), que os opositores à ditadura enfrentaram nos porões dos aparelhos de repressão do Estado.²

Devido a essa história, apesar da diplomacia brasileira ter participado ativamente da criação da ONU e da elaboração e proclamação da Declaração Universal (o Brasil foi um dos 48 países signatários), não houve no país um significativo espaço político e acadêmico para os direitos humanos. Entre o populismo e o marxismo filo-soviético da esquerda de um lado e uma direita liberal e golpista do outro, não houve muito espaço para uma teoria e uma prática relevante dos direitos humanos.

2 Ver: OLIVEIRA, Luciano. *Imagens da democracia. Os direitos humanos e o pensamento político da esquerda no Brasil*, Recife: Pindorama, 1996. Ver também: LYRA, Rubens P. (org.) Estado e cidadania. De Maquiavel à democracia participativa, João Pessoa: Editora UFPB, 2006.



Foi durante o processo de resistência à ditadura e de transição para a democracia, a partir da metade dos anos setenta do século passado, que no Brasil e em outros países da América Latina foi possível a (re)introdução dos direitos humanos na agenda política, social, cultural. No Brasil foram as “Comissões de Justiça e Paz”, os “Centros de Defesa dos Direitos Humanos”, os “Centros de Educação Popular” das Dioceses e das comunidades de base da Igreja católica e os movimentos de renovação dos sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais que reabilitaram a prática e a linguagem dos direitos: dos operários, das mulheres, dos indígenas, dos sem terra, etc. Este movimento culminou com o processo Constituinte de 1987 e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que fizeram dos direitos humanos, na sua integralidade, os alicerces ético, jurídicos e políticos de uma nova sociedade brasileira, criando assim as bases para que os Direitos Humanos fossem parte de uma herança e de um discurso comum que fundamenta o pacto social que constitui o Estado Democrático de Direito.

A educação em direitos humanos acompanha este processo. Em 1983, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos-IIDH da OEA, com sede em Costa Rica, realizou o I Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos e o I Seminário Interamericano sobre “Educación en Derechos Humanos”. Do Brasil, participaram o Centro Heleno Frago de Curitiba, o Projeto Novamérica do Rio de Janeiro, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos de São Paulo, o Gabinete de Assessoria às Organizações Populares (GAJOP) de Pernambuco, a Universidade Federal da Paraíba, a Comissão de Justiça e Paz de São Paulo e o Departamento de Ciências Jurídicas da PUC-RJ (CANDAU, 2001)³. Em 1984, o Chile promoveu o I Seminário Chileno sobre Educação para a Paz e os Direitos Humanos. Na década de noventa, em

Santiago do Chile, foi efetivado o Seminário de Educação para a Paz, a Democracia e os Direitos Humanos (CUÉLLAR, 2006; SACAVINO, 2009).

Entre a década de oitenta e noventa, no Brasil se registram os primeiros Núcleos: o Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos – NEP/UNB, criado em 1986 e o Núcleo de Estudos da Violência – NEV/USP instituído em 1987; e as primeiras Comissões de Direitos Humanos: a Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão da UFPB em 1989, a Comissão de Direitos Humanos da USP, criada em 1997, a Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara da UFPE, formulada em 1998 e a Comissão de Direitos Humanos – UFS, criada em 1998 (ZENAIDE, 2010).

Década de 1990: a institucionalização da política de direitos humanos

Na década de 90, um fator determinante para tornar atual o tema dos direitos humanos foi o fim da guerra fria, que permitiu um “descongelamento” dos direitos humanos, que até então, estavam presos nas férreas lógicas dos dois blocos contrapostos. E é nesse momento que os direitos humanos começam a fazer parte do cotidiano da vida universitária, através de iniciativas individuais ou de grupo de professores e estudantes, e depois de forma sempre mais institucionalizada, traçando novos percursos para a política pública nas décadas seguintes.

Em 1996, foi criada a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, entidade de sociedade civil que tomou a iniciativa de realizar o I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, na Faculdade de Direito da USP. Neste, congregaram-se gestores, docentes e pesquisadores universitários de várias áreas do conhecimento, gestores públicos e militantes da sociedade civil.

A porta privilegiada de entrada dos direitos humanos na educação superior no Brasil foi a extensão, como comprovam estudos

³ CANDAU, Vera Maria. Experiências de Educação em Direitos Humanos na América Latina: o caso brasileiro. Rio de Janeiro: Novamérica, n 10, setembro 2001.



de Zenaide na UFPB (2010), Brito na UFPEL (2003) e Souza Júnior na UNB (2004). Começam a serem realizados em várias universidades públicas e particulares, através de cursos, seminários, eventos e projetos de intervenção social voltados, sobretudo para a sociedade civil (movimentos sociais e ONGs) e para a formação de servidores públicos. Como consequência dos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Viena, em 1993, o governo de Governo Fernando Henrique Cardoso criou o Programa Nacional de Direitos Humanos (1996), contendo linhas e metas de ações que passaram a nortear a atuação do Estado brasileiro no campo dos direitos humanos. Participaram como promotoras dessas ações, instituições nacionais (Ministério da Justiça, Secretaria dos Direitos Humanos, Ministério da Relação Exterior) contando com a cooperação de instituições internacionais (UNESCO, Cruz Vermelha Internacional, Movimento Laici América Latina, Fundação Ford, Anistia Internacional, Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos e outras), além da sociedade civil organizada.

Foi a partir deste período que surgiram e se multiplicaram cursos e projetos de extensão dirigidos aos mais variados públicos, desde os profissionais da segurança, aos professores do ensino fundamental e médio (UNB, UFPB, UFPEL, UFSCAR, UFPE, entre outras). No ensino, os primeiros Cursos de Especialização em Direitos Humanos iniciaram na década de noventa na UFPB (1994), UNB e UNIEURO; posteriormente Cursos de Especialização em Educação em Direitos Humanos na UFPI e mais recentemente na UFPB (2004-2009). No ensino da graduação, os direitos humanos começaram a ser ministrados na UFPB, UNB, UFPEL, PUC, UFG e outras; envolvendo disciplinas optativas ou atividades de extensão (seminários, grupos de pesquisa, projetos de extensão).

Um papel relevante neste processo coube à extensão. Ao longo de sua história, a extensão universitária vem testemunhando o compromisso social das universidades públicas com a construção

da cidadania democrática, uma vez que através desta ação as universidades públicas têm eficientemente desempenhado sua função social, de oferecer aos distintos setores da sociedade a promoção da igualdade no acesso ao conhecimento e à cultura, gerando a formação de sujeitos que se reconheçam a si e ao outro como construtores de direitos e deveres e como força motriz da história social.

Por intermédio das ações de extensão em direitos humanos, os unsitários têm colaborado com a construção de uma sociedade promotora dos direitos civis, políticos, econômicos, culturais e sociais. Pelas ações voltadas para indivíduos, grupos, comunidades e instituições, a extensão universitária vem possibilitando a democratização do acesso à justiça e à tutela jurisdicional do Estado; a capacitação de agentes sociais e agentes públicos no sentido da democratização do Estado e da gestão pública; assessoria e apoio aos processos organizativos e aos movimentos sociais fortalecendo a organização da sociedade civil na participação das políticas sociais. A educação para os direitos humanos na educação formal e informal, através da extensão universitária vem contribuindo, de modo a gerar uma cultura pela paz e a democracia, a educação para os direitos humanos no âmbito das instituições públicas na perspectiva de produzir uma cultura democrática capaz de sustentar a construção de um estado democrático de direito e a educação dos segmentos sociais subalternos para a consciência dos direitos básicos à saúde, educação, segurança e a justiça.

Nos anos noventa, na América Latina, várias iniciativas de eventos, cursos e estudos na área dos direitos humanos foram realizadas tanto pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos, congregando universidades e sociedade civil, assim como pela Co-nectas-SP que vem realizando desde 2001, Colóquios Internacionais de Direitos Humanos, envolvendo mais de 870 ativistas, acadêmicos e especialistas de direitos humanos de da América Latina, África e Ásia.



A década de 2000: a expansão

No início da década de 2000, após o processo de Consulta Nacional, foi lançada em 2002, a segunda versão do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-2, sobretudo a partir do fortalecimento e apoio das Secretarias do Governo Federal dedicadas aos direitos humanos (SEDH-PR, SECAD-MEC, RENAESP-MJ, entre outras). As iniciativas para a introdução dos Direitos Humanos no ensino superior vem se multiplicando, a partir de iniciativas das próprias universidades ou através da indução promovida e apoiada por entidades internacionais e pela União, através do apoio institucional à projetos e programas em direitos humanos.

De fato, é somente no início do novo milênio que se ampliaram as Cátedras e os Núcleos de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos, assim como os Comitês de Educação em Direitos Humanos. Com a institucionalização do Programa Nacional de Direitos Humanos em três versões (1996, 2002 e 2009) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) os seminários, os congressos e os encontros de direitos humanos, assim como, as disciplinas e cursos de educação em direitos humanos passaram a ser incentivadas pelo poder público, através da Secretaria de Direitos Humanos, a Secretaria Nacional de Segurança Pública e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECADI. Em 2007, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos realizou em Brasília, o I Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos reunindo universidades, ativistas e autoridades do MERCOSUL em Direitos Humanos.

Antes do PNEHD haviam sido realizadas iniciativas de cursos em nível de pós-graduação lato sensu, a exemplo do I Curso de Especialização em Direitos Humanos da UFPB com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); mas foi a

partir de 2004, que no Brasil, surgiram os primeiros mestrados acadêmicos em direitos humanos, financiados por uma fundação privada internacional: a Fundação Ford, através da Fundação Carlos Chagas. A licitação foi muito concorrida e ao final foram escolhidos os projetos dos cursos de Direito da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e da Universidade Federal do Pará (UFPA), distribuídos nas três grandes regiões do país. Prevendo expansão, surgiu em 2003, a fundação da Associação Nacional de Direitos Humanos: Pesquisa e Pós-graduação-ANDHEP⁴.

Em 2010, a Secretaria Especial de Direitos Humanos encomendou um estudo acerca da possibilidade de se institucionalizar as diretrizes para a educação em direitos humanos. Em seguida, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC apoiou a realização de um projeto coordenado pela UFPB para organizar uma publicação sobre fundamentos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos com o objetivo de subsidiar as iniciativas de formação na área.

Entre 2007-2009, a SECAD-MEC promoveu, sob a coordenação geral da UFPB, o projeto em rede nacional “Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos - REDHBRASIL”, com a parceria da UNIFAP, UFAC, UFAM, UFPA, UFAL, UFS, UFBA, UFES, UFRJ, UFMVIM, UNB, UFG, UFMS, UFPR e FURG. Em 2010, a SECAD-MEC apoiou outro projeto, sobre subsídios para a educação em direitos humanos nas áreas de Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia. Em 2011, o Conselho Nacional de Educação aprovou a proposta do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos para iniciar o processo de elaboração das Diretrizes Gerais Curriculares para a Educação em

⁴ Ver: www.andhep.org.br. Para um primeiro balanço dos direitos humanos no ensino superior até 2005 ver: ZENAIDE, M. de N. T. et alii. *A formação em direitos humanos na Universidade: ensino, pesquisa e extensão*, João Pessoa: Editora UFPB, 2006.



Direitos Humanos, concluído e aprovado em 30 de maio de 2011 - Resolução de Conselho Pleno, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Essas iniciativas se inserem no contexto do Plano de Ação referente à segunda etapa de implementação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2010-2014), que tem como eixo de preocupação a educação superior, especialmente dos servidores públicos e das forças de segurança. Neste, os Estados são desafiados a promoverem o apoio as Instituições de Ensino Superior para a realização de estudos e pesquisas, ensino, extensão universitária e gestão, tendo os direitos humanos como objeto específico e transversal.

2. Objetivos e estrutura do livro

Esta publicação apresenta os resultados finais das pesquisas realizadas pela UFPB no período de 2010-2011, com apoio financeiro da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH-PR), através de edital público, sobre as experiências de ensino, pesquisa, extensão e gestão em Direitos Humanos no ensino superior brasileiro, articulando as questões teóricas e as experiências práticas.

O livro “A Formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: Trajetórias, Desafios e Perspectivas” foi proposto em 2010 à então Secretaria Especial dos Direitos Humanos como meta do “Projeto de Fortalecimento do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos”, ação prevista no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ele responde a um dos objetivos das Instituições de Ensino Superior – IES, enquanto entidade de formação, ou seja, a inserção dos direitos humanos em todas as suas funções acadêmicas e administrativas.

Para tanto, foi realizado de 27 a 29 de julho de 2011, em João Pessoa na UFPB, um Seminário sobre “A Educação em Direitos humanos no Ensino Superior no Brasil”, com a presença de várias IES do Brasil. Nesse evento, foram discutidos os resultados parciais das pesquisas em andamento e as propostas de Programas de Pós-graduação enviadas à CAPES, no período 2011 para aprovação na área interdisciplinar.

Além das contribuições de professores e alunos da UFPB, o livro reúne as contribuições de vários pesquisadores presentes no Seminário e de convidados de outras IES: da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS; da Universidade de Brasília-UnB; da Universidade Estadual de São Paulo-UNESP-Bauru; da Universidade de São Paulo-USP; da Universidade Federal de Pernambuco-U-FPE; da Universidade Federal do Pará-UFPa; da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC-RJ; da Associação Nacional de Direitos Humanos: Pesquisa e Pós-Graduação-ANDHEP, do Instituto Superior de Filosofia Berthier-IFIBE, de Passo Fundo-RS.

A primeira parte, denominada “Direitos Humanos na Educação Superior”, aborda vários temas e dimensões do debate acadêmico sobre o campo dos direitos humanos e a sua inserção na educação superior. Após um primeiro texto que apresenta um panorama geral das tendências e dos desafios dos DH na Educação Superior brasileira (resultado de um levantamento em várias IES), são abordados os temas relativos aos direitos humanos enquanto “novo paradigma do ser e fazer pedagógico”: a relação entre ciência e ética, a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, os fundamentos ético-políticos de uma EDH, a necessidade de elaborar e (re)formular diretrizes e currículos apropriados para a EDH, o papel crucial da extensão universitária na relação com a sociedade para a difusão de uma cultura dos direitos humanos, da tolerância e da paz.



A segunda parte, intitulada “Universidade: Direitos Humanos e Memória”, aborda o tema da ditadura e do processo de transição democrática, enfocando especialmente o papel da universidade neste processo⁵. Após alguns textos de análise geral da ditadura e da importância do resgate da memória histórica deste período, é apresentada uma série de pesquisas realizadas na UFPB sobre os vários aspectos e as diferentes dimensões da ditadura militar no Estado da Paraíba: a memória histórica resistência, as contradições da Lei de Anistia, o papel ambíguo da imprensa, a relevância das Ligas camponesas para a luta de emancipação dos trabalhadores do campo, as ambigüidades da Universidade Federal da Paraíba desde a intervenção e a repressão interna até o processo de resistência e de retratação e reparação oficial aos professores e alunos e funcionários perseguidos pela ditadura. Um destaque especial foi dado aos acervos da ditadura que estão sob a custódia da UFPB, e que estão sendo digitalizados e analisados pelos pesquisadores.

Na terceira parte, intitulada “Experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos nas Universidades Brasileiras”, são apresentadas reflexões sobre experiências de inserção dos direitos humanos em algumas Universidades brasileiras (UnB, UFPE, UFPB) no âmbito do ensino de graduação e pós-graduação, da pesquisa e da extensão, na sua articulação com os movimentos sociais. São apresentadas também as experiências de articulação nacional, com a criação da Associação Nacional de Direitos Humanos: Pesquisa e Pós-Graduação–ANDHEP, e em âmbito latino-americano, com a criação do Consórcio latino-americano de Pós-graduação em Direitos Humanos.

⁵ A maioria desses textos é resultado da pesquisa coordenada pela professora Lúcia Guerra sobre memória e verdade na Paraíba, no âmbito do projeto “fortalecimento dos Núcleos Interdisciplinares de Educação em Direitos Humanos” da SEDH-PR em 2010-2011.

O livro se destina, sobretudo, a professores e alunos das universidades que atuam em direitos humanos. O livro reúne e sistematiza dados, informações e reflexões que não se encontram em nenhuma outra publicação; desta forma, permite ter uma visão ampla e abrangente da maneira como os direitos humanos estão se consolidando como um campo acadêmico sempre mais relevante.

Esperamos que a sua publicação possa contribuir para subsidiar todos os que já atuam na área com novos conhecimentos e questionamentos, e promover o interesse de novos professores, pesquisadores, estudantes, militantes que querem se aproximar deste complexo, mas fascinante mundo dos direitos humanos.

Giuseppe Tosi, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
e Maria de Nazaré Tavares Zenaide



I PARTE

DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

1.1

OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: TENDÊNCIAS E DESAFIOS

Giuseppe Tosi - UFPB
Maria de Nazaré Tavares Zenaide¹ - UFPB

A inserção dos direitos humanos no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão universitária vem ocorrendo no Brasil e na América latina, nas últimas décadas, passando por três momentos: a luta pela transição da ditadura para a democracia que viu as Universidades como um espaço de resistência, a institucionalização dos anos '90, com a criação de comissões, núcleos, observatórios de direitos humanos na graduação e na Pós-graduação, e a fase de expansão da década de 2000.

Neste ensaio vamos analisar sobretudo o período de institucionalização e de expansão, apresentando os resultados de uma pesquisa exploratória, sobre “Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil” realizada pelo Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB no âmbito do projeto de “Fortalecimento dos Núcleos de Educação em Direitos Humanos” da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República-SDH-PR.

¹ A pesquisa foi realizada de 2010 a 2012 e contou com a colaboração das estagiárias Carla Karinne Santana Oliveira, Mestranda em História pela UFPB, Liziane Pinto Correia, Graduanda em Direito pela UFPB e de André L. L. Carvalho, Graduando em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa, UNIPÊ. A maioria dos dados vai até 2011 e, em alguns casos, até 2012.

O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O levantamento dos dados sobre Direitos Humanos na educação superior no Brasil oferece a oportunidade de tecer algumas considerações sobre “o estado da arte dos Direitos Humanos nas Instituições de Ensino Superior no Brasil”, apontando algumas tendências e colocando alguns desafios². Tal pesquisa foi possível com o apoio financeiro da Secretaria de Direitos Humanos que lançou em 2010, um edital público incentivando a criação e o fortalecimento de núcleos de estudos e pesquisas em direitos humanos.

No quadro 01 observa-se como a distribuição de IES que desenvolvem ações em Direitos Humanos se dá de forma bastante equilibrada em todas as regiões do país, com exceção da região Norte³:

QUADRO 1
DISTRIBUIÇÃO DA IES PESQUISADAS NA ÁREA DOS DIREITOS HUMANOS DE ACORDO COM AS REGIÕES BRASILEIRAS

REGIÕES	UNIVERSIDADES
Norte	UNIV. FEDERAL DO PARÁ / UFPA
Nordeste	UNIV. FEDERAL DE PERNAMBUCO / UFPE
	UNIV. FEDERAL DO CEARÁ / UFC
	UNIV. FEDERAL DO MARANHÃO / UFMA
	UNIV. FEDERAL DA PARAÍBA / UFPB
	UNIV. FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE / UFRN
	UNIV. FEDERAL DE CAMPINA GRANDE / UFCG

2 O mapeamento não conseguiu abranger todo o universo das universidades públicas, comunitária e privadas do Brasil. Os resultados, portanto, não possuem um valor estatístico preciso, mas indicam, com certa confiabilidade, algumas tendências.

3 É possível que o levantamento não tenha detectado todas as iniciativas existentes.

Nordeste	UNIV. FEDERAL DO PIAUÍ / UFPI
	UNIV. ESTADUAL DA BAHIA / UNEB
	UNIV. FEDERAL DE SERGIPE / UFS
Sudeste	UNIV. FEDERAL FLUMINENSE / UFF
	UNIV. FEDERAL DO RIO DE JANEIRO / UFRJ
	UNIV. ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO / UERJ
	UNIV. DE SÃO PAULO / USP
	PONTIFÍCIA UNIV. CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
	UNIV. CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
	UNIV. BANDEIRANTE DE SÃO PAULO / UNIBAN
	UNIV. ESTADUAL PAULISTA / UNESP
	CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO-UNIFIEO / OSASCO-SP
	UNIV. FEDERAL DE SÃO CARLOS / UFSCAR
	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO/ PUC-SP
	UNIV. METODISTA DE SÃO PAULO
	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
	UNIV. FEDERAL DE OURO PRETO / UFOP
	UNIV. FEDERAL DE MINAS GERAIS / UFMG
PONTIFÍCIA UNIV. CATÓLICA DE MINAS GERAIS/PUC-MG	
UNIV. FEDERAL DE ESPÍRITO SANTO - UFES	
Centro	UNIV. FEDERAL DE MATO GROSSO / UFMT
	UNIV. FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL / UFMS
Oeste	UNIV. DE BRASÍLIA / UnB
	UNIV. FEDERAL DE GOIÁS / UFG
	UNIV. FEDERAL FLUMINENSE / UFF
	UNIV. FEDERAL DO RIO DE JANEIRO / UFRJ
	UNIV. DE SÃO PAULO / USP
	PONTIFÍCIA UNIV. CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO



Centro - Oeste	UNIV. CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
	UNIV. BANDEIRANTE DE SÃO PAULO / UNIBAN
	UNIV. ESTADUAL PAULISTA / UNESP
	CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO-UNIFIEO / OSASCO-SP
	UNIV. FEDERAL DE SÃO CARLOS / UFSCAR
	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO/PUC-SP
	UNIV. METODISTA DE SÃO PAULO
	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
	UNIV. FEDERAL DE OURO PRETO / UFOP
	UNIV. FEDERAL DE MINAS GERAIS / UFMG
	PONTIFÍCIA UNIV. CATÓLICA DE MINAS GERAIS / PUC-MG
	UNIV. FEDERAL DE MATO GROSSO / UFMT
	UNIV. FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL / UFMS
	UNIV. DE BRASÍLIA / UnB
UNIV. FEDERAL DE GOIÁS / UFG	
Sul	UNIV. FEDERAL DE PELOTAS / UFPEL
	UNIV. FEDERAL DO RIO GRANDE / FURG
	INSTITUTO SUPERIOR DE FILOSOFIA BERTHIER / IFIBE
	UNIV. - FEDERAL DE SANTA CATARINA / UFSC
	UNIV. DO VALE DO RIO DOS SINOS-UNISINOS
	UNIV. - FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL / UFRGS
	UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL / UNIJUI

Fonte Primária

Outra característica que os dados mostram de forma clara é o crescente processo de expansão dos Direitos Humanos na Educa-

ção Superior no Brasil nos últimos 10 anos. A Tabela 1 confirmam como dos 60 órgãos/setores que atuam nas IES pesquisadas⁴ (e que continuam atuando ainda hoje), somente 3 (5,0%) foram fundados ao decorrer dos anos 80, significativamente ao redor de 1988, época da Constituinte e de promulgação da Constituição, marco fundamental no processo de democratização e institucionalização dos Direitos Humanos no país. Nos anos 90, após a institucionalização do PNDH, ocorreu uma expansão de 14 (26,66%) novos setores atuando em direitos humanos nas universidades⁵. Na década de 2000, essas iniciativas se multiplicaram, uma vez que a pesquisa realizada identificou 54 (70,00%) IES atualmente com processos de reconhecimento institucional em direitos humanos, o que indica uma forte expansão com tendência a consolidação da área.

TABELA 1
NÚMERO DE SETORES INSTITUCIONALIZADOS EM DIREITOS HUMANOS
NAS UNIVERSIDADES NO BRASIL

Época de fundação	Nº	%
Década de 1980:	03	5,00
Década de 1990:	16	26,66
Década de 2000:	42	70,0
TOTAL	60	100,00

Fonte: Primária

A criação desses setores teve como fatores histórico-culturais e políticos, a realidade social e a violação de direitos, a

⁴ O número é maior do que o das universidades pesquisadas, porque em algumas Universidades há mais de uma entidade.

⁵ É possível, porém que a pesquisa não tenha identificado todas as entidades.



emergência dos novos atores sociais, o engajamento social de docentes, discentes, técnico-administrativos e gestores no processo de transição e democratização da sociedade brasileira, assim como, o incentivo por parte de órgãos internacionais e do poder público de editais públicos, a exemplo dos Programas (Balcão de Direitos, PROEXT, Centros de Referencias, Brasil sem Homofobia, Educação em Direitos Humanos, Criação e Fortalecimento de Núcleos de Direitos Humanos, Universidade Aberta do Brasil, dentre outros). Outra característica significativa é que a institucionalização dos direitos humanos no espaço das IES não se deu somente a partir do empenho de pessoas ou de grupos, mas de iniciativas reconhecidas oficialmente pela universidade, com estatutos, corpo acadêmico, vinculação institucional, sites, relações nacionais e internacionais, produção científica, promoção de eventos, publicação de revistas, etc.

A presença dos Direitos Humanos no ensino, na pesquisa e na extensão nas IES assume diferentes formas institucionais: apesar de possuir diferentes denominações (Núcleos, Comissões, Programas, Laboratórios, Grupos de Estudo, Cátedras, Observatórios ou Centros de referência), desenvolvem funções parecidas e realizam atividades similares. Todos, de certa forma, se dedicam ao estudo e à pesquisa acadêmica e à intervenção social; ou seja, a pesquisa acadêmica não é desvinculada do engajamento com as questões sociais, embora alguns órgãos enfatizem ou priorizem mais um ou outro aspecto ou tema.

TABELA 2:
SETORES INSTITUCIONALIZADOS EM DIREITOS HUMANOS
NAS IES NO BRASIL

SETORES	DENOMINAÇÃO	Nº	%
NÚCLEOS (20)	<ul style="list-style-type: none"> • UnB: Núcleo de estudos para a paz e os direitos humanos – NEP • USP: NEV Núcleo de Estudos da Violência • PUC-SP: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ética e Direitos Humanos NEPEDH • PUC-RJ: Núcleo de Direitos Humanos • PUC-MG: Núcleo de Direitos Humanos e Inclusão • UNEB: Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade-NUG-SEX • UFMT: Núcleo Interinstitucional de Estudos da Violência e da Cidadania- NIEVCI • UFF: Núcleo de Estudos em Criminologia e Direitos Humanos 	29	48,33



SETORES	DENOMINAÇÃO	Nº	%
NÚCLEOS (20)	<ul style="list-style-type: none"> • UFF: Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflito e Violência Urbana – NECVU • UFRJ: Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos (NEPP-DH) • UFRJ: Núcleo de Pesquisa das Violências – NUPEVI • UFPB: Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos-NCDH/ • UFRJ: Núcleo Interdisciplinar de ações para a cidadania - NIAC • UFMG: Nucleo de direitos Humanos e Cidadania LGBT- NUH • UFMG: Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública – CRISP • METODISTA-SP - Núcleo de Educação em direitos Humanos-NEDH • UFMA: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e de Educação Em Direitos Humanos - NIEDH • FURG: Núcleo de pesquisa e extensão em direitos humanos –NUPEDH 	29	48,33

SETORES	DENOMINAÇÃO	Nº	%
NÚCLEOS (20)	<ul style="list-style-type: none"> • UNISINOS: Núcleo de Direitos Humanos • UFOP: Núcleo de direitos humanos da UFOP • UFPEL: NIPEDH - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação em Direitos Humanos • UFG: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos da UFG • UFPE: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em direitos Humanos, Diversidade e Cidadania – NEPE-DH • UFPE: Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania Homossexual (NUCH) • UFSCar: Núcleo UFSCar-Cidadania - Pró-Reitoria de Extensão • UFES: Núcleo de Educação Aberta e a Distância • UFES: Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Sobre Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos - NEVI 	29	48,33



SETORES	DENOMINAÇÃO	Nº	%
NÚCLEOS (20)	<ul style="list-style-type: none"> • UFRGS: Núcleo de Antropologia e Cidadania - NACI-PPGAS • UFRGS: Núcleo de Direitos Humanos e Política Criminal - Departamento de Ciências Penais - Faculdade de Direito da UFRGS 	06	6,66
COMISSÕES DE DIREITOS HUMANOS	<ul style="list-style-type: none"> • UFPB: Comissão de Direitos Humanos • USP: Comissão de Direitos Humanos • UFPE: Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara • UFS: Comissão de Direitos Humanos da UFS • UFPI: Comissão de Direitos Humanos da UFPI • UFCG: Comissão de Direitos Humanos-CDH-UFCG 	04	6,66
LABORATÓRIOS DE DH	<ul style="list-style-type: none"> • UFSC: LEVIS - Laboratório (Núcleo) de Estudos das Violências • UFSCar: Laboratório de Pesquisa-Extensão em Direitos Humanos/Direitos da Criança e do Adolescente • UFRJ: Laboratório de Direitos Humanos-LADIH • UFCE - Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética - LEB 	06	10,0

SETORES	DENOMINAÇÃO	Nº	%
PROGRAMAS DE EXTENSÃO EM DH	<ul style="list-style-type: none"> • UFG: Programa de direitos humanos • UFCG: Programa de direitos Humanos da UFCG-PRODIH • UFPEL: Tribunos da Cidadania • UFPEL: Escola de Direitos Humanos e Cidadania - EDHUCA • UFRN: Programa Lições de Cidadania • UNEB: Programa de Educação Popular em Direitos Humanos: Construindo Redes de Educação Cidadã 	04	6,66
ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO E LINHAS DE PESQUISA EM DIREITOS HUMANOS	<ul style="list-style-type: none"> • UFPE: Programa de Pós-Graduação em Direito • Linha de pesquisa 1: Estado, Constitucionalização e Direitos Humanos • UFPA - Programa de Pós-Graduação em Direito • UFPB - Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas • USP - Programa de Pós-Graduação em Direito 	02	3,33



SETORES	DENOMINAÇÃO	Nº	%
CÁTEDRAS UNESCO DE DH	<ul style="list-style-type: none"> USP - Cátedra da UNESCO de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância Cátedra da UNESCO Direitos Humanos e Violência, Governo e Governança – UNISINOS, PUC-RJ – Universidad Externado de Colômbia – Universidad Carlos III – Espanha, Universidad de Paris, Universidade de Camerino e a UFPB 	01	1,66
INSTITUTOS	<ul style="list-style-type: none"> IFIBE: Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos 	03	5,0
OBSERVATÓRIOS DE DIREITOS HUMANOS	<ul style="list-style-type: none"> UNESP: Observatório de Educação em Direitos Humanos-OEDH UFSC: Observatório de Direitos Humanos UFRGS: Observatório Interdisciplinar de Direitos Humanos da UFRGS 	04	6,0

SETORES	DENOMINAÇÃO	Nº	%
CENTROS DE REFERÊNCIA DOS DH	<ul style="list-style-type: none"> UFPB: Centro de Referência dos DH (S. Rita) UEPB: Centro de Referência dos DH (Guarabira) UFCG: Centro de Referência dos DH (Cariri) UFRN: Centro de Referência em Direitos Humanos PROEX-UFRN UFPA - Grupo de Estudo em Educação e Direitos Humanos-GEEDH 	01	1,66
TOTAL		60	100,00

Fonte: Primária

Os órgãos que atuam na área dos Direitos Humanos estão vinculados preferencialmente aos Centros de Ciências Jurídicas/Faculdades de Direito e aos Centros de Filosofia e Ciências Humanas, Letras e Artes. Outros estão diretamente vinculados à administração superior da Universidade, Reitoria ou a Pró-reitorias de Pós-Graduação ou Extensão, devido à natureza interdisciplinar dos direitos humanos.

Dos vínculos institucionais, a tabela 3 demonstra como a inserção dos direitos humanos nas IES atravessa diversos setores institucionais acadêmicos e da gestão universitária, uma vez que, 25 das ações e setores identificados estão vinculados aos Centros das áreas das Ciências Humanas, Letras e Artes, 16 nas Ciências Ju-



rídicas, 15 nos órgãos de gestão superior, 03 nas Ciências da Educação e 1 das Ciências da Saúde. No campo acadêmico, as Ciências Jurídicas e as Ciências Humanas aparecem como lócus de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos, assim como também as Pró-Reitorias de Extensão e Pós-Graduação.

TABELA 3

VÍNCULOS INSTITUCIONAIS DOS SETORES QUE DESENVOLVEM AÇÕES DE DIREITOS HUMANOS NAS IES NO BRASIL (1980-2011)

ÁREAS DE CONHECIMENTO	Nº	%
Centros De Ciências Jurídicas/Faculdades De Direito:	16	26,66
Centros De Ciências Humanas, Letras E Artes (Ou Similares):	25	41,66
Reitorias, Pró-Reitorias De Pesquisa E Pós-Graduação, Pró-Reitorias De Extensão:	15	25,00
Centros De Educação Ou Institutos De Pedagogia	03	5,00
Centros De Saúde	01	1,66
TOTAL	60	100,00

Fonte: Primária

Em algumas IES os núcleos como órgãos de articulação de ações de ensino, pesquisa e extensão ou comissões e observatórios vinculam-se tanto as Reitorias como também as Pró-Reitorias de Pós-Graduação e Pesquisa ou as Pró-Reitorias de Extensão. No caso das Pró-Reitorias de Extensão é importante esclarecer que desde 1990 que os direitos humanos são eixos do Plano Nacional de Extensão, fato relevante que tem contribuído para atuação do Fórum de Pró-

-Reitores de Extensão das Universidades Públicas junto aos órgãos da União na articulação de programas e ações em direitos humanos.

Organizamos a tabela 4 considerando as modalidades pluri, interdisciplinar e transdisciplinaridade conceituadas por Fazenda⁶, a partir das respostas oferecidas nos formulários de pesquisa ou de acordo com a pesquisa documental e bibliográfica.

TABELA 4:

DISTRIBUIÇÃO DE SETORES EM DIREITOS HUMANOS POR ÁREA DISCIPLINAR, INTERDISCIPLINAR E TRANSDISCIPLINAR

ÁREA	Nº	%	MODALIDADES	Nº	%
PLURIDISCIPLINAR					
DIREITO	14	23,33	Núcleos de Estudos e Pesquisas	04	6,66
			Programas de Pós-Graduação	04	6,66
			Programas de Extensão	02	3,33
			Laboratórios	02	3,33
			Centros de Referências	02	3,33

6 Para compreensão da tabela 05, utilizamos as definições de Fazenda (1993, p. 27) sobre **disciplinaridade** “conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos e das matérias”, **multidisciplinaridade** “justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas”, **pluridisciplinaridade** “justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento”, **interdisciplinaridade** “Interação existente entre duas ou mais disciplinas” e **transdisciplinaridade** “resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas”.



SOCIOLOGIA	05	8,33	Núcleos e Centros de Estudos sobre Violência, Criminalidade e Segurança	04	6,66
			Laboratórios	01	1,66
ÁREA PLURIDISCIPLINAR	Nº	%	MODALIDADES	Nº	%
ANTROPOLOGIA	02	3,33	Núcleos de Estudos e Pesquisas	01	1,66
			Laboratórios	01	1,66
EDUCAÇÃO	02	3,33	Grupo de Estudos e Pesquisas	01	1,66
			Núcleo de EDH	01	1,66
S. SOCIAL	01	1,66	Núcleos de Estudos e Pesquisas	01	1,66
FILOSOFIA	01	1,66	Curso de Especialização DH	01	1,66
Subtotal	25	41,66			

ÁREA INTERDISCIPLINAR	35	58,33	Núcleos	17	28,33
			Comissões de DH	06	10,00
			Programas de Extensão	04	6,66
			Cátedras	02	3,33
			Observatórios	02	3,33
			Centros de Referencias	02	1,66
			Laboratórios	01	
ÁREA TRANSDISCIPLINAR	01	1,66	Núcleo de Estudos sobre a Violência	01	1,66
Total	60	100,00			

Fonte: Primária

A tabela 4 comprova como os setores institucionalizados que atuam em Direitos Humanos nas IES variam: interdisciplinar 58,33%, pluridisciplinar 41,66% e transdisciplinar 1,6%. Observa-se que 58,33% dos setores, como núcleos, comissões, programas de extensão, cátedras, observatórios, laboratórios e centros de referencias aparecem como espaços de exercício interdisciplinar. Na perspectiva pluridisciplinar, algumas áreas aparecem como protagonistas, como o Direito 23,33%, a Sociologia 8,33%, a Antropologia e a Educação 3,33% cada uma, o Serviço Social e a Filosofia com 1,66%. Enquanto os núcleos de Estudos e Pesquisas em direitos humanos aparecem nas áreas de Direito, Filosofia e Serviço



Social, os núcleos que abordam a violência e a criminalidade encontram-se na Sociologia e na Antropologia.

Os Programas de Pós-Graduação com áreas de concentração em direitos humanos aparecem na área de Direito, uma vez que o processo de financiamento restringiu a área de Direito. Já os Laboratórios e os Centros de Referências mesclam nas áreas de Direito, Sociologia e Antropologia.

TABELA 5:
NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS EM DIREITOS HUMANOS NAS
UNIVERSIDADES POR ÁREA DE CONHECIMENTO

ÁREAS DO CONHECIMENTO	Nº	%
INTERDISCIPLINARES	36	60,00
DIREITO/CIÊNCIAS JURÍDICAS	13	21,66
SOCIOLOGIA	06	10,00
EDUCAÇÃO	02	3,33
ANTROPOLOGIA	02	3,33
FILOSOFIA	01	1,66
Total	60	100,00

Fonte: Primária

Queremos ressaltar a importância de como o ensino, a pesquisa e a extensão universitária em Direitos Humanos vêm se constituindo em um espaço efetivo de exercícios de práticas multi, pluri, inter e transdisciplinares. Este fenômeno é bem conhecido e familiar a todos aqueles que atuam na área, mas nem sempre é percebido pelos órgãos oficiais de fomento ao ensino e à pesquisa, nos quais ainda permanece/predomina a compreensão de que os Direitos Humanos se define como campo hegemônico das ciências jurídicas.

A pesquisa indica duas características do processo de inserção dos direitos humanos na educação superior no Brasil: as modalidades multi e interdisciplinar são vivenciadas através do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. Por sua própria natureza, uma abordagem na ótica dos direitos humanos exige o diálogo profícuo entre, para e além das várias áreas do conhecimento, que permita articulação entre métodos e conhecimentos no âmbito das diferentes disciplinas, construindo assim um novo perfil profissional. Os “direitos humanos”, por sua própria natureza, obrigam a superação das tradicionais divisões em disciplinas e departamentos e a promoção de atividades conjuntas em direitos humanos permite um encontro a uma colaboração mais sistemática e orgânica entre professores de várias disciplinas: direito, história, filosofia, ciências sociais, psicologia social, serviço social, educação, geografia, etc.

Além disso, faz-se necessário no processo formativo o esforço de articulação entre o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. Os “direitos humanos” se tornam um eixo articulador de ensino, pesquisa e extensão, que parte das necessidades reais da sociedade, promove estudos e pesquisa, que servem de subsídios para a sala de aula, e para a extensão, tanto no campo da formação quanto da assessoria e de outras formas de intervenção junto aos movimentos sociais e as entidades públicas. Desta maneira, a realidade consistiu um ponto de partida e de chegada e um objeto permanente de preocupações e de intervenção, que entra a fazer parte do cotidiano acadêmico e não se torna um mero objeto de pesquisa eventual e instrumental.

A Universidade assume assim o seu papel e a sua contribuição específica e relevante dentro de um “Sistema Nacional de Direitos Humanos” que inclui um conjunto de ações governamentais e não governamentais para a promoção, defesa e difusão de uma cultura da tolerância, do respeito aos direitos fundamentais e da promoção da cultura de paz.



Articulações e redes nacionais e internacionais

A pesquisa identificou a existência de articulações nacionais e internacionais que atuam numa troca permanente de informações e com o intercâmbio de pesquisadores, para responder à demanda crescente de formação nesta área de maneira criativa e inovadora produzindo novas pesquisas e novas metodologias pedagógicas⁷.

Algumas dessas articulações no âmbito das IES se tornam permanentes e constituem redes, como por exemplo, a experiência da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, do Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos, da UNICIDADANIA, dentre outras. Essas redes estão relacionadas com ONGs, movimentos sociais de defesa e promoção dos Direitos Humanos, locais e nacionais e universidades. Tem desenvolvido ações inter-setoriais no campo dos direitos humanos com as IES o Movimento Nacional de Direitos Humanos⁸, a DH-NET⁹, o GAJOP¹⁰, a Justiça Global¹¹, o CEJIL¹², o CONECTAS¹³, o Instituto Brasileiro de Direitos Humanos¹⁴, entre outros.

Outro exemplo de redes universitárias de Direitos Humanos é o Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, que desde 1990, inseriu os direitos humanos como área temática da extensão universitária, articulando ações e projetos em rede em direitos humanos, a exemplo da “Rede de Educação em

Direitos Humanos–REDH-BRASIL”, do Programa Nacional de Extensão Universitária, dos Cursos em Educação em Direitos Humanos na Universidade Aberta do Brasil (UAB) e dos projetos de constituição e formação dos núcleos de educação em direitos humanos.

No plano da pós-graduação, experiências de intercâmbio acadêmico têm se efetivado através de projetos em rede com mestrados de Direito que tem área de concentração em direitos humanos (ex: PROCAD/MINTER), ou através das cátedras UNESCO de direitos humanos (direitos humanos e violência, educação em direitos humanos).

Essas redes acadêmicas estão articuladas também com Universidades de outros países, especialmente da América latina e da Europa, através de convênios bilaterais ou de consórcios, como por exemplo, o do Projeto ALFA de Direitos Humanos, o Consórcio Latino-americano de Pós-graduação em Direitos Humanos, os Colóquios Internacionais de Direitos Humanos coordenado pelo CONECTAS-SP, dentre outros. No âmbito do MERCOSUL, devemos assinalar as articulações entre as Altas Autoridades de Direitos Humanos do MERCOSUL, e a criação de um Instituto de Políticas Públicas e Direitos Humanos do MERCOSUL (2010).

Foi justamente para fortalecer a articulação dessas iniciativas da “comunidade acadêmica em Direitos Humanos” que foi criada em 2003 a Associação Nacional de Pesquisa e Ensino em Direitos Humanos-ANDHEP. Os encontros anuais da entidade e os Grupos de Trabalho desempenham um papel fundamental para a criação o fortalecimento dessas redes acadêmicas de formação em direitos humanos, como mostra o ensaio de Eduardo Bittar nesta coletânea.

Um papel relevante neste sentido é o apoio institucional oferecido pelas entidades do Governo Federal: a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República- SDH-PR¹⁵, a Secretaria de

7 Não foi possível sistematizar e organizar essas informações de forma mais precisa.

8 Ver: www.mndh.org.br/

9 Ver: DH-NET: direitos humanos na internet: www.dhnet.org.br

10 Ver: GAJOP - Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares. www.gajop.org.br/

11 Ver: Justiça global: <http://global.org.br/>

12 Ver: Centro pela Justiça e o Direito Internacional: <http://cejil.org/front/>

13 Ver: CONECTAS: Direitos Humanos: <http://www.conectas.org/>

14 Ver: IDBH: <http://www.ibdh.org.br/>

15 Ver: <http://www.sedh.gov.br/>



Educação Continuada Alfabetização e Inclusão-SECADI- do Ministério da Educação-MEC, a Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública-RENAESP, parte do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania -PRONASCI da Secretaria Nacional de Segurança Pública o Ministério da Justiça.

Todas essas entidades, através dos editais, estimulam o ensino, a pesquisa e a extensão universitária em Direitos Humanos e apóiam a realização de Cursos de Especialização em Segurança Pública tendo os direitos humanos como tema transversal da matriz curricular e da programação acadêmica.

Finalmente devemos registrar outras iniciativas dos poderes públicos federais e estaduais e municipais, das Comissões de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados¹⁶ e do Senado¹⁷, das Comissões de Direitos Humanos das Assembléias legislativas e das Câmaras Municipais, assim como, de Institutos, Centros e outros organismos de direitos humanos a eles vinculados. Também as escolas de formação dos magistrados e do Ministério Público, em âmbito federal, estadual e municipal, estão promovendo várias iniciativas no campo da formação em DH, que mereceriam ser mapeada e divulgadas.

Eixos temáticos e linhas de pesquisa

A pesquisa em Direitos Humanos é o espaço acadêmico onde a Universidade pode dar a sua contribuição mais específica e qualificada, em relação à produção social do conhecimento. Os Direitos Humanos estão presentes de forma sempre mais significativa nos se-

16 Ver: <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm>

17 Ver: <http://www.senado.gov.br/atividade/comissoes/comissao.asp?origem=S-F&com=834>

minários, congressos, encontros de pesquisadores, nas reuniões da SBPC e das Associações de Pós-Graduação e Pesquisa, e aparecem com frequência sempre maior no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq; mas ainda não estão consolidados na comunidade acadêmica.

A partir das linhas de pesquisa identificadas durante o levantamento dos Núcleos e nos Programas de Pós-Graduação, e dos Grupos de Pesquisa ou Grupos de Trabalhos, procuramos reagrupar as linhas ao redor de alguns eixos temáticos. Não queremos com isso sistematizar o universo pluralista e multifacetado das pesquisas, mas somente indicar algumas características e tendências comuns.

Eixo histórico: história, memória e verdade

O eixo histórico aborda a reconstrução da trajetória histórica do surgimento e da afirmação dos Direitos Humanos na história, especialmente a partir da Modernidade. Conta com a contribuição da História – no sentido de reconstruir os diferentes contextos que influenciaram o surgimento das concepções dos direitos e dos fluxos que estas concepções exerceram nos acontecimentos históricos de sua época, ou seja, tanto a história conceitual (da idéias) como a história social (dos acontecimentos); da Filosofia – no sentido de evidenciar as teorias filosóficas que justificaram diferentes concepções dos direitos do homem que confluíram na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; e do Direito, reconstruindo a trajetória das doutrinas jurídicas que contribuíram para a constituição dos direitos humanos como os conhecemos hoje.

A esta dimensão está associada à dimensão da memória histórica, como se afirma no Programa Nacional de Direitos Humanos – 3 (BRASIL-PNDH3, 2010, p. 209):



A investigação do passado é fundamental para a construção da cidadania. Estudar o passado, resgatar sua verdade e trazer à tona seus acontecimentos, caracterizam forma de transmissão de experiência histórica que é essencial para a constituição da memória individual e coletiva. A história que não é transmitida de geração a geração torna-se esquecida e silenciada. O silêncio e o esquecimento das barbáries geram graves lacunas na experiência coletiva de construção da identidade nacional. Resgatando a memória e a verdade, o País adquire consciência superior sobre sua própria identidade, a democracia se fortalece. As tentações totalitárias são neutralizadas e crescem as possibilidades de erradicação definitiva de alguns resquícios daquele período sombrio, como a tortura, por exemplo, ainda persistente no cotidiano brasileiro. O trabalho de reconstituir a memória exige revisitar o passado e compartilhar experiências de dor, violência e mortes. Somente depois de lembrá-las e fazer seu luto, será possível superar o trauma histórico e seguir adiante. A vivência do sofrimento e das perdas não pode ser reduzida a conflito privado e subjetivo, uma vez que se inscreveu num contexto social, e não individual. A compreensão do passado por intermédio da narrativa da herança histórica e pelo reconhecimento oficial dos acontecimentos possibilita aos cidadãos construir os valores que indicarão sua atuação no presente.

Linhas de pesquisa:

- Teoria e História dos Direitos Humanos e da democracia
- Direito e exclusão social na história: Aspectos jurídicos e filosóficos
- Direitos Humanos e Democracia: teoria, história e política
- História, direitos humanos, políticas públicas e cidadania
- Justiça transicional e Direito à Verdade e à Memória: a Lei de Anistia Brasileira e nos Países do Cone Sul Latino-Americano
- Justiça transicional: Memória e verdade

Eixo de Fundamentação: Teorias dos Direitos Humanos

O eixo de fundamentação aborda as questões relativas à fundamentação dos direitos humanos do ponto de vista teórico, através da contribuição de várias disciplinas, direito, filosofia, ciência política, antropologia, sociologia, psicologia etc., enfrentando as principais questões relativas aos direitos humanos: gerações ou dimensões dos direitos e indissociabilidade, interdependência; Direitos humanos e direitos fundamentais; Universalismo ou relativismo; interdisciplinaridade, etc.,

Linhas de pesquisa:

- Fundamentação e Interdisciplinaridade Teórica em Direitos Humanos
- A constituição do campo dos Direitos Humanos no Brasil como área de intervenção interdisciplinar.
- História e Teoria (jurídica e política) dos Direitos Humanos e da democracia
- Direito e exclusão social na história: aspectos jurídicos e filosóficos
- Constitucionalismo, Democracia e Direitos Humanos
- Fundamentos da Justiça e dos Direitos Humanos
- Fundamentos teóricos dos DH
- Fundamentos dos Direitos Humanos
- Direitos Humanos e Democracia: teoria, história e política

Eixo Político: Democracia e Direitos Humanos

Estudos sobre as doutrinas e os sistemas políticos (na história e na atualidade), e sua articulação com os direitos humanos. A questão da eficácia social das normas de proteção aos direitos humanos e das ações e políticas públicas. As diferentes concepções da democracia e os direitos humanos; democracia e liberalismo, democracia e



socialismo. O papel do Estado e da “nova esfera pública da cidadania” na promoção e defesa dos Direitos do homem a nível local, nacional e internacional. O papel da sociedade civil organizada e o dos movimentos sociais para a produção de uma eficácia histórica que possa assegurar a implementação sempre maior e mais efetiva dos direitos humanos. Estudos sobre a cultura política e sua relação com o desenvolvimento da cidadania.

Uma relevância sempre maior adquire o estudo das relações internacionais e especificamente do direito internacional dos direitos humanos: Direitos Humanos e Globalização; Direitos Humanos e Geopolítica; Sociedade Civil global e Governance mundial; Os sistemas regionais de proteção dos direitos humanos; Guerra e paz e “intervenções humanitárias”. O Direito penal internacional.

Linhas de pesquisa 1: Democracia, Estado de Direito e Direitos Humanos

- Democracia participativa, justiça e cidadania
- Núcleo pela Tolerância
- Estudos da Democracia
- Constitucionalismo, Democracia e Direitos Humanos
- Direitos humanos, democracia, construção de identidades/diversidades e movimentos sociais
- Direitos Humanos e Democracia: teoria, história e política
- Direitos Humanos, democracia e ordem internacional
- Ética e direitos humanos: unidade e diversidade do Fórum social Mundial
- A questão do ensino religioso nas escolas públicas

Linhas de pesquisa 2: Direito Internacional dos DH

- Integração sul-americana: repercussões sistêmicas, humanitárias e etno-políticas.
- Observatório do Conselho de Segurança da ONU

- Gênero, Trabalho e Família: tendências internacionais. Efetividade dos Direitos de Terceira Dimensão e Tutela da Coletividade, dos Povos e da Humanidade;
- Direitos Humanos, democracia e ordem internacional
- Justiça transicional e Direito à Verdade e à Memória: a Lei de Anistia Brasileira e nos Países do Cone Sul Latino-Americano
- Direitos Humanos, democracia e ordem internacional
- Sistema Interamericano de Direitos Humanos
- Grupo de Pesquisa em Sistemas Internacionais Contemporâneos

Eixo Educacional ou Formativo: Cultura e Educação em Direitos Humanos

Estudos de natureza teórica sobre os fundamentos filosóficos, históricos, culturais e educacionais dos Direitos Humanos. Reflexões sobre cultura e sociedade contemporânea e suas implicações sobre os Direitos Humanos. Teorias e métodos pedagógicos para a educação aos direitos humanos nos vários contextos formais e não formais. Análises sobre as mudanças paradigmáticas ocorridas na produção do conhecimento e as demandas, delas decorrentes, necessárias ao processo educacional. Direitos Humanos e formação de atitudes, valores e práticas. Violências, Diversidades e Educação em e para os Direitos Humanos. Direitos Humanos, Políticas e Práticas Educacionais. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Linhas de pesquisa

- Direitos Humanos, Sociedade, Cultura e Educação
- Alteridade, Ética e Educação para a Cidadania
- Identidades sócio-culturais, Igualdade e Educação para a Diversidade



- Educação e Interseccionalidade: sexo, gênero, raça/etnia e classe social
- Exclusão Social e Moral, Estigma, Preconceitos e Processos de Discriminação
- Cultura de Paz, Educação para a Democracia e os Direitos Humanos
- Direitos Humanos Internacionais e Educação em Direitos Humanos
- Direitos Humanos, Políticas Públicas e Educação
- Educação sem homofobia
- Educação inclusiva

Eixo dos Instrumentos Jurídicos de Promoção dos Direitos Humanos

Compreende o estudo das medidas e dos instrumentos para a realização prática dos direitos humanos e o estudo da eficácia social das normas de proteção aos direitos humanos e das ações e políticas públicas, do ponto de vista jurídico, explicitando as garantias gerais – sociais e constitucionais – as garantias especiais e os instrumentos jurídicos a nível internacional, federal, estadual, e municipal, destinados à promoção e defesa dos direitos humanos e as possibilidades novas, abertas a partir de um “direito emergente”. Estudos sobre os instrumentos e garantias jurídicas de proteção nacional e internacional dos Direitos Humanos. Estudos sobre a internacionalização e universalização dos Direitos Humanos. Análise de práticas institucionais e políticas em Direitos Humanos. Estudos sobre a situação dos Direitos Humanos e bancos de informação em Direitos Humanos.

Linha de pesquisa: Práticas, políticas e instrumentos de proteção e defesa dos direitos humanos

- Constitucionalismo, Democracia e Direitos Humanos

- Instituições Sócio-Jurídicas e Cidadania
- Fundamentos da Justiça e dos Direitos Humanos
- Justiça restaurativa
- Positivização e Concretização Jurídica dos Direitos Humanos
- Processo e Efetivação da Justiça e dos Direitos Humanos
- Direitos Fundamentais em sua Dimensão Material
- Efetivação Jurisdicional dos Direitos Fundamentais
- Práticas e representações sociais de promoção e defesa de Direitos Humanos
- O direito achado na rua
- Formas alternativas de resolução de conflitos extralegais

Eixo de políticas públicas em direitos humanos

Estudos sobre conflitos e processos de inclusão/exclusão social. Estudos sobre populações minoritárias, suas formas identitárias e organizativas. Estudos sobre os processos históricos de construção da cidadania: populações minoritárias e a cidadania. Estudos sobre movimentos populares e seu papel na construção dos Direitos Humanos. Pesquisas sobre o papel das políticas públicas nos processos de inclusão/exclusão social. Estudos de temas específicos à luz da doutrina dos direitos humanos, que dizem respeito ao ser humano nas suas diferentes maneiras de ser: como mulher, como idoso, como criança e adolescente, como LGBT, etc.

Linhas de pesquisa 1: Exclusão Social, Políticas Públicas e Direitos Humanos

- Estado, Sociedade e Direitos Humanos Pobreza, Desigualdade e Políticas Públicas.
- Direitos Humanos, direitos sociais e políticas públicas na educação
- Direitos Humanos e inclusão social



- Inclusão Social, Proteção e Defesa dos Direitos Humanos
- Direitos Humanos e Inclusão Social
- História, direitos humanos, políticas públicas e cidadania
- Cidadania e Práticas Sociais
- DH, Cidadania e Políticas Públicas.

Linha de pesquisa 2 - Diversidade e Cidadania

- Educação e interseccionalidade: sexo, gênero, raça/etnia e classe social
- Homossexualidade: cultura, política, saúde e direitos humanos
- Diversidade Sexual e Gênero
- Educação sem homofobia
- Mídia e Homofobia
- Diversidade e Cidadania
- Gênero e Direitos Humanos
- Territórios, direitos humanos e diversidades socioculturais

Linha de pesquisa 3. Violência, Segurança Pública e direitos humanos

- Violência, Criminalidade e cidadania.
- Violência de Gênero e Homofobia
- Violência na Escola
- Direitos Humanos e Violência: Governo e Governança (Cátedra UNESCO)
- Criminologia e Sistema Penal;
- Violência e Exclusão Social.
- Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos
- Justiça restaurativa
- Laboratório de Estudos da Violência e Segurança
- Grupo de Pesquisa em Política de Drogas e Direitos Humanos
- Intervenção penal, segurança pública e direitos humanos
- Monitoramento de Violações aos Direitos Humanos,
- Políticas de Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania

A proliferação das demandas em direitos humanos

Dado que “direitos humanos” indicam um conceito extremamente amplo, na delimitação do objeto de pesquisa tivemos que fazer um recorte, priorizando algumas palavras-chave, escolhidas a partir dos temas de pesquisa mais recorrentes nos eventos, nos encontros da ANDHEP e nos Programas e nos Projetos de Pós-graduação disciplinares e interdisciplinares em Direitos Humanos.

Esta escolha deixa “de fora” um conjunto muito grande de temas, como por exemplo, toda a discussão, da Mídia e dos Direitos Humanos (que é um dos cinco eixos do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos); ou o grande tema dos Direitos Humanos e do Meio Ambiente; ou a maior parte dos direitos Econômicos e do Desenvolvimento, especialmente os direitos trabalhistas, o fenômeno do trabalho escravo, e poderíamos continuar com uma série praticamente infinita de direitos.

O que fazer? Não podemos “deixar de fora” nenhum direito, todos eles são fundamentais para aqueles que os reivindicam, conforme o lema: “todos os Direitos garantidos para todos da mesma maneira. Existem, por exemplo, limites à “acumulação de Direitos”: naturais (apesar do avanço tecnológico a natureza nos impõe limites superados os quais podem desembocar num colapso ecológico), éticos (nem tudo o que podemos fazer tecnicamente é moralmente aceitável), econômicos (os recursos econômicos são limitados e nem todas as demandas por direito podem ser satisfeitas), sociais (os meus direitos individuais podem chocar com direitos coletivos).

Uma concepção estritamente individualista dos direitos não considera esses limites, no entanto é necessário compatibilizar os “meus” direitos com a responsabilidade para como os direitos “do outro”. E esta relação provoca conflitos entre direitos, às vezes entre os pró-



prios direitos fundamentais, apesar de serem considerados inalienáveis: por exemplo, entre o direito ao desenvolvimento e ao meio ambiente, entre o direito da mulher sobre o seu corpo e o direito do nascituro, entre a liberdade de imprensa o direito à privacidade e à preservação da imagem, entre o direito de autor e o direito ao livre acesso à cultura.

A proliferação dos direitos revela assim uma insuficiência teórica na definição dos conceitos¹⁸. Com efeito, se “tudo” é direitos humanos, “nada” é direitos humanos, como afirma Danilo Zolo:

À expansão anômica do repertório dos direitos fundamentais corresponde o risco de levantar uma grave aporia: se tudo é fundamental, nada é fundamental. Por outro lado, intui-se que os direitos humanos não podem ser todos iguais – de igual peso normativo, ainda mais quando estão em conflito uns com os outros (ZOLO, 2011, p. 45).

O conceito de direitos adquire uma amplitude imensa, mas perde a sua capacidade de explicação, aumenta em extensão, mas perde em intensidade. Não podemos certamente responder aqui a toda essas questões, que, ao final se resume na questão fundamental: o que são Direitos Humanos? O que podemos dizer, a partir de uma primeira análise dos dados da pesquisa, é que identificamos pelo menos três características comuns a todos aqueles que “trabalham academicamente os direitos humanos como tema de pesquisa:

1. Os Direitos Humanos estão se constituindo sempre mais como um “campo teórico” (Bourdieu) ou “campo hermenêutico” (Gadamer), ou mesmo um “paradigma” (Kuhn)

¹⁸ Já Michel Villey havia ironicamente criticado a “*prolifération des droits de l’homme*”, como uma manifestação da “*décomposition du concept de droit*” no seu panfleto anti moderno intitulado *Le droit et les droits de l’homme*, Paris, Presse Universitaire de France, 1983, p. 131-154. Edição brasileira. *O direito e os direitos humanos*, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

em sentido amplo, isto é, um conjunto de textos, interpretações, princípios, conceitos, linguagens, valores e questões suscitados pela reflexão coletiva, interdisciplinar, teórica e prática. Este campo é delimitado pelo conjunto de princípios que regem a convivência civil e o contrato social de um país regido por um Estado Democrático de Direito. Nele, há necessariamente um pluralismo de opiniões e de ideologias, mas também limites. Os limites são dados pelo próprio pacto social que fundamenta o Estado de Direito e que encontra a sua expressão máxima na Constituição, que se situa entre o “direito natural” e o “direito positivo”: ela é expressão da “soberania popular”, mas é ao mesmo tempo subtraída à “vontade da maioria” para garantir o respeito das minorias e das “cláusulas pétreas” que impedem a “tirania democrática”.

2. Falar em direitos humanos, portanto, significa falar uma mesma linguagem, que aborda um mesmo conjunto de conceitos, temas e problemas, produtos de uma tradição histórica e de um debate interpretativo em torno dessa história. Ora, como cada linguagem cria o próprio mundo, a linguagem dos direitos humanos cria (no sentido literal, na medida em que aponta para uma sua efetivação) o mundo dos direitos humanos, enquanto idéia reguladora e horizonte a ser perseguido. A abrangência e universalidade dos direitos humanos se estendem, portanto, para todos os sujeitos que usam esta mesma linguagem, que participam desta comunidade de discurso e de práticas. O que significa que os DH, nascido no contexto da história ocidental moderna, podem ter uma abrangência maior e ser apropriados também por outras culturas e sociedades.



3. Por isso, os direitos humanos não são somente um campo hermenêutico, do âmbito discursivo e retórico, mas igualmente e, sobretudo um campo de luta ideológica, social e política em constante movimento. É desse debate, - que pressupõe e ao mesmo tempo provoca a existência de espaços democráticos para a sua efetivação -, que vai depender a abrangência e a efetividade dos direitos humanos em cada contexto.

Se estas observações são pertinentes, e precisam todas elas ser debatidas e verificadas, poderíamos afirmar que o que define “o que são direitos humanos” não são as definições conceituais que podem e devem ser diversas e plurais, mas o sentido de pertença e de identificação a este campo acadêmico, à adesão a esta linguagem e o engajamento prático para a sua realização e implementação efetiva.

Os direitos humanos na pós-graduação

Pós-graduação lato sensu

Os Direitos Humanos começam a ser conteúdos temáticos da pós-graduação no Brasil, a partir de cursos de especialização que se iniciaram nos anos 90, conforme comprova o quadro 3, multiplicando-se como área de concentração em 2004, de acordo com o quadro 4.

QUADRO 3:
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO (lato sensu) EM DIREITOS HUMANOS (CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO)

UNIVERSIDADES	DATAS	CURSO
UFPB	1994/96	Cursos de Especialização em Direitos Humanos
	2000/2002 e 2002/2004	2 Cursos de Especialização em Direitos Humanos
	2009/2010	1 Cursos de Especialização de Educação em Direitos Humanos
	2009/2010	1 Curso de Especialização em Segurança Pública e Direitos Humanos
	2010/2011	1 Curso de Aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos e Educação para a Diversidade na modalidade EAD (em processo de liberação de recursos)
UFG	2001	Curso de Especialização em Direitos Humanos
	2009-2010	Curso de Especialização em Educação para Diversidade e Cidadania. Modalidade EAD.
USP	2003/2004	Curso de Especialização em Direitos Humanos
UFPI	2003/2006	03 Cursos de Especialização em Educação em Direitos Humanos



UnB	2004/2008	Cursos de Especialização em Direitos Humanos ou áreas afins promovidos pelo Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM),
IFIBE	2003/2004	1 Curso de Especialização em Direitos Humanos
	2005/2006/ 2008	3 Cursos de Especialização em Direitos Humanos
	2010/2011	1 Curso de Especialização em Direitos Humanos
	2008	Curso de Especialização em Segurança Pública e DH
UNEB	2009/2010	1 Curso de Especialização em Direitos Humanos, Segurança Pública e Cidadania
UFRG	2010	1 Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos
UNISINOS	2010/2011	1 Curso de Especialização em Direitos Humanos
UEMS	2010/2011	1 Curso de Especialização em Direitos Humanos

Fonte: Primária

Os cursos de pós-graduação lato sensu em direitos humanos surgiram a partir de demandas de formação dos profissionais que atuam em órgãos de defesa da cidadania, públicos, da sociedade civil e dos movimentos sociais, e ofereceram uma oportunidade para aprofundar e fundamentar a prática da promoção

e tutela dos Direitos Humanos. Tais cursos exerceram um papel importante na promoção das primeiras experiências de ensino em nível de pós-graduação, de caráter interdisciplinar tais cursos criaram as condições para a criação de áreas de concentração em direitos humanos em Mestrados de Direitos (2004) e de propostas de Programas de Pós-Graduação em Direitos Humanos para a área interdisciplinar da CAPES.

Tais cursos atendem a uma demanda diferente dos mestrados, formam, sobretudo profissionais que querem aprofundar a sua prática de defesa e promoção dos direitos humanos e, por esse motivo, não são alternativos, mas complementares aos cursos de mestrado e doutorado no âmbito de Programas de Pós-Graduação em Direitos Humanos, que atendem a um público mais acadêmico.

Neste nível de formação, o que se observa, nos últimos anos, são duas tendências: a realização de cursos mais específicos, por exemplo, de Educação em Direitos Humanos para os professores do ensino fundamental e médio e de Segurança Pública em Direitos Humanos para os policiais, conforme prevê o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Outra tendência evidenciada pela pesquisa é a realização de cursos a distância ou semi-presenciais no âmbito da Universidade Aberta do Brasil-UAB que podem se tornar um instrumento relevante para ampliar o público dos formandos, atendendo assim uma demanda formativa nos lugares mais distantes e interiorizando assim a formação em Direitos Humanos. Os cursos à distância promovem, ao mesmo tempo, a interiorização e a internacionalização da formação em Direitos Humanos.



Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Os primeiros mestrados em Direitos Humanos não surgiram por iniciativa das Universidades, nem do governo Federal, mas de uma fundação Internacional privada, a Ford Foundation dos Estados Unidos com a colaboração da Fundação Carlos Chagas no Brasil, que, em 2004 lançaram um edital para a criação de mestrados interdisciplinares em DH. Foram escolhidos três projetos, as da Faculdade de Direito da USP, do Centro de Ciências Jurídicas da UFPB e da Faculdade de Direito do Pará.

Apesar das intenções de interdisciplinaridade do edital da fundação Ford, por exigência da área de avaliação da CAPES, não foram propriamente criados “mestrados em Direitos Humanos”, mas áreas de concentração em Direitos Humanos nos Programas de Pós-Graduação em Direito ou em Ciências Jurídicas das respectivas universidades. Isto foi muito positivo, porque não somente consolidou os Direitos Humanos na área jurídica, que até então havia ficado meio que à margem deste processo, como também vem contribuindo para consolidar a inserção dos Direitos Humanos na Pós-Graduação em geral, incentivando assim a criação de linhas e grupos de pesquisa, de disciplinas, seminários em outros Programas de Pós-Graduação nas universidades públicas e privadas.

Tais áreas de concentração inseridas em mestrados disciplinares perderam progressivamente o caráter interdisciplinar, presente no projeto inicial da Fundação Ford/Carlos Chagas, e que permaneceu nos três primeiros anos de funcionamento, até que o processo de avaliação da CAPES da área de Direito acabou delimitando as possibilidades de exercício de interdisciplinaridade.

QUADRO 4:
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (stricto sensu)

PROGRAMA	DATA	VÍNCULO INSTITUCIONAL
PROGRAMAS EM ANDAMENTO APROVADOS PELA CAPES		
Universidade de São Paulo-USP. Faculdade de Direito. Programa de Pós-Graduação em Direito.	2004	Mestrado: área de concentração DH. Linha de pesquisa: Direitos Humanos e inclusão social (Democracia, igualdade e combate à discriminação. O direito à educação, à saúde, ao meio ambiente e ao trabalho no combate à exclusão. Direito e exclusão social na história: Aspectos jurídicos e filosóficos)
Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Centro de Ciências Jurídicas Programa de Pós-Graduação em Ciência Jurídicas	2004	Mestrado: área de concentração em DH Linhas de pesquisa: Linha 1. Democracia, Cultura e Educação em Direitos Humanos; Linha 2. Inclusão Social, Proteção e Defesa dos Direitos Humanos; Linha 3. Gênero e Direitos Humanos. Doutorado: área de concentração: Direitos Humanos e Desenvolvimento Linhas de pesquisa: - Linha 1. Direitos Sociais, Regulação Econômica e Desenvolvimento. Linha 2. Inclusão Social, Proteção e Defesa dos Direitos Humanos



Universidade Federal do Pará-UFPA: Faculdade de Direito. Programa de Pós-Graduação em Direito	2004	Mestrado e Doutorado: área de concentração em DH: Linhas de pesquisa: Linha 1: Constitucionalismo, Democracia e Direitos Humanos; Linha 2: Direitos Humanos e Inclusão Social Linha 3: Direitos Humanos e Meio Ambiente; Linha 4: intervenção penal, segurança pública e direitos humanos
UNIBAN: Programa de Pós-Graduação	2004	Mestrado profissional em Adolescente em Conflito com a Lei. Área de concentração: Adolescente em conflito com a Lei Linhas de pesquisa: Linha 1: Adolescente em conflito com a lei: Violência, Sociedade e Criminalidade; Linha 2: Modelos e Práticas de Intervenção; Linha 3: Gestão da Política de Direitos do Adolescente em conflito com a Lei
UNIFIEO: Mestrado em Direito	2008	Mestrado em Direito: Área de Concentração em Positivização e Concretização Jurídica dos Direitos Humanos Linhas de pesquisa: Linha 1- Direitos Fundamentais em sua Dimensão Material; Linha 2: Efetivação Jurisdicional dos Direitos Fundamentais

Universidade Católica de Petrópolis	2011	Mestrado em Direito: área de concentração: Justiça, processo e Direitos Humanos Linha de pesquisa: Linha 1: Fundamentos da Justiça e dos Direitos Humanos; Linha 2: Processo e Efetivação da Justiça e dos Direitos Humanos
-------------------------------------	------	---

Fonte: Primária

Em 2011, a UnB, a UFPE, a UFPB e a UFG, todas IES com uma longa experiência no ensino, na pesquisa e na extensão universitária em Direitos Humanos, decidiram apresentar de novos projetos de mestrados para a área interdisciplinar da CAPES. Foram apresentados 4 APCN (Aplicativos para Cursos Novos) com áreas de concentração em “Direitos humanos”, “DH e Cidadania”, “DH, Cidadania e Políticas Públicas” que foram aprovados em 2011 e 2012. Na UNEB está em discussão uma proposta de mestrado profissionalizante em Políticas de Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania. A estas propostas devemos somar a existência de linhas de pesquisa em Direitos Humanos em vários programas de pós-graduação em várias áreas do conhecimento, conforme o quadro 5:



QUADRO 5:
PROGRAMAS EM DIREITOS HUMANOS NOVOS APROVADOS
PELA CAPES – 2011/2012

PROGRAMA	DATA	VÍNCULO INSTITUCIONAL
UnB: mestrado em Direitos Humanos (área de direito)	2012	Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP) do Centro de estudos avançados multidisciplinares (CEAM). Área de Concentração: DH e Cidadania Linhas de pesquisa: Linha 1 – Educação em direitos humanos e cultura de paz; Linha 2 – Direitos humanos, democracia, construção de identidades/diversidades e movimentos sociais; Linha 3 – História, direitos humanos, políticas públicas e cidadania
UNIJUI: Mestrado em Direitos Humanos (área de direito)	2012	Área de concentração em Direitos Humanos Linhas de pesquisa: Linha 1. - Estado, Cidadania e Direitos Humanos; Linha 2 - Direitos Humanos, Relações Internacionais e Equidade.

UFG: Mestrado em Direitos Humanos (interdisciplinar)	2012	Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos da UFG Área de concentração: Direitos Humanos. Linhas de pesquisa: Linha 1 – Fundamentos teóricos dos DH; Linha 2 - Práticas e representações sociais de promoção e defesa de Direitos Humanos; Linha 3 - Alteridade, Estigma, e Educação em Direitos Humanos
UFPB: Mestrado em Direitos Humanos, cidadania e Políticas Públicas (interdisciplinar)	2012	Núcleo de Cidadania e DH – CCHLA. Área de concentração: DH, Cidadania e Políticas Públicas. Linhas de pesquisa: Linha 1 - Direitos Humanos e Democracia: teoria, história e política; Linha 2 - Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos; Linha 3 – Territórios, direitos humanos e diversidades socioculturais
UFPE: Mestrado em Direitos Humanos interdisciplinar	2012	Centro de Artes e Comunicação (CAC). Área de concentração: Direitos Humanos. Linhas de Pesquisa: Linha 1- Fundamentos dos Direitos Humanos; Linha 2 – Cidadania e Práticas Sociais
UNEB em parceria com o Ministério Público	2012	Projeto de criação de um Mestrado Profissional em Políticas de Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania.

Fonte: Primária



A estas propostas de área de concentração, devemos somar também, a existência de linhas de pesquisa em Direitos Humanos em vários programas de pós-graduação em distintas áreas do conhecimento:

QUADRO 6:
LINHAS DE PESQUISA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS

PROGRAMA	LINHAS DE PESQUISA
UFF: PPG em sociologia e Direito-PPGSD.	Direitos Humanos, Justiça Social e Cidadania
UFRJ: PPG em Serviço Social	Estado, Sociedade e Direitos Humanos
PUC-SP; PPG em direito	Efetividade dos Direitos de Terceira Dimensão e Tutela da Coletividade, dos Povos e da Humanidade;
UFF: PPG em Sociologia e Direito-PPGSD.	Direitos Humanos, Justiça Social e Cidadania
UFRJ: PPG em Serviço Social	Estado, Sociedade e Direitos Humanos
PUC-RJ: Departamento de direito: Pós-Graduação	Direitos Humanos, democracia e ordem internacional
UFBA: PPG em Ciências Sociais	Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos
UFES: Programa de Pós-Graduação em Política Social	Políticas sociais, subjetividade e movimentos sociais

Fonte: Primária

O fortalecimento das áreas de concentração e das linhas e pesquisa em programas de pós-graduação em Direito ou em outras áreas das ciências humanas e sociais, é complementar à criação de mestrados e doutorados interdisciplinares: todas essas iniciativas colaboram para a consolidação dos Direitos Humanos como campo de ensino e pesquisa e extensão na Pós-graduação.

Internacionalização e integração latino - Americana

O trabalho em rede e a articulação acadêmica são necessidades sempre mais prementes num mundo globalizado para que a universidade possa participar ativamente do movimento planetário de criação de uma globalização alternativa. Neste sentido, também as iniciativas acadêmicas em direitos humanos precisam estar sempre mais relacionadas e integradas, sobretudo incentivando a integração dos países latino-americanos.

Trata-se de uma oportunidade impar, neste momento histórico para integrar não somente a economia, a política a cultura, mas também os direitos. A América Latina possui uma história comum, tradições lingüísticas e culturais muito próximas, enfrenta problemas econômicos e sociais similares, e está vivendo um momento político particularmente favorável; todos fatores fundamentais para o êxito do processo de integração: os DH não podem ficar fora deste contexto.

Já existem inúmeras iniciativas neste sentido, por parte dos governos e da sociedade civil. Recentemente foi criado, no âmbito do MERCOSUL, o “Instituto de Políticas Públicas e Direitos Humanos”, há uma articulação permanente entre as Secretarias de Direitos Humanos dos países do MERCOSUL, e foi criada em 2010 a Universidade da Integração Latino-americana-UNILA, com cursos voltados para a



formação em direitos humanos. Em âmbito acadêmico, queremos ressaltar o “Consórcio Latino-americano de Pós-Graduação em direitos Humanos”, que atua desde 2007, as inúmeras cátedras UNESCO de Direitos Humanos (entre elas a de “Direitos Humanos e violência”, coordenada pela Universidade Externado de Bogotá com a participação das Universidades da América Latina e da Europa), a realização de seminários internacionais de direitos humanos, como por exemplo, os seis seminário internacional da UFPB realizados desde 2002, e os Seminários promovidos pela Escola superior do Ministério Público.

São todas iniciativas que apontam para uma maior inserção internacional dos programas de Direitos Humanos na perspectiva de criar uma rede latino-americana de universidades e de centros de pesquisa e de intervenção social em Direitos Humanos, articulada também com outros países do Sul e do Norte do mundo.

Reflexões finais para a discussão

Estamos numa fase de grande expansão dos Direitos Humanos nas universidades brasileiras e latino-americanas. Não é mais possível, como há pouco tempo atrás, acompanhar a grandes quantidades de teses e dissertações, livros e ensaios, sites, blogs, cursos, eventos, programas, grupos de pesquisa e redes em Direitos Humanos. Como objeto de preocupação do ensino, da pesquisa e da extensão, os Direitos Humanos vêm, desde a década de 2000, se inserindo de modo institucional em setores como núcleos, laboratórios, observatórios, comissões, ampliando as possibilidades de trabalhos na área.

Com o processo de institucionalização nos três Programas Nacionais de DH, no Plano Nacional de Educação em DH, no Plano

Nacional de Extensão, nas Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação, as Universidades passarão ainda mais a serem demandadas tanto no que diz respeito à educação inicial quanto à continuada. Este é o grande problema que as universidades enfrentam e enfrentarão sempre mais para atender adequadamente esta demanda; mas é um bom problema, porque é um problema que nasce do crescimento da demanda de formação.

O Brasil e a América Latina estão atravessando um grande momento de crescimento e de integração econômica e política: o desafio ao qual a Universidade é chamada a colaborar é contribuir para que cresça também a cultura e a educação em e para os direitos humanos e as responsabilidades sociais, em vista da construção de uma cidadania latino-americana comum. Um desafio que vale a pena enfrentar e que dá sentido ao nosso trabalho acadêmico....

Referências

- ALBALA-BERTRAND, Luis (Org.). *Cidadania e educação*, trad. Mônica Saddy Martins, Campinas SP: Papirus; Brasília: UNESCO, 1999.
- BARCELLOS, Carlos Alberto (Coord.). *Educando para a cidadania. Os direitos humanos no currículo escolar*, Porto Alegre/São Paulo: Anistia Internacional (Seção brasileira) /CAPEC, 1992.
- BASOMBRI, I. *Educación y ciudadanía: la educación para los derechos humanos en América Latina*, Lima: CEAAL, IDL y Tarea, 1992.
- BETANCOURT, M. *El Taller Educativo. Santafé de Bogotá: Secretaría del Convenio Andrés Bello*, 1991.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.



BRASIL. CNEDH. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH/MEC/MJ,UNESCO, 2009.

CANDAU, Vera e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Oficinas: aprendendo e ensinando direitos humanos*, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos, 1999.

CANDAU, Vera Maria e SACAVINO, Susana (Orgs). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CERQUEIRA, Carlos Magno Nazareth e DORNELLES, João Ricardo W. *A Polícia e os Direitos Humanos*, Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1998.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva 1999.

CUÉLLAR, Roberto. *La educación en derechos humanos para El IIDH: un mandato, una misión y un proceso en marcha*. In: Revista IIDH 44. Edición especial sobre educación en derechos humanos. San José-Costa Rica: IIDH, Julio-Diciembre 2006, p. 7-14.

DIAS, Adelaide A.; MACHADO, Charlithon J. dos S.; NUNES, Maria L. da S. (orgs.) *Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social: currículo, formação docente e diversidades socioculturais*. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro – efetividade e ideologia*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi. (Orgs.). *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Filosofia*. João Pessoa- PB: Editora UFPB, 2010.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS,

Adelaide Alves. *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora UFPB, 2010

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Sociologia*. João Pessoa: Editora UFPB, 2010

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. *Memória e educação em direitos humanos*. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora UFPB, 2007.

FERREIRA, Nilda Tevês. *Cidadania: uma questão para a educação*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GIROUX, Henry. *Teoria y resistencia em educación*. 6ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2004.

HOIOS, Guillermo. *Educación para uma cultura de los derechos humanos em latinoamérica*. Brasília: Cerimônia do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2008. (mimeo) IDH. *Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos. Declaración de México sobre Educación*. Disponível em: <www.iidh.org.br>. Acessado em: 27 ago. de 2007.

IIDH. *Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos*. Informe Interamericano de la educación em derechos. Disponível em: <www.iidh.org.br>. Acessado em: 27 ago. de 2007.

LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth (orgs.) *Políticas curriculares em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

LYRA, Rubens Pinto (org.). *Direitos Humanos: os desafios do século XXI. Uma abordagem interdisciplinar*. Brasília: Brasília Jurídica, 2002.



MAGENDZO, A. *Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica*. Santiago de Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación y PIIE, 1994.

MAGENDZO, Abraham K. *Derechos humanos y curriculum escolar*. Julio 2002. Disponível em: <<http://www.educarchile.cl/personas/amagdenzo>>. Acessado em: 27 set. de 2007.

MAGENDZO, Abraham K. *La educación em derechos humanos: reflexiones y retos para enfrentar un nuevo siglo*. Disponível em: <www.iidh.org.br>. Acessado em 27 ago. de 2007.

MENESTRINA, Tatiana Comiotto et al.. *Flexibilização curricular. Fórum de Pró-Reitores de Graduação. Gt. Flexibilização curricular – indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. 2009*. Disponível em: <http://www.forgrad.org.br/arquivo/INDISSOCIA_ENSINO_PESQ_EXTEN.ppt>Acessado em: 12 abr de 2009.

MNDH. *Direitos humanos – declaração e programa de ação de Viena*. Tradução Magda Furtado de Queiroz, Coleção direitos humanos 5. Rio de Janeiro: MNDH/ISER, s/d.

MOREIRA, Antonio F. *Currículo: política e práticas*. Campinas: Papirus, 2001.

MOSCA, Juan José e AGUIRRE, Luis Pérez Aguirre. *Direitos Humanos. Pautas para uma educação libertadora*. Serviço “Justiça e Paz”, Petrópolis, RJ: Vozes, 1990 (1985).

NEVES, Paulo Sérgio da Costa, RIQUE, Célia, FREITAS, Fábio F. Barboza de (Orgs). *Polícia e Democracia: desafios à educação em direitos humanos*. Recife: Bagaço 2002.

OLIVEIRA, Luciano. *Imagens da democracia. Os direitos humanos e o pensamento político da esquerda no Brasil*, Recife: Pindorama, 1996.

PINHEIRO, Paulo Sérgio e MESQUITA, Paulo de. *Direitos Humanos*

no Brasil: Perspectivas no Final do Século. In: 50 anos da Declaração Universal dos direitos humanos. Textos do Brasil. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, Maio/Agosto 1998, Ano II, nº 6, pp. 43/53.

PINSKY, Jaime e BASSANEZI PINSKY, Carla (orgs). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

PIOVESAN, Flávia. *Educação em direitos humanos no ensino superior*, In: ZENAIDE, M. de N. ET alii. *A formação em Direitos Humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão*. João Pessoa: Editora UFPB, 2006, pp. 95-109.

REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. *Jornal da Rede*. São Paulo: RBEDH, nº1, maio de 1997.

RODINO, Ana Maria. *Visión y propuestas para la región*. UNESCO. *La educación en derechos humanos en la América latina y el Caribe*. México. 2003. Disponível em: <<http://www.wegestiones.com/catedradh2007/Eventos/Documentos/>>

SACAVINO, Susana. *Democracia e educação em direitos humanos na América Latina*. Petrópolis, RJ: DP et Alli/Nivamérica/Apoena, 2009.

SANTOS, Gislene A. (org.) *Universidade, Formação, Cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora, 2000.

SILVEIRA, Rosa M. Godoy et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora UFPB, 2007.

TOSI, Giuseppe. (org.). *Direitos humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Editora UFPB, 2006.

TRINDADE, A. A. Cançado. *A proteção Internacional dos Direitos Humanos e o Brasil*, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.



TRINDADE, José Damião de Lima. *História social dos direitos humanos*. São Paulo: Metrópolis, 2002.

UNESCO. *Declaración de México sobre educación en derechos humanos en América latina y Caribe*. México, 2001 (mimeo)

VIOLA, Solon Eduardo Annes. *Direitos humanos e democracia no Brasil*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2008.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares/DIAS, Lúcia Lemos (Orgs). *Formação em Direitos Humanos na Universidade*. João Pessoa: Editora UFPB, 2001.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Lúcia L.; MOURA, Paulo V. de; TOSI, G.. *A formação em Direitos Humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão*. João Pessoa: Editora UFPB, 2006.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra e NADER, Alexandre Antonio Gili. (Orgs.) *Direitos humanos: capacitação de educadores: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da educação em direitos humanos*. João Pessoa: Editora UFPB, 2008.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB*. João Pessoa: PPG (Doutorado de Educação), 2010. 414 fl.

1.2

DIREITOS HUMANOS NA UNIVERSIDADE: CONSTRUINDO DIÁLOGOS ENTRE A CIÊNCIA E A ÉTICA

Clodoaldo Meneguello Cardoso - UNESP

Introdução

Embora muitos de nós – professores universitários – não saibamos, no Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação e de pós comumente está explícito um determinado compromisso ético-político na formação e na futura atuação profissional de nossos alunos. Obviamente isso implica opções e posturas na nossa atuação como docente e pesquisador.

Sabemos que a dimensão ‘política’ do Projeto Pedagógico refere-se à formação de cidadãos conscientes, capazes de atuação individual e coletiva nos rumos da sociedade. Por essa razão não é raro encontrar nos textos dos projetos políticos pedagógicos expressões como: ‘sujeitos conscientes’, ‘consciência crítica’, ‘reflexão crítica’ para marcar o compromisso da educação com a finalidade emancipadora, no sentido kantiano – o sujeito com pensamento autônomo¹.

¹ Referência ao célebre texto de Kant: *Resposta à pergunta: O que é ‘Esclarecimento’?*, publicada em 1783 Diz ele: “*Esclarecimento [‘Aufklärung’] é a saída do homem de sua menoridade*. In: *Textos seletos*, p. 100.



Todavia, muitos projetos políticos pedagógicos (PPPs) vão além desse sentido iluminista liberal e assumem um compromisso social da educação, buscando fundamentos nas tendências educacionais chamadas progressistas. Então encontramos PPPs, em que a produção e difusão do conhecimento devem também contribuir para ‘transformações sociais’ e a universidade enquanto instituição tem a responsabilidade de fomentar ‘intervenções no processo histórico’ da sociedade que a mantém economicamente. No horizonte de tais transformações está o ‘atendimento de demandas coletivas’ como: ‘a superação da desigualdade social’, a ‘convivência na diversidade cultural’, a construção de uma ‘democracia com justiça social’.

Em contraste com os valores ético-políticos registrados em muitos PPPs, vemos o tsunami da cultura neoliberal contemporânea invadindo a universidade – inclusive a pública – com tal força, que na prática privatiza seus objetivos e impõe um produtivismo comprometido muito mais com a visão desenvolvimentista que com o bem estar da humanidade como um todo. Neste sentido a pesquisa, o ensino e a extensão, tanto em seu conteúdo quanto em sua estrutura, encontram-se muitas vezes reféns dos interesses do mercado e do consumo. Nesse quadro as atividades de extensão universitária, consideradas de interesse social, podem se tornar apenas um alibi político, dando um verniz ético-político para a produção científica acadêmica, voltada para atender os índices competitivos dos rankings nacionais e mundiais. Neles não há espaço para parâmetros que possam indicar a qualidade social da educação.

Em consequência, de um lado a ciência e a técnica avançam com rapidez espantosa para atender questões pontuais, bem a gosto da sociedade de consumo; de outro, parecem caminhar em passos lentos no enfrentamento das grandes impasses globais da humanidade, que se encontra hoje em estado de emergência em relação ao seu meio ambiente, em sua convivência social urbana e até mesmo em seu equilíbrio psíquico.

O propósito deste ensaio é contribuir para com o debate, já em curso, sobre a necessidade urgente de aproximação entre a ciência e a ética na formação universitária. Para isso, pretende-se, numa primeira parte, apresentar sinteticamente algumas posições filosóficas que aproximaram a ciência e a ética ou estimularam o distanciamento entre elas, como ocorreu na modernidade ocidental. E posteriormente demonstrar de que modo a bandeira dos direitos humanos pode contribuir para o diálogo entre a ciência e a ética, nos dias atuais. Acredita-se que, atingindo a esfera epistemológica, tal diálogo poderia provocar questionamentos no próprio paradigma científico, como também na própria noção de Direitos Humanos, em vista de um processo realmente emancipatório. Conclui-se o percurso com considerações sobre as possibilidades de a educação em direitos humanos, como uma interface da formação universitária, realizar tal tarefa no interior da universidade.

Verdade e bem no pensamento ocidental: duas posições

O intuito aqui é mostrar a contribuição histórica da filosofia para melhor compreender a natureza e os fundamentos da relação entre a ciência e a ética, e assim contribuir para o debate a respeito da necessidade de superação do abismo que as separa na cultura moderna ocidental. Para isso é preciso confrontar duas concepções de ciência e suas identidades com os momentos históricos de construção da racionalidade ocidental: a ciência antiga grega e a ciência moderna.

Na Antiguidade grega, a relação entre ciência e ética não se colocava como uma questão polêmica, uma vez no pensamento metafísico havia uma profunda identidade entre a verdade e o bem.

A libertação do mundo da caverna em busca do conhecimento verdadeiro do mundo das formas perfeitas platônicas é também um per-



curso de aperfeiçoamento moral e ético. Libertar-se do conhecimento sensível (opinião) do interior da caverna, que capta apenas um simulacro da verdadeira realidade, significa – no plano moral – anular ou ter sob o controle os impulsos e prazeres da alma instintiva corporal. É essa a condição para alcançar, passando pelo conhecimento inteligível (ciência), a felicidade – a contemplação do Bem supremo. E esta atinge apenas quem chega à intuição intelectual (sabedoria) do Ser em sua plenitude.

O caminho da verdade e da virtude é penoso e cheio de dificuldades, como mostra o diálogo Fedro (1979, p. 274), em que Platão conta o mito do cocheiro, cuja missão é controlar uma carruagem puxada desenfreadamente por dois cavalos.

Os dois corcéis estão em luta: o de boa raça (a alma da coragem) puxa o carro para cima e o outro (a alma concupiscente) o arrasta para baixo. O cocheiro (a alma racional), somente com muito esforço e perseverança, consegue conduzir o carro, harmonizando essas forças contrárias. Deixadas à solta causam violência e morte, porém controladas, impulsionam a vida em direção do Bem, da Verdade. Portanto, a razão nos emancipa das profundezas da ignorância e dos vícios, levando-nos a conhecer a Verdade, ou seja, as idéias de Beleza, Bondade e Justiça. Conhecimento racional e virtude se identificam desde Sócrates (CARDOSO, 2003, p. 63).

Na metafísica aristotélica, há também a identificação entre a verdade (o Ser) e a ética (o Bem). A admiração estética e o espanto (páthos) diante do firmamento estrelado e de outras visões da amplitude da natureza levam o filósofo a buscar a compreensão última do cosmo (o Ser), visto como um todo perfeito, harmonioso e logicamente ordenado. Ora, harmonia, ordem, equilíbrio e plenitude do ser são também as características constitutivas da idéia de Beleza e de Bondade na cultura apolínea grega. O sábio é necessariamente virtuoso, ou seja, é aquele que contempla a verdade do Ser e, por isso mesmo

tem um comportamento ético, marcado também pelo equilíbrio racional, harmonia e moderação (sem as carências e sem os excessos dos sentimentos e instintos). A virtude está no meio. O comportamento ético do ser humano espelha-se na verdade lógica do Ser.

Todavia, sabemos que esta identificação entre a ciência e a ética grega, estabelecida no plano metafísico, não encontrava plena correspondência numa sociedade escravagista, em que a cidadania era um status apenas dos homens denominados ‘livres’. Para eles, desde meninos, aplicava-se o ideal de uma formação grega, denominada Paidéia, conceito educacional, que abrangia não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também um conjunto de qualidades físicas, morais e espirituais, tendo com a justiça como fundamento ético. Portanto, no pensamento metafísico grego vamos encontrar uma preocupação em estabelecer, de uma forma ou de outra, uma relação estreita entre a ciência e a ética.

É claro que, desde a Antiguidade, a metafísica sofreu oposição do ceticismo, pensamento que admitia a impossibilidade de conhecer a verdade absoluta, desconstruindo, por consequência, a relação entre conhecimento e virtude. Contudo, somente com a ciência moderna, o edifício do pensamento metafísico tradicional sofre profundos abalos.

A ciência moderna fincou seus fundamentos no mundo físico (experimentação), deslocando a verdade transcendente e harmônica para o reino empírico e humano repleto de contradições. Na razão metafísica o saber identificava-se com ética; a filosofia e as então chamadas ciências particulares formavam um conjunto indivisível do saber humano. Por sua vez, em nome de um conhecimento realmente eficaz na solução dos problemas concretos do ser humano, o empirismo moderno executa a separação entre o saber científico e os propósitos metafísicos de liberdade e felicidade.

Temos agora uma ciência com objetivo primeiro de dominar a natureza, ou seja, descobrir o funcionamento dos fenômenos naturais



para prevê-los e assim desenvolver inventos para minorar o sofrimento da condição humana. Para Bacon, este é um fim ético concreto e não o da metafísica:

De todos os signos nenhum é mais certo ou nobre que o tomado dos frutos. Com efeito, os frutos e os inventos são como garantias e fianças da verdade das filosofias. Ora, de toda essa filosofia dos gregos e de todas as ciências particulares dela derivadas, durante o espaço de tantos anos, não há um único experimento de que se possa dizer que tenha contribuído para aliviar e melhorar a condição humana. (1998, p. 42)

Por isso, para os empiristas, enquanto os filósofos metafísicos nos fazem acreditar que podemos ser felizes, os cientistas sim é que nos ajudam a tornar-nos felizes.

Não foi senão este projeto ético-político que norteou os processos emancipatórios dos séculos XVIII e XIX – pela razão científica – para os quais seria possível construir uma sociedade humana sem barbárie e violência. Para Kant, o esclarecimento² provocaria uma transformação em direção a uma sociedade democrática em À paz perpétua³, ou seja, uma sociedade com justiça, igualdade e tolerância. Por sua vez, Marx previa, no horizonte final da revolução, fundada na “verdade científica” histórica, uma sociedade sem classes, portanto sem opressão, regida não por leis, mas por princípios éticos. E segundo Comte, na hegemonia da racionalidade científica, está o estágio de maturidade do pensamento humano, no qual a humanidade atingiria uma convivência social fundada no amor, na ordem e no progresso.

Por que essas promessas de felicidades não foram cumpridas; por que o ‘avanço’ científico não superou a barbárie? Enfim, por que o distanciamento entre a ciência e a ética na modernidade? Houve

² Kant. op. cit.

³ Nesta obra, de 1795. Kant revela toda sua crença na força da razão que pode submeter o poder a fins éticos cosmopolitas.

um desvio no percurso histórico dos propósitos éticos originários da racionalidade moderna ou ela teria surgido com um problema congênito em seu DNA epistemológico, manifestado no decorrer dos séculos? Se a primeira for verdade, basta apenas corrigir o curso da racionalidade moderna; já a segunda requer uma refundação da racionalidade humana em novos paradigmas.

Olgária Matos sintetiza claramente como o pensamento frankfurtiano⁴ localiza o eixo gerador das contradições intrínsecas à racionalidade moderna:

Horkheimer, em seu ensaio “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, encontra em Descartes (século XVII) [...] o projeto de dominação que se desenvolveria no iluminismo posterior. Foi ele que no Discurso do método pretendeu que o homem, graças à técnica e por meio dela, deveria se tornar “mestre e senhor da natureza”. (1995, p. 40)

Para dominar a natureza, ou seja, prever a dinâmica dos fenômenos, a ciência moderna abstraiu da natureza seus aspectos qualitativos e singulares – características imprevisíveis – para torná-la um objeto abstrato transparente à lógica matemática e à experimentação. Galileu já afirmava que “O livro da natureza está escrito em caracteres matemáticos”⁵.

E a matematização dessa realidade comum garante a previsibilidade da dinâmica dos fenômenos, possibilitando assim, por meio da técnica, colocá-los a serviço do homem. A natureza então passa a ser vista apenas como meio e não mais contendo fins em si mesma. É o “desencantamento do mundo” pela

⁴ Entre os inúmeros estudos dos filósofos da Escola de Frankfurt está a crítica à racionalidade moderna.

⁵ Citado em: VARGAS, Milton. História da matematização da natureza. **Estudos Avançados**. [online]. 1996, vol. 10, n. 28, pp. 249-276. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141996000300011>. Acesso: 27 dez 2011.



razão instrumental, de que nos falam os frankfurtianos, retomando Max Weber (CARDOSO, 2003, p. 81).

Em *Dialética do Esclarecimento* (1985, p. 43), Adorno e Horkheimer reafirmam a contradição intrínseca da estrutura da racionalidade moderna que torna inevitável a dominação da natureza se se quiser “... chegar a conhecimentos que sejam úteis à vida...” como já apontava Descartes no *Discurso do Método* (1979, p. 63). Em outras palavras, com a ciência moderna, a racionalidade humana vai se voltando cada vez mais para os objetivos próximos para solucionar problemas mais imediatos, como os da Medicina e da Mecânica. Se por um lado, o combate às moléstias e o alívio do penoso trabalho humano revelam a face humanizante da ciência moderna, por outro, o imediatismo de seus propósitos revela os interesses particulares do sistema capitalista em expansão, cujos fins estão no lucro e na acumulação de capital a qualquer custo.

Assim, a dialética da razão instrumental justifica ideologicamente os objetivos imediatos e particulares como meios necessários para fins longínquos, por ela considerados éticos para o coletivo de um povo ou da humanidade. Desse modo, com respaldo da racionalidade científica, a ideologia de que “os fins justificam os meios” estende aos tempos modernos a mesma violência, sempre presente nos grandes conflitos humanos da história antiga e medieval.

Daí as contradições históricas da racionalidade moderna: o mesmo iluminismo europeu, que abominava a violência e a intolerância religiosa e construiu os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade na Europa, arquitetou argumentos filosóficos e até teológicos para oprimir, escravizar e eliminar os povos originários da África e da América Latina, considerados inferiores por serem culturalmente diferentes. Assim, milhões de indígenas foram dizimados ao longo do processo histórico de colonização da Amé-

rica Latina. Também no século XX, ideologias fundamentadas em “verdades científicas” ofereceram justificativas políticas para Hitler, Stalin e Mao vitimarem 120 milhões de seres humanos.

Em *Eclipse de Razão* (1976, pp. 104-120), Horkheimer ainda destaca que este projeto de dominação da natureza e do outro também atinge o próprio dominador, na medida em que nele passa a predominar um sujeito epistemológico abstrato, enfraquecido em sua dimensão psicológica, locus da memória, sentimentos e identidade pessoal. Um racionalismo assim é capaz de justificar ‘racionalmente’ todas as violências, justamente por ser incapaz de sensibilidade ética diante da condição humana do outro, especialmente em situação de sofrimento. Em *Educação após Auschwitz*, Adorno descobre, na educação alemã da severidade e da autodisciplina, uma lógica perversa: quem justifica racionalmente a “dureza” consigo mesmo se acha no direito de fazer o mesmo com os outros (p. 128). Foi este um dos ingredientes culturais que levaram a sociedade alemã a pactuar com as barbáries do nazismo.

Em síntese. A racionalidade moderna da cultura europeia se estrutura a partir de uma contradição: tem como projeto histórico a emancipação do ser humano, com a promessa de convivência feliz, porém por um modelo racionalista de dominação da natureza, que contém em si a dominação do outro. Daí, estarmos hoje, mesmo com o avanço científico e tecnológico, vivendo um estado de emergência em relação ao meio ambiente, à convivência social e ao equilíbrio interior. Tal racionalidade instrumentalizou-se, justificando os meios para quaisquer fins. É este o sentido radical de incompatibilidade entre a ciência moderna e a ética.



A ética moderna dos direitos humanos

Sabemos que os direitos humanos surgiram no bojo da cultura iluminista europeia, com todas as contradições apontadas anteriormente. Nasceram dos interesses da classe burguesa, são eurocêntricos e pautados por um racionalismo reducionista. Todavia é o que de melhor a cultura ocidental moderna produziu, enquanto conjunto de valores ético-políticos.

Hoje, porém, a bandeira dos direitos humanos pode se constituir como projeto realmente emancipatório e proporcionar uma aproximação entre a ciência e ética. Para isso, o discurso e a prática dos direitos humanos precisam assumir algumas configurações para que possam realmente contribuir para transformações de determinadas estruturas sociais que fomentam as profundas desigualdades entre as pessoas, os grupos e os povos, e assim superar o individualismo e o autoritarismo ainda bastante forte na nossa cultura.

Em primeiro lugar, o avanço das lutas pela dignidade humana passa pela superação da visão puramente liberal dos direitos humanos. Sabemos que a configuração originária desses direitos fundamentais reflete os ideais das revoluções burguesas, cujo eixo axiológico foi a liberdade e autonomia do indivíduo frente ao Estado absoluto e tirano. Conquista extremamente importante no século dezoito, porém, esta primeira configuração se revelou impotente para enfrentar, sozinha, as violações dos direitos humanos provocadas pela miséria, pobreza e exploração sócio-econômica.

Nos estudos sobre Liberdade e Igualdade nos direitos humanos⁶, demonstramos que a valor liberdade para o pensamento liberal foi concebido com um valor intrínseco a própria natureza

do ser humano desde os primórdios, antes mesmo de sua vida em sociedade. No Segundo Tratado sobre o Governo, Locke faz uma reconstrução desse estado originário dos seres humanos, em que havia: “perfeita liberdade para ordenar-lhes as ações e regular-lhes as posses e as pessoas conforme acharem conveniente, dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir permissão ou depender da vontade de qualquer outro homem (1978, p. 35).

Tendo como pedra fundamental a liberdade individual como direito natural (cujo limite é apenas o bom senso de não fazer ao outro o que não se quer que se faça a nós), o liberalismo vai construir um sentido de igualdade restrito à igualdade perante às leis e aos direitos civis e políticos como: liberdade religiosa, de expressão, de associação, de voto e outros. Neste contexto, as causas e as soluções das desigualdades sociais e econômicas entre os indivíduos e mesmo entre as nações ficam na esfera individual como justifica Adam Smith em *A riqueza das Nações de 1776*:

Todo homem é rico ou pobre de acordo com o grau em que possa suportar ou desfrutar das necessidades conveniências e dissabores da vida humana. Mas após a implantação definitiva da divisão do trabalho, é de fato pequena a quantidade de coisas que um homem sozinho pode produzir para si próprio. A grande maioria dessas necessidades é suprida pelo trabalho de outras pessoas e será rico ou pobre de acordo com a capacidade de comando de trabalho que poderá ter, ou comprar (1980, p. 32).

Assim, segundo o liberalismo, os homens nascem iguais e os hábitos e a educação vão determinar o talento de cada um, que será desenvolvido de acordo com o interesse e o esforço pessoal. Portanto, para o pensamento liberal, a superação das desigualdades sociais está unicamente na educação, ou seja, se cada um for uma pessoa intelectual e moralmente bem forma-

⁶ Trabalho de pós-doutorado, publicado em: *Educação em Direitos humanos na formação universitária: textos para seminário*. Cardoso, C. M. (org.). Editora Cultura Acadêmica/UNESP, 2009, pp. 12-39.



da, esclarecida de seus direitos e deveres, naturalmente os problemas sociais são superados.

Porém, sabemos que Marx tem demonstrações suficientes (e a história comprovou) que há estruturas sociais, no mundo do trabalho principalmente, que fomentam a opressão entre os indivíduos, causando a miséria e exclusão social. Sem a superação dessas estruturas os princípios liberais de igualdade perante as leis e dos direitos civis e políticos acabam não se efetivando na prática. Neste contexto, o discurso em prol dos direitos humanos torna-se vazio e formal ou um álibi ético-político para postergar mudanças sociais profundas e manter o status quo, o que interessa ao poder econômico e político da elite.

Superar a visão liberal, na atuação em direitos humanos, significa levar em conta – na teoria e na prática – a indivisibilidade e a interdependência entre os direitos individuais de liberdade e os sociais de igualdade sócio-econômica, como propôs a Declaração de Viena, de 1993⁷. Assim, hoje a luta pelos direitos humanos, com sentido realmente emancipatório, passa por transformações nas estruturais sociais, por meio das políticas públicas e dos movimentos sociais dialeticamente articulados. Sem pressão democrática e fiscalização pelos movimentos sociais, as políticas públicas podem se tornar formas de controle social; sem políticas públicas, as bandeiras e conquistas dos movimentos sociais não se efetivam e se institucionalizam.

Um segundo aspecto necessário para a configuração dos direitos humanos, enquanto projeto emancipatório está na esfera da cultura, ou seja, da educação em seu sentido amplo. Nela, os direitos humanos constituem-se no eixo organizador dos valores do Projeto Político Pedagógico (PPP). É o que conhecemos como Educação em Direitos

Humanos. Não se trata apenas de transmitir, no discurso pedagógico e de forma espontânea, valores de respeito e de boa convivência entre as pessoas, o que tradicionalmente sempre foi feito. A Educação em Direitos Humanos (EDH) está comprometida em construir uma cultura de respeito à dignidade humana em todos seus aspectos. E esta, para realmente contribuir com o processo emancipatório do ser humano precisa estar em sintonia com as transformações sociais comentadas há pouco. Especificamente, as atividades pedagógicas na EDH devem ser organizadas a partir de alguns princípios⁸, tais como:

1. O ser humano é sujeito de direito, historicamente construído. O ser humano não nasce pronto como os outros animais. Ele se constrói como ser humano, ou seja, como sujeito, um indivíduo capaz de autonomia de pensar e de agir; portanto, não pode jamais ser tratado como objeto. E a dimensão de sujeito é construída na convivência social com outros sujeitos. Isso significa uma relação de reconhecimento do outro, como sujeito, e não uma relação de dominação em que o outro é tomado como um objeto, como um meio para atingir outros fins. E mais, como o ser humano é um ser em construção, todos os indivíduos, desde a mais tenra idade, têm o direito de construir-se como ser humano. Para isso têm o direito de receber as condições para uma vida digna desde criança: carinho, amor, alimentação, educação, atendimento médico, lazer etc.
2. Os seres humanos são diferentes uns dos outros. A humanidade é extremamente diversa, isto é, composta de diferentes etnias, costumes, religiões, filosofias, pensamentos morais, etc. Não há um determinado padrão que possa legitimar este ou aquele povo, este ou aquele modo de ser como modelo ideal

7 Na Conferência Internacional de Direitos Humanos de Viena, em 1993, "... foi definitivamente legitimada a noção de indivisibilidade dos direitos humanos, cujos preceitos devem se aplicar tanto aos direitos civis e políticos quanto aos direitos econômicos, sociais e culturais". Cf. In: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso: 27 dez 2011.

8 Os princípios foram organizados a partir de leituras e vivências na Educação em Direitos Humanos. Uma de suas versões fez parte do documento-base do Plano Municipal de Educação (2011), do município de Bauru-SP. In: <http://hotsite.bauru.sp.gov.br/pme/arquivos/arquivos/11.pdf>. Acesso: 27 dez 2011.



de ser humano a ser seguido por todos. Se somos diferentes, temos o direito de ser diferente; e por isso o dever de respeito ao outro na sua singularidade. É a convivência na diversidade. Este princípio aponta para necessidade de superação dos preconceitos e discriminações, em que as diferenças significam desigualdades. Portanto, o respeito às diversidades culturais deve sempre estar articulado com a luta para superação das desigualdades sociais, fruto da opressão e exploração. Estas provocam diversidades que precisam ser superadas.

3. Os seres humanos têm o direito à igualdade social. A igualdade na vida em sociedade é um aspecto fundamental da dignidade humana. E essa se refere não apenas à igualdade perante as leis e aos direitos civis e políticos, mas à igualdade de acesso aos bens sociais e econômicos da sociedade, condição para a dignidade humana na saúde, na educação, no trabalho, na moradia, no lazer etc.
4. Compromisso com transformações sociais. A EDH está comprometida em formar gerações que lutem contra as diversas formas de violações da dignidade humana. Para isso é preciso haver transformações sociais nas estruturas que causam desrespeito aos direitos fundamentais do ser humano. Cabe, pois, a EDH proporcionar aos estudantes conhecimentos e vivências coletivas capazes de desenvolverem consciência crítica da realidade, de si mesmos e de se perceberem como sujeitos de transformação da sociedade.
5. Democracia política e social. A sociedade democrática garante a liberdade de ser de cada indivíduo, porém e ao mesmo tempo, o bem estar de todos igualmente. Neste sentido, o poder público, a segurança e justiça precisam ser expressões da vontade racional e democrática da maioria; sem, contudo, excluir ou eliminar o direito de existir e de se expressar das minorias. Essa democracia civil e política se efetiva realmente, quando

está fundada na democracia social e participativa, em que todos tenham igualmente o acesso aos bens sociais, e que incentive a cidadania ativa e a participação política das organizações sociais. E assim a cultura das relações democráticas estará na base das instituições e organizações sociais.

6. Sensibilidade à condição humana. As relações éticas de respeito à dignidade humana, não se conquista apenas pelo conhecimento racional dos direitos e deveres na convivência democrática. A vivência de uma cultura de respeito aos direitos humanos depende também e fundamentalmente da sensibilidade de cada um diante da condição humana do outro. Ao colocar-se no lugar do outro, percebe-se as situações de alegrias e do sofrimento físico ou moral do outro. É o sentimento de compaixão de que fala a sabedoria oriental. Esta sensibilidade ética impulsiona atitudes de solidariedade incondicional. Somente a racionalidade não evita as barbáries; o século XX é prova cabal.
7. Dimensão política do espaço público e meio ambiente. A EDH deve desenvolver no aluno o respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática por todos. A convivência na esfera pública é uma dimensão política da educação e deve ser articulada e estendida ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global. A visão política da educação ambiental poderá proporcionar um desenvolvimento realmente sustentável, que não apenas preserve a diversidade da vida de das culturas, mas que construa uma nova percepção do espaço público e da relação com o meio ambiente, da qual somos parte.

Uma educação axiológica assim está em sintonia com uma visão dos direitos humanos que articula dialeticamente os direitos individuais, sociais e ambientais, compondo um projeto ético-político de caráter emancipatório.



Educação em direitos humanos na universidade

Com os pressupostos até então explanados, a presença dos direitos humanos na formação universitária pode proporcionar aproximações e diálogos entre a ciência e a ética, de que tanto necessitamos nos tempos atuais. Vejamos algumas dessas possibilidades.

A extensão universitária foi a porta natural de entrada da temática dos direitos humanos na universidade, vindo dos movimentos sociais dos anos 80. Muito mais do que uma prestação de serviço à comunidade, visando atender a demandas pontuais, a extensão universitária de todas as áreas – na visão progressista dos direitos humanos – tem um caráter educativo amplo, envolvendo todos seus sujeitos participantes, na construção de uma cultura de proteção e de promoção dos direitos humanos. Nessa perspectiva, as atividades de extensão necessitam apoiar-se em estudos e pesquisas de fundamentação teórica e conceitual em direitos humanos, dando à ação uma dimensão de práxis.

Especificamente, na esfera do ensino, a temática dos direitos humanos tem espaços na graduação ou na pós-graduação, seja como disciplinas formais, seja como temas transversais, desenvolvidos em seminários ou em outras atividades interdisciplinares, com possibilidades de envolver todas as áreas acadêmicas.⁹

No campo da pesquisa, a temática dos Direitos Humanos é especialmente multi e interdisciplinar, uma vez que nela se articulam as matrizes: jurídica, filosófica, histórica, sócio-econômica e psicológica;

9 Neste particular, são importantes subsídios a presente obra, as publicações: “Educação em direitos humanos na formação universitária: temas para seminários” (Editora Cultura Acadêmica/UNESP, 2009), a coleção “Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais” (3 volumes – Editora Universitária da UFPB, 2010) e muitos textos, disponíveis online, que relacionam a temática direitos humanos a uma determinada área da formação universitária. Ver, por exemplo, o banco de textos disponíveis em: http://unesp.br/observatorio_ses//conteudo.php?conteudo=780. Acesso: 28 dez 2011.

também podemos incluir, hoje, a dimensão ambiental e tecnológica. A natureza interdisciplinar das pesquisas em direitos humanos decorre da abrangência daqueles valores considerados inalienáveis à dignidade humana, como: o direito à vida, à alimentação, à saúde, à orientação sexual, à educação, à moradia, ao trabalho digno, às liberdades individuais, ao acesso à cultura, ao meio ambiente saudável, entre outros. Dessa forma o fenômeno histórico-social dos Direitos Humanos, somente pode ser compreendido a partir de um diálogo epistemológico e axiológico interdisciplinar. Além disso, a interdisciplinaridade dos direitos humanos também se abre ao diálogo intercultural contemporâneo¹⁰, uma vez que há múltiplos olhares sobre a ideia de dignidade humana em diferentes espaços culturais e tempos históricos, tão bem explicitados pela comunicação globalizada do mundo atual.

Portanto, nenhuma ciência ou cultura isoladamente pode dar conta da multiplicidade de vozes sobre os direitos humanos. A compreensão do que seja uma vida humana digna passa pela articulação de valores vitais (alimentação), civis e políticos (liberdade de expressão e participação), sociais (proteção à infância), culturais (educação gratuita e de qualidade), econômicos (trabalho com remuneração digna) e ambientais (desenvolvimento responsável com as futuras gerações). Com se vê, os direitos humanos são valores que perpassam transversalmente as mais diversas áreas do conhecimento. Em síntese: a produção de conhecimento nesta área, sem dúvida, implica uma ampla gama de saberes e de estratégias metodológicas.

E mais. A perspectiva interdisciplinar vai além da mera soma das contribuições particulares de várias ciências, pois com ela desenvolvem-se conceitos integradores, diálogos epistemológicos e metodológicos

10 Sobre o assunto, ver o texto: *Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade* de Boaventura de Souza Santos, publicado na Revista “Direitos Humanos”, n. 2, de junho de 2009, publicada pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Também disponível online em: http://portal.mj.gov.br/sedh/biblioteca/revista_dh/dh2.pdf. Acesso: 29 dez 2011.



no ensino e na pesquisa que fundamentem e ampliem as possibilidades de compreensão dos fenômenos estudados e de práticas inovadoras. Não se trata de reflexões teóricas puramente abstratas, para Boaventura de Souza Santos, mas a partir das práticas e impactos sociais que o conhecimento produz. Isso porque “não há epistemologia neutra”.

Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias e epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido, é por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias (2010, pp. 11 e 15).

Assim as pesquisas acadêmicas teóricas poderão contribuir com questionamentos sobre a natureza e os fins da própria ciência que temos, para pensar a ciência que queremos e de que necessitamos no século XXI: uma ciência com profundo e constante diálogo com a ética. Ou seja, uma ciência não submissa aos objetivos imediatos do mercado e que seus fins últimos tenham, como pressuposto, meios éticos. Aqui também os direitos humanos podem oferecer os fundamentos éticos dessas reflexões.

Com esta radicalidade, a presença dos direitos humanos na universidade poderá, de um lado, explicitar e aprofundar o compromisso social do Projeto Político Pedagógico, em especial com os social ou culturalmente excluídos; e de outro, construir novos paradigmas de conhecimento humanizado e humanizante, colocando a ciência a serviço da emancipação de indivíduos e povos. Assim, a universidade estaria preocupada não apenas com melhorias sociais, atendendo as demandas pontuais, mas também voltada para as

profundas transformações sociais de que falamos. Então, formaremos médicos que também discutam um sistema de saúde realmente para todos; professores interessados em promover transformações de fundo na educação; arquitetos e urbanistas capazes de proporem novas configurações para um espaço urbano humanizado e humanizador; engenheiros preocupados em produzir a tecnologia para um bem estar humano duradouro e não apenas para causar impacto na economia; enfim profissionais que colocam seus conhecimentos na ação política de transformação social e não apenas de melhorias.

Não seria este um caminho para a defesa da qualidade social e ética da educação, diante do ataque neoliberal à universidade?

Referências

ADORNO T. W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____ e HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BACON, F. *Novum Organum*. In: *Os pensadores*. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultura, 1998.

FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T. & DIAS, A. A. *Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária, 2010.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (Orgs.). *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Filosofia*. João Pessoa-PB: Editora UFPB, 2010.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direi-*



- tos humanos na Sociologia*. João Pessoa- PB: Editora UFPB, 2010.
- CARDOSO, C. M. Liberdade e igualdade nos direitos humanos. In: *Educação em direitos humanos na formação universitária: textos para seminários*. CARDOSO, C. M. (org.), São Paulo: OEDH/UNESP; Cultura Acadêmica, 2009.
- _____. *Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade*. São Paulo: EDUNESP, 2003.
- DESCARTES, R. Discurso do Método; Meditações. In: *Os Pensadores*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 2ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- HORKHEIMER, M. *Eclipse da Razão*. Trad. Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.
- KANT, I. Resposta à pergunta: O que é esclarecimento? In: *Textos seletos*. Trad. Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974.
- LOCKE, J. *Segundo tratado sobre o governo*. Trad. de Anoar Aiex. 2ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MATOS, O. C. F. *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1995.
- PLATÃO. *Diálogos I: Mênon - Banquete - Fedro*. Trad. Jorge Paleikat. Rio de Janeiro: Globo, s.d.
- VARGAS, Milton. História da matematização da natureza. *Estudos Avançados*. [online]. 1996, vol. 10, n. 28, pp. 249-276. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141996000300011>. Acesso: 27 dez 2011.
- SANTOS, B. de S. e MENEZES, M. de P. (Orgs.) *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. Trad. Márcio Pugliese. São Paulo: Global, 1980.

1.3

POR QUE EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR? DIAGNÓSTICO, RAZÕES E DESAFIOS

Paulo César Carbonari - IFIBE

Nossa racionalidade de resistência conduz, pois, a um universalismo de contrastes, de entrecruzamento, de mesclas. [...] Trata-se de um universalismo que nos sirva de impulso para abandonar todo tipo de visão fechada, seja cultural ou epistêmica, a favor de energias nômade, migratórias, móveis, que permitam deslocarmo-nos pelos diferentes pontos de vista sem a pretensão de negar-lhes, nem de negar-nos, a possibilidade de luta pela dignidade humana.

Joaquin Herrera Flores

A pergunta que se põe como título provocativo não foi feita por acaso, visto que parte da compreensão de que: a) não há consenso sobre as motivações/razões da educação em direitos humanos; b) não há uma única concepção do que significa educar em direitos humanos; c) querer educar em direitos humanos não é sinônimo de concordar que isso se deva/possa ser feito no ensino superior. É nosso objetivo nesta breve reflexão iden-



tificar hipóteses que sirvam menos para oferecer uma resposta suficiente a esta problemática e mais para indicar caminhos para compreender o significado da educação em direitos humanos e seus desafios como tarefa na formação superior.

Diagnóstico de razões, que não são boas razões

Diferentes são as motivações/razões para educar em direitos humanos. Múltiplas também são as razões para fazê-la [ou não] na educação superior. Começamos por apontar um diagnóstico de motivações comuns, mas que não se constituem em boas razões para educar em direitos humanos na formação superior.

A educação superior não tem nada que educar em direitos humanos, tem sim é que formar profissionais competentes e aptos ao mercado de trabalho, é uma das posições. A ideologia da competência e da preparação para a atuação no mercado tem contribuído para rebaixar as pautas, as agendas e as abordagens no ensino superior nos últimos anos. Voltar-se para competências é trabalhar o processo educativo de forma unidimensional, dado que a formação exige mais do que domínio de técnicas e capacidade para sua aplicação. O voltar-se para o mercado é outro componente ideológico que contribui para afastar a educação superior da sua finalidade maior, que é a formação para a atuação integral. Esta postura parte de uma premissa insuficiente e que estabelece o mercado como o fórum de definição das prioridades e das demandas. O mercado, sabemos, não é um espaço público, antes, pelo contrário, é privado e privatista em nossas experiências de capitalismo tardio. Por isso, ao ficar na dependência do mercado, a formação na educação superior abre mão de ser agente de incidência na vida pública e de formar agentes capazes de orientar sua participação na vida em comum e para incidir nas agendas do

que é de interesse público. As demandas a ser atendidas pela educação superior não são aquelas dos interesses privados e privatistas; são, sim, aquelas dos espaços públicos nos quais se exerce os direitos e se constrói novos direitos. Formar competências para o mercado não é contribuir para a formação do sujeito de direitos.

Os motivos que levam a educar em direitos humanos são os mesmos que poderiam levar a educar para a cidadania, para os valores e para a paz, diz um segundo grupo. Sim, educar para a cidadania, para os valores e para a paz se constituem em tarefas fundamentais da educação em geral e da educação superior. Mas, formar para a cidadania é restritivo, por um lado, e genérico, por outro: restritivo, pois implica na educação para o conhecimento e o exercício dos direitos existentes e para a contraprestação dos deveres por eles exigidos, como que formando para a inserção na ordem social, jurídica e política disponível. Formar em valores constitui-se também em tarefa fundamental, mas dado que valores e vida moral são construções históricas, fazer este tipo de formação poderia ser confundido com a inserção na vida moral hegemônica que, nem sempre é protetora dos direitos. A formação deste tipo também corre o risco de ser unilateral por descuidar de outras dimensões fundamentais da vida do sujeito de direitos. Por fim, educar para a paz é também tarefa fundamental, mas confundi-la com educação em direitos humanos é não reconhecer que a paz é a combinação de uma vida vivida com direitos, supondo, portanto, os direitos humanos e não reduzindo os direitos humanos a ela. Assim, quaisquer destas formas de educação são fundamentais, mas insuficientes para dar conta do significado de educar em direitos humanos.

Educar em direitos humanos se confundiria com fazer uma educação ideológica, estranha ao ensino superior, que deve ser científico, diz outro grupo de motivações. Este é o fator ideológico mais pernicioso à vida acadêmica e à construção da educação em direitos humanos na educação superior, visto que parte de uma premissa completa-



mente equivocada de que há certo tipo de saber que se constitui em parâmetro [neutro] para todos os demais saberes, o saber científico. O resultado é a produção do saber de forma monolítica e reprodutora de modelos e formas pouco abertas à diversidade dos conhecimentos, dos saberes e das suas formas de expressão e de vivência que tende para a formação de uma ciência unificada. A epistemologia contemporânea tem mostrado sobejamente a ilusão desta premissa e a sua consequência mais nefasta para a própria ciência, que é o “desperdício” de saberes, de criatividade, de possibilidades de identificação e de resolução de problemas. Tem mostrado também a pluralidade dos saberes e das formas de sua expressão como sendo característica tanto dentro de cada área específica de saber quando das diversas áreas entre si. Desconhecer esta perspectiva é efetivamente investir numa educação unilateral e pouco afeita à formação de sujeitos de direitos.

A educação em direitos humanos não tem qualquer especificidade e, por isso, “cabe tudo na educação em direitos humanos”, diz uma postura também comum. Esta postura parte da premissa de que a abrangência ampla e a baixa determinação positiva do conteúdo dos direitos humanos os transforma num grande “guarda-chuva” para todo tipo de ação no ensino, na pesquisa e na extensão. É verdade que direitos humanos têm conteúdos abertos e abrangentes e que são pouco afeitos à exatidão. Daí deduzir que atividades de extensão como as que são feitas em na orientação jurídica ou no atendimento de demandas da população no campo penal ou cível, por exemplo, por si só são imediatamente ações em direitos humanos é trabalhar numa perspectiva redutiva dos direitos humanos. O acesso à justiça é um direito humano, mas nem todas as práticas de promoção do acesso à justiça são práticas de promoção dos direitos humanos. A questão diferenciadora fundamental está no alcance destas ações no sentido de formar sujeitos de direitos.

Contra estas posições, a principal motivação para educar em di-

reitos humanos é que os/as educandos/as da educação superior são sujeitos de direitos que, entre outros, têm o direito à educação, que é um dos direitos humanos, e também têm o direito de aprender direitos humanos como parte de sua formação integral. Trata-se de compreender que os sujeitos da educação, os/as educandos/as, são sujeitos de direitos porque, mas não somente, são parte de uma cultura jurídica do estado democrático de direito que lhes confere status de cidadania; porque, mas não somente, são parte de uma comunidade moral e por isso parte de um processo de formação em valores; porque, mas não somente, são parte de uma comunidade que resiste e exige viver livre de todas as formas de violência e quer paz; porque, mas não somente, são parte de uma comunidade política e por isso têm direito a resistir, a se organizar e a protestar, contestando a ordem injusta; porque, mas não somente, são parte de uma comunidade de saber específica aberta aos demais saberes. Em outras palavras, os modelos acima descritos se mostram insuficientes para cumprir a tarefa da educação em direitos humanos na perspectiva da formação integral do sujeito de direitos.

Boas razões para educar em direitos humanos

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) estabelece que a educação em direitos humanos é “[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos [...]” (BRASIL, 2006, p. 25). A educação em direitos humanos se constitui, assim, em “processo”. Se é processo, é parte do conjunto das ações às quais se associa. No caso da educação superior, implica desde a concepção institucional, dos cursos, da formação, até as atividades de ensino, pesquisa e extensão que são realizadas. Os adjetivos “sistemático” e “multidimensional” qualificam de forma substantiva o processo a ser realizado pela educação em direitos humanos, dando-lhe as qualidades essenciais: a primeira afasta qualquer



perspectiva de que a educação em direitos humanos seja apenas um [ou até muitos] evento em qualquer dos momentos ou dos âmbitos da vida acadêmica; a segunda afasta qualquer perspectiva unidimensional e fragmentária da formação; positivamente, uma e outra convergem para a finalidade central da educação em direitos humanos que é a formação do “sujeito de direitos”. Ao explicitar as múltiplas dimensões da educação em direitos humanos, o PNEDH abre para a dimensão epistêmico-cognitiva [“apreensão de conhecimentos historicamente construídos [...]”]; para a dimensão ética [“afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade”]; para a dimensão política [“formação de uma consciência cidadã [...]”]; para a dimensão pedagógica [“desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva [...]”]; e para a dimensão social [“fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações”] (BRASIL, 2006, p. 25). Estas diversas dimensões tem como eixo articulador e diferenciador fundamental a formação do sujeito de direitos.

Sujeitos de direitos não são só os que sabem os “direitos do sujeito”. São, acima de tudo, os que agem multidimensionalmente para promover o “ser sujeito de direitos” no cotidiano. Sujeitos não são abstrações; são concretos e históricos e se fazem na qualidade da relação com outros sujeitos, na singularidade, na particularidade e na universalidade constitutivas dessas relações (Cf. CARBONARI, 2007).

A educação em direitos humanos se constitui em processo de formação de sujeitos de direitos. Formar sujeitos de direitos se faz em dinâmicas que tomem os sujeitos desde dentro e os ponha dentro dos processos educativos. Os processos educativos, neste sentido, são tomados como mediação para a transformação das relações. Isto porque, seres humanos se fazem na relação com os outros seres humanos, sendo que é da qualidade das relações que se pode esperar maior ou

menor humanização. Ou seja, seres humanos se fazem com os outros (nunca sobre e nem sob os outros) seres humanos, fazendo-se sujeitos [de direitos]. A dignidade humana é o núcleo de conteúdo do sujeito de direitos e a educação em direitos humanos que se quer responsável prima pela construção de compreensões e práticas que a tenham como central. Agir assim exige criar condições para promover o afastamento de todo tipo de discriminação, de exploração, de opressão, de vitimização, práticas que rompem a dignidade, e que, ao mesmo tempo, viabilizem a efetivação de relações dialógicas, justas e pacíficas, mais afeitas à dignidade. Assim, é impensável fazer educação em direitos humanos em separado do conjunto do processo educativo – e fazer qualquer processo educativo sério e significativo que abdique dos direitos humanos – como garantia e como exercício do direito de aprender.

É por isso que, acima de tudo, formar sujeitos de direitos é contribuir de maneira decisiva para a reconfiguração das relações entre os seres humanos e destes com o mundo cultural e com o ambiente natural de forma a subsidiar processos de afirmação dos humanos como sujeitos em convivência com outro sujeitos. Com base nesta noção geral, desdobramos três aspectos que consideramos fundamentais ao núcleo da educação em direitos humanos como processo de formação de sujeitos de direitos.

Educar em direitos humanos é formar sujeitos sustentáveis e que promovem a sustentabilidade em sentido amplo. Nenhum ser humano é fora do mundo, fora do ambiente cultural e do ambiente natural. A interação ocorre como relação com os sentidos (mundo) e as condições de sentido (culturais e naturais) nos quais se está inserido. Posturas predatórias ou mesmo as preservacionistas mitigadoras são insuficientes porque, além de comprometer o mundo como ambiente natural e cultural, também comprometem o humano.

Educar em direitos humanos é formar para participar, para “aparecer” e para “dizer”. “Aparecer” e “dizer” consistem em aceitar que cada pessoa pode se expressar de forma livre e em con-



dições adequadas para tal. Significa fazer frente a todo tipo de presença [que é mais que visibilidade] e de cerceamento da expressão, o que é sinônimo de participar. A participação é conteúdo fundamental para a efetivação dos direitos humanos. Presença é participação. Participação é interação. Interação é agir na alteridade. Assim, está em questão identificar processos e propostas, dinâmicas e sujeitos, divergências e convergências, sob o crivo da alteridade. Quando centradas na alteridade, as vivências públicas são muito mais do que um jogo; são construção, permanente e sempre nova, de um modo de ser social e político, um modo de ser humano, com direitos humanos.

Educar em direitos humanos é formar à liberdade e à responsabilidade. A liberdade, longe de ser uma propriedade ou uma faculdade, é a vivência de condições que abram oportunidades e que permitam fazer das oportunidades realidade. As escolhas se dão em vários planos e entrecruzam a diversidade das possibilidades sempre em relação. Daí ser impossível querer a liberdade como uma propriedade individual que só serve para constituir os outros como concorrentes. Liberdade entendida como tecido em relação tem em seu conteúdo a responsabilidade consigo e com os outros e que não nasce como decorrência mas é lhe é constitutiva. Ou seja, a responsabilidade não vem como recíproca, mas como doação. Isto não exclui as recíprocas, apenas as põe num em outro patamar. Educar em direitos humanos é, assim, educar para a liberdade como responsabilidade e, para a responsabilidade como liberdade. Não se trata de escolher entre direitos e deveres; trata-se de vivê-los como exercício combinado, nunca podendo estabelecer prioridade a uns ou a outros. O sujeito de direitos é, assim, sujeito livre e criativo com os outros, nunca contra os outros.

Desafios decorrentes para a educação superior

Propor-se a educar em direitos humanos na educação superior exige tomar em conta um conjunto de desafios concretos que dependem menos de uma decisão de vontade ou de uma norma vinculante e apontam mais para a configuração de posicionamentos criativos que reponham o que significa fazer educação neste nível de ensino. Coerentes com o que já desenvolvemos, os desafios se concentram em formar sujeitos de direitos em perspectiva integral, multidimensional. Por isso, exploramos três aspectos que sistematizam a tarefa da educação em direitos humanos na formação superior: a memória, a verdade e a justiça. Não fazemos mais do que indicar, visto que o desenvolvimento dos desdobramentos de cada um desses desafios poderia nos levar a extrapolar o possível neste artigo.

Não há formação integral sem memória, assim como não há direitos humanos sem memória! A memória é constitutiva do modo de vida no qual se situam e se fazem os sujeitos em interação com o ambiente (natural e cultural) e com os outros humanos (não contra eles). A memória é constitutiva da historicidade (da temporalidade e da finitude), mas também da possibilidade de transcendência a ela. Este desafio exige uma nova compreensão do tempo, superando perspectivas lineares e que alargam por demais o futuro em detrimento do passado e do presente. Reforçar a memória não é sinônimo de reafirmação pura e simples da tradição; pelo contrário, é compreender o passado como parte constitutiva do presente e do futuro. Por outro lado, não é sacrificar o passado e o presente em nome de um futuro largo e de progresso; pelo contrário, é compreender o presente como exercício de realização do “já-não” e do “ainda-não” que fazem parte das práticas atuais.

O desafio da educação em direitos humanos como memória exige a crítica contundente a todas as formas de esquecimento cínico, aquele que costuma sobrepenalizar as vítimas da história (e das violações de direitos, os “sujeitos sujeitados”) em nome do progresso. A edu-



cação em direitos humanos que não for capaz de reconstrução da memória não como simples descrição da história, mas como vivência dos significados dos processos históricos, não será capaz de formar sujeitos de direitos, em qualquer área do conhecimento, que se compreendam como agentes da promoção dos direitos. Um exemplo para ilustrar: um arquiteto que não tenha a compreensão do significado da construção do espaço urbano como espaço de disputa e de integração para certos setores e de segregação para as maiorias dificilmente terá condições de trabalhar na perspectiva da cidade como direito e como espaço de exercício dos diversos direitos. É a memória das muitas vítimas das cidades, visíveis e invisíveis, que poderá fazer do ensino, da pesquisa e da extensão nesta área de conhecimento um exercício de direitos humanos e um compromisso com a promoção dos direitos humanos.

Não há formação integral sem verdade, assim como não há direitos humanos sem verdade! A verdade (não absoluta, muito menos relativa) como busca de assentimento e convergência é constitutiva da afirmação dos conhecimentos e também das vivências, até porque sujeitos se fazem em relações verdadeiras e de confiança. Este desafio exige uma nova concepção de racionalidade capaz de lidar com a diversidade dos saberes e da verdade. O reconhecimento de diferentes tipos de racionalidade não necessariamente advoga a sucumbência ao relativismo. Pelo contrário, é exigência para lidar com a pluralidade de forma construtiva, o que repõe a universalidade, não de partida, mas como horizonte a ser buscado. A ecologia dos saberes se constitui em desafio que exige muito mais do que o tratamento de cada área ou cada especialidade por si mesma; exige o desenvolvimento de perspectivas interdisciplinares e até transdisciplinares. A vigência da ordem dos saberes pelo disciplinamento acadêmico que constitui cânones incommunicáveis entre as várias racionalidades e, em consequência, entre os múltiplos saberes é o desafio central a ser superado. A ver-

dade, neste sentido, é menos um dado ou uma posse e mais uma construção em diálogos complexos.

Por isso, o desafio da verdade como tarefa da educação em direitos humanos na educação superior exige enfrentar tanto o dogmatismo quanto o relativismo, dado que ambos são cínicos já que tendem a não reconhecer legitimidade à diversidade das formas de saber e de verdade como constitutiva de sujeitos de direitos. Por seu lado, o dogmatismo, inviabiliza as múltiplas possibilidades fechando-se numa perspectiva unificacionista do saber que tende a reduzir tudo o mais a ceticismo crasso ou a simples ignorância e não-saber. O relativismo, por seu turno, mesmo que pareça reconhecer a diversidade, não a trata, porém, em perspectiva de pluralidade, ou seja, não admite qualquer tipo de convergência possível, redundando por inviabilizar a afirmação de sujeitos, dado que perde qualquer possibilidade de interação, nem que seja comparativa, entre os diversos tipos de racionalidade, de saber e de verdade. É por inviabilizar os sujeitos, cada um a seu modo, que tanto o dogmatismo quanto o relativismo são posturas inadequadas à educação superior comprometida com educação em direitos humanos. O desafio central está na promoção do que Boaventura de Sousa Santos (2006) chama de ecologias, particularmente da ecologia dos saberes. Neste sentido, é da qualidade da verdade que se constrói nos processos de produção e de disseminação do saber que se pode estabelecer convivência e interação que sejam adequadas e favoráveis a afirmação de sujeitos de direitos.

Não há formação integral em direitos humanos sem justiça, assim como não há direitos humanos sem ela! A justiça é exigência que só pode ser efetivada pela promoção de práticas que tenham como conteúdo central, de um lado, a superação das desigualdades e, de outro, a superação das discriminações. A promoção do acesso aos bens materiais e simbólicos necessários à vida com dignidade e a promoção do reconhecimento da singularidade, da



particularidade e da universalidade dos sujeitos se constituem, juntas, a síntese do que significa a formação para a justiça como combinação complexa entre distribuição e reconhecimento. Fazer justiça é muito mais do que implantar na terra uma ideia de reino dos fins ou do que compor interesses de forma a maximizar a felicidade em detrimento da dor. Trata-se, além de promover oportunidades, também da promoção de condições, dado que oportunidades sem condições podem se tornar vãs e condições sem oportunidades podem reificar relações.

Por isso, o desafio da justiça exige construir condições para contribuir para identificar e reparar violações de direitos (reparar as vítimas) e, acima de tudo, promover e proteger as pessoas e seus direitos de forma que a dignidade possa ser concreta no cotidiano; o que significa que exige a crítica a todas as formas de cinismo que relega a igualdade à quimera e a diversidade à desigualdade (discriminação) e que faz da justiça sequer uma promessa. O compromisso da educação superior com a justiça informa os processos de ensino, pesquisa e extensão na perspectiva de constituí-los como dinâmicas de estabelecimento de novas relações, neles mesmos enquanto estão sendo realizados e no que promovem desde sua realização. Assim, educar em direitos humanos como desafio de promoção da justiça na e pela educação superior perpassa o sentido do conjunto da atividade desenvolvida neste nível de ensino e repõe o sentido do formar sujeitos de direitos nela e por ela.

Em suma, memória, verdade e justiça constituem trinômio fundamental da formação em direitos humanos em geral e, de modo especial, na educação superior. Sujeitos só se constituem e se fazem com os outros. Contra o mais fácil e o mais conveniente que, de regra, colaboram para produzir resultados que reforcem práticas e processos que dispensam a dignidade e, em consequência, inviabilizam, interditam e subjagam sujeitos, enfrentar os desafios aqui identificados é investir na realização da dignidade do sujeito como conteúdo

intransitivo dos direitos humanos. Acima de tudo está o desafio de orientar [e reorientar] o conjunto da ação educativa realizada pela educação superior de forma a fazê-la como exercício do direito humano à educação e como formação para o exercício do conjunto dos direitos humanos, formando sujeitos de direitos.

Referências

- BRASIL. CNEDH. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH; MEC; MJ; UNESCO, 2007. Disponível em www.sedh.gov.br. Acessado 10/01/2010.
- CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: GODOY SILVEIRA, Rosa M. *et al.* (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: UFPB, 2007, p. 169-186.
- HERRERA FLORES, Joaquin. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Trad. C.R.D. Garcia et al. Florianópolis: Fundação Boiteux; IDHID, 2009.
- HINKELAMMERT, Franz J. *El sujeto y la ley*. Heredia, Costa Rica: Euna, 2003.
- MONTEIRO SILVA, Aida Maria; TAVARES, Celma (Org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MÜHL, Eldon Henrique *et al.* (Org.). *Textos referenciais para a educação em direitos humanos*. Passo Fundo: IFIBE, 2009.
- RUIZ, Castor Bartolomé M. M. (Org.). *Justiça e Memória*. Para uma crítica ética da violência. São Leopoldo: Unisinos, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.



1.4

**A PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR
DOS DIREITOS HUMANOS E SEUS
DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO
EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS**

Adelaide Alves Dias

A efetivação de uma maior proteção aos direitos do homem está ligada ao desenvolvimento global da civilização humana. É um problema que não pode ser isolado, sob pena não digo de não resolvê-lo, mas de sequer compreendê-lo em sua real dimensão (BOBBIO, 1992, p.45).

Introdução

O presente texto objetiva refletir sobre a questão da interdisciplinaridade dos Direitos Humanos e a sua relação com os processos educativos de socialização de uma cultura de direitos, problematizando a importância de se reconhecer como necessária a construção de um saber interdisciplinar capaz de

permeiar os conteúdos, as metodologias e as práticas da educação em/para os direitos humanos que supere os cortes disciplinares de circunscrição de uma determinada área do conhecimento, resgatando sentidos, significados e, sobretudo, a práxis da formação humana. Defende a ideia de uma constante construção interdisciplinar de saberes constitutivos de novas formas de sociabilidade humanas, capazes de disseminar vivências e práticas de respeito aos direitos humanos. Por fim, argumenta sobre a pertinência de olhar para a questão da interdisciplinaridade dos direitos humanos a partir da compreensão de uma relação indissociável entre os mais variados modos de o sujeito realizar ações concretas em uma sociedade democrática e a intrínseca necessidade de realizar reflexão crítica e problematizadora sobre tais ações, orientada pela dimensão ética do ser e agir no mundo.

Conceber os direitos humanos a partir de uma abordagem interdisciplinar no contexto dos processos de socialização pressupõe situar-se em uma ótica contra-hegemônica, na qual é fundamental o desenvolvimento de processos educacionais críticos e criativos de compreensão e ação sobre a realidade. Tais processos, por sua vez, propiciariam a (re)invenção de outras culturas e mentalidades, norteadas por valores de solidariedade social, capazes de contribuir tanto para o fortalecimento de sistemas democráticos com vistas à plena vivência da cidadania, quanto para a construção de processos de emancipação e de autonomia dos sujeitos.



Direitos Humanos e os processos educativos de socialização de uma cultura de direitos: o papel da Educação em/para os Direitos Humanos

Inicialmente, cumpre salientar que ao falarmos em Direitos Humanos o fazemos com a convicção da sua importância fulcral para a construção e consolidação de um Estado democrático capaz de realizar o valor da solidariedade social. Desta forma, os Direitos Humanos aqui são compreendidos como um dos temas emergentes (e urgentes), indispensáveis tanto para a constituição da sociedade contemporânea quanto para a transformação do quadro atual de intolerância, desrespeito, discriminações e violações à condição de dignidade humana que ainda persiste entre nós e contra o qual se insurgem todos aqueles que lutam pelo alargamento da noção de cidadania na direção de sua apropriação plena.

Também é oportuno esclarecer que quando falamos em Direitos Humanos tomamos como referência a definição contida em alguns dos mais importantes documentos validados pela comunidade internacional, quais sejam, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), e os Pactos Internacionais de 1966: o de Direitos Civis e Políticos e o de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966). Nesses documentos, Direitos Humanos são compreendidos como os direitos políticos, sociais, culturais e econômicos dos cidadãos.

A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos da ONU, realizada em Viena, em 1993, reafirmou o conteúdo dos textos de 1948 e de 1966 e ratificou os princípios basilares de compreensão dos Direitos Humanos: universalidade, indivisibilidade, interrelação e interdependência. Ou seja, os direitos humanos são direitos que pertencem a todas as pessoas, não podendo ser separados uns dos outros; afetam-se uns aos outros e não podem ser obtidos integralmente sem que os outros direitos também o sejam.

Nessa perspectiva, os Direitos Humanos constituem-se em uma ferramenta preciosa para se interpretar e recriar a realidade social numa dimensão humanizadora. Daí sua relevância para o aperfeiçoamento dos processos sociais emancipadores, sobretudo para aqueles mais radicais contidos na exigência de efetivação da cidadania plena.

Mas, a demanda pela ampliação e apropriação dos conteúdos específicos de direitos humanos requer, entre outras coisas, trabalho metódico de articulação e sistematização das mais variadas práticas sociais conectadas com os mais diversos tipos de conhecimentos já produzidos (e em construção).

Igualmente importante nesse processo de recriação da realidade social é a construção de valores, atitudes, hábitos, condutas e ideias, com vistas a possibilitar uma inserção crítica e contextualizada no interior de uma sociedade profundamente marcada pela fragmentação dos elementos estruturais de construção do ser, do saber e do fazer humanos.

Sem a devida articulação entre as ações cotidianas, sua sistematização em forma de educação, e o saber historicamente construído, não é possível falar em construção (e reconstrução) incessante de uma cultura de direitos. Como dissemos em outro momento, “a educação, enquanto prática social humana, é histórica e, como tal, necessita ser compreendida e analisada no contexto dos embates travados pelos movimentos de luta e de resistência pela afirmação dos direitos humanos” (DIAS, 2010, p.18).

Pelo exposto, é lícito argumentar sobre a urgência de novos processos de sociabilidade humana, fundados na solidariedade social, que conformem modos de vida mais justos e igualitários, capazes de promover uma convivência ética entre grupos diversos, na perspectiva da vivência plena de cidadania.

Diante da complexidade social e da exigência de uma reflexão problematizadora sobre a própria realidade social em constan-



te mudança, não é possível mais compreender os processos de educar em/para os direitos humanos sem que se estabeleça um estreito diálogo interdisciplinar com a constante construção/reconstrução de um saber específico, porém necessariamente multifacetado. Por isso, não podemos prescindir desse saber, construído e constituído de forma interdisciplinar, pois ele é um importante instrumento de crítica, capaz de impregnar/despertar mentes e corações, atribuído, desta forma, sentido, a práxis humana. É nessa direção que situamos a Educação em Direitos Humanos.

é a educação em direitos humanos que permite a afirmação de tais direitos e que prepara cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças. [...] que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, apresentando-se na atualidade, como uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos (TAVARES, 2007, p. 487 e 488).

Se aceitarmos a ideia de que os processos educativos constituem-se em dinâmicas de socialização da cultura, podemos avançar na perspectiva de conformar duas outras ideias. A primeira refere-se ao fato de que a disseminação de uma cultura de direitos é uma ferramenta indispensável de sustentação das ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos. A segunda decorre da primeira e refere-se à noção de que a Educação em Direitos Humanos constitui-se em um poderoso vetor de viabilização dos processos socializadores de uma cultura de direitos.

Nessa perspectiva, podemos argumentar que se os processos de socialização de uma cultura de direitos têm a força de difundir essa cultura entre os sujeitos, imprimindo-lhes a marca de agentes de defesa e de proteção dos direitos humanos. Isto significa que a Educação

em Direitos Humanos se ocupa de processos formativos nos âmbitos do ser, do saber e do fazer humanos, mediante os quais torna possível a realização da exigência de que todas as pessoas orientem suas condutas no sentido da vivência e do respeito aos direitos humanos.

Neste ponto é importante destacar a importância de estabelecer os direitos humanos como uma cultura na sociedade brasileira, dado que a estrutura social existente no país ainda carrega consigo traços bastante significativos de uma herança histórica de forte autoritarismo social, fortemente marcado por características colonialistas, patriarcalistas, patrimonialistas, escravagistas e coronelísticas.

Segundo Dagnino (2004, p.104-105), “esse autoritarismo social engendra formas de sociabilidade e uma cultura autoritária de exclusão que subjaz ao conjunto das práticas sociais e reproduz a desigualdade nas relações sociais em todos os seus níveis”. Os traços de autoritarismo social podem ser rapidamente identificados nas ações de discriminação, preconceito e exclusão atualmente existentes na nossa sociedade. Por isso, a importância de se construir “uma cultura capaz de formar nas mentes e nos corações de todos os seres humanos a plena capacidade de reconhecer a legitimidade do outro tanto quanto a sua própria” (DIAS e PORTO, 2010, p. 33).

Todavia, não somos ingênuos a ponto de considerar que os processos socializadores de uma cultura de direitos ocorrem sem o estabelecimento de conflitos. A socialização de uma cultura de direitos exige a constante negociação de sentidos e de significados produzidos na e pela cultura em que os sujeitos individuais e coletivos estão inseridos. Em outras palavras, a socialização de uma cultura de direitos envolve a produção dialética e dialógica de dissensos e de consensos

[...] um consenso que evolui na história funciona graças ao dissenso, que envolve, por sua vez, o que poderíamos chamar de um consenso crítico. A luta histórica pelas liberdades faz-se, pois, quantas vezes,



por via do dissenso, ante situações de negação de valores humanos; o resultado – criação de novos direitos – carece sempre do consenso, não como passo definitivo (sempre evolui), mas como passo intermediário. O mais importante das considerações precedentes é que os valores não surgem num momento determinado, mas são o resultado comunicacional de necessidades e exigências humanas, vividas e projetadas no tempo. (ROCHA, 2010, p. 305).

Feita essa ressalva, resta-nos precisar o papel da Educação em Direitos Humanos na socialização de uma cultura de direitos. Para Benevides (2001, p. 44)

Trata-se, portanto, de uma mudança cultural especialmente importante no Brasil, pois implica a derrocada de valores e costumes arraigados entre nós, decorrentes de vários fatores historicamente definidos: nosso longo período de escravidão, que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida; nossa política oligárquica e patrimonial; nosso sistema de ensino autoritário, elitista, e com uma preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; nossa complacência com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos privilégios concedidos aos cidadãos ditos de primeira classe ou acima de qualquer suspeita; nosso descaso com a violência, quando ela é exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; nossas práticas religiosas essencialmente ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; nosso sistema familiar patriarcal e machista; nossa sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; nosso individualismo consumista, decorrente de uma falsa idéia de “modernidade”. (BENEVIDES, 2001, p. 44)

Isto posto, avancemos na perspectiva de analisar a efetividades das ações de Educação em Direitos Humanos, orientada para a plena realização da pessoa, na busca por viabilizar processos de socialização de uma cultura de direitos. Obviamente que a socialização de uma cultura em direitos humanos, que se pautou pelo princípio do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano, necessita contemplar a natureza interdisciplinar que lhe é inerente, dando-lhe forma e conteúdo.

A centralidade da interdisciplinaridade e seu papel na Educação em/para os Direitos Humanos

Com base em Benevides (2001), iniciaremos a reflexão sobre a natureza interdisciplinar buscando responder a dois questionamentos completamente imbricados um no outro. O primeiro deles refere-se às expectativas com relação ao processo de educar em/para os Direitos Humanos. O que queremos quando educamos em/para os direitos humanos? O segundo questionamento diz respeito aos efeitos deste processo educativo. Que conseqüências esta formação traz para a vida do sujeito e da coletividade em que ele se insere?

A resposta ao primeiro dos questionamentos nos remete, necessariamente, à idéia de formação de sujeitos autônomos, críticos e responsáveis, com capacidade de intervir em uma dada realidade social, com vistas ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Para tanto, precisamos recorrer a alguns pressupostos que devem ser observados quando buscamos propiciar uma educação em/para os direitos humanos:

- a conscientização de todo o conjunto de normas, conceitos e valores dos textos fundamentais de Direitos Humanos e de sua produção histórica



Essa premissa corresponde à exigência de, ao educar-se em/para os direitos humanos, educadores e educandos devem engajar-se um discurso filosófico e prático que os estimulem a considerar a dimensão ético-política e jurídico-normativa (em sua construção histórica) dos direitos humanos. Inserem-se aqui as análises críticas sobre os elementos que potencialmente seriam capazes de estimular concepções de mudança (social e de mentalidades) incorporados nos documentos internacionais e nacionais de referência na promoção e defesa dos direitos humanos, de modo a tornar possível a identificação das principais preocupações com os direitos humanos no mundo e no Brasil. Que direitos específicos estão envolvidos, por exemplo, na Declaração Universal dos Direitos Humanos? Nos Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos de 1966? No Estatuto da Criança e do Adolescente? Na Lei Maria da Penha? Quais direitos têm sido historicamente violados? Como estes direitos podem ser protegidos ou promovidos?

- A aprendizagem e vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todas as pessoas e da promoção da justiça

Nesse item encontram-se a importantíssima noção de educar para o respeito às diversidades socioculturais. Somente com a construção de uma cultura de direitos humanos será possível combatermos e eliminarmos toda e qualquer forma de discriminação e preconceito, mediante práticas de respeito e de tolerância às pessoas e aos grupos sociais, independente da sua condição geracional, origem social, orientação sexual, de cor, raça, etnia, gênero, filiação religiosa, deficiência ou qualquer outra minoria social. É importante observar que a educação em/para os direitos humanos deve nutrir (e nutrir-se) os ideais de justiça e de solidariedade e afirmar a legitimidade do outro tanto quanto a sua própria. Cultivar valores que forneçam as bases para uma convivência ética e

democrática entre grupos humanos, com especial atenção para a promoção da autonomia tanto moral quanto intelectual e afetiva, da cidadania, da liberdade, da igualdade e da justiça social.

- A promoção da participação crítica, ativa e democrática dos sujeitos, capaz de promover mudanças nas práticas sociais violadoras dos direitos

O relevo aqui é na construção e fortalecimento das instituições democráticas da sociedade brasileira, com o objetivo de fomentar/fortalecer processos autônomos de tomada de decisões e de escolhas com base no critério da justiça social. Obviamente que essa construção exige esforço contínuo e sistemático na direção da participação social crítica, criativa e responsável na vida da comunidade, articuladas às dimensões ética e política, necessárias à convivência entre os mais diversos grupos humanos.

Percebe-se, portanto, que educar em/para os Direitos Humanos implica uma reflexão profunda, de natureza crítica e dialógica, com todos os envolvidos no processo educativo. Tal educação inclui a sensibilização, a problematização e a construção coletiva dos conhecimentos teóricos e práticos indispensáveis a formação humana de modo a tornar possível ao sujeito posicionar-se no mundo de acordo com o pleno respeito aos direitos humanos.

Decorre daí o segundo questionamento: que consequências essa Educação traz para os sujeitos em sua vida em sociedade? Ora, a resposta a essa indagação não pode ser outra senão aquela que aponta na direção do alargamento do pleno exercício da cidadania.

Conhecer as esferas ético-política e jurídico-normativa dos direitos humanos de forma a melhor qualificar ações educativas democráticas capazes de promover o desenvolvimento da noção de justiça e o respeito às diversidades socioculturais, inseridas em um contexto que estimule exercícios de participação social ativa, constitui-se uma



forma eficaz de promoção de experiências de cidadania que pode ser propiciada pela educação em/para os direitos humanos.

Tal educação, por sua vez, levada a efeito pela ação coletiva dos grupos sociais promotores de transformação social, tem como objetivo o combate, com vistas à eliminação, das mais variadas formas de discriminação, preconceitos e violação de direitos e a consequente ampliação das condições de vivência de cidadania ativa. De que educação estamos falando?

Parece evidente que estamos falando de um determinado tipo de educação. Não se educa em/para os direitos humanos sem a devida inserção política em uma dada sociedade de forma consciente e responsável. Trata-se de uma educação política, de natureza libertadora e emancipatória. Uma educação que tenha como princípio pedagógico o diálogo e a construção coletiva de formas mais justas e igualitárias de convivência humana, capazes de conduzir a processos de emancipação e de humanização. Por isso mesmo, educar em/para os direitos humanos requer constante sensibilização e um olhar atento para as necessidades do outro.

Ora, esse tipo de educação não pode prescindir de uma abordagem interdisciplinar como forma de articular o diálogo entre os mais variados saberes disciplinares, saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos (Barbier, 1996). Esses três tipos de saberes interpenetram-se e se integram ao processo de conhecer de forma a não permitir hierarquização de nenhum deles.

Tais saberes - construídos no contexto das três lógicas propostas por Lenoir (2005): a do sentido (o saber disciplinar), a da funcionalidade (o saber fazer) e a da intencionalidade fenomenológica (o saber ser) – ao se integrarem para produzir conhecimento constituem o que chamamos de prática interdisciplinar.

Quando falamos em interdisciplinaridade no campo da educação, nos referimos a uma noção de troca, de compartilhamento, de diálogo entre os envolvidos no processo de educar, cuja prática supõe romper com modelos tradicionais rígidos de lidar com questões de natureza disciplinar no contexto da produção do conhecimento tanto científico quanto escolar

A prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefeiro escolar. O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o “eu” convive com o “outro” sem abrir mão de suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes ante o conhecimento. (TRINDADE, 2008, p. 82).

Do ponto de vista da educação formal, Lenoir (1998) afirma a existência de três níveis de interdisciplinaridade escolar: o curricular, o didático e o pedagógico. Diz ele:

A interdisciplinaridade curricular consiste no estabelecimento [...] de ligações de interdependência, de convergência e de complementaridade entre as diferentes matérias escolares que formam o percurso de uma ordem de ensino [...] requer, de preferência, uma incorporação de conhecimentos dentro de um todo indistinto, a manutenção da diferença disciplinar e a tensão benéfica entre a especialização disciplinar, que permanece indispensável, e o cuidado interdisciplinar, que em tudo preserva as especificidades de cada componente do currículo, visando assegurar sua complementaridade dentro de uma perspectiva de troca e de enriquecimento. No segundo nível [...] está a interdisciplinaridade didática, que se caracteriza por suas dimensões conceituais e antecipativas, e trata da planificação, da organização e da avaliação da intervenção educativa. Assegurando uma função mediadora entre



os planos curriculares e pedagógicos [...] leva em conta a estruturação curricular para estabelecer preliminarmente seu caráter interdisciplinar, tendo por objetivo a articulação dos conhecimentos a serem ensinados e sua inserção nas situações de aprendizagem. [...] A interdisciplinaridade pedagógica assegura, na prática, a colocação de um modelo ou de modelos didáticos interdisciplinares inseridos em situações concretas da didática. [...] A atualização da interdisciplinaridade no plano pedagógico requer, portanto, que se leve em conta um conjunto de dimensões próprias à dinâmica real da sala de aula, não somente uma teorização da prática interdisciplinar sobre o plano didático no seio de modelos ricos e coerentes; ela também necessita esclarecer que pode proporcionar uma análise curricular das possibilidades interdisciplinares oferecidas pelos programas em vigor (LENOIR, 1998, p.56-58).

A socialização de uma cultura de direito, portanto, se nutre da contribuição de cada saber disciplinar específico interconectado com os demais em sua completude e à emancipação e à liberdade humanas. E lidar com a complexidade do mundo globalizado atual, cuja realidade cada vez mais tem se mostrado polissêmica, polifônica e multifacetada, requer instaurar novas formas de pensar, de sentir e de fazer pedagógicos que conduza a um processo dialógico de olhar eticamente para as diversidades socioculturais, a fim de produzir novas formas de sociabilidade fundadas no respeito aos direitos individuais e coletivos. Formas novas essas que se nutrem de uma perspectiva integradora, capaz de articular (sem descaracterizar nenhum deles) o saber, o saber fazer e o saber ser.

Educação em/para os direitos humanos numa perspectiva interdisciplinar: conteúdos, metodologias e práticas

Diante de tudo o que já foi discutido até então, quais seriam os conteúdos próprios, as metodologias de ensino necessárias e as práticas que devem ser fortalecidas para a efetivação da educação em/para os direitos humanos numa perspectiva interdisciplinar? Dito de outra forma, como os mais variados saberes oriundos das diversas disciplinas científicas e escolares, conectados com os saberes da experiência e os técnicos, se integrariam em uma proposta de educação em/para os direitos humanos?

Ao proceder a uma (dentre tantas possíveis) reflexão sobre esse conjunto de indagações temos clareza da incontornável precariedade de se tentar oferecer respostas a esses questionamentos. Por isso, mais do que respostas, pretendemos instaurar a dúvida, a interrogação, a reflexão problematizadora, pois, como bem sabemos, não há receitas prontas. Pretendemos, antes de tudo, fazer o exercício de pensar formas de promover a convivência ética e a vivência de valores democráticos de igualdade, liberdade e justiça social, que contribuam para a construção plena da cidadania ativa, crítica e criativa.

Dito isso, e tentando não estimular procedimentos reducionistas de compreensão do processo de ensinar, passemos ao exercício mesmo de propor conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas de natureza interdisciplinar, capazes de disseminar uma cultura de direitos.

Concordamos com Benevides (2001, p. 49) ao afirmar que existem conteúdos na educação em direitos humanos que decorrem da própria definição de direitos humanos que por sua vez ensejam a discussão crítica de valores éticos próprios da vida democrática. Diríamos, também, que esses dois conjuntos de conteúdos encontram-se imbricados um no outro, de forma a contemplar habilidades para praticar eficazmente os princípios dos direitos humanos e da democracia



há um conteúdo óbvio, que decorre da própria definição de direitos humanos e do conhecimento sobre as gerações ou dimensões históricas, sobre as possibilidades de reivindicação e de garantias etc. Este conteúdo deve estar efetivamente vinculado a uma noção de direitos mas também de deveres, estes decorrentes das obrigações do cidadão e de seu compromisso com a solidariedade. É importante, ainda, que sejam mostradas as razões e as conseqüências da obediência a normas e regras de convivência. Em seguida, este conteúdo deve conter a discussão – para a vivência – dos grandes valores da ética republicana e da ética democrática. Os valores da ética republicana incluem o respeito às leis legitimamente elaboradas, a prioridade do bem público acima dos interesses pessoais ou grupais, e a noção da responsabilidade, ou seja, de prestação de contas de nossos atos como cidadãos. Por sua vez, os valores democráticos estão profundamente vinculados ao conjunto dos direitos humanos, os quais se resumem no valor da igualdade, no valor da liberdade e no valor da solidariedade (BENEVIDES, 2001, p. 49).

Todos esses conteúdos, incluindo os instrumentos nacionais e internacionais de promoção, proteção e garantia dos direitos humanos, precisam atingir o âmago do currículo nas escolas, transversalizando todas as ações pedagógicas, de forma interdisciplinar.

Didaticamente falando, esses conteúdos podem integrar o currículo das escolas mediante a discussão de temas escolhidos democraticamente pela comunidade escolar (professores, pais e alunos) passível de ser analisado sob diferentes prismas globais, comparando e contrastando as diferentes situações. Por exemplo, o direito das crianças e dos adolescentes ou os direitos da mulher, o direito dos idosos etc. Como material de apoio podem ser utilizadas notícias de jornais e revistas sobre o assunto para comparar como essa questão é tratada em diferentes lugares do país e até em outros países.

Outra maneira de inserir esses conteúdos na dinâmica escolar é fomentar e promover debates, rodas de diálogos e oficinas pedagógicas para sensibilização e como forma de subsidiar as discussões sobre as temáticas específicas. Também constitui em um poderoso recurso de desenvolvimento da capacidade de autonomia e de participação social, propiciar a realização de assembleias escolares para a discussão e tomada de decisões sobre assuntos que digam respeito a toda a comunidade da escola.

Cabe aqui um questionamento da ordem da prática educativa da educação em direitos humanos. Que práticas educativas poderiam subsidiar o trabalho docente de educar em/para os direitos humanos? De acordo com Bittar (2007, p.323-4), as práticas educativas capazes de fomentar processos de emancipação e de liberdade

devem se orientar no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e de pensar crítico. Isso implica uma prática pedagógica capaz de penetrar pelos sentidos, e, que, portanto, deve espelhar a capacidade de tocar os sentidos nas dimensões: do ver (uso do filme, da imagem, da foto na prática pedagógica), do fazer (tornar o aluno produtor, capaz de reagir na prática pedagógica), do sentir (vivenciar situações em que se imaginem o protagonista ou a vítima da história), do falar (interação que aproxima a importância de sua opinião), do ouvir (palavras, músicas, sons, ruídos, efeitos sonoros que repercutem na ênfase de uma informação, de uma análise, de um momento, de uma situação).

Se a educação em/para os direitos humanos requer articulação entre os saberes teóricos, técnicos e os da experiência; se supõe formar para novas sociabilidades; se busca abarcar as dimensões do saber, do sentir e do agir na formação do sujeito de direitos, então, que metodologias de ensino poderiam ajudar a socializar a cultura dos direitos humanos?



Pelo exposto, parece óbvio afirmar que as metodologias de ensino privilegiadas para se educar em/para os direitos humanos sejam aquelas consideradas como ativas, críticas e participativas, capazes de desenvolver processos de sensibilização e de formação de sujeitos críticos e atuantes em uma determinada sociedade cuja conduta se pautar pelo respeito aos direitos humanos. A pedagogia da autonomia freireana, de natureza dialógica, embasa e dá sustentação à educação em/para os direitos humanos, uma vez que é na experiência do diálogo que se instaura o respeito pelo outro e a radicalidade de sua condição de libertação e emancipação humana, sem o qual não é possível realizar educação problematizadora. Diz Freire (1985, p. 98) “a inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação”.

Considerações finais

As demandas postas pela complexidade do agir humano, conectadas com a necessidade de se educar para o respeito, a solidariedade e a justiça social, impulsionam a educação em/para os direitos humanos, expondo o tensionamento decorrente de sua apreensão e inserção nos mais variados espaços de formação humana. Isto porque, a educação em direitos humanos é, necessariamente, uma educação política, orientada por processos de emancipação e de libertação humana.

Tendo em vista essas características, e conforme foi possível argumentar, esse tipo de educação não pode prescindir de seu caráter interdisciplinar. Só mediante uma abordagem (e uma postura) que promova a articulação dos distintos saberes envolvidos na construção de uma educação para a cidadania ativa, crítica e participativa é-nos possível falar em formar o sujeito de direitos e,

consequentemente, socializar uma cultura de direitos numa perspectiva contra-hegemônica de construção dos valores democráticos necessários ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos.

Referências

- BARBIER, Renè. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Paulo: EDUFSCar, 1998, pp.168-199.
- BENEVIDES, Maria Victória Educação em direitos humanos: de que se trata? In: *Convenit Internacional (USP)*, v.6, p. 43-50, 2001. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em 28/11/2011.
- BITTAR, Eduardo. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, pp. 313-334.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (org.) *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- DIAS, Adelaide Alves. Direitos Humanos na Educação Superior: introdução. In: Ferreira, L. F. G; ZENAIDE, M. N. T.& DIAS, A. A. *Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária, 2010, pp. 17-25.
- DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: Ferreira, L. F. G; ZENAIDE, M. N. T.& DIAS, A. A. *Direitos Humanos na Educação Supe-*



rior: *subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária, 2010, pp. 29-68.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 14. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Didática e Interdisciplinaridade*. São Paulo: Papirus, 1998.

LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. *Revista E-Curriculum*. São Paulo: PUCSP, v.1, n. 1, dez-jul 2005-2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3109/2049>. Acesso em 13/12/2011.

ROCHA, Acílio da Silva Estanqueiro. Direitos Humanos e Globalização. In: SANTORO, Emílio et. al. *Direitos Humanos em uma época de insegurança*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2010, pp. 295-318

TAVARES, Celma. Educar em Direitos Humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, pp. 487-504

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

1.5

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Junot Cornélio Matos - UFPE

Prezado Professor Sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver: câmaras de gás construídas por engenheiros formados; crianças envenenadas por médicos diplomados; recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas; mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação. Meu pedido é: ajudem seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e aritmética são importantes para fazer nossas crianças mais humanas.
Autor desconhecido.

Com a promulgação da Lei 9.394/96, LDB, e suas respectivas regulamentações, o cenário educacional brasileiro, notadamente no que tange ao Ensino Superior, passou, e está passando, por significativa reconfiguração. O apelo para uma Universidade de Excelência e as sucessivas políticas voltadas para a expansão e



acesso à Educação Superior, a reestruturação e interiorização da IFES, a diversificação na oferta quanto ao formato do ingresso e das instituições, sinalizam pontos fortes e frágeis de nossas Instituições de ensino e, certamente, encaminha-nos para mudanças qualitativas na Educação Superior em nosso país.

As políticas implantadas vislumbram o horizonte de uma Universidade de excelente qualidade. A decisão de expandir o ensino pode representar a efetivação de uma possibilidade da Educação Escolar Brasileira, contudo não deixa de ser uma preocupação que o acesso de um número maior de estudantes à escola não incorra no risco de não garantir a qualidade preconizada e exigida das instituições. Parece possível entender que uma massa maior de estudantes significa maior complexidade e desafios para as Instituições. É nosso objetivo focarmos nossa reflexão nas questões concernentes à inclusão de pessoas que portam a marca da diferença, em amplo sentido, e têm o direito a um acolhimento indistinto e digno de sua condição de homem e mulher. Nesse sentido, entendendo a educação como direito social e as políticas como estratégia para a consecução de tal direito, visamos a estabelecer uma reflexão acerca da Educação em Direitos Humanos, na Educação Superior.

Da educação em direitos humanos na Educação Superior

Trazemos a questão específica da Educação em Direitos Humanos que ela, antes de uma componente curricular para a formação humana e profissional dos estudantes, deve configurar-se numa cultura e numa dimensão que perpassa o ser e o fazer da experiência universitária. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos representa um verdadeiro paradigma que induz ao repensamento da instituição universitária em sua práxis social na inclusão e na interação de seus atores sociais.

É nossa defesa desde muitos anos que a construção do profissional mais qualificado acontece aliada ao esforço de formação de um homem e mulher de excelência humana. Ora, entendemos que o conceito de excelência humana pode apresentar-se como por demais abstrato. Não obstante, sinaliza a compreensão de que a mais alta qualificação, embora eficiente do ponto de vista dos protocolos e exigências formais de agências certificadoras, não tem efetividade se fora do projeto de construção humana. Na verdade existimos e somos na educação superior para interagirmos na construção de pessoas. Isso implica em explícito esforço na formação de uma cidadania ativa, militante, preocupada com a edificação de uma cultura da paz onde cada um seja respeitado em sua idiosincrasia, suas crenças, seus valores, suas opções fundamentais. Neste sentido, trata-se não somente de interagir em processos formativos, oferecer-se como espaço de experiências, mas, também, gerar conhecimento e cultura.

O documento orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2011, p. 23) diz que “as responsabilidades das IES com a Educação em Direitos Humanos, no ensino superior, estão ligadas aos processos de construção de uma sociedade mais justa, pautada no respeito e promoção dos Direitos Humanos...”. Esse mesmo texto entende que a Educação em Direitos Humanos apresenta-se como um paradigma construído com base nas diversidades e na inclusão de todos os estudantes e deve perpassar de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, “rituais pedagógicos”, modelos de gestão.

Propõe-se que a Educação em Direitos Humanos tem por escopo principal uma formação:

- **ÉTICA** - Se refere à A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade



entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucionalmente.

- CRÍTICA - Se refere às relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos.
- POLÍTICA - Pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva, promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. (Op. cit. p.13).

Em nossa perspectiva, quer dizer, educar para o “nunca mais”; resgatar a memória como patrimônio. E nós não podemos esquecer que é um patrimônio do povo brasileiro a história de luta e padecimento de inúmeros homens e mulheres contra o regime de força da ditadura militar e a instauração da democracia. Além disso, ajudar a construir a consciência do Direito; do cidadão como sujeito de direito. Nesse sentido, a cidadania é projetada para além do marco constitucional, do aparato legal. Ou seja, é cidadania da reivindicação de direito, democrática, que possa vir a possibilitar o acesso aos bens sociais e nos colocar no mesmo patamar de possibilidade.

Tais princípios implicam em um compromisso explícito da Educação Superior com os Direitos Humanos nos marcos regulatório da instituição educacional e em seus Projetos Pedagógicos dos Cursos. Isto quer dizer: um trabalho gestão/docente que assegure uma práxis (IFES/Sociedade) onde os Direitos Humanos sejam vistos à luz do chão da vida na perspectiva de sua consolidação de forma que a instituição de educação superior ensina/aprende, produz e socializa conhecimentos e se constitui espaço para a sociedade civil organizada em suas estruturas formais e não formais.

Além disto, parece importante conceber a própria Educação superior como um direito do cidadão e organizar processos integrados e integrados onde a formação humana não se dissocia da experiência universitária e do mundo da vida. Isto é, não significa um hiato na vida do jovem, uma “nuvem passageira”, ou, na pior das hipóteses, “um mal necessário”. Antes, está consignada como uma etapa importante do próprio processo de ser e vir-a-ser do jovem acadêmico, de sua presença no mundo e de sua exteriorização.

A presença de uma comunidade crescente de pessoas, jovens e adultos, ingressando ou retornando, na vida universitária, representa uma oportunidade excelente para a atividade de ensino em Direitos Humanos, quer seja no horizonte da transversalidade em todas as esferas institucionais, ou em componentes pedagógicos específicos, ou em programas de extensão e/ou pós-graduação. Requer exercitar a consciência crítica, o respeito pela diversidade, o exercício da tolerância. Além disso, abre um imenso campo de pesquisa, pois é necessário gerar conhecimentos que aprofunde a temática, encaminhe intervenções no âmbito da vida humana e articule os movimentos sociais e a sociedade civil na denúncia e na vigilância da democracia e nos direitos fundamentais do cidadão.

Da especificidade da educação superior

Nossa perspectiva é de assumirmos a concepção de educação como prática social e campo de pesquisa. No mundo da vida, é um permanente processo de construção de conhecimentos que conferem sentido e direção ao mundo e ao ser humano em todas as suas dimensões. A Escola é, nesse âmbito, entendida como agência para o trabalho educacional, destinada à formação de homens e mulheres, onde o trato com o legado da



cultura se dá de forma intencional e planejada. Assim, a Educação Escolar é concebida como práxis fundamentada em uma intencionalidade e norteadada por um planejamento. Portanto, um ser e um fazer que toma como referência um Projeto Político Pedagógico que reflete o Projeto Social mais amplo. Neste horizonte, parece possível defender a Educação Superior como uma dimensão da Educação Escolar cujo foco é a formação profissional alinhada à formação da pessoa.

É imprescindível insistir na defesa da Educação enquanto direito social, conforme preconizado pela Constituição Federal, em seu art. 6º. Peres (2004) explica que “sendo um direito social, tem por objetivo criar condições para que a pessoa se desenvolva, para que a pessoa adquira o mínimo necessário para viver em sociedade, e é destinado, sobretudo, às pessoas mais carentes e necessitadas”. Assim, quando tomamos a educação como direito o fazemos em razão de compreendê-la uma condição sine qua non para uma vida em que a dignidade da pessoa humana possa ser plenamente alcançada. Esse parece um tema fundamental para a Educação em Direitos Humanos: entender que há um valor intrínseco a cada ser humano e que deve ser preservado, respeitado e promovido para que a vida e o vivente possam realizar-se em suas diferentes relações e dimensões. A educação, pode ser entendida, em tal contexto, como um mínimo necessário para que a pessoa possa inserir-se em seu mundo, participar da vida social e política, manifestar suas concepções culturais, sociais e políticas, vivenciar seus direitos e exercer seus deveres, enfim constituir-se com um cidadão no estado democrático de direito. Com tal proposição teceremos algumas considerações a Educação Superior.

O “Art. 207 da Constituição Federal reza que. “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. É o conceito de indissociabilidade

que determina as condições para a aplicação da norma. Não se trata, portanto, de a Universidade oferecer as três atividades em si, separadamente, mas que o ensino, a pesquisa e a extensão formem um único sistema, integrado e interdependente.

O que a indissociabilidade pretende assegurar? A integridade do processo educacional. Quer dizer: que o ensino não se transforme numa atividade isolada, mero exercício de repasse de informação; a pesquisa não se distancie do ambiente social, político, econômico e cultural da Universidade e a extensão não se realize como uma atividade assistencialista.

Considerando como válidas as premissas acima parece possível defender a não dicotomização entre educação básica e educação superior e, além disso, pressupor que, no Ensino Superior são desafios permanentes:

- superar a dicotomia entre Ensino/Pesquisa/Extensão;
- não perder a relação direta com o chão da escola;
- superar a organização da estrutura curricular da Licenciatura como “pseudo bacharelado”;
- enfrentar a fragmentação da formação: teoria/prática; conhecimentos específicos/conhecimentos pedagógicos;
- compreender a formação universitária na sua tríplice dimensão de formação humana, profissional e experiência universitária.

Levando em conta que o foco desta reflexão é a Educação Superior e a Educação em Direitos Humanos parece importante assinalar que não concebemos tal relação como dicotomizada ou mera justaposição. Como já asseveramos alhures a Educação em si deve ser concebida como “direito”. Todavia, é necessário reforçar que o processo educacional que tenha como foco a formação no e para os Direitos Humanos não é um mero exercício de voluntariado social. É, antes, a formação de uma cultura que perpassa o todo da instituição educativa



em seu ser, seus fazeres, seu ordenamento jurídico burocrático, seus projetos e programas, seus mecanismos de gestão e suas estratégias de formação. Por isso, vamos nos deter um pouco mais amiúde a pensar a Educação Superior em sua dinâmica organizativa e curricular.

De uma nova dinâmica curricular

Sabemos que a Instituição Universitária carrega uma tradição milenar. Todavia, temos notícia de quão recente é a Universidade brasileira. É uma jovem em fase de maturidade que, entretanto, foi forjada desde modelos europeus e norteamericanos que a seu tempo pareceram dar respostas necessárias àqueles contextos histórico e propósitos políticos de então; mas, revelaram-se insuficientes para acompanhar o dinamismo da sociedade e as demandas de um mundo globalizado. Assim, quando pensamos na universalização do acesso à escola pública de qualidade enquanto uma prerrogativa do cidadão precisamos esclarecer que tal acesso deve configurar-se como um experiência efetiva de vida e formação da pessoa como um todo. Não obstante, as estruturas universitárias em seus arranjos administrativo, acadêmico e social parecem não conseguirem responder aos novos fenômenos de um público diversificado, uma cultura cada vez mais polissêmica e uma sociedade absolutamente fragmentada, de um lado, e dinâmico, do outro. A questão que nos assola com preocupação é: que tipo de instituição de educação superior será capaz de conta deste novo desenho social?

Defensores que somos do princípio da indissociabilidade das dimensões de ensino/pesquisa/extensão, no trabalho universitário, equacionamos, a este, igual unidade entre o labor acadêmico e administrativo. Entre ambos, deve haver uma ordem tal de sincronia que seus atores possam trabalhar e pro-

duzir, sem estagnarem ou retardarem a fluidez do material que lhes é próprio: o conhecimento - sua produção e seus derivados, sua socialização, sua materialização nos serviços. Dessarte, concebermos células integrativas que circulem, em órbitas, e façam dialogar conhecimentos, seria mais adequado, para uma formação integral dos estudantes.

Sintetizando: imaginamos que poderíamos instituir estruturas integradoras em que os elementos curriculares, acionados, interagissem numa perspectiva de totalidade, organicamente articulados, de forma a encontrarem a superação no curso dialético do seu mesmo ser. Teríamos, assim, um movimento de sínteses provisórias e contínuas problematizações. Isto é, se nos é dado nomearmos este elemento de História da Educação e àquele outro de Epistemologia ou Ética, ou Empreendedorismo, seja-nos proporcionado apreendermos seus liames, no processo unificado de sua construção. Tal propósito pressupõe a definição de questões que nos parecem fundamentais, como por exemplo: o que é, propriamente, essa área do conhecimento, chamada Ciências Sociais, por exemplo, e como ela produz conhecimentos próprios? Quais são as conexões, semelhanças e dessemelhanças desses conhecimentos? Que possibilidades de diálogos estabelecem entre si? Como podem interagir com a realidade dada e suas mais diversas leituras? Outro requisito, a nosso ver, seria buscar meios dsuperar a excessiva disciplinarização¹ e seu engessamento.

No interior dos Cursos de Graduação, daríamos preferência a processos coletivos e integralizadores da produção de conheci-

1 Para Bizerra e Carvalho (1996: 43) essa diluição do saber em um grande léque de disciplinas isoladas é expressão da fragmentação que fornece, ao graduando, uma visão parcial da realidade. Ainda, segundo as autoras “é necessário compreender ainda que a fragmentação do saber alija as dimensões política e social do processo educativo, dicotomizando teoria e prática. Reconhecemos também que, nesse contexto, a ciência reveste-se de seu caráter cientificista, predominando a razão instrumental, característica do modo de produção capitalista”.



mentos. Nem teoria, antes, e, prática, depois, nem vice-versa. A Vida conversando com a Ciência e a Ciência dialogando com esta.

A proposta do estudo dos diferentes componentes curriculares que, pretensamente, formam o corpo de uma área de conhecimento, organizaria esses elementos, como rotas que navegam mapeando - verticalmente - a totalidade deste, identificando suas fronteiras e estabelecendo interfaces que apontem para o estabelecimento de diálogos com Ciências de naturezas distintas.

Assim, entendemos que o trabalho, desenvolvido pela Universidade, se define pela responsabilidade social que lhe é inerente, se distanciando de uma perspectiva especificadamente conteudista. Dessa forma, não poderá ela operar, dissociada de alguns relacionamentos indispensáveis, como: com a sociedade, como um todo, em atenção aos movimentos sociais; com o trabalho produtivo e com a própria comunidade universitária, definindo formas de promover sua participação auto-organizada.

Precisaríamos, possivelmente, superar a atual configuração de nossos Cursos, oferecendo uma formação integral semelhante para os alunos que se destinam aos mestrados e doutorados e para aqueles que optam, claramente, pela docência, respeitando as devidas necessidades de uns e outros e seus interesses imediatos. Dessa maneira, no interior dos Cursos de Graduação, poderíamos gerar espaços de interlocução, institucionalizando efetivos aparelhos de diálogos interdisciplinares, entre seus especialistas, pedagogos e metodólogos. Objetivaríamos trabalhar, por exemplo, a História da Arte, não como informes acantonados, mas como um todo que se articula e, no mecanismo do processamento e reprocessamento a ele inerentes, guarda afinidades para com os interesses de todos. Pensamos - outra ilustração - que um estudante poderá cursar conteúdo específico no campo do Turismo, ou da Economia, por exemplo, estabelecendo pontes com as teorias que dão conta do fenômeno humano, ou melhor dizendo,

de uma proposta humanista e social que considere como importante a premissa que nós formamos um competente profissional ao mesmo tempo em que interagimos na formação de um ser humano excelente. Necessariamente, não haveria por que rotularmos uma prática de Licenciatura e outra, de Bacharelado. Talvez, houvesse como trabalharmos os conteúdos de forma a levarem os próprios estudantes, no decorrer do Curso, não antes do seu início, a definirem sua opção.

Não desconsideramos as peculiaridades inerentes às diferentes formas de exteriorização do ser. Porém, se nos for possível, através da abstração, conceber a ciência como um ser, esse, certamente, trará a marca da mutabilidade e inconclusão.

Da organização do trabalho pedagógico

Muitas são as críticas que hoje se apresentam à forma como são organizados os Currículos dos Cursos de Graduação. Nosso foco dirige-se, mais precisamente, ao currículo, articulado nas várias práticas, relações e atividades, que se dão, no interior da Instituição escolar, e que, em alguma medida, guardando as especificidades formais, são expressão da própria forma de organização social.

Para nós o currículo é um instrumento de organização do trabalho pedagógico. Nosso propósito, doravante, será o de pensar o currículo como parte integrante da Organização do Trabalho Pedagógico da Instituição.

O trabalho é inerente à própria natureza do ser humano. Freitas (1991:10) o explica como “a maneira como o homem se relaciona com a natureza que o cerca com o intento de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência”. Essa atitude prática de interação e transformação da natureza é, propriamente, o fundamento do processo de elaboração do conhecimento (MARX



& ENGELS, 1978, p. 24-27). Assim, conforme escreve Kuenzer (1997, p. 27), “O processo de produção do saber, portanto, é social e historicamente determinado, resultando das múltiplas relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva”. Entretanto, o trabalho ganha características particulares, ao longo da história, pois se relaciona à forma como os homens se organizam, na estrutura da sociedade, de acordo com os interesses de suas classes. O saber, socialmente produzido, transformado em teoria, tem, na Escola, o nicho de sua distribuição. Para Freitas (idem), a Escola “incorporou a divisão entre teoria e prática de forma bastante marcante em sua organização curricular”. Ela mesma cresceu, separada do mundo do trabalho.

Dessarte, toda modificação, processada na organização social, repercute na organização do trabalho pedagógico. Analisando as atuais condições de funcionamento do Capitalismo internacional e suas repercussões no Brasil, Freitas (1995, p. 94) alerta que o capital visa a um maior controle da escola para garantir a veiculação do seu projeto político. Declara observar, no âmbito de sua análise, uma retomada, no trato com o trabalho escolar, a retomada do tecnicismo dos anos 70, que ele denomina neotecnicismo², cuja característica fundante é “uma análise da educação desgarrada de seus determinantes históricos e sociais” (idem, p. 98).

A proposição de que deveremos superar uma visão restrita e inadequada da dinâmica curricular e do currículo, construindo outra mais globalizante, toma o trabalho, como princípio, e assume o professor, como trabalhador. Nesse âmbito

A tarefa essencial é restituir ao trabalhador a possibilidade de realizar suas capacidades e desenvolver

2 São sinais desse neotecnicismo: avaliação das escolas, avaliação dos professores, distribuição de verbas e salários de acordo com estas avaliações, revisão curricular, ênfase em uma metodologia pragmática e despolitizada para obter resultados em sala de aula. (Freitas, 1991: 12)

-se através do trabalho: isto é, possibilidade de conhecer, de apropriar-se, de transformar o processo de produção, aproveitando as potencialidades do desenvolvimento científico e técnico (LETTIERI apud GORZ, 1996, p. 199).

Não objetivamos empreender buscas de novas técnicas – e incorreremos, no neotecnicismo – nem de propor adjetivações que podem não dizer muita coisa. Trata-se de interferirmos, com ações concretas, na dinâmica do trabalho acadêmico. Para Freitas (1991b, p. 13), pelo menos quatro elementos podem ser apontados nessa direção: “a necessidade do trabalho como organizador curricular, a questão da unidade metodológica³, o problema da auto-organização dos alunos e o trabalho coletivo”

Logicamente que os postulados articulados pressupõem, não somente uma cultura nova, da parte dos que compõem a comunidade universitária; mas, sugerem a instalação de práticas alternativas, buscadas, no interior mesmo da prática pedagógica.

A procura de práticas alternativas inclui, além de novos conteúdos e métodos de ensino, o estabelecimento de novas relações de poder, no interior dos Cursos. Apesar de todo o discurso educacional dos últimos anos verificamos, ainda, não somente, a fragmentação, mas, sobretudo, no que tange à relação professor/aluno, as marcas de uma postura centralizadora e autoritária que faz emanar, o conhecimento, do inquestionável saber docente.

Intentando pensarmos uma organização do trabalho pedagógico consoante a uma nova cultura universitária gostaríamos de salientar que algumas práticas, pequenas, porém, possíveis, deveriam ser analisadas do ponto de vista de sua viabilidade, para os cursos de

3 Trata-se da construção interdisciplinar de uma metodologia que possa operar integralmente na escola. Tal não representa a negação da possibilidade de metodologias específicas para específicos conteúdos.



graduação: encaminhar estudos que superem uma visão “aulista”, buscando instituímos outras estratégias para o ensino cujo foco da prática pedagógica recaía sobre a aprendizagem. Uma medida viável seria preservarmos como “disciplinas”, somente, aquelas, propostas, como do “antigo currículo mínimo” e oferecê-las, sem pré ou co-requisitos.

Para irmos além: como lidamos com o caráter diversificado em que se deu a construção da ciência e a sua organização arbitrária em áreas e campo de saber? Em vez de consagrarmos rígidas fronteiras, não teríamos como estabelecermos uma linha do tempo, propedêutica, e construirmos com o estudante, um panorama da História, no qual assentariamos elementos trabalhados, em pequenos grupos de estudos e seminários, por exemplo?

Consideramos essencial percorrermos, com o estudante, a História da construção da janela epistêmica que constitui sua área de conhecimento, articulando-a a uma perspectiva de totalidade. Assim o paciente não será a doença, nem o analfabeto, um problema de aquisição de mecanismos de decifração de códigos gráfico. Porém, considerando que a ciência não se reduz à história cremos necessária a sua confrontação, com as mais diversas teorias, oferecidas pelo conjunto dos componentes curriculares e as provocações, advindas da realidade, incluindo, nessa, o cotidiano do discente.

Se lidamos com estudantes que ou são docentes ou se destinam à docência, mesmo trabalhando conteúdos específicos, não poderíamos promover atividades integradas? Cremos que painéis, grupos de estudos, jornadas, entre outras, ações previstas no planejamento global e incorporadas ao histórico do estudante, conferindo-lhes os respectivos créditos acadêmicos, assumiriam um papel de alta relevância, na persecução dos objetivos convergentes, embora diferenciados. Hoje estamos falando cada vez mais em Atividades Complementares; porém, é preciso atentar para a necessária superação da estrutura cartorialista dos nossos cursos.

Com isso pretendemos indicar que não se trata de diversificar estratégias de aprendizagem para sua posterior composição somatória em razão da integralização quantitativa dos créditos necessários ao currículo. Não sendo possível, deveríamos encontrar outras mediações, que não exclusivamente o cumprimento de créditos tomados em Cursos, para a concessão dos títulos acadêmicos.

Asseveramos encontrar íntima relação entre as diversas áreas do conhecimento. Sendo assim, reolocamos a questão da excessiva disciplinarização dos Currículos e questionamos a constituição, em separado de Licenciatura e Bacharelado. Ganhariam, dinâmica nova, os Cursos, fossem eles organizados em via de mão dupla. Estudante de ambas habilitações realizando, ao longo de todo o percurso, estudos e pesquisas, em metodologia unitária que respeite as especificidades. Por exemplo: a pesquisa entrará, como princípio formativo em ambos os cursos e recorrerá a estratégias integradoras. Poderia ocorrer que os estudantes da Licenciatura, pesquisando um determinado aspecto da organização do trabalho pedagógico, na escola “x” ou “y” e os do bacharelado, na mesma unidade de ensino e ao mesmo tempo, como determinados conhecimentos são tratados em sala de aula. Ademais, na própria organização dos Cursos, haveria a previsão de momentos conjuntos para a socialização e discussão dos dados e a construção dos relatórios de pesquisa, como corolário, a nosso ver, a própria concepção do projeto pesquisa deveria ser realizada, conjuntamente.

Perguntamo-nos: o que é comum, no modo de ensinarmos e concebermos as diferentes Disciplinas do Curso, sejam elas de caráter específico ou pedagógico? Com tal indagação, indicamos um importante princípio da organização do trabalho pedagógico: a interdisciplinaridade⁴. Essa, como um horizonte próprio, para a

4 Queremos estabelecer nossa compreensão consoante a Freitas (1991) que a entende como “interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem



superação da dicotomia, operada no trabalho com a formação dos profissionais nas diversas áreas do conhecimento.

Refletindo sobre a formação de professores de Física, Tricário (1989, p.146) observa

[...] entendemos que a organização institucional deve permitir nos planos curriculares a geração de momentos de reflexão para que os futuros docentes dêem vazão às suas iniciativas, interesses, inquietudes e expectativas [...] Desse modo, estes conhecimentos, que sem dúvida terão características interdisciplinares em muitos casos, passarão a ser instrumentos necessários e úteis.

Nessa perspectiva, apontamos a interdisciplinaridade, como elemento capaz de garantir a unidade na Organização do Trabalho Pedagógico (BIZERRA e CARVALHO, 1996, p. 43), pois entendemos que ela não se limita a um ensaio de trabalho comum, entre a Matemática e a Ética, por exemplo, ainda que meritório e, até, necessário. Ela é anterior e posterior a esse âmbito da ação educacional e seu raio de atuação extrapola o espaço circunscrito da sala de aula.

De sorte que, ao falarmos em interdisciplinaridade, como princípio do trabalho pedagógico estamos apontando para a necessária elaboração de metodologias, integradas que visem a superar a fragmentação aludida (SEVERINO, 1991).

A Organização do Trabalho Pedagógico implica em efetiva participação, no processo educacional, desde a articulação coletiva de Projetos Pedagógicos ao planejamento de eventos e atividades pontuais e ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo”.

Da transversalidade da organização do trabalho pedagógico

Nossa proposta de concebermos a estruturação curricular dentro da perspectiva da Organização do Trabalho Pedagógico incorpora a visão de que a construção da aprendizagem, mediada por estratégia metodológica e prévia eleição de conteúdos disciplinares, ocorre no inteiro do trabalho pedagógico. Isso requer pensarmos o currículo como algo vivo, em movimento (DOLL, 1997) e na desterritorialização das rígidas fronteiras das diversas áreas do conhecimento. Trata-se de reconhecer a complexidade do saber que foi invadido por outros saberes, descentrou-se nas relações, nas conexões, na rede que ele pode constituir ou integrar.

Precisamos registrar que a discussão sobre a transversalidade deriva do contexto sócio-cultural em que vivemos. Nesse caso, também o currículo não pode estar dissociado das transformações da realidade. A idéia de transversalidade está associada a de navegação pelas várias dimensões de abordagem da realidade. Por isso, não estamos falando de algo fixo, disciplinarizado. Não há uma receita pronta. Há, não obstante, a convicção de que ela é, substantivamente, movimento interrelacional. Está dentro, entre e perpassa os vários campos do conhecimento, permitindo uma visão mais próxima da janela epistêmica que chamamos de realidade. Doll (1997) defende que a transversalidade possibilita a que o currículo seja rico, rigoroso, relacional e recursivo.

A concepção da transversalidade permite identificar que temáticas emergentes da realidade, sempre móvel, e a construção de chaves compreensivas para seu entendimento e intervenção, devem perpassar toda a dinâmica curricular em razão de sua própria natureza. Entretanto é necessário afirmar que fora de uma visão interdisciplinar essa temática perde sua força mobilizadora e inovadoras das práticas pedagógicas.



No que concerne ao Ensino Superior às várias Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, apresentam em proporção e intensidade diferentes, premissas que nos levam ao convencimento do necessário trabalho transversal. Nesse caso, parece necessário entender a transversalidade como um princípio teórico do qual decorrem várias conseqüências práticas, tanto metodológicas de ensino quanto na proposta curricular e pedagógica do trabalho. Por isso, exige um trabalho profundamente articulado. Em primeiro lugar, requer uma articulação entre as várias dimensões de abordagem da realidade, pois, essa, sob qualquer ângulo que se queira focalizar, não pode ser reduzida a apenas uma dimensão. Com isso queremos dizer que por melhor que seja a leitura da realidade feita pelo Cientista político ela será somente uma leitura. Não pode ser absolutizada e nem abarca sua totalidade. Dessa forma, a transversalidade, supõe uma permanente troca e permuta entre os vários atores e as várias chaves de leitura. Decorre daqui que também os sujeitos, em nosso caso, a comunidade docente, devem interagir na organização do trabalho pedagógico pois não se trata apenas de inovar a metodologia ou atualizar os conteúdos, é uma questão de respeito ao outro como pessoa humana.

Um exercício importante será o de verificar como podemos encaminhar projetos de trabalho com temas transversais em nossos cursos de graduação. No momento, queremos brevemente, discorrer sobre duas temáticas bastante pertinentes: ética e responsabilidade social.

A transversalidade da ética no ensino de graduação

Quando discutimos direitos humanos indubitavelmente nos reportamos à ética como uma condição de construção de relações verdadeiramente formativa no interior de nossas instituições.

Estamos convencidos que ao falarmos em éticas entramos num campo onde aulas bem preparadas e ricas em metodologia não são suficientes. Estas aulas podem contribuir na formação de uma pessoa bem ilustrada, enriquecida com uma cultura geral sofisticada e apta para a construção de discursos politicamente corretos. Porém, sem a experiência e o testemunho perpassando o todo do trabalho pedagógico corre-se o risco do desperdício de tempo e recursos.

O tema deve, então, perpassar os conteúdos, as informações, as relações tecidas e o arranjo institucional da IES. Enquanto justificativa poderemos dizer que a temática é relevante em razão da necessária explicitação dos valores eleitos como necessários ao convívio social. A ética diz respeito ao caráter democrático da sociedade onde devem valer a liberdade, a tolerância, a sabedoria de conviver com a diversidade e o diferente. Além do mais se refere aos princípios e valores sob os quais a pessoa organiza sua vida. Isso significa que essas questões devem perpassar toda a organização do trabalho pedagógico, deve estar presente à organização do Projeto Pedagógico de cada disciplina, ao relacionamento que os docentes travam entre e si e com os seus discentes, à experiência, em diferentes níveis, de participação consciente e democrática no próprio planejamento das atividades educacionais. A Universidade e, mais especificamente, o Curso deve desenvolver a arte do diálogo e propiciar ambiente onde os valores morais são problematizados e percebidos.

Nada de conhecimento geral que não possa ser experimentado. Um discurso vazio de nada serve. O momento de perplexidade pelo qual passamos no Brasil desafia nossa capacidade de respaldar os valores humanos e o convívio social.

Não pretendemos ceder a tentação de oferecermos fórmulas ou receitas. Tal esforço seria inócuo. Entretanto tentamos fazer um exercício para ilustrar como a ética poderia ser transversalmente tratada em nossos cursos. Parece-nos que em primeiro lugar é ne-



cessário estabelecer um clima de diálogo, respeito, participação e cooperação entre os que integram a comunidade universitária. Coerência e transparência parecem fundamentais quando queremos falar em valores que são imensuráveis e precisam ser cultivados e internalizados como raízes da existência da pessoa. Falamos aqui das próprias rotinas acadêmicas (como o compromisso com a pontualidade, a assiduidade, a chamada, os processos de avaliação, o planejamento didático etc); mas, poderemos falar também da construção de um eixo temático que trabalhe a ética desde seus postulados filosóficos até a deontologia de cada profissão. Nesse caso, qual a participação de cada docente ao atuar com específicos elementos curriculares? Outro aspecto relaciona-se ao contexto muitas vezes adverso, contraditório mesmo. Outro, ainda, a experiências de intervenção e solidariedade social.

A dimensão social do trabalho pedagógico

Um primeiro registro a ser feito é que, a nosso ver, a missão da Instituição Universitária é trabalhar o conhecimento. Trabalhar na sua construção, transmissão e conservação. Desenvolver atividades fim, Ensino, Pesquisa e Extensão, focadas no Conhecimento: sua aprendizagem, precipuamente, seu Ensino, sua permanente elaboração. Com isso queremos dizer que não é função da Universidade fazer assistência social. Sua tarefa principal está delimitada pelo seu compromisso com o conhecimento. Entretanto, há uma responsabilidade social que é intrínseca a própria natureza institucional. Falamos de sua obrigação na construção de uma sociedade mais justa. Trata-se, então de enfatizar em todo e qualquer trabalho com o conhecimento as necessidades e interesses sociais, trata-se de contextualizar o conhecimento e, ainda, de

refletir as demandas sociais, do enfrentamento de seus desafios e da construção e socialização de teorias, tecnologias e produtos que respondam não só aos clamores, mas também às esperanças e utopias da sociedade.

A dimensão social é vivenciada na própria organização do trabalho pedagógico quando a dinâmica curricular leva em conta a pessoa, antes do título; a excelência humana em sua anterioridade à qualificação profissional. Queremos e devemos formar os melhores cientistas, os melhores técnicos, lidar com as teorias mais sofisticadas, com um aparato infra-estrutural de ponta. Mas não devemos e nem podemos esquecer que a pessoa humana é nosso grande material de trabalho. Dessa forma, a transversalidade temática da função social da IES diz respeito até mesmo à eleição dos conteúdos específicos para a transposição didática e o trabalho de verticalização: se descontextualizados ilustram o cidadão, mas não formam consciência crítica, nem cidadania.

Para continuarmos pensando...

Na base do Projeto Pedagógico de cada instituição está uma visão do ser humano que se quer ajudar a construir. Em nossa perspectiva cada ser humano tem um valor único. Almejamos a um humanismo social no qual os educandos não são formados somente para si mesmos, para adquirir um refinamento excelente e uma extraordinária capacidade profissional, mas para o outro. Trata-se de superar o narcisismo, o egoísmo de classe e o corporativismo, e saber dedicar seus talentos ao serviço do próximo. Isso vale para o plano interpessoal, pela aprendizagem dos valores da solidariedade, da justiça social e da cidadania, mas também, num plano mais amplo, na abertu-



ra para o mundo, para os grandes desafios da região, do país, do continente, do planeta e para os problemas de cultura e de sociedade presentes a esta passagem de milênio.

Nossos projetos, nossos currículos, nossas aulas, enfim, nosso trabalho pedagógico na sua totalidade, deve está presidida por essa visão da centralidade da pessoa humana. Nesse âmbito, vale a referência aos quatro pilares da educação, apresentada no Relatório para a UNESCO (1998, p. 89-101) visto que trazem elementos, com os quais pretendemos dialogar. O documento nos diz que a educação

deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (UNESCO, 1998, p. 90).

Para os especialistas que redigiram o Relatório, a escola é o âmbito próprio em que acontece a primeira das aprendizagens. Observe-se, contudo, que é para a última das tarefas propostas – aprender a ser – que convergem todas as demais. Somos da convicção de que a construção do ser – que, no caso do homem e da mulher, implica em sua humanização, concomitante à humanização do mundo – é o norte que mobiliza a vida de cada um. Do ponto de vista existencial, nunca somos, plenamente: estamos sendo⁵. Sendo, nos construímos, caminhamos

5 “O ser-aí é Sendo que em seu ser se relaciona compreensivamente com esse ser. Assim fica indicado o conceito formal da existência. O ser-aí existe. Ele é ademais o Sendo que eu mesmo sou. Ao ser-aí existente pertence a unicidade como condição da possibilidade do autêntico e inautêntico”. (HEIDEGGER: Ser e Tempo. p. 168 apud LUIJPEN, 1973:18).

para a grande e inesgotável síntese. Decerto que isso não se aprende na escola. Não há lições acabadas, nem fórmulas mensuráveis. Não se é mais ou menos ser. Estaria, então, a escola isenta desta tarefa? Sendo ele “produtora e disseminadora de conhecimentos” – em nosso conceito, ela não está reduzida a esta tarefa – estaria, então, liberada da missão de formar para a vida? Em nosso juízo, dado que acredito ensinar mais pelo que somos e fazemos do que mediante o nosso pronunciar (LUIJPEN, 1973, p. 18), ela, também, é educadora, neste aspecto.

Ora, como ser educador/educadora desta tarefa na qual, também, somos para sempre aprendizes? Consideramos que, através da organização de nosso trabalho e da convivência que ele implica, ensinamos a ser à medida que aprendemos a ser⁶. Sermos gente com e para o outro. Estarmos abertos ao diálogo, sensíveis ao clamor abafado, à dor que explode, à emoção que aflora. Profissionais, sim! Buscando a nossa formação, continuamente, organicamente estruturados, na luta por salários e condições de trabalho que não maculem a categoria, nem coisifiquem o humano. Souza (1996, p.30) ressalta que “o trabalho docente desenvolve-se no interior da ação política, propiciando o seu desenvolvimento, não em relação aos alunos, mas no interior de uma sociedade e por meio desses alunos”. Assim, concebemos profissionais que, antes, são pessoas, gente. Homem e mulher em construção no interior de uma sociedade.

Com base nisto, toda e qualquer ação de Educação em Direitos Humanos deve contribuir para a construção de valores que visam a práxis transformadora da sociedade, perpassando os espaços e tempos da educação superior.

6 Para Gadotti (1995. p. 118) “o que mais se exige do mestre não é que saiba mais em termos quantitativos, o que seria difícil de se verificar, mais exige-se que seja mais”. (grifos do autor)



Referências

- ANDRADE, Vera Regina Pereira de. *Cidadania: do direito aos direitos humanos*. São Paulo: Acadêmica, 1993.
- ANPED. Reunião anual da ANPED. Caxambu/MG, 1998. Mimeo.
- BIZERRA, M. & CARVALHO, M. H.). A interdisciplinaridade como princípio a ser perseguido na organização curricular. In: UNICAP. *Cadernos do CTCH*. n° 4. Recife: Fasa Editora, 1996, Pp. 41 – 52.
- CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. Currículos e Transversalidade. Um estudo introdutório. In: *Revista de Educação da AEC*. ISSN 0104-0537. Ano 33, outubro / dezembro 2004. n° 133. pp. 74 a81.
- D'AMBROSIO, U. Um embasamento filosófico para as licenciaturas. In: BICUDO, M. e JUNIOR, C. (Orgs.). *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista – UNIMEP. Vol 2. (Seminários e Debates), 1996. Pp. 37-46.
- DOLL, William, E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1ª edição, 1997.
- FIQUEIRÓ, Mary Neide D'amico. A viabilidade dos temas transversais à luz da questão do trabalho docente. Revista On line <http://www2.uel.br/cb/psicologia/revista/texto2n12.htm>. Volume 2 - número 1 – junho de 2000.
- FREITAS, L. Carlos. Neotecnicismo e Formação do Educador In: ALVES, N.(Org.) *Formação de Professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREITAS, L. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas/SP: Papirus, 1995.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1995.
- GORZ, A. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- KUENZER, A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: Coletânea CBE: *Trabalho e Educação*, 2ª edição. Campinas/SP: Papirus, 1994.
- LUIJPEN Wilhelmus. *Introdução à Fenomenologia Existencial*. Tradução de Carlos Lopes de Mattos. São Paulo: EPU, 1973.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 2ª ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas, 1979.
- MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In AAVV. *Temas Transversais em Educação. Bases para uma formação integral*. 7ª edição. São Paulo: Ática, 2003.
- PERES, Pedro Pereira Dos Santos. O direito à educação e o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 9, n. 417, 28 ago. 2004. ISSN 1518-4862. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/5633>>. Acesso em: 27 dez. 2011, às 23h.
- SEVERINO, A. O projeto político pedagógico: a saída para a escola. In: *Revista de Educação da AEC*. Ano 27 - n°.107 – abril/junho de 1998. Pp. 81-91.
- SEVERINO, A. Joaquim. *Educação, Ideologia e Contra-Ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- SOUZA, A. Neri. *Sou Professor! Representações do Trabalho Docente*. Campinas/SP: Papirus, 1996.
- TRICÁRIO, H. R. A formação do professor de Física. In: *Caderno C. Ensino de Física*. Vol. 6, n°. 2, agosto de 1989.
- UNESCO. *Educação. Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: MEC: UNESCO, 1988.
- _____. *Conferência mundial sobre Educação Superior*. Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ação. Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da Educação Superior. Paris, 1998. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba/SP: UNIMEP, 1998.



1.6

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CURRÍCULO

Rosa Maria Godoy Silveira - UFPB

A Educação em/para os Direitos Humanos é um campo de estudos bastante recente. A sua introdução no currículo escolar está apenas começando. É importante compreender porque e como esse campo de estudos foi/está se constituindo e como se relaciona com a organização curricular.

O objeto da Educação em Direitos Humanos - EDH sendo os Direitos Humanos, por definição, é interdisciplinar. De início, não foi assim, pois a EDH guarda relação direta com a história dos Direitos Humanos e seus princípios. Vamos recapitular, em linhas gerais, alguns acontecimentos importantes para entendermos essa trajetória histórica.

A Educação em Direitos Humanos: o seu processo instituinte como campo de estudos

Originalmente, o processo constitutivo dos direitos, da Cultura de Direitos, no embate contra o Estado absolutista moderno, teve uma dimensão mais política, enquanto luta pela liberdade, contra a opressão. Inauguravam-se, então, bases dessa nova cultu-

ra, propiciada por essas novas experiências históricas, nos marcos do pensamento iluminista, tendo como sua ideia-força, ou ideia-matriz, a problemática do alcance da emancipação humana.

Com os desdobramentos dessa cultura insurgente, a partir do século XIX, outras experiências foram ocorrendo e abrindo novas dimensões para os direitos, no campo da economia e das relações de sobrevivência/reprodução material dos seres humanos. Assim, emergiram lutas por direitos a melhores condições de trabalho, de salário e de vida, como demandas por políticas de saúde, moradia, educação. A Cultura de Direitos se expandiu, demarcada, na 2ª metade do século XIX e na 1ª metade do século XX, por pensamentos, movimentos sociais e organizações socialistas, o que desencadeou uma reação do campo político capitalista, formulando políticas públicas de garantia de direitos às classes trabalhadoras, atendendo, em termos, a suas reivindicações. O chamado Estado de Bem Estar Social, na Europa Ocidental, sobretudo na Escandinávia, e, em parte, nos Estados Unidos, vigorou desde fins da 2ª Guerra Mundial até a década de 1970.

Com os múltiplos processos sócio-históricos do pós-guerra, a Cultura de Direitos passou por mais alargamentos em suas dimensões: no campo político, aos direitos civis e políticos constituídos desde as revoluções liberais burguesas, somava-se agora o direito à autodeterminação dos povos, resultante das lutas anticolonialistas na Ásia e na África; no campo econômico e social, aos direitos de políticas públicas de diversas naturezas, somava-se o direito ao desenvolvimento, que fosse extensivo a todos os países. Mas, sobretudo, naquele momento, com as fraturas ainda expostas do genocídio cometido pelos nazistas e as bombas atômicas arremessadas pelos Estados Unidos contra Hiroshima e Nagasaki (Japão), a Cultura de Direitos sofre uma forte inflexão, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no sentido de ser concebida, formulada e institucionalizada de forma abrangente,



para a espécie humana como um todo, extrapolando de suas delimitações territoriais de origem (a Europa Ocidental).

Essa inflexão qualitativa na Cultura de Direitos, tornada, então, de Direitos Humanos, deu-lhe os contornos das suas cláusulas pétreas: a imprescritibilidade, a inalienabilidade, a irrenunciabilidade, a inviolabilidade, a universalidade, a efetividade e a complementaridade dos direitos.

Outras experiências, outros alargamentos: as problemáticas étnico-raciais (África do Sul – lutas contra o apartheid; Estados Unidos – lutas contra a segregação racial); de Gênero (ascensão do movimento feminista); de orientação sexual (ascensão dos movimentos LGBT); de mercado (movimento de consumidores); e, ainda, das problemáticas relacionadas à sobrevivência não só de grupos sociais/sociedades, mas da própria espécie humana – como a questão ambiental e a fome – explicitaram a dimensão sociocultural dos direitos. Tornaram mais explícito, também, o sentido da sua universalidade. E, ao fazê-lo, colocaram em pauta uma outra dimensão: a universalidade contextualizada dos direitos, ou seja, a necessidade de sua universalidade nas diversidades.

É este o momento que estamos vivendo na história da Cultura dos Direitos Humanos (SILVEIRA et AL., 2007).

Em todo esse percurso, a Cultura dos Direitos Humanos foi se consolidando como uma visão de mundo muito além de perspectiva jurídico-política formal do momento de sua fundação. Tornou-se uma perspectiva multidimensional, pois que essa multidimensionalidade se inscreve no próprio ser humano; e transversal, pois permeabiliza os mais diversos campos das atividades humanas.

Essa cosmovisão foi sendo manifestada como intenções e atos políticos em inúmeros documentos exarados pela Organização das Nações Unidas – ONU. E, também, foi incorporando uma

compreensão de que, para se efetivar uma Cultura dos Direitos Humanos, tornava-se necessária uma educação nesse sentido, desconstruindo e revertendo culturas, longa e profundamente arraigadas, lastreadas na violência e no aviltamento dos seres humanos, sob as mais diversas formas (MAIA, 2007).

Vamos a uma síntese: à medida que se constitui e se institui a Cultura de Direitos e a Cultura dos Direitos Humanos, vai se constituindo e instituindo uma pedagogia dos Direitos Humanos, imprescindível para que estes sejam socializados.

No Brasil, essa institucionalização cresce, mais vigorosamente, nas lutas contra o último regime militar (1964-1985), durante a sua vigência e após o seu encerramento, com o processo de redemocratização da vida política. A Constituição Federal de 1988 se inscreve na Cultura dos Direitos Humanos e a inscreve em seu texto.

Durante os recentes anos noventa, esse direcionamento se consolida com o Programa Nacional de Direitos Humanos, em suas três versões, a última, de 2010. No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação (2001) são elaborados neste marco cultural referencial dos Direitos Humanos. Emergem as políticas afirmativas. Em 2007, é aprovada a versão final do Plano Nacional de Educação em/para os Direitos Humanos.

Na esteira desse movimento, o Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação, respectivamente, normatizam e implementam um sistema educacional bastante reformulado, sinalizando Diretrizes e Parâmetros para as diversas etapas de ensino e suas modalidades.

As agências formadoras de professores/as – as Instituições de Ensino Superior – são instadas a equacionarem as suas políticas programas, projetos, cursos de formação docente, sob essa perspectiva de EDH. Direitos Humanos têm sido incluídos como disciplina em vários cursos. Surgem Cursos de Pós-Graduação em Direitos Humanos, a exemplo do Mestrado em Ciências Jurídicas/Áreas de Concentração



em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba, com homônimos na Universidade Federal do Pará e na Universidade de São Paulo. E muitos cursos de Educação em/para os Direitos Humanos, presenciais e à Distância, envolvendo os cinco eixos do PNEDH: educação básica, educação superior, educação não-formal, educação e mídia e educação dos profissionais de justiça e segurança pública.

Uma pedagogia de e para a emancipação humana: a EDH

O que vem a ser a EDH?

Em primeiro lugar, antes de mais nada, uma socialização cultural regulada pela Ética, por valores centrados na dignidade de todo ser humano. Não é demais reiterar isso, pois todos/as nós precisamos internalizar, subjetivar essa cultura.

Em outros termos, trata-se de uma nova regulação social, bastante distinta de experiências históricas passadas e ainda vigentes, cujos eixos de regulação são o poder (Estado) e o lucro (mercado). Estes dois eixos reguladores têm dado sobejas provas de que não promovem o ser humano como sujeito de dignidade; ou melhor, só conferem esta condição a uma minoria de seres humanos. Apesar dos belos discursos em contrário, dos agentes da regulação estatal e da regulação do mercado, os seus próprios condicionantes constitutivos (as suas origens e formação) impedem a sua expansão para uma socialização cultural emancipacionista: o poder e o mercado excluem a maioria porque são vinculados a grupos sociais cuja afirmação histórica se fez exatamente com base nessa exclusão.

Propondo-se a realizar a emancipação humana, a EDH socializa uma concepção abrangente e de universalidade, daí a sua transversalidade, que não se circunscreve a nenhum campo disciplinar específico, não pertence a nenhuma área do conhecimento

exclusiva. Caso assim seja concebido e implementado, a EDH estará confinada e tolhida em suas finalidades de construir um novo modo de pensar e agir dos e para os indivíduos/grupos e sociedades.

A sua dimensão ética é a multidimensão, o conjunto de dimensões, que deve atravessar todas as áreas do conhecimento, o que significa injetá-las de uma cultura bastante diferente tanto daquela de puro abstracionismo quanto aquela de mero pragmatismo. A EDH implica desconstruir a ótica do conhecimento apenas pelo conhecimento e a ótica apenas utilitarista do conhecimento: considera a relevância do conhecimento para a nossa vida prática, concreta, mas também a imprescindibilidade da reflexão crítica dos seres humanos acerca de sua existência e suas experiências, em todos os sentidos. Mais do que isso: a EDH recoloca algo que tem sido perdido, secundarizado, banalizado: a importância, o valor, maior do que tudo, da vida humana.

Ao fazê-lo, a EDH supera o dilema, posto historicamente, sobretudo desde o século XVIII, entre a liberdade e a igualdade, articulando esses dois ideais/horizontes de expectativa, com o anel de um terceiro ideal/horizonte: a fraternidade.

A liberdade é recuperada naquilo que se pretendia no ideário liberal: como uma garantia indispensável para a autonomia de pensamento e ação, sem cerceamentos, interdições, censuras, opressões. Porém, é reinterpretada, recontextualizada, alargada e empunhada como uma condição e direito indispensáveis a todos os seres humanos – não só os burgueses e uma minoria.

A igualdade é recuperada naquilo que se pretendia no ideário socialista: como uma garantia indispensável de sobrevivência humana material e imaterial, sem coações de fome, sede, desabrigo, doenças, de desaculturação etc. Porém, é reinterpretada, recontextualizada, alargada e empunhada como uma condição e direito indispensáveis a todos os seres humanos – não só o proletariado.



A fraternidade não é apenas recuperada naquilo que tanto o ideário liberal quanto o ideário socialista pretendiam, sob perspectivas diferentes. A fraternidade estava presente na Revolução Francesa, mas não vingou no campo iluminista e liberal, substituída pelo lema “Liberdade, Igualdade, Progresso”, e o seu limite foi uma cidadania apenas jurídico-formal. A proclamada fraternidade socialista internacionalista, por outro lado, sucumbiu frente ao poder comunista monopartidário e ao nacionalismo soviético. Com a Cultura dos Direitos Humanos, a fraternidade vem se instituindo mais fortemente como ideal/horizonte de expectativas: reinterpretada, recontextualizada, alargada e empunhada como uma condição indispensável a todos os seres humanos, como garantia da sua própria existência em sociedade, como iguais nas diferenças, sem os fronteiramentos das desigualdades e sem hegemonias econômicas, políticas e socioculturais.

A EDH e o/a Professor/a: recuperar a sua auto-estima e a sua importância social

Costumeira, e usualmente, se diz que, se um médico ou um engenheiro forem mal formados, em sentido técnico/cognitivo, isso é uma ameaça à vida humana porque o médico pode matar pacientes e o engenheiro também, construindo um viaduto que desabe. Estes exemplos já aconteceram/acontecem muitas vezes – basta ler e/ou ouvir o noticiário –, o que nem sempre se explica pela má formação profissional.

Vamos questionar outro aspecto dessa afirmação acima. Costuma ela vir acompanhada de uma outra, comparativa: um/a professor/a, se ministrasse um ensino ruim, não causaria danos aos/às alunos porque não mataria ninguém.

Afirmção incongruente. Afinal, se um sujeito mal formado, técnico-cognitivamente, provoca danos, foram professores/as que o formaram (mal). Então, má formação escolar causa danos, sim! Em segundo lugar: para além de formação apenas técnico-cognitiva, o/a professor/a [e a Escola] forma(m) pessoas. Esta é a finalidade da Educação. Formam não apenas técnico-cognitivamente, repita-se. Mesmo quando não se dê conta disso, o/a professor/a [e a Escola] está (ão) formando pessoas em valores, atitudes, comportamentos.

Este é um ponto crucial do processo educativo: a formação.

O pior da história do médico e do engenheiro é a questão do seu caráter, se, hipoteticamente, na morte de um paciente ou no desabamento de um viaduto, for constatado negligência por partes desses profissionais. Pois aí está em jogo a dimensão ético-política de suas profissões. Diga-se: de todas as profissões. O/A professor/a tem, desse modo, um papel relevante.

Se a Escola (e aqui estamos denominando as instituições escolares das mais diversas etapas e modalidades de ensino) e o seu corpo docente tiverem consciência de sua centralidade no processo de socialização cultural, para a formação de sujeitos participativos, de dignidade, autonomia, reflexividade crítica; se a Escola e o corpo docente tiverem consciência do muito que podem fazer, em parceria com a comunidade, nessa direção, serão valorizados e se auto-valorizam. E causarão temor a muitos, sem empunhar uma única arma, exceto a do conhecimento e inteligência.

Mas não é o que acontece.

Será por isso que a Educação não é política prioritária de nossos governantes?

Desvalorizado como categoria pela sociedade, que não reconhece, de fato, a sua real importância, o professorado se auto-desvaloriza, nutre uma baixa auto-estima e, às vezes, destila ressentimentos contra os/as alunos/as. Briga a briga errada.



Então, o primeiro passo para promover-se a EDH é o/a educador/a educar-se nesta cultura.

A sabedoria não se transmite, é preciso que nós a descubramos fazendo uma caminhada que ninguém pode fazer em nosso lugar e que ninguém nos pode evitar, porque a sabedoria é uma maneira de ver as coisas. (Marcel Proust, 1871-1922).

Um professor não educa indivíduos. Ele educa uma espécie. (George Lichtenberg – cientista e satírico alemão, 1742-1799).

Se procurar bem você acaba encontrando, não a explicação (duvidosa) da vida, mas a poesia (inexplicável) da vida. (Carlos Drummond de Andrade 1902-1987).

A educação em direitos humanos (EDH) e o currículo escolar

Como concretizar a EDH na Escola?

Primeiramente, instaurando-a como a atmosfera que se deve respirar. Todos nós desejamos um meio-ambiente saudável. Para que este se concretize, não é possível dispensar um meio-ambiente social também saudável. De alto abaixo da hierarquia escolar, do/a Diretor/a ao/a servente, entre todos/as os/as alunos/as, docentes, técnico/as > EDH, EDH, EDH... Trata-se da importância do “clima escolar”.

A EDH deve constar, ainda, no Projeto Político-Pedagógico da Escola, assim como uma Declaração Universal dos Direitos Humanos Escolares. A inclusão da EDH no PPP significa uma declaração de intenções de natureza ético- política cidadã que a Escola manifesta querer implantar na instituição.

Em um terceiro patamar, a EDH deve permear o currículo

formal, em todas as suas disciplinas. Para tanto, cada uma delas deve refletir, a partir do seu objeto de estudo, sobre o seu modo de vinculação com a EDH, e formalizar os “ganchos” identificados. Portanto, isso não quer dizer que todas as disciplinas vão ministrar todos e os mesmos conteúdos de EDH. Mas também não quer dizer que umas o farão e as demais vão ignorá-los. Precisa ficar claro que a EDH está presente nos processos naturais, nos processos sociais e nos processos de linguagem.

No começo dessa nova prática, estabelecer essas relações disciplinas- EDH não vai ser fácil, entre outros motivos, porque o/a professor/a dificilmente teve preparo nessa Cultura em/para os Direitos Humanos, em sua formação inicial. Mas o percurso vai ser mais ameno se a Escola toda se mobilizar nesse intuito, e houver uma partilha de entendimentos acerca da EDH, entre os seus vários sujeitos.

Para apoiar esse trabalho, é preciso aprofundar a compreensão sobre as diretrizes orientadoras da EDH.

Diretrizes Curriculares para a EDH

As Diretrizes da EDH se expressam em várias dimensões. Para maior clareza didática, elas estão abaixo representadas em um quadro que você pode utilizar em sua Escola, na discussão com seus/suas colegas, com os/as alunos/as:



EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS

Diretrizes Curriculares

Diretrizes Éticas	
Diretriz	Significado
Dignidade da pessoa humana	O atributo maior de nossa Humanidade.
Respeito às diversidades culturais	A vivência de toda pessoa como sujeito de direitos se processa no tempo e no espaço, em um contexto cultural. Vários são os eixos de suas diversidades: classe social, etnia, gênero, orientação sexual, faixa etária, condições físicas e mentais, territorialidade, religião, opção política etc.
Tolerância entre diferentes e solidariedade entre iguais	É preciso desnaturalizar diferenças e desigualdades e mostrar que foram construídas socialmente, historicamente. Portanto, podem ser transformadas. Não há justificativa ética para considerar certos seres humanos melhores do que outros e superiores.
Igualdade	Garantia de equanimidade no tratamento a cada pessoa e de universalidade dos direitos para todas.
Cultura de paz	Caminho para a construção de uma vivência sem violência.
Todas as pessoas ou sujeitos de uma coletividade são cidadãos	Todas as pessoas de uma comunidade compartilham uma vivência em comum; têm nela direitos e deveres.
Participação com autonomia	Cada pessoa tem o direito de escolha de seus governantes, de forma livre e em igualdade de condições; tem o direito e o dever de acompanhar e fiscalizar a vida da polis e a atuação de seus dirigentes.

Liberdade com autonomia	Toda pessoa tem o direito de expressar-se, locomover-se, com e para os outros, relacionalmente. Posturas hierarquizantes e dominantes de sujeitos sobre outros e de individualismos, acima dos interesses coletivos e do bem comum, devem ser combatidas.
Responsabilização	Observância, por parte de cada um/a, das leis e normas da coletividade, com o bem comum preponderando sobre o bem do Estado. Mas, também, responsabilidade de cada um/a no e pelo coletivo.
Justiça social	Os Direitos Humanos devem ser defendidos, garantidos e preservados. A sua violação deve ser denunciada e reparada.
Dialogicidade	O diálogo deve ser a base de entendimento entre os sujeitos, mediante processos comunicativos (intersubjetivos).
Diretrizes Educacionais (em sentido específico)	
Diretriz	Significado
Educação como direito humano, subjetivo e inalienável	A Educação é um direito humano-meio para o acesso a outros direitos e direito humano-fim. É o poder de ação assegurado pela ordem pública. Nenhuma pessoa pode abrir mão dele.
A existência humana como conteúdos da EDH	A EDH não compreende apenas conhecimentos na esfera cognitiva: tais conhecimentos + memórias, valores, atitudes, comportamentos, práticas sociais cotidianas constituem os conteúdos da EDH.
Compromisso dos processos educativos com práticas emancipatórias	A Educação deve promover o desenvolvimento pessoal e social de cada ser humano para que possa viver sobre si.



Formação de pessoas compreensíveis e sensíveis	Na EDH, inteligibilidade e sensibilidade devem ser articuladas, em especial em relação ao Outro (fraternidade).
Processos de conhecimento contextualizados e diversificados	Os conhecimentos devem ser contextualizados, eles próprios, e no contexto dos/as alunos/as, contra um ensino padronizado, abstrato e sem significação para os/as educandos/as.
Articulação teoria-prática	Ao patrimônio cultural herdado de outras gerações, deve-se incorporar o patrimônio das experiências vividas pelos sujeitos dos processos educativos e os problemas e dilemas do mundo atual.
Processos educativos coletivos e participativos	Os processos educativos devem promover o diálogo e a interatividade entre os sujeitos, desconstruindo o “argumento da autoridade”.
Garantia do exercício da discursividade a todas as pessoas	Todas as pessoas são produtoras de cultura e têm direito à sua expressão, rompendo-se os silenciamentos e ocultações. Deve-se promover a troca de saberes entre conhecimentos acadêmicos e saberes da vida cotidiana e dos segmentos populares.
A interdisciplinaridade como paradigma do conhecimento	Esse paradigma propõe-se a dar conta da complexidade dos problemas da vida de forma abrangente, holística.
Reflexão crítica	A criticidade responsável do sujeito sobre si, o Outro, o mundo, é um componente Fundamental para a construção de sujeitos autônomos. É o suporte para a desconstrução de uma cultura anti-Direitos Humanos, a exemplo de estigmas, estereótipos, preconceitos, discriminações, que resultam na subalternização das pessoas.

Centralidade do trabalho humano nos processos educativos	O trabalho é um componente indispensável nos processos educativos, se compreendendo toda e qualquer atividade humana, o agenciamento da potência humana.
Vários espaços de EDH, mas a centralidade da Escola	Há vários espaços educativos na sociedade, mas a centralidade da Escola de ensino formal se deve a várias razões: - a Educação é a sua finalidade precípua e mais nenhuma outra; - a Escola promove uma socialização cultural mais prolongada, mais sistemática e reflexiva;
Formação dos próprios agentes- sujeitos formadores de EDH na cultura da EDH	Para ensinarmos, devemos conhecer. Mas para ensinar a EDH, devemos vivê-la e acreditar em suas possibilidades educativas.
EDH como educação permanente e contínua	O fazer-se humano é de incompletude: não há nenhuma cultura e nenhuma pessoa auto-suficiente e nem pronta e acabada. Sempre estamos a aprender.
Promoção e formação em e para processos de empoderamento	Os sujeitos devem ser agenciados no e para o protagonismo, na e para a participação no mundo da vida, de modo a serem sobre si.

Fonte: SILVEIRA, NÁDER, DIAS . (2007).

Uma despedida educativa

Com certeza, dirão: “Mas é muita coisa! ”Não é pouca”, respondemos; mas Educação em Direitos Humanos é uma trama: O nosso modo de



pensar, aquele no qual fomos e ainda somos formados e socializados, continua a ver tudo separado, fragmentado. Todas essas dimensões da EDH formam um todo complexo. O que isso significa? É complexo porque é “tecido junto”. Se puxar um fio, o novelo se desenrola (Rosa Maria Godoy Silveira).

Referências

MAIA, Luciano. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Silveira et al. *Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007, p. 85-101. Texto também encontrado em: <http://www.redhbrasil.net/educacao_em_direitos_humanos.php>. Biblioteca Online.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Silveira. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Silveira et al. *Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007, p. 245-273. Texto também encontrado em: <http://www.redhbrasil.net/educacao_em_direitos_humanos.php>. Biblioteca Online.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NÁDER, Alexandre Antônio Gíli; DIAS, Adelaide Alves. *Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em Direitos Humanos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. <http://www.redhbrasil.net/educacao_em_direitos_humanos.php>. Biblioteca Online.

Créditos das frases do texto sobre ensino: Marcel Proust

<http://www.pensador.info/saber_e_sabedoria/2/>.

Georg C. Lichtenberg

<www.portaldoespirito.com.br/.../coletanea-02.html>.

Carlos Drummond de Andrade

<http://www.pensador.info/frases_de_carlos_drummond_de_andrade/3/>.

1.7

DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALGUNS SUBSÍDIOS

Aida Monteiro -UFPE

Maria de Nazaré Tavares Zenaide- UFPB

Solon Eduardo Annes Viola- UNISINOS

Reflexões sobre o processo histórico do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH

Ao refletirmos sobre o processo histórico da elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH é importante destacar a influência da II Conferência Mundial de Viena, em 1993, que aprovou as determinações do Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos e Democracia, adotado em Março de 1993, pelo Congresso Internacional para a Educação. Nesse contexto, a Resolução 51/1994 das Nações Unidas conclama os Estados:

[...] a desarrollar programas y libros para la enseñanza de los derechos humanos en la educación pri-



maria y secundaria [...] a que desarrollen planes de trabajo y a que consideren recursos para contribuir con los objetivos del decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos, tomando en cuenta el carácter multiétnico de muchas sociedades y las necesidades particulares de grupos tales como los niños, las mujeres, las poblaciones indígenas, las minorías y las personas discapacitadas [...] a que brinden cooperación técnica y financiera, incluyendo medidas de apoyo para los programas de educación sobre los derechos humanos y la asignación de fondos para la realización de los objetivos del decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 4).

Com relação ao sistema de ensino, a Resolução 49/184 de 6 de março de 1995, que proclama a Década da Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas.

Insta a los organismos docentes gubernamentales y no gubernamentales a que intensifiquen sus esfuerzos por formular y ejecutar programas de educación en la esfera de los derechos humanos, como se recomienda en el Plan de Acción, en particular preparando y ejecutando planes nacionales para la educación en la materia (NAÇÕES UNIDAS, 1995, p. 4).

Assim, cada Estado deveria assumir a elaboração de Planos de Ação de em âmbitos nacional e local, envolvendo a participação de governos, as organizações intergovernamentais, as instituições de ensino, as associações profissionais e a sociedade civil. Atendendo as recomendações das Nações Unidas, o governo brasileiro, através da Secretaria Especial de Direitos Humanos/SEDH, com base na Resolução 49/184, nas orientações da Década da Educação em Direitos Humanos instituiu, em julho de 2003, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos para elaborar, entre ter outras ações, o Plano Nacional de Educação em Direitos

Humanos com a participação da sociedade. O referido Comitê foi criado através da Portaria nº 98/2003, e composto em sua versão inicial por especialistas e militantes na área¹. Atualmente, o CNE-DH está ampliado com novas representações².

Com o desdobramento dos trabalhos do Comitê, se tornou indispensável à criação de Comitês Regionais que pudessem realizar atividades em cada Estado da Federação. Esse processo ocorreu com o incentivo do Governo Federal, através de editais e com apoio do Ministério da Educação/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD e SEDH. Posteriormente a SECAD incorporou as ações da política para pessoas com deficiência, modificando a denominação para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI e a Secretaria Nacional de Direitos Humanos passou a denominação de Secretaria de Direitos Humanos-SDH, vinculada à Presidência da República.

Após a realização de um processo de Consulta Nacional realizada em todos os Estados e no Distrito Federal, através de encontros estaduais de educação em direitos humanos e de consul-

1 Faziam parte da composição inicial do comitê: Aida Maria Monteiro Silva; Eliane Santos Cavalleiro; Flávia Cristina Piovesan; Iradj Roberto Eghrari; Márcio Marques de Araújo; Margarida Bulhões Pedreira Genevois; Maria Margarida Martins Salomão; Maria Nazaré Tavares Zenaide; Maria Victória de Mesquita Benevides Soares; Martônio Mont'arvegne Barreto Lima; Nair Heloisa Bicalho de Sousa; Ricardo Brisolla Balestreri; Roberto de Oliveira Monte; Sólon Eduardo Annes Viola; Vera Maria Ferrão Candau; Um representante da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados; Dois representantes do Ministério da Educação; cinco representantes da Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Um representante da UNESCO.

2 Atualmente os membros do comitê são os seguintes: Aida Maria Monteiro Silva; Iradj Roberto Eghrari; Márcio Marques de Araújo; Margarida Bulhões Pedreira Genevois; Maria Nazaré Tavares Zenaide; Nair Heloisa Bicalho de Sousa; Ricardo Brisolla Balestreri; Roberto de Oliveira Monte; Sólon Eduardo Annes Viola; Vera Maria Ferrão Candau; Um representante do MNDH, Um representante da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados; Dois representantes do Ministério da Educação; cinco representantes da Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Um representante da UNESCO, um representante do FNDC, um representante da ANDHEP, um representante da ABONG.



ta online, o Comitê Nacional de Educação em Direitos humanos aprovou o texto final, em 2006, lançado em audiências públicas simultâneas e discutido no Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado em Brasília, com a presença de especialistas de Direitos Humanos do MERCOSUL e do então Presidente da República Luiz Inácio da Silva.

Essa iniciava de construção de uma política pública de Educação em Direitos Humanos pressupunha alguns elementos fundamentais, entre eles: a) uma intencionalidade política; b) um vínculo sólido entre Estado e sociedade civil; c) uma definição clara de objetivos a serem alcançados; d) a definição de responsabilidades, compromissos e infra-estrutura para execução dos objetivos traçados; e) e a contribuição para o fortalecimento da democracia no Brasil.

Os subsídios construídos ao longo das experiências de defesa dos direitos humanos

Construir subsídios para fundamentar a educação em direitos humanos, no Brasil, é um processo que vem sendo construído historicamente pelos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, assim como, por pesquisadores de diferentes áreas acadêmicas que tratam do tema, e mais recentemente pelas instituições públicas.

Iniciativas equivalentes vêm sendo construídas na América Latina. Entre elas podemos apontar a contribuição prática e de sistematização realizada pelas redes e entidades, tais como a Rede Latino Americana de Educação para a Paz e os Direitos Humanos do CEAAL, assim como o Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos – IIDH da Costa Rica e o Consejo de Educación de Adultos de América Latina – CEAAL.

Na Argentina: Instituto de Derechos Humanos, o Movimiento Ecumé por los Derechos Humanos – MEDHU e a Asamblea Permanente de los Derechos Humanos – APDH. No Chile, a Vicaría de la Solidaridad e o Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación – PIIE. No Perú, o Instituto Peruano de Educación en Derechos y la Paz – IPEDEHP; na Bolívia, a Asamblea Permanente de Derechos Humanos de Bolivia. No Uruguai, o Serviço Paz e Justiça – SERPAJ. No Paraguai, o Servicio de Justicia y Paz –SERPAJ. No Equador, o Servicio Paz y Justicia del Ecuador. Na Venezuela, o Programa Venezolano de Educación Acción en Derechos Humanos (PROVEA) e o Cátedra de la Paz y Derechos Humanos Universidad de los Andes. No México, a Asociación Mexicana para las Naciones Unidas Universidad Autónoma de Aguascalientes, a Red de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos de México, a Cátedra Unesco de Derechos Humanos (UNAM), Facultad de Ciencias Políticas y sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. Na Nicarágua, o Servicio de Justicia y Paz (SERPAJ). Na República Dominicana, a Red Nacional de Educación Para la Paz y los Derechos. Em Cuba, o Movimiento Cubano por la Paz, Comisión de Educación (EDUPAZ).

No Brasil, entre outras experiências pioneiras, destacamos algumas organizações não-governamentais citadas por Candau (1999) dentre as quais: o Centro Heleno Fragoso no Paraná, Organização Novamérica do Rio de Janeiro, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, em São Paulo, o Gabinete de Assessoria às Organizações Populares /GAJOP- PE, a Comissão de Justiça e Paz de São Paulo. E ainda podemos destacar o Centro de Direitos Humanos e Memória Popular do Rio

Já no Plano de Ação da Conferência Mundial de Viena (1993) foram recomendados aos governos que envolvessem as organizações intergovernamentais, as instituições nacionais e as organizações não-governamentais, na realização de uma Campanha Mundial de Infor-



mação ao Público em matéria de Direitos Humanos. Assim como, na criação de serviços consultivos e programas de cooperação e assistência técnica em atividades educacionais e de formação nesta matéria, a educação específica sobre normas contidas em instrumentos internacionais de Direitos Humanos e de Direito Humanitário, e a proclamação da década das Nações Unidas para a educação em matéria de direitos humanos – 1994-2005. Grande do Norte que se articula com a Rede de Direitos Humanos e Cultura-DHNET.

A educação em direitos humanos, nos anos 70 e 80 na América Latina, foi se desenvolvendo a partir das lutas de diferentes segmentos sociais contra as formas de violência estrutural e institucional dos regimes ditatoriais e a defesa do restabelecimento da democracia. As lutas coletivas exigiam informações acerca de direitos e mecanismos de proteção, assim como, demandavam uma vivência com a realidade social, econômica, cultural e política, exigindo a formação de uma cultura de direitos que passa pela mediação da educação.

A construção teórico-metodológica da educação em direitos humanos

Para a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2008) foi desenvolvido um Termo de Cooperação entre a SEDH, a UNESCO e a Agência Brasileira de Cooperação – ABC. Com base nas metas do PNEDH foi elaborado um plano de ação contendo diretrizes e ações de curto e médio prazos, com a responsabilidade executiva da Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos da SEDH com o monitoramento do CNEDH.

Um dos objetivos a alcançar no Plano era a inclusão da Temática dos Direitos Humanos a ser negociada com as instituições responsáveis pela formação e capacitação de profissionais para

atuarem em Educação em Direitos Humanos. Este foi aprovado pelo CNEDH e várias ações concretizadas:

- a realização de um Projeto – “Direitos Humanos: Fundamentação Teórico-Metodológica para a Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais”;
- a criação e o fortalecimento de áreas de concentração em Direitos Humanos, de caráter interdisciplinar, em cursos e programas de pós-graduação, articulando ensino, pesquisa e extensão;
- a realização do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos com mesas e encontros, envolvendo universidades, sociedade civil e gestores da educação;
- a criação de cursos de pós-graduação de Educação em Direitos Humanos (stricto e lato sensu), em caráter interdisciplinar;
- a realização de atividades acadêmicas em Direitos Humanos (estágios curriculares, disciplinas, projetos de extensão, de ensino e monitoria) no ensino superior;
- a promoção e apoio a projetos de educação em direitos comprometendo as Universidades Públicas com a implementação do PNEDH e com a estruturação e capacitação dos comitês estaduais e cursos para educadores e gestores da educação;
- a inclusão da temática de Direitos Humanos nos cursos de formação e capacitação de policiais, promotores e juízes, guardas municipais, agentes privados de segurança, ouvidorias e defensores públicos, servidores do sistema penitenciário;
- a inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos como conteúdo do vestibular, em concurso público, em programas de inclusão digital e educação à distância;
- a inclusão da temática de Educação em Direitos Humanos em cursos de qualificação profissional para: idosas pessoas com deficiência, jovens e adultos, homossexuais, ciganos povos



indígenas, afrodescendentes e trabalhadores rurais e urbanos; dentre outros.

Para alcançar o objetivo: formular e divulgar estudos, pesquisas e produzir materiais relativos à Educação em Direitos Humanos, a SECAD e a SEDH, em 2007, apoiaram a realização de um conjunto de publicações organizadas com docentes e pesquisadores da sociedade civil e das Instituições de Ensino Superior/IES para subsidiar o processo de debate para elaboração das diretrizes para a educação em direitos humanos. Como desdobramento dessa meta, é possível destacar as seguintes publicações:

- Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos³.
- A publicação reúne vinte e seis textos de docentes e militantes de diferentes regiões do país, organizada a partir de três eixos articuladores: Contextualização Histórica da Educação em Direitos Humanos; Os Princípios Norteadores dos Direitos Humanos; A Configuração de uma Educação em Direitos Humanos.
- Subsídios para a Elaboração das Diretrizes gerais da educação em Direitos humanos - Versão preliminar⁴. A publicação apresenta os princípios teóricos e metodológicos da educação em direitos humanos, dentre os quais, os éticos, os políticos, os culturais e os educacionais.

Em 2009, o Ministro dos Direitos Humanos Paulo Vannuchi junto com o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos fizeram o encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação do MEC uma solicitação para que o mesmo assumisse a coordenação da elaboração de Diretrizes para Educação em Direitos Humanos como uma política pública, para todas as áreas

3 Livro organizado por Rosa Maria Godoy Silveira, Adelaide Alves Dias, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer Feitosa e Maria de Nazaré Tavares Zenaide (João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007).

4 Plaquete organizada por Adelaide Alves Dias e Alexandre Nader. (João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007).

de conhecimento e os diferentes níveis da educação brasileira. Essa ação tinha como objetivo fortalecer a implantação do Plano Nacional de Educação de Educação em Direitos Humanos, em todos os níveis, modalidades e áreas de ensino, e contou com a consultoria técnica do prof. Carlos Roberto Jamil Cury para emitir um Parecer Técnico sobre Bases para uma definição curricular da educação em direitos humanos.

Dessa forma, ficou definido que o primeiro caminho seria o Conselho Nacional de Educação elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, na educação básica e no ensino superior, seguidas de uma Resolução Normativa. Tais diretrizes representam linhas gerais normativas, reguladoras de um caminho federativo e aberto e conforme afirma Cury (2009, p. 23):

O termo diretriz significa caminhos propostos para uma finalidade e contrariamente à imposição vertical de caminhos, ele denota um conjunto de indicações pelo qual os Conselhos de Educação dos Estados e dos Municípios deverão orientar os projetos pedagógicos. A diretriz supõe, no caso, uma concepção de sociedade e uma interlocução madura e responsável entre vários sujeitos, sejam eles parceiros, sejam eles, no campo político, dirigentes e dirigidos. Desta interlocução, espera-se o traçado de diferentes modos de se caminhar para a efetivação dos fins comuns, obedecendo-se à diversidade de circunstâncias sócio-culturais, ao respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (cf. art. 210) e à recusa ao monopólio da verdade.

O segundo caminho seria o Poder Executivo criar por Decreto uma outra regulamentação legal adicionando mais um dispositivo à LDB.

Uma outra forma de fortalecer a área de Educação em Direitos Humanos seria desenvolver uma mobilização junto aos educadores para a Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010



aprovar a indicação da inserção dos direitos humanos no novo Plano Nacional de Educação/PNE.

Na CONAE, os representantes do Comitê Nacional e Comitês Estaduais, assim como das IES presentes e da sociedade civil, conseguiram mobilizar e aprovar esta indicação, embora no texto preliminar do PNE, em debate, não tenha respeitado esta indicação deliberação da CONAE. Nesse processo, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e as organizações da sociedade civil têm mobilizado parlamentares e participado de audiências públicas propondo emendas que resgatem o que foi definido na CONAE, ou seja, a inclusão da educação em direitos humanos no novo PNE.

O MEC, através da SECAD em 2009, dando prosseguimento as determinações do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos e do Plano Nacional de Educação, no sentido de produzir material didático nessa área, aprovou a realização do projeto: “Construção de Diretrizes para Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Licenciatura e Graduação em Filosofia, Sociologia e Pedagogia”, envolvendo três publicações nacionais. Assim, reuniu pesquisadores, profissionais e representantes de Associações Profissionais Nacionais da Filosofia, Sociologia e Pedagogia para construção de três livros para subsidiar a construção de diretrizes em educação em direitos humanos para os cursos de licenciatura e graduação em Pedagogia, Filosofia e Sociologia, com os seguintes títulos:

- Educação Superior - Subsídios para a Educação em Direitos Humanos nas Ciências Sociais⁵.
- Educação Superior - Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia⁶.

5 Organizado por Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Célia Maria Rodrigues da Costa e Itamar Nunes da Silva. (João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2010).

6 Organizado por Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Célia Maria Rodrigues da Costa e Marconi Pimentel Pequeno. (João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2010).

- Educação Superior - Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia⁷.

A construção das diretrizes nacionais e os desafios para a educação superior

Para dar andamento ao processo de elaboração das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, em 2011, o Conselho Nacional de Educação-CNE, sob a presidência de Antônio Carlos Caruso Ronca instituiu uma Comissão Interinstitucional composta de representantes da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR); da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); da Secretaria de Educação Superior (SESU); da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino(SASE); da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), com objetivo de elaborar um documento preliminar para ser discutido com a sociedade. Nessa direção, o CNE realizou uma audiência pública para promover o debate sobre “As Diretrizes Nacionais em Educação em Direitos Humanos. Nessa audiência foi debatida a versão apresentada pela Câmara Bicameral, contando com o apoio do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

A proposta de Diretrizes fundamenta-se em documentos internacionais na área, tais como: “Diretrizes para a Formulação de Planos Nacionais de Ação para a Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas” (1997); “Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos” (2004); “Plano de Ação para a primeira fase (2010-2014) do Programa Mundial de Educação em Direitos Hum-

7 Organizado por Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Adelaide Alves Dias. (João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2010).



nos” (2005); “Plano de ação para a segunda fase (2014-2017) do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos” (2010).

No Brasil, as experiências de inserção dos direitos humanos na educação superior vêm sendo desenvolvidas de distintas maneiras:

- No ensino da graduação, desde os anos noventa há registros de disciplinas de caráter optativo na área das Ciências Humanas e Jurídicas (PUC-SP, UFPB, UNB). Com o avanço do reconhecimento da conquista de direitos no sentido mais amplo, núcleos de estudos e pesquisas vêm trabalhando temáticas específicas, como: criança e adolescente, idoso, gênero entre outras. A exemplo do ECA (1990), este contribuiu para criação de disciplinas relacionando direitos humanos e diversidades. Com o PNDH I, em 1996, a inserção dos direitos humanos na formação dos profissionais da segurança e da justiça vem sendo incentivada pelo poder público, sendo essa última definida com a criação da Matriz Nacional para a Formação em Segurança Pública.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais as IES, através de suas resoluções internas e aprovadas em colegiados superiores, definem os modos de institucionalização dos conteúdos curriculares. Os componentes curriculares flexíveis poderão ser desenvolvidos por docente ou por grupo de docentes, em forma de disciplinas, seminários, tópicos especiais ou atividades de pesquisa e extensão, desde que aprovados e reconhecidos pelas instâncias da gestão universitária. É importante que a temática de Educação em Direitos Humanos transversalize o Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI de forma a garantir que os conteúdos de direitos humanos estejam contemplados em todas as ações: ensino, pesquisa e extensão.

- No ensino da pós-graduação, a inserção dos direitos humanos desde meados de 1995 vem sendo tratada, principalmente através de disciplinas em cursos de especialização (gerontologia, sexualidade humana), ou de modo global em cursos de

especialização específicos de direitos humanos (UNB, UFPB, UNIBAN, UFPE, UNESP) ou de educação em direitos humanos (UFPI). Também apresenta-se como disciplina em cursos de mestrado, doutorado e como área de concentração, como vem sendo desenvolvida em três cursos de pós-graduação (UFPA, USP e UFPB), Incentivados por edital da Fundação Ford e Fundação Carlos Chagas em 2004. Recentemente, a partir de 2011, é que a CAPES aprovou cursos de pós-graduação interdisciplinar em direitos humanos (UNB, UNIJUI, UFPB, UFG, UFPE).

- Na pesquisa, os conteúdos de direitos humanos vêm sendo inseridos nos cursos de graduação através de Pesquisa e Monografias, Projetos de Pesquisa apoiados pelo PIBIC-CNPq, pelas Fundações de Pesquisas Estaduais, por agências de fomento internacionais (União Européia, Fundação Ford, e outras) ou por organizações não-governamentais. Muitos Núcleos de Estudos e Pesquisas vêm sendo criados desde a década de oitenta, já tratando das temáticas relacionadas aos direitos humanos.
- Na extensão, desde o Plano Nacional de Extensão (1990) que as IES vêm realizando programas e projetos de extensão com uma variedade temática relacionada aos direitos humanos. O Plano Nacional de Extensão inseriu direitos humanos como eixo programático, realizando congressos e encontros, promovendo intercâmbio acadêmico de experiências de intervenção social em direitos humanos.
- Na gestão, desde a institucionalidade democrática que na gestão das IES vem sendo aprovadas a criação de setores para tratar dos direitos humanos na educação superior, de forma interna (Comissões de Direitos Humanos, Ouvidorias, Comissão de Anistia, Centros de Referência) e de forma externa (através dos Conselhos de Direitos e Defesa, Fóruns e Comitês).



Considerações finais

Os Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil, portanto, é um percurso que vem sendo formulado com o processo de redemocratização, por diversos caminhos e com distintos parceiros, da sociedade civil e do poder público, envolvendo fomentos em âmbitos internacional e nacional. O apoio institucional do Estado brasileiro em ações educativas em e para os direitos humanos vem ocorrendo com o PNDH I (1996), o PNEDH II (2003), PNDH III (2010) através de programas e editais públicos, incentivando a fundamentação teórico-metodológica, a construção de diretrizes gerais, a produção de materiais educativos, a criação de estudos e pesquisas, a criação de comitês estaduais de educação em direitos humanos, a formação inicial e continuada através de cursos de graduação e pós-graduação.

As diretrizes gerais para educação em direitos humanos na educação superior, assim como o PNEDH, estabelecem como princípios norteadores nesse nível de ensino: a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; o diálogo inter e transdisciplinar; a relação universidade e sociedade; a transversalidade dos direitos humanos nos cursos de graduação e pós-graduação, nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas (PPP), nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e nos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das instituições de Educação Superior.

As orientações propostas são indicações para que cursos e as IES orientem seus projetos pedagógicos e institucionais, assim como, para que as associações e conselhos profissionais dialoguem com os fazeres profissionais e a produção do conhecimento. Nesse caminho, serão traçados diferentes e criativos percursos. Entretanto, se concordamos que o respeito e a construção de uma cultura de direitos humanos seja um projeto coletivo de sociedade, é preciso caminhar juntos enquanto sistema de ensino, tendo as IES como uma das partes ativas do processo educativo.

Referências

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH-PR/MEC/MJ/UNESCO, 2008.

_____. *Programa Nacional de Direitos Humanos 1*. Brasília: SEDH-MJ, 1996.

_____. *Programa Nacional de Direitos Humanos 2*. Brasília: SEDH-MJ, 2002.

_____. *Programa Nacional de Direitos Humanos 3*. Brasília: SEDH-PR, 2010.

CANDAU, Vera Maria. *Experiências de Educação em Direitos Humanos na América Latina: o caso brasileiro*. Rio de Janeiro: Novamérica, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Bases Para Uma Definição Curricular da Educação Para os Direitos Humanos*. Brasília: SEDH, 2009.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e DIAS, Adelaide Alves (Org.). *Direitos humanos na educação superior - subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia*. 01 ed. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2010.

MIRANDA, Nilmário. *A História da Educação em Direitos Humanos no Brasil*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/video/canal/03/index.htm#1>. Acessado em 30 de outubro de 2011.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB* (Tese de Doutorado em Educação). João Pessoa- PPGE-CE-UFPB, 2010 (mimeo).

_____. Os desafios da educação em direitos humanos no ensino. In: SILVA, Aida Maria Monteiro e TAVARES, Celma. (Org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. 1 ed. Cortez - SP: 2010, v. 01, p. 64-83.

Documentos:

NAÇÕES UNIDAS. Resolução 1994/51. *Proclamación de un decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos*.

NAÇÕES UNIDAS. Resolução 1995/49/184. *Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos*.



NAÇÕES UNIDAS. *Projeto do Plano de Ação Revisado Para a Primeira Fase (2010-2014) do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos*. 2 de março de 2005 (mimeo)

NAÇÕES UNIDAS. *Projeto do Plano de Ação Para a Segunda Fase (2010-2014) do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos*. 27 de julho de 2010 (mimeo)

UNESCO. *Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América latina y Caribe*. México, 2001 (mimeo).

_____. *La educación en derechos humanos en la América Latina y el Caribe*. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Iberoamericana/UNESCO, 2003.

_____. *Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: UNESCO, 2009. (mimeo).

1.8

DIREITOS HUMANOS E EXTENSÃO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Ivan Targino - UFPB

Este artigo objetiva fornecer algumas notas que possibilitem discutir, numa visão histórico-analítica, o processo de construção e consolidação da extensão nas universidades públicas brasileiras. Na busca de alcançar o objetivo acima delineado, esta comunicação está composta de três itens: a) uma discussão geral sobre os modelos de universidade, identificando o espaço atribuído à extensão universitária em cada um deles; b) uma breve “história” da extensão universitária no Brasil; c) ao final, são esboçadas algumas notas conclusivas sobre a consolidação da extensão no âmbito da vida universitária.

Três modelos de universidade

A discussão da extensão universitária encontra suporte no problema da articulação universidade-sociedade, campo fértil, cujo delineamento está vinculado à concepção ou modelo de Universidade que se tenha. Rapidamente, pode-se lembrar três



concepções mais difundidas de universidade e analisar como cada uma delas responde de forma diferenciada à questão proposta.

Para alguns, seguindo a tradição humboldtiana, a função precípua da universidade é a busca da VERDADE. Nessa perspectiva, toda a vida acadêmica está centrada na atividade da pesquisa, uma vez que seria pela construção do conhecimento novo que se poderia caminhar na busca da VERDADE. Essa busca, por postura epistemológica, implica em um distanciamento do aqui e do agora, para que se possa apreender os aspectos mais permanentes e essenciais dos fenômenos e dos metafenômenos, conforme a tradição idealista. Na medida em que a busca da VERDADE interessa a todos, independentemente da espacialidade e da historicidade dos fenômenos, depreende-se, facilmente, que a articulação da universidade com a sociedade situa-se como um subproduto, muitas vezes não considerado ou não perseguido da atividade acadêmica.

Nas universidades brasileiras, a importância da pesquisa é uma conquista relativamente recente, podendo-se considerar os anos setenta como um forte referencial. Ela se fortalece com a criação e disseminação dos cursos de pós-graduação e a constituição das principais agências de fomento à pesquisa. O fortalecimento das atividades de pesquisa, no entanto, tem gerado no meio acadêmico brasileiro, uma corruptela dessa visão que, sob a forma de “excelência científica”, desconsidera ou simplesmente desconhece a problemática da articulação universidade e sociedade. A essência da universidade seria então a pesquisa para a produção de artigos, visando a sua publicação, de preferência em periódicos estrangeiros. Essa seria a atividade nobre para a qual devem convergir todos os esforços. (A título de exemplo, em recente visita de consultores da Capes para avaliação do Mestrado em Economia da UFPB, uma emérita filha da PUC-RJ, do asséptico mundo do equilíbrio geral da economia em que trabalha, assombrou-se quando escutou o termo

extensão universitária e perguntou: “o que é isso?”, com todo descaço, aparentemente ingênuo, que foi capaz de colocar na sua expressão; o outro consultor, absolutamente solícito, vem ao seu socorro e lhe explica: “extensão é esses cursinhos de curta duração que alguns professores dão”, talvez por delicadeza não tenha qualificado aqueles professores como os menos competentes).

Para outros, a função primordial da universidade é a transmissão do conhecimento, cabendo ao ensino a centralidade na vida universitária conforme a tradição newmaniana. Até décadas recentes, essa era a prática quase que exclusiva nos centros universitários brasileiros. Ainda hoje, pode-se afirmar que seja a dominante. O ensino ministrado é primordialmente livresco, restringindo-se ao ambiente fechado das salas de aula (no máximo aos laboratórios para execução de experimentos) o cerne da dinâmica da vida universitária. É interessante observar que essa prática tem pouco a ver com as experiências das primeiras universidades, onde a atividade de ensino compreendia quatro momentos como lembra o Prof. Roberto Gurgel Rocha: a leitura dos textos que se constituía no momento inicial de teorização do problema a ser abordado; o questionamento do problema entre alunos e depois com os mestres; a reparação ou período de reflexão e maturação do conhecimento adquirido inicialmente nos textos e depois objeto de discussão entre os pares e os mestres; e a disputa, momento em que havia a exposição confronto e defesa do saber adquirido nos momentos anteriores, envolvendo condiscípulos e mestres, para usar uma linguagem como o sabor da época (ROCHA 1996).

Não é demais frisar que esse processo colocava o estudante como um agente ativo do processo de aprendizagem e, mais do que isto, o ensino era uma instância de questionamento e de construção de saber. É impressionante como essas primeiras experiências foram sendo esclerosadas e mumificadas pela prática pedagógica fundamentada na escolástica, quando o estudante



deixa de ser um elemento fundamental da didática e passa a ser um “aluno”, isto é, alguém que não tem luz (“a lumen”), receptáculo do saber que vem do mestre, fonte primordial do conhecimento (“magister dixit”).

Segundo essa visão, a mediação entre a universidade e a sociedade se faz através da formação e do treinamento de profissionais, presumivelmente, competentes para atender às necessidades da população. Mais recentemente, essa questão se coloca pelo imperativo de as universidades formarem mão-de-obra bem instrumentalizada capaz de responder aos reclamos do mercado. As necessidades reais da população já não são tão prioritárias assim. Convém, antes de tudo, preparar pessoas que possam contribuir com o processo de valorização do capital e, nessa medida, encontrarem um lugar ao sol na competição que se trava no mercado de trabalho. Preocupa o fato de a universidade não vir cumprindo nem mesmo essa tarefa: “[...] na média e como marca típica, nossa vida acadêmica começa e se afunda na aula, na reprodução do conhecimento alheio, no currículo extensivo, na profissionalização horizontalizada e arcaica. São instituições de mero ensino, treinamento” (DEMO, 1996, p. xx).

Uma terceira visão sobre o fazer acadêmico foi sendo gradativamente construída a partir, em grande parte, dos trabalhos de extensão rural das universidades norte-americanas e das diferentes experiências de universidades populares. Essas duas vertentes vão convergir para se repensar a universidade; a partir da sua inserção na sociedade, e da sua capacidade em responder aos desafios que lhe são impostos pela realidade social.

No Brasil, essa visão é consolidada na definição de extensão universitária formulada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão, em 1987, que a entende como sendo a atividade que, de forma indissociável, realiza a articulação do ensino e da pesqui-

sa com as demandas sociais no sentido de contribuir para a transformação da realidade. Essa percepção, inclusive, ganha maior expressividade quando a Constituição de 1988, no seu artigo 207, estabelece o princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão como um dos aspectos basilares da universidade brasileira. Essa concepção coloca a questão da articulação da universidade com a sociedade como ponto focal da vida acadêmica. Sem negar ou desconhecer os aspectos universais do conhecimento, essa visão privilegia as dimensões de uma universidade espacialmente delimitada e historicamente datada, na qual as atividades de ensino e de pesquisa deveriam manter no elo permanente com a realidade a razão maior da sua legitimação.

Sem pretender entrar no mérito dessas três visões, convém que fique clara a perspectiva adotada nesse trabalho. Assume-se que uma das funções básicas da universidade é a produção do conhecimento, ou seja, contribuir para que as pessoas desenvolvam, individual ou coletivamente, a sua capacidade de criar. A partir do que já está dado, construir novas circunstâncias (no sentido ortegiano do termo) na perspectiva de buscar soluções para os problemas e desafios humanos que estão sendo continuamente renovados e ampliados. Mas, essa criação não é um absoluto. Daí a necessidade de avaliar. Uma universidade pública não pode se contentar com os critérios internos de avaliação da sua própria produção. Por ser pública, tem necessariamente que construir mecanismos de democratização do acesso e da crítica ao conteúdo e à forma de sua produção acadêmica e científica.

Não é demais lembrar que as exigências de uma universidade pública de qualidade vão muito além da sua gratuidade. Sua qualidade está diretamente relacionada com a dimensão pública de sua produção. Uma universidade de qualidade exige a plurali-



dade, que não deve ser entendida como departamentalização do conhecimento. Exige o debate, o enfrentamento de tendências e opiniões divergentes, superando o “já instituído”, a intolerância, os dogmas, as regras e as verdades que se pretendem inquestionáveis. Afinal, a certeza faz parte do conhecimento religioso, enquanto que a dúvida é inerente ao conhecimento (dito) científico. Exige uma metodologia do trabalho acadêmico que contemple “sujeitos” de pesquisa e não apenas “objetos”, ou seja, que o pesquisador contextualize no tempo e no espaço o seu trabalho, superando uma “lógica” interna, formal, auto-suficiente e auto-referenciadora de paradigmas e de procedimentos.

A extensão é o mecanismo que pode provocar esse diálogo entre a sociedade e a universidade, de modo a viabilizar o exercício da dimensão pública da instituição universitária. Por isso, quando se procura inserir a extensão na dinâmica do trabalho acadêmico, está se propondo uma determinada concepção de universidade: uma universidade que supere e ultrapasse suas próprias razões e lógicas internas para se tornar uma instituição que, sem perder suas especificidades, torne-se publicamente comprometida. Portanto, não basta estimular a extensão universitária com cumprimento de uma atividade-fim da universidade enquanto objetivo isolado, fechado em si mesmo. Dinamizar a extensão é antes e, sobretudo, um exercício de potencializar o que pode haver de melhor no interior das universidades para a realização de sua função social, econômica e cultural. Isto na perspectiva de se poder contribuir para a proposição e efetivação de políticas que combatam eficazmente os inúmeros problemas da região em que está inserida, assim como para efetivar uma política de difusão de ciência, tecnologia e cultura que tenha a população como interlocutora privilegiada.

Uma breve história da extensão no Brasil

É possível identificar algumas fases bem distintas da evolução da extensão universitária no Brasil, conforme será visto a seguir:

a) A extensão enquanto difusão de conhecimento (do início até 1930)

A universidade brasileira nasce fundamentalmente como um lugar de ensino. No final do século XIX havia no Brasil 14 unidades de ensino superior, dedicadas na sua quase totalidade ao ensino médico e jurídico. Embora seja um anacronismo falar em extensão universitária naquela época, pode-se, no entanto, identificar alguns pontos de articulação entre aqueles centros e os grandes problemas sociais de então. E inegável o envolvimento dos “acadêmicos” com a abolição, com a defesa da república, etc. Vale lembrar que a reforma educacional de Benjarnin Constant (1891) já previa a ministração de cursos livres abertos à população.

As primeiras experiências mais sistematizadas de extensão vão surgir com a constituição das “universidades populares” no seio das universidades livres (do Amazonas, 1909, de São Paulo, 1911 e a do Paraná). Havia a prática de ministração de cursos e de conferências semanais. Pelos títulos de algumas dessas conferências, deduz-se que o seu campo de interesse seria bem pouco popular: “Latinidade românica”, “O jogo sagrado na Idade Média”, “A importância da Otorrinolaringologia”, etc. (Gurgel, 1984:14). Com a criação da Universidade de São Paulo, essas atividades serão fortalecidas.

b) Primeiras elaborações e cooptação (1930 a 1945)

Essa preocupação com a extensão universitária vai aos poucos se consolidando. O Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 assim rezava: “A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências, e destina-se principalmente à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas



sociais, ou à propagação de idéias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais”. Segundo o documento, portanto, a extensão é entendida como um meio de difusão de conhecimentos.

Essa concepção também está presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1931) quando afirma: “A educação superior ou universitária deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora da ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e divulgadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária das ciências e das artes”. E interessante observar que, no Manifesto, já se apresentam as três dimensões do fazer acadêmico, cabendo à extensão a função de divulgar e popularizar o conhecimento científico.

Ainda na década de 30, dois fatos são importantes na estruturação da extensão. O primeiro é a realização do 2º Congresso Nacional dos Estudantes, que aponta as seguintes medidas:

- Criação de universidades populares, resgatando seja algumas experiências das duas décadas anteriores e alguns princípios defendidos pelo movimento de Córdoba (Argentina, 1918);
- Participação dos acadêmicos em um amplo movimento de alfabetização popular;
- Interação maior dos estudantes na comunidade através da ruralização das escolas;
- Difusão da cultura pela integração da universidade na vida social popular, através de cursos de extensão e de divulgação dos conhecimentos científicos dirigidos diretamente ao povo.

O segundo é a tentativa do Estado Novo em incorporar os estudantes universitários no processo de “organização popular”, onde a extensão era vista como um “instrumento de aglutinação popular”. Daí, o artigo 132 da Constituição outorgada por Vargas prever que as universidades deveriam “organizar para a juventude

de período de trabalho anual nos campos e oficinas: promover-lhe a disciplina moral e o cadastramento físico de modo a prepará-la para o cumprimento de seus deveres”. Era a tentativa de domesticar a extensão com o intuito de forjar o cidadão comprometido com a construção do Brasil Grande.

c) Restauração democrática e participação (1945 a 1964)

Com a restauração democrática e a intensificação da industrialização brasileira (período de 1946-1964), vê-se aumentar as formas de participação das universidades (talvez fosse mais correto dizer dos universitários e de alguns professores?) numa tentativa de articular a universidade com a sociedade. Esses esforços seguiram, no mínimo, dois caminhos bastante divergentes: o primeiro está relacionado com a participação das universidades no esforço desenvolvimentista (articulação da universidade com as instituições públicas responsáveis pelas políticas de desenvolvimento, articulação com as empresas, ministração de cursos, etc.); o segundo está voltado para a articulação política e social do movimento estudantil, em particular com os movimentos populares, podendo-se eleger o Movimento de Recife, animado por Paulo Freire, que iria dar origem aos Movimentos de Cultura Popular em vários estados, como símbolo maior desse esforço. Igualmente ilustrativo desse esforço é a participação no Movimento de Educação de Base, capitaneado pela Igreja Católica. Vale também lembrar o processo de mobilização feito na juventude universitária tanto pelo Partido Comunista quanto pela Igreja Católica, no último caso através do movimento denominado de Juventude Universitária Católica (JUC). Era a participação de integrantes da comunidade acadêmica no esforço de transformação social que assumia proporções significativas naquela época. O dinamismo experimentado pelas diferentes formas de participação universitária na vida social do país, faz com que a extensão seja “desinstitucionalizada



zada” no sentido de uma menor ou pequena ingerência das administrações universitárias nessas diferentes manifestações de inserção social de parte da comunidade docente e discente, passando o movimento estudantil e partidos de esquerda a assumirem o comando.

d) Do comprometimento político à “domesticação”

O movimento militar de 1964 vai impingir modificações significativas no processo de articulação da universidade com a sociedade. De um lado, há uma forte repressão a várias das manifestações de articulação da universidade com a sociedade, a exemplo do fechamento dos Centros de Cultura Popular e perseguição a seus dirigentes. Mas essa repressão não irá dar conta de suprimir o movimento estudantil que aos poucos irá se rearticulando até eclodir nas grandes movimentações de 1968. No entanto, diferentemente da fase anterior, não fica evidenciado uma ligação orgânica com os movimentos populares, tomando uma feição mais marcante de oposição política ao regime militar. Face ao recrudescimento da repressão com o AI-5, essa reorganização política irá desembocar na reação armada ao regime.

Por outro lado, o novo regime irá “domesticar” a extensão universitária. A Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, estabelece claramente a extensão como uma das funções básicas da universidade brasileira ao lado do ensino e da pesquisa. A extensão universitária vai assumir duas grandes vertentes: a reafirmação da articulação universidade/empresa/desenvolvimento econômico e a articulação universidade/população, através da prestação de serviços.

A primeira vertente vai se manifestar através da estruturação dos campos de estágio, da prestação de consultorias e assessorias ao setor produtivo e aos órgãos governamentais. A segunda vertente vai buscar uma maior aproximação com a realidade sócio-econômica das populações das pequenas cidades e

das áreas rurais. Os mecanismos dessa articulação serão mecanismos institucionais e administrativamente centralizados.

Dentre esses mecanismos destacam-se: o CRUTAC, o Projeto Rondon, sem esquecer algumas articulações com programas públicos na área de educação e de assistência social, a exemplo do MOBREAL e da FEBEM. Em linhas gerais tais mecanismos permitiam uma convivência com as realidades locais, mas, em virtude do caráter esporádico dos contatos e da orientação política então vigentes, restringiam-se ao levantamento das realidades locais e à prestação de serviços básicos à população, em particular nas áreas de saúde e de educação. A natureza da ação desenvolvida não permite inscrevê-las como ações transformadoras da realidade social. Tratavam-se de intervenções tópicas na realidade social, a exemplo do “desbravamento” universitário do Brasil, realizado pelos estudantes em época de férias, consubstanciado no Projeto Rondon. Quando uma intervenção fazia-se mais prolongada e permanente, ela era estreitamente supervisionada pelos órgãos de segurança, tal como acontecia com o CRUTAC.

É importante que se diga que, mesmo durante o regime militar, aquelas formas de intervenção começaram a passar por um processo de mudança, no sentido de tomá-las menos “eventistas” e mais orgânicas. Nessa direção, aponta a instalação dos projetos de “campus avançado”, segundo o qual algumas universidades brasileiras passaram a ter uma atuação mais permanente em algumas áreas da região norte, desenvolvendo, ao lado da extensão, atividades de ensino e de pesquisa.

No final do regime militar, já é possível o registro de experiências que buscam uma articulação mais efetiva com os movimentos sociais. É verdade que não são ainda iniciativas institucionais, mas antes o esforço individual de professores esparsos que conseguiram aglutinar alguns estudantes em torno de um trabalho “benemérito”. Algumas dessas ações vão se desenvolver à sombra de algumas es-



truturas ou programas oficiais, a exemplo do PRONASEC (Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e Culturais para a Área Rural).

e) Redemocratização e o esforço de institucionalização da extensão universitária (1984-1994)

Com a redemocratização do país, ganha espaço o processo de institucionalização da extensão universitária. A criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão do Nordeste e, na seqüência, a do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras são passos importantes no processo de formulação, se não de uma política de extensão, pelo menos de balizamento de alguns princípios norteadores. Nesse período houve algumas tentativas de uma articulação maior entre as universidades nordestinas, a exemplo do CUCA (Circuito Universitário de Cultura e Arte).

O ambiente de discussão criado pelo Fórum de Pró-Reitores foi fundamental para esse processo de estruturação da extensão universitária emqma das dimensões do fazer universitário. Na verdade, o Fórum constituiu-se em uma instância de troca de experiências, de aprofundamento conceitual e de delineamento de diretrizes para a ação das Pró-Reitorias. Esse papel tem sido particularmente importante entre as universidades nordestinas. Podem-se pontuar alguns avanços resultantes desse trabalho conjunto:

- o empenho de normatização das atividades de extensão tem sido uma busca sistemática nas universidades. Em algumas IES já se conseguiu pontuar as atividades de extensão para fins de progressão funcional, para fins de concurso de seleção de professores, para a avaliação das atividades docentes;
- algumas IES têm feito um grande esforço para manter programas de bolsas de extensão, numa tentativa de tirar a extensão do campo do voluntariado e transformá-la em uma atividade claramente acadêmica;

- os encontros de Extensão têm se tornado uma prática em quase todas as universidades, enquanto um espaço de circulação das atividades desenvolvidas, buscando dar maior visibilidade aos trabalhos em andamento, inclusive com a participação de membros das comunidades;
- estabelecimentos de canais de divulgação escrita das atividades de extensão, numa busca não só de registrar os trabalhos, como também, e sobretudo, de propiciar um espaço de reflexão e de construção acadêmica das atividades extensionistas. Vale destacar a publicação dos Cadernos de Extensão Universitária pelo Fórum Nacional, a editoração de revistas de extensão em várias universidades, a publicação dos anais dos encontros de extensão, etc.

Nesse período, mais precisamente em 1993, deve-se sublinhar a criação do Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXT). A implementação desse Programa foi um avanço considerável, pois pela primeira vez houve uma fonte de financiamento, ainda que de pequeno porte, para as atividades de extensão, forçando uma contrapartida de cada universidade.

Com o PROEXT, foi também criada a Comissão Nacional de Extensão, com a função de assessorar o Fórum Nacional e a SESu na implantação, execução e acompanhamento do Programa. A linha central do Programa consistia em implementar uma extensão orgânica (articuladora das atividades de ensino e de pesquisa), em vez de uma prática eventista da extensão universitária. A convocatória do Programa era explícita nesses aspectos quando nos critérios de avaliação dos projetos levava em consideração: a interdisciplinaridade, os desdobramentos da extensão em relação ao ensino e à pesquisa, a relevância social do projeto, a participação efetiva dos agentes comunitários nas atividades, as condições para a continuidade das ações propostas, etc. A considerar os depoimentos dos Pró-Reitores e dos acadêmicos prestados à época em diferentes



encontros, o impacto do PROEXT na dinamização da extensão nas universidades das diferentes regiões brasileiras foi considerável.

f) A extensão em tempos de reestruturação (neo-liberal) do Estado

A gestão FHC e, em particular, do Ministro Paulo Renato, no Ministério da Educação, marcam uma quebra significativa do esforço que vinha sendo implementado. É bom resgatar que, na primeira reunião da Comissão Nacional de Extensão com o Secretário de Ensino Superior, ficou clara a mudança nos rumos. Primeiro, o Secretário desconhecia ou dizia desconhecer completamente o PROEXT. Perguntado sobre a continuidade ou não do Programa, ele dizia que nada podia afirmar, pois desconhecia totalmente, apesar de já estar à frente da SESu há mais de um mês. Segundo, por uma visão completamente desvinculada da extensão universitária até então construída, privilegiando a extensão enquanto uma atividade capaz de gerar recursos para o financiamento das IFES, através de cursos, de assessorias, etc. A duras penas o Fórum conseguiu os recursos para o Projeto durante o ano de 1995, tendo sido colocado em banho-maria durante o ano de 1996, para ser desativado na seqüência.

Naquele primeiro ano (1995), a impressão que se tinha era a de que o governo não tinha uma proposta para as Universidades. Ledo engano. Só a presença da Prof^a Eunice Durham (numa secretaria criada especialmente para ela, dada a rejeição que houve na comunidade acadêmica em relação à sua indicação para a SESu) já era uma clara definição de uma atuação no sentido de fomentar os centros de excelência, o escalonamento hierárquico das universidades que viria logo depois a ser posto em prática por um processo avaliativo centrado no “Provão”, e que só depois de forte pressão foi ampliado para incorporar outros elementos avaliativos. O Fórum de Pró-Reitores é que não soube ler o claro programa de governo para o ensino superior que estava inicialmente expresso em uma inação proposital.

O grande projeto de extensão aparece de forma súbita e inesperada. Desconhecendo o grande esforço que vinha sendo feito pelas universidades públicas brasileiras no sentido de institucionalizar e estruturar a extensão universitária de forma articulada com as demais atividades acadêmicas, é lançada uma reedição do Projeto Rondon, com o nome fantasioso de “Universidade Solidária”. Segundo depoimento da primeira dama do governo FHC, impressionou-a o movimento de estudantes durante as férias com suas mochilas às costas cortando o país em viagens de reconhecimento. Da observação casual, a súbita inspiração: “Por que não aproveitar isso que já ocorria de forma espontânea?”.

Para não fugir à regra vigente no governo FHC, a decisão é tomada, passando por cima de todo um esforço que vinha sendo feito pelas universidades que, aliás, não foram sequer chamadas para discutir o projeto, mas tão somente convocadas para fornecer o material humano, o que, nos moldes do programa, era uma “grande demonstração do seu comprometimento social”. Debalde pronunciou-se o Fórum de Pró-Reitores de Extensão. Os documentos enviados à Coordenação Nacional do Projeto sequer mereceram um aviso de recebimento, quanto mais uma resposta às questões de fundo ali colocadas. Parafrazeando Marx, seria cômica, se não fosse trágica mais essa repetição da história.

Algumas considerações conclusivas

Como situar a ação extensionista nesse novo contexto? Alguns têm dado uma resposta imediata ao Governo, transformando efetivamente as ditas atividades de extensão em fontes de arrecadação de recursos. A falta de recursos para o funcionamento mínimo necessário das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES),



adicione-se o achatamento salarial dos professores e funcionários, ingredientes mais que suficientes para uma resposta positiva às pretensões governamentais: proliferam os cursos de curta duração, as assessorias, as consultorias mediante “prévio e justo pagamento”. A consolidação desse modelo, caso venha a ocorrer, representará, sem dúvida alguma, um forte retrocesso no caminho já palmilhado pela extensão universitária no Brasil.

A melhor resposta às investidas oficiais, no entanto, parece ser a busca da construção de uma extensão exercida enquanto uma atividade efetivamente acadêmica, isto é, vivenciada de forma a articular o ensino com a pesquisa e com as demandas sociais, tal como estabelecido pela conceituação de extensão universitária proposta pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão, conforme visto anteriormente. Praticar uma extensão universitária dessa envergadura é a melhor forma de lutar por um ensino de qualidade e por uma pesquisa socialmente comprometida. E, em última instância, trabalhar em defesa da universidade pública.

Não é demais lembrar que é este desenho da extensão que faz com que a intervenção social da universidade seja estruturalmente diferente da intervenção dos demais órgãos públicos. Esses têm como objetivo a prestação de um serviço específico à população, sendo julgados pela eficiência com que executam as suas ações. Já a ação da universidade, ainda que busque a eficiência, não pode a ela se restringir. Pois o que deve caracterizá-la não é a ação pela ação, mas esta enquanto mediadora de uma interlocução fonte de um conhecimento novo que carregue a marca da mudança e da transformação. E nesse diálogo permanente com a sociedade, mediado pela ação, que a universidade encontrará a sua legitimação.

Mas, isto ainda não é tudo. Na verdade, a defesa da extensão universitária assim praticada é também a defesa do papel que, historicamente, tem cabido às universidades de ser “um laboratório do pensamento

contestatário e libertário” para usar a expressão de Leonardo Boff (1994). Com isto, não se está afirmando que esta tenha sido a tônica dominante, ao longo do tempo, das instituições de ensino superior. Mas, é inegável que, mesmo quando a instituição enquanto tal se submeteu aos ditames da tirania, em seu seio, ainda que minoritariamente, fez-se presente a contestação e a rebeldia. A história recente do Brasil é disto um belo exemplo.

A extensão universitária, ao fornecer aos jovens estudantes e aos professores a possibilidade de um contato crítico e reflexivo com a realidade, constitui-se em um elemento fundamental no processo de formação para a cidadania que irá permitir mais do que a formação de um pensamento contestatário e libertário, pois ensejará o engajamento efetivo na contestação das estruturas injustas e na ação solidária pela sua transformação.

O mais perverso dos males que a implementação das políticas neo-liberais tem impingido à comunidade universitária, não parece ser a degradação das condições materiais de trabalho pela progressiva restrição orçamentária. Mas, sim, o sentimento quase que de vergonha de defesa das “velhas” bandeiras relacionadas com a construção de uma universidade comprometida com a sua terra e a sua gente. Aos poucos e gradativamente, os acadêmicos vão sendo convencidos de que a convalidação social de fazer universitário passa pela aprovação do mercado como a única prova efetiva e definitiva de sua excelência. De repente, a “ética do mercado” parece fazer morada nas estruturas das instituições universitárias, e, o que é mais grave, nas mentes e nos corações dos que fazem a comunidade acadêmica. A busca da “eficiência técnica” passa a ser a grande medida de valoração social do fazer universitário.

Esse pode até ser um caminho de “salvação conjuntural”, mas, certamente, não é o papel histórico, que lhe cabe de ser um instrumento de formação da solidariedade libertária. Nessa percepção, a defesa da extensão universitária é também a defesa de uma univer-



sidade que “deve constituir-se num laboratório onde esta alquimia social se reforça e se universaliza, alimentando o horizonte utópico aberto de que ainda temos tempo e que temos todas as condições para encontrar nosso caminho de realização na solidariedade com todos os demais povos, testemunhando que tudo, finalmente, pode fazer sentido e que viver neste mundo não significa sentirmo-nos prisioneiros das necessidades, mas sentirmo-nos filhos e filhas da alegria” (BOFF, 1994:35), enquanto construtores de um novo tempo e de um novo espaço. Com a esperança de que nesses novos tempos e espaço, as espadas serão forjadas em relhas de arado, as lanças, em foices (Isaías, 2:4) e “o deserto se mudará em vergel, e o vergel tomará o aspecto de um bosque; no deserto reinará o direito, e a justiça residirá no vergel. A justiça produzirá a paz...” (Isaías, 32: 15-17).

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. A função da universidade na construção da soberania nacional e da cidadania. In: *Cadernos de Extensão Universitária*. Rio de Janeiro, UERJ, n. 1, 1994.

DEMO, P. Os desafios Modernos da Educação. Petrópolis, Vozes, 1992.
_____. Extensão, a má consciência da Universidade. In: *Cadernos de Extensão*. Editora Universitária: Porto Alegre, UFRS, Ano 2, Nº 5, 1996.

ROCHA, Roberto M. O. Universidade e Extensão Universitária. In: *Cadernos de Extensão*. Editora Universitária: Porto Alegre, UFRS, Ano 2, Nº 5, 1966.

_____. “A extensão universitária — uma abordagem extensionista.” In: UFPB, 1 Seminário de estudos integrados sobre extensão universitária. Campina Grande, Grafset, 1984.

II PARTE

UNIVERSIDADE: DIREITOS HUMANOS E MEMÓRIA



2.1

A DITADURA MILITAR BRASILEIRA: PARA NÃO ESQUECER!

Monique Cittadino - UFPB

O golpe militar levado a cabo no Brasil na transição do mês de março para abril de 1964 lançou o país em um dos períodos de maior violência e desrespeito aos direitos humanos da sua história. A chamada ditadura militar iria, pelos próximos 20 anos, interromper a nossa breve experiência democrática inaugurada em 1946; suspender o processo de organização e mobilização dos setores populares então em curso; desorganizar os movimentos de renovação nos setores educacionais, culturais e artísticos; e, ainda, redirecionar o modelo econômico nacional-desenvolvimentista em voga¹. Em síntese, objetivava-se o desmantelamento e a liquidação do Estado Populista e do modelo econômico a ele associado e a sua substituição por um novo padrão de Estado².

1 Para a discussão a respeito das articulações do golpe de 1964 e do papel dos diferentes segmentos sociais nele envolvidos, a obra de René Armand Dreyfuss continua sendo uma referência clássica. Cf. DREYFUSS, René Armand. **1964: A conquista do Estado**. Ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1984.

2 Cf. IANNI, Octavio. O colapso do populismo no Brasil. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988; WEFFORT, Francisco. O Populismo na Política Brasileira. 3ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980. A crítica historiográfica ao termo “populismo” pode ser vista em FERREIRA, Jorge. (Org.) O populismo e sua história. Debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Tal Estado, por alguns autores denominado Estado de Segurança Nacional³, tem na Ideologia de Segurança Nacional e Desenvolvimento (ISND), elaborada pela Escola Superior de Guerra (ESG), a sua fonte de legitimação. A ISND tem como pressupostos básicos os conceitos de Segurança Interna e de Desenvolvimento Econômico. O fundamento da Segurança Interna repousava na necessidade que o país tinha, diante da suposta ameaça comunista que o rondava, de reforçar suas estruturas internas de controle e repressão social. Assim, os inimigos do Brasil eram de 2 ordens: o inimigo externo, ou seja, o comunismo e sua capacidade de infiltrar-se no país, e o “inimigo interno”, qualquer indivíduo que pudesse eventualmente estar envolvido com os interesses comunistas (ALVES, 1989). Com isto, qualquer cidadão transformava-se, aos olhos dos novos dirigentes, em um inimigo potencial do Estado. Em consequência de tais conceitos, será indispensável à sobrevivência do Estado Autoritário a criação e subsequente desenvolvimento de um aparato voltado para a coleta de informações necessárias ao rastreamento do “inimigo interno”, bem como de um aparato repressor capaz de conter e eliminar tais inimigos⁴.

Assim como a Segurança Interna, o Desenvolvimento Econômico era considerado vital para a estabilidade do país. Na verdade, ambos faziam parte de uma equação indissociável: a Segurança Interna era essencial para garantir um ambiente propício ao Desenvolvimento Econômico, ao mesmo tempo em que, sem este, a Segurança Nacional estaria francamente compromete-

3 A respeito do debate historiográfico sobre o Estado pós-64, cf. CITTADINO, Monique. “Estado Autoritário pós-64: perspectivas historiográficas”. In **Saeculum** – Revista de História, João Pessoa, v.3, 1997, pp.109-147.

4 A respeito do desenvolvimento do aparato repressivo e do sistema de informações, cf. FICO, Carlos. **Como eles agiam**. Os subterrâneos da Ditadura Militar: espionagem e polícia política. Rio de Janeiro: Record, 2001; BAFFA, Ayrton. **Nos porões do SNI**. Retrato do monstro de cabeça oca. Rio de Janeiro: Objetiva, 1989; GARCIA, Nelson Jahr. **Sadismo, sedução e silêncio**. Propaganda e controle ideológico no Brasil (1964-1980). São Paulo: Edições Loyola, 1990.



tida. O modelo econômico preconizado pela ISND buscava reafirmar a dependência estrutural do Brasil com relação aos centros hegemônicos capitalistas. Portanto, visava-se basicamente reorientar o desenvolvimento brasileiro de cunho nacionalista, bloqueando a crescente autonomia do setor industrial, e encaminhá-lo no sentido da associação com os capitais estrangeiros, com conseqüente internacionalização da economia. O desenvolvimento industrial, os investimentos em infra-estrutura, a idéia de integração nacional e a participação crescente do Estado como planejador e agente produtivo direto constituíam-se nas premissas fundamentais.

Dessa forma, os elementos que, no discurso dos seus responsáveis, legitimavam o movimento armado impetrado, foram a “restauração da ordem interna” que estava sendo subvertida e a preservação dos “princípios constitucionais” que estavam supostamente sendo abalados, além da necessidade de se garantir a retomada do desenvolvimento econômico.

O novo Estado que se instalava procurou garantir a preservação de uma imagem de normalidade constitucional, mantendo a Constituição de 1946. Entretanto, o texto constitucional impunha sérios limites às medidas repressivas e discricionárias adotadas pelo novo Executivo, tornando-se um fator de extrema limitação aos objetivos autoritários então em curso. Essa dificuldade foi contornada a partir da elaboração, pelo Comando Revolucionário, de um corpo legislativo paralelo e colocado acima da Carta Constitucional, garantidor da normatização do Estado Autoritário segundo os interesses dos seus criadores: os Atos Institucionais e os Atos Complementares.

Assim, em 9 de abril, o Comando Revolucionário baixou o Ato Institucional No.1, através do qual se iniciava o processo de institucionalização estatal. Pela leitura de seu preâmbulo, percebe-se claramente a contradição entre o discurso de suposta pre-

servação das instituições democráticas defendida pela “Revolução” e as reais atitudes autoritárias que marcarão o novo Estado:

Para demonstrar que não pretendemos radicalizar o processo revolucionário, decidimos manter a Constituição de 1964, limitando-nos a modificá-la, apenas, na parte relativa aos poderes da Presidência da República (...). Para reduzir ainda mais os plenos poderes de que se acha investida a revolução vitoriosa, resolvemos, igualmente, manter o Congresso Nacional, com as reservas relativas aos seus poderes constantes do presente Ato Institucional. Fica, assim, bem claro que a revolução não procura legitimar-se através do Congresso. Este é que recebe deste Ato Institucional, resultante do exercício do Poder Constituinte, inerentes a todas as revoluções, a sua legitimação.⁵

O Congresso Nacional é mantido, portanto, com “reservas”, e a “revolução” outorga-se o direito de legislar, em uma franca demonstração de autoritarismo. Além da prerrogativa de legislar, introduzindo, inclusive, emendas constitucionais, ainda pelo AI-1, ficava facultada ao Executivo a possibilidade de decretar estado de sítio e cassar mandatos de representantes governamentais, bem como de membros do legislativo, assim como suspender os direitos políticos de qualquer cidadão por 10 anos. As garantias de vitaliciedade e estabilidade no emprego foram suspensas por seis meses, o que permitiu os expurgos de funcionários públicos civis e militares que estivessem ligados ao governo anterior ou se opusessem às novas medidas. Finalmente, o Ato instituiu a eleição indireta para a Presidência da República através de consulta ao Colégio Eleitoral. Em conseqüência, em 15 de abril de 1964, após eleição indireta, assumiu a Presidência da República o General Castelo Branco, substituindo o Alto Comando Revolucionário.

5 Diário Oficial da União, 9 e 11 de abril de 1964.



A eleição de Castelo Branco significou, neste primeiro momento, a ascensão ao poder do grupo de militares liberais, vinculados à ESG e conhecidos como os “sorbonistas”, por terem entre seus integrantes oficiais de formação mais refinada e intelectualizada. Contudo, no interior das Forças Armadas e vinculados ao golpe, estariam ainda os oficiais da chamada “linha dura”, caracterizados por defenderem o fortalecimento progressivo do aparato repressor e por serem adeptos do uso irrestrito de medidas de força no combate à subversão, e que, neste momento, não estavam inseridos nos centros fundamentais do poder.

O passo inicial para o desmantelamento do Estado Populista e, conseqüentemente, reimplantação da “ordem”, foi a desmobilização e a repressão sobre as manifestações e as organizações populares, o que foi feito a partir da chamada “Operação Limpeza”. Com isso, os setores organizados ligados às esquerdas sofreram violenta perseguição: as organizações intersindicais foram extintas; os sindicatos trabalhistas sofreram intervenção; a União Nacional dos Estudantes (UNE) teve sua sede invadida e incendiada, sendo posteriormente extinta, enquanto os diretórios acadêmicos foram colocados nas mãos de interventores; algumas Universidades foram submetidas à intervenção militar; as Ligas Camponesas foram desmanteladas e seus líderes e membros foram presos, torturados e até assassinados. Ainda dentro da Operação Limpeza, através das operações “arrastão” e “pente fino”, passou-se a perseguir e deter os supostos suspeitos de atividades subversivas e de ligações com os ideais comunistas. Segundo Maria Helena Moreira Alves, levantamentos feitos indicam que cerca de 50.000 pessoas foram presas nos primeiros meses após a tomada do poder. (ALVES, 1989, p. 64)

Além da “operação limpeza” o novo Estado buscou eliminar do seu interior aqueles considerados indesejáveis. O expurgo dos funcionários públicos foi possibilitado pelos artigos 7o. e 8o. do AI-1 que sus-

pendiam as garantias de vitaliciedade e estabilidade e orientavam a criação dos Inquéritos Policial-Militares (IPMs), controlados diretamente por oficiais do Exército e responsáveis pela investigação e apuração das atividades dos possíveis “subversivos”. Além dos IPMs, foram criadas em todos os órgãos estatais, do nível municipal ao nível federal, as Comissões Especiais de Inquérito e, através delas, o Estado Autoritário promoveu uma verdadeira varredura nas suas entranhas, em busca dos possíveis “inimigos internos”.

Em outubro de 1965, de acordo com o calendário estabelecido pela Constituição de 1946, haveria eleições para governadores em 11 Estados da federação.⁶ Dentro de uma política de relativo relaxamento das medidas autoritárias iniciais (fim da “operação limpeza” e dos IPMs), o governo manteve tal calendário, o que resultou na eleição de Negrão de Lima e Israel Pinheiro, dois nomes oposicionistas, para o governo dos estados da Guanabara e de Minas Gerais, respectivamente. Isto não seria aceito pelos setores da linha-dura e, em conseqüência da crise gerada entre o militares, o governo Castelo Branco viu-se na contingência de adotar novas medidas que viessem a satisfazer as aspirações, por parte dos “duros”, do fortalecimento do Estado. Assim, em 17 de outubro de 1965, menos de um mês após as eleições estaduais, decretou o Ato Institucional Nº. 2 (AI-2), que, dentre outras medidas, através do seu Artigo 18, extinguiu os partidos políticos existentes no país. No geral, as medidas impostas pelo AI-2 estavam voltadas para o controle do Congresso Nacional e do Poder Judiciário e para a modificação do sistema de representação política. Eram medidas que, prioritariamente, tendiam a reforçar o Poder Executivo. O AI-2 ampliava as facilidades de aprovação dos projetos do executivo pelo Congresso, transferia-lhe

⁶ Nestes estados, juntamente com Pará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso e Goiás, havia ocorrido eleições em 3 de outubro de 1965.



a prerrogativa de decretar “estado de sítio”, dava-lhe o direito de baixar atos complementares e decretos-leis, além de permitir que o executivo decretasse o recesso do Congresso Nacional, das Assembléias Legislativas e das Câmaras dos Vereadores. As medidas impostas ao Judiciário visavam limitar a capacidade deste Poder em opor-se aos atos discricionários do Estado Autoritário, ampliando os seus espaços de ação e atendendo, assim, às exigências dos setores de linha-dura. Finalmente, o AI-2 limitava a representatividade política ao estabelecer eleições indiretas para presidência e vice-presidência da República e confirmar a prerrogativa do executivo em cassar mandatos eleitorais e suspender direitos políticos.

Logo após a decretação do AI-2, a 20 de novembro do mesmo ano, através do Ato Complementar Nº. 4, eram estabelecidas normas para a criação dos novos partidos políticos, dentro de um quadro de bi-partidarismo. Com isso, os diversos partidos oposicionistas reuniram-se e formaram o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), enquanto os dispostos a integrar a base de sustentação do governo fundaram a Aliança Renovadora Nacional (ARENA).

A institucionalização do Estado Autoritário continuaria com a decretação do Ato Institucional No. 3, em 03 de fevereiro de 1966, motivada pela aproximação das eleições naqueles estados onde elas não haviam se realizado em outubro de 1965. Pelo AI-3, ficaram estabelecidas eleições indiretas para governador e a nomeação, pelos governadores eleitos, dos prefeitos das capitais e dos municípios considerados de segurança nacional. Com estas novas medidas, o Estado Autoritário procurava assegurar a manutenção do controle sobre os grandes estados industrializados do país.

O restante do ano de 1966 foi marcado pelos conflitos existentes entre os poderes Legislativo e Executivo em torno do processo de elaboração de uma nova Constituição Federal. O fato é que o governo sentiu a necessidade de elaborar uma nova cons-

tituição que incorporasse as medidas excepcionais integrantes dos atos institucionais e complementares decretados até então⁷, e que estabelecesse novas normas para as eleições para a Presidência da República, eliminando assim a consulta popular. Por outro lado, no processo de redação desse novo texto constitucional, a participação do Congresso Nacional seria paulatinamente obstaculizada, o que resultou em vários atos de inconformismo por parte de parlamentares tanto da oposição quanto da situação. Em decorrência, em outubro de 1966, o Congresso Nacional foi fechado durante um mês, para ser reaberto em 7 de dezembro, com a finalidade de votar e aprovar o projeto constitucional, o que seria feito em 24 de janeiro de 1967.

A Constituição de 1967, que começou a vigorar em 15 de março daquele ano, dia da posse do novo presidente, Marechal Artur da Costa e Silva, estabelecia, fundamentalmente, a eleição indireta do presidente, através de um Colégio Eleitoral; o poder Executivo era fortalecido, sobrepondo-se ao Legislativo e Judiciário; as disposições presentes nos Atos Institucionais e nos Atos Complementares anteriores eram incorporadas ao texto constitucional, que abolia os princípios liberais e democráticos. As palavras de Francisco Iglésias sintetizam o perfil norteador da nova Constituição:

Quanto aos direitos humanos, ordem econômica e social, sobre a família, a educação e a cultura, de pouco adianta firmar alguns princípios, se todo o país está sob o domínio da polícia, que fiscaliza, censura, prende, exila, quando a administração aplica penas como as de cassação de direitos políticos e mandatos de modo sumário, sem processo, sem julgamento, sem apelação. Chegou-se mesmo a pensar em excluir essa parte (IGLÉSIAS, 1987, p. 76).

⁷ A título de ilustração, ao longo da vigência do AI-2 foram decretados 36 atos complementares.



A eleição de Costa e Silva, representante da linha dura, significou a vitória deste setor sobre os castelistas/sorbonistas na busca da hegemonia sobre o Estado Autoritário. Muito embora o novo presidente apresentasse um discurso inicial com promessas liberalizantes e de retorno à democracia, consubstanciadas na chamada “política de alívio”, o que se viu foi a continuidade do processo repressivo, sobretudo a perseguição às manifestações populares que voltaram a ocorrer no país ao longo de 1967 e 1968. Na verdade, insatisfeita com a política econômica recessiva imposta pelo governo⁸, a oposição passa a se reorganizar, enfrentando o Estado em inúmeras ocasiões. Em 1967, o movimento estudantil, apesar da extinção da UNE (União Nacional dos Estudantes), promove, de forma clandestina, o 29º. Congresso Nacional da entidade; comícios-relâmpagos e passeatas de ruas são promovidas pelos estudantes com a finalidade de denunciar as medidas do governo e buscar obter o apoio das classes médias; a aliança com segmentos da Igreja, da imprensa e da própria classe média é costurada, de forma que, em junho de 1968, realiza-se a passeata dos 100 mil, congregando diversos setores da oposição. Ao mesmo tempo, o movimento sindical reorganiza-se em oposição à política governamental que aumentava o controle do movimento pelo Estado e que impunha uma política econômica marcada pelo arrocho salarial. As greves dos metalúrgicos ocorridas em abril de 1968, no município de Contagem (MG), e em julho daquele ano, em Osasco (SP), são exemplos da insatisfação que atingia a classe trabalhadora. Entre os políticos, o desagrado com os rumos que

⁸ A respeito da política econômica adotada pelos governos militares cf. CYSNE, Rubens Penha. “A economia brasileira no período militar”. In SOARES, Gláucio Ary et D´A-RAÚJO, Maria Celina (Orgs). **21 Anos de regime militar**. Balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994, pp.232-270; RESENDE, André Lara. “Estabilização e reforma: 1964/1967”. In ABREU, Marcelo de Paiva (Org.). **A ordem do progresso: cem anos de política econômica republicana, 1889/1989**. Rio de Janeiro: Campus, 1989, pp. 213-231.

o Estado tomava fez com que, até aqueles que haviam apoiado o golpe em 1964, se colocassem agora entre os críticos ao regime. A Frente Ampla, formada por Carlos Lacerda e Magalhães Pinto, contando com o apoio de Juscelino Kubitschek e João Goulart, entre outros, buscou congregar as forças oposicionistas.

Diante do quadro de exacerbação das manifestações oposicionistas, o governo abandona o discurso da “política de alívio” e, cedendo às pressões dos setores da Segurança Interna, em abril de 1968, decreta a ilegalidade da Frente Ampla proibindo qualquer manifestação que dela se originasse.

Nesse ínterim, o Congresso Nacional volta a fazer denúncias contra as arbitrariedades cometidas pelo governo e, em resposta a um discurso proferido pelo deputado federal Márcio Moreira Alves, em setembro de 1968, o governo exige a suspensão da imunidade parlamentar do deputado (garantida pela Constituição de 1967, ainda em vigor) e subsequente cassação do seu mandato. Em decorrência da negativa do Congresso, a reação por parte dos setores da linha dura se faz de forma imediata: no dia 13 de dezembro, 24hs após a sessão parlamentar negando a cassação do deputado, o governo decreta o Ato Institucional No. 5 (AI-5), o primeiro a não ter prazo de vigência. Em decorrência do AI-5, o Congresso era fechado por tempo indeterminado; suspendiam-se as garantias individuais e coletivas com a abolição do habeas corpus para crimes políticos e a possibilidade de se efetuar prisões sem acusação formal e sem mandato judicial; decretou-se estado de sítio com nova onda de cassações de mandatos parlamentares e suspensão de direitos políticos por 10 anos; impôs-se restrições ao poder Judiciário e estabeleceu-se a intervenção em estados e municípios. O AI-5 representou a consagração dos setores da linha dura na luta pela hegemonia do Estado e garantiu a radicalização dos objetivos iniciais de 1964, ao impor o silêncio e promover a imobilização da sociedade. O setor repressivo teve seus espaços de atuação amplia-



dos, agora sem os mecanismos institucionais e jurídicos de defesa dos cidadãos: a tortura aos presos políticos institucionalizou-se, tornando-se ferramenta fundamental para a sobrevivência e manutenção do regime. Para parte de alguns integrantes das oposições, agora amordaçadas, só restaria uma opção: a entrada na luta armada.

A luta armada envolvendo as organizações clandestinas de esquerda aconteceu fundamentalmente nos centros urbanos, com forte presença de estudantes que haviam militado no movimento estudantil. A perspectiva que os movia era a da derrubada da ditadura militar e a implantação da revolução socialista no país. As principais ações dos grupos guerrilheiros envolveram ações para aquisição de armamentos e de recursos financeiros que possibilitassem a etapa de guerrilha rural, vista como fundamental para a tomada do poder.

Assim, em janeiro de 1969, com o assalto ao depósito de armas do 4º. Regimento de Infantaria em Quituna, São Paulo, promovido por um oficial deste Regimento, Carlos Lamarca, também líder da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), inicia-se a onda de ações armadas que se estenderiam pelos próximos 5 anos. Algumas outras ações ocorreram até que, no mês de setembro, a Aliança de Libertação Nacional (ALN) e o Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8) promoveram o seqüestro do Embaixador americano no Brasil exigindo, em sua troca, a liberação de 15 prisioneiros políticos. Muito embora o seqüestro tenha sido um sucesso do ponto de vista da liberação dos presos e, sobretudo, da grande repercussão dada ao caso, tornando assim pública, nos meios nacionais e internacionais, a situação de ditadura em que vivia o país, terminou por provocar uma radicalização ainda mais violenta por parte do aparato repressivo. Novos atos institucionais (AI-13 e AI-14) foram baixados pelo governo do general Emílio Garrastazu Médici⁹ es-

⁹ Médici assumiu o governo em setembro de 1969 em decorrência do afastamento do presidente Costa e Silva, acometido de ataque cardíaco. Com o impedimento da posse do vice-presidente, o civil Pedro Aleixo, em desacordo com o que determinava a Constituição de 67, ocorreu nova disputa no interior do Estado pelo seu controle político.

tabelecendo as penas de banimento, morte ou prisão perpétua aos envolvidos em crimes contra a Segurança Nacional. Dando continuidade à implantação de instrumentos jurídicos que assegurassem a suposta legalidade dos atos arbitrários cometidos pelo governo, foram baixadas a Lei de Segurança Nacional, em 29 de setembro e, em outubro, a Emenda Constitucional No. 2, reformando a Constituição de 1967. Com isto, os poucos elementos liberais que ainda haviam sobrevivido nesta Constituição foram abolidos e partes do AI-5 foram incorporadas ao texto constitucional, o que dotava o Executivo de plena autonomia. Além disso, verificou-se o recrudescimento da repressão com a atuação mais aguerrida de órgãos como o Centro de Informações da Marinha (CENIMAR), o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) e os vários Serviços Secretos das Forças Armadas, ou com a criação de novos centros também voltados para a obtenção de informações e prisão de militantes, a exemplo da Operação Bandeirantes (OBAN), dos Centros de Operações de Defesa Interna (CODI) e do Destacamento de Operações e Informações (DOI), criados a partir de 1969. Além destes órgãos oficiais, o aparato repressor passou a agir informalmente, prendendo e levando os supostos “subversivos” para locais clandestinos, onde eram torturados, violentados e até mesmo mortos, transformando-se posteriormente em “desaparecidos”. Com isto, o que se viu foi a hipertrofia e autonomia do aparato repressor sem a possibilidade de nenhum controle por parte do Poder Judiciário ou de qualquer parcela da sociedade.

Nesta conjuntura de recrudescimento da repressão, novas ações foram encetadas com vistas à liberação dos militantes que caíam nas mãos dos militares. Assim, em março de 1970, foi seqüestrado o Consul-Geral do Japão, trocado por cinco prisioneiros; em junho deste mesmo ano, o Embaixador da Alemanha (trocado por 40 prisioneiros) e, em dezembro, o Embaixador da Suíça (trocado por 70 prisioneiros).

A eleição de Médici significou que os setores de linha dura continuavam a assegurar a sua permanência à frente do poder.



Simultaneamente, o Partido Comunista do Brasil (PC do B) iniciava a instalação de um foco guerrilheiro rural na região do Araguaia, no limite entre os estados de Mato Grosso, Goiás, Pará e Maranhão. Tal foco seria descoberto pelos serviços de informação em 1972, iniciando-se uma operação militar para captura dos guerrilheiros. Entretanto, apenas em 1975, após mais duas campanhas militares que envolveram um total de 20.000 homens e a brutal repressão sobre a população camponesa da região, acusada de dar apoio e guarida aos guerrilheiros, a Guerrilha do Araguaia, que não chegou a registrar a presença de mais de 69 militantes, seria completamente dizimada. (ALVES, 1989, p.163)

No ano de 1973, já com a derrota de praticamente todos os grupos revolucionários armados, o país assistiria a uma nova troca no poder Executivo, bem como a continuidade da disputa entre os militares pela hegemonia do Estado. Nestas eleições para Presidência, apresentaram-se ao Colégio Eleitoral, pela ARENA, o general Ernesto Geisel e, pelo MDB, Ulysses Guimarães, presidente do partido, tendo como candidato a vice-presidente, Barbosa Lima Sobrinho, renomado jornalista e presidente da Associação Brasileira de Imprensa (ABI). Reconhecendo não só a impossibilidade prática da vitória, como a farsa que significava a campanha eleitoral, a proposta emedebista foi a de promover a “anti-campanha”, ou seja, uma série de manifestações voltadas para a denúncia nacional e internacional da situação de desrespeito à democracia em que vivia o país.

Da parte dos detentores do poder, a indicação do nome do general Ernesto Geisel indicava que a correlação de forças voltava a pender para os setores sorbonistas. Na conjuntura de esgotamento do crescimento observado ao longo dos anos do “milagre econômico”¹⁰, elemento que até então tinha garantido legitimidade e conquistado apoio ao Estado de Segurança Nacional, a pers-

10 A respeito do “milagre econômico”, cf. SINGER, Paul. **A crise do “milagre”**. Interpretação crítica da economia brasileira. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

pectiva dos novos dirigentes era a de promover uma distensão lenta, gradual e segura do regime, que garantisse uma maior participação política da oposição e promovesse a desmobilização do aparato repressivo¹¹. Esta fase de distensão não foi linear, caracterizando-se por avanços e recuos. Assim, nas eleições legislativas de 1974, a vitória coube à oposição, de forma que o MDB quase dobrou sua representação no Congresso, controlando, ainda, as Assembléias Legislativas de diversos estados. Em represália, nas eleições municipais de 1976, o governo baixou a Lei Falcão, assinada pelo Ministro da Justiça, Armando Falcão, limitando a propaganda política na televisão unicamente a exibição do currículo e foto do candidato, impedindo, assim, que os integrantes da oposição pudessem se colocar contra o governo, denunciando os problemas do país. Mesmo assim, o MDB conquistou a vitória em importantes municípios. Em abril de 1977, mais uma vez o governo modifica as regras do jogo, fechando o Congresso Nacional e aprovando o “Pacote de Abril”, que, dentre diversas outras medidas, criava a figura do “senador biônico”, em que uma das vagas ao Senado seria preenchida através do voto indireto pelo Colégio Eleitoral de cada estado. O “pacote” ampliava, ainda, o mandato presidencial para seis anos e estendia a Lei Falcão para as eleições estaduais e federais que se aproximavam.

Entretanto, os recuos na política de distensão do regime não se dariam apenas em relação às regras dos processos eleitorais. O aparato repressivo, entre 1975 e 1976, tomou novas medidas de força, sendo res-

11 A discussão mais aprofundada a respeito do processo de esgotamento do regime militar pode ser vista em SKIDMORE, Thomas E. “A lenta via brasileira para a democratização: 1974-1985”. In: STEPAN, Alfred (Org.). **Democratizando o Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, pp. 27-81; KUCINSKI, Bernardo. **O fim da ditadura militar**. São Paulo: Contexto, 2001; STEPAN, Alfred. **Os militares: da abertura à Nova República**. 4 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. “O governo Geisel e a abertura política”. In: FERREIRA, Jorge et ALMEIDA, Lucília Neves de. (Orgs.). **História da república brasileira**. Rio de Janeiro: Record, 2003, pp. 1-35.



ponsável pela morte do jornalista Wladimir Herzog, preso nas dependências do DOI-CODI do II Exército; pelos episódios de recrudescimento na perseguição aos integrantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e pela morte do operário Manuel Fiel Filho, também sob a guarda do II Exército. O embate entre as lideranças militares do Estado Autoritário tornava-se explícito e Geisel procurou marcar sua posição determinando o afastamento do comandante do II Exército, General Ednardo D'Ávila Mello.

Simultaneamente, assistia-se a movimentação de setores da sociedade civil brasileira que, contando com o apoio da Igreja, da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e da imprensa, buscavam mecanismos que possibilitassem a sua reorganização. O diálogo com estes três setores integrantes do que se poderia chamar de elite das oposições impôs-se e, em decorrência, em 1978, o governo Geisel baixou um pacote de reformas que determinava, entre outras coisas, a revogação do AI-5.

O processo de distensão do regime teria continuidade com o governo do general João Batista Figueiredo, eleito pelo Colégio Eleitoral em 1978, após nova disputa entre as correntes militares pela hegemonia política¹². Idealizada pelo general Golbery do Couto e Silva, um dos principais mentores do Estado de Segurança Nacional, a chamada “abertura política” era vista pelas lideranças sorbonistas como fundamental para a sobrevivência de todo o sistema, na medida em que funcionaria como uma válvula de pressão diante da reorganização vivenciada pela sociedade civil. Como já foi dito, contando com o apoio e o suporte da Igreja, da OAB e da imprensa, setores populares da sociedade retomaram o seu processo de organização e mobilização, passando a, de diferentes e inovadoras formas, expressarem as suas reivindicações: a partir de 1977, ob-

¹² Nestas eleições candidataram-se dois representantes da comunidade de informações: o general Sylvio Frota, ligado ao Centro de Informações do Exército (CIE), representante da linha dura, e o general João Batista de Figueiredo, chefe do SNI, e apoiado por Geisel. Candidatou-se, ainda, pelo MDB, o general Euler Bentes, representante do setor nacionalista das forças armadas, o que fez destas eleições, mesmo que ainda restritas ao campo do Colégio Eleitoral, uma vitrine dos conflitos internos inerentes aos donos do poder.

serva-se a rearticulação do movimento sindical, o chamado “novo sindicalismo”, organizado agora de forma autônoma, e que teve na greve dos metalúrgicos do ABC, em 1978, sob a liderança do operário Luis Inácio Lula da Silva, presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, sua primeira manifestação. Apresentando reivindicações salariais e trabalhistas, o movimento grevista contou com o apoio da Igreja e de setores da elite da sociedade civil, espalhou-se para outros setores da economia e para outros estados, e, muito embora tenha sido alvo de intensa repressão, foi responsável por um dos maiores ciclos de greves da história do país.¹³ A organização popular continuaria com os Movimentos de Base, associações de bairros formadas fundamentalmente nos bairros pobres de periferia ou nas favelas, algumas organizadas de forma autônoma em relação às lideranças de cunho político-partidário e cujas demandas relacionavam-se à melhorias nas condições de vida dos moradores e à abertura de canais populares de participação nas decisões governamentais. As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), pequenos grupos constituídos por uma liderança, seja religiosa ou leiga, juntamente com os fiéis a ela vinculados, foram outras das manifestações de reorganização da sociedade, notadamente de setores populares. Em tais comunidades, além da preocupação com a evangelização, havia um forte direcionamento para a politização dos seus membros e para o desenvolvimento da consciência de cidadania.

A multiplicidade de expressões que traduzem a nova fase de mobilização por que passava os diferentes setores da sociedade brasileira é evidenciada nas palavras de José Willington Germano:

Surge uma imprensa alternativa como os jornais Opinião, Movimento, Pasquim. Aumenta a resistência, abrem-se espaços democráticos na sociedade, as greves operárias voltam a ocorrer a partir de 1977. Vêm à

¹³ Segundo dados levantados por Maria Helena Moreira Alves, mais de 3 milhões de trabalhadores estiveram envolvidos nas greves que se estenderam por 15 dos 23 estados. (ALVES, 1989, p. 253)



tona novas formas de organização e mobilização popular, representadas pelos movimentos sociais oriundos das periferias das grandes cidades e dos trabalhadores sem terra. No campo educacional, a União Nacional dos Estudantes (UNE) se reorganiza, ainda que na ilegalidade; a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) é fundada em princípios dos anos 80; a Confederação de Professores do Brasil (CPB) ressurgiu com força etc (GERMANO, 1993, p.95).

Diante das crescentes demonstrações de insatisfação, por parte da sociedade, com a situação política do país, e dentro da lógica de abertura do regime, o governo acenou com duas medidas implementadas em 1979: a lei de anistia aos presos políticos e a lei de reforma partidária. A lei da anistia, entretanto, tinha sérias limitações, como por exemplo a exclusão dos presos envolvidos na luta armada e em crimes considerados “de sangue” e a inclusão de todos aqueles que tivessem participado dos crimes de tortura. Já pela Lei Orgânica dos Partidos, o pluripartidarismo era reintroduzido e o MDB e a ARENA eram extintos, dando lugar à formação de diversos novos partidos.

Em 1982, dentro da política de liberalização do regime e do novo quadro partidário, foram marcadas eleições diretas e livres para todos os cargos, à exceção de prefeitos das capitais e dos municípios de segurança nacional, bem como da Presidência da República. Entretanto, no final de 1981, prevendo um resultado nas urnas desfavorável ao partido governista, agora denominado PDS (Partido Democrático Social), o governo baixou, de forma casuística, um pacote com medidas eleitorais visando dificultar o desempenho das oposições. O resultado das eleições para os cargos majoritários deu a vitória para o PDS em 12 estados e o principal partido oposicionista, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), foi vitorioso em 09 estados, muito embora estes fossem os principais e mais importantes da federação.

A desagregação do regime militar chegaria ao seu fim em 1984, com a aproximação das eleições para a Presidência da República. Dentro de um contexto de crise de legitimidade do governo e de forte mobilização popular, as oposições iniciaram a campanha pelas eleições diretas para Presidente. Entretanto, a emenda Dante de Oliveira, que estabelecia tais eleições para 1985, foi derrotada pelo Congresso Nacional, frustrando, assim, todas as expectativas populares. Às oposições restou constituir a “Aliança Democrática”, formada pelo PMDB e por dissidentes do partido governista e, mais uma vez, ir ao Colégio Eleitoral disputar aquela que seria a última eleição indireta para a Presidência. Assim, foram eleitos Tancredo Neves e José Sarney, os primeiros civis após 20 anos de regime militar, responsáveis pela instituição daquela que ficou conhecida como “Nova República”.

Referências

- ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. 5 ed. São Paulo: Vozes, 1989.
- BAFFA, Ayrton. *Nos porões do SNI*. Retrato do monstro de cabeça oca. Rio de Janeiro: Objetiva, 1989.
- CITTADINO, Monique. “Estado Autoritário pós-64: perspectivas historiográficas”. In: *Saeculum* – Revista de História, João Pessoa, v.3, 1997, pp.109-147.
- CYSNE, Rubens Penha. “A economia brasileira no período militar”. IN SOARES, Gláucio Ary et D’ARAÚJO, Maria Celina (Orgs). *21 Anos de regime militar*. Balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994, pp.232-270.
- DREYFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado*. Ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1984.
- FERREIRA, Jorge. (Org.) *O populismo e sua história*. Debate e crítica. Rio



de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FICO, Carlos. *Como eles agiam*. Os subterrâneos da Ditadura Militar: espiagem e polícia política. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GARCIA, Nelson Jahr. *Sadismo, sedução e silêncio*. Propaganda e controle ideológico no Brasil (1964-1980). São Paulo: Loyola, 1990.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil* (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.

IANNI, Octavio. *O colapso do populismo no Brasil*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

IGLÉSIAS, Francisco. *Constituintes e Constituições brasileiras*. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KUCINSKI, Bernardo. *O fim da ditadura militar*. São Paulo: Contexto, 2001.

RESENDE, André Lara. “Estabilização e reforma: 1964/1967”. In ABREU, Marcelo de Paiva (Org.). *A ordem do progresso: cem anos de política econômica republicana, 1889/1989*. Rio de Janeiro: Campus, 1989, pp. 213-231.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. “O governo Geisel e a abertura política”. In: FERREIRA, Jorge et ALMEIDA, Lucília Neves de. (Orgs.). *História da república brasileira*. Rio de Janeiro: Record, 2003, pp. 1-35.

SINGER, Paul. *A crise do “milagre”*. Interpretação crítica da economia brasileira. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SKIDMORE, Thomas E. “A lenta via brasileira para a democratização: 1974-1985”. In STEPAN, Alfred (Org.). *Democratizando o Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, pp. 27-81.

STEPAN, Alfred. *Os militares: da abertura à Nova República*. 4 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

WEFFORT, Francisco. *O Populismo na Política Brasileira*. 3ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

2.2

A DIMENSÃO POLÍTICA DA MEMÓRIA NA LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS

João Ricardo W. Dornelles- PUC-RJ

Este artigo tem o objetivo de fazer uma introdução sobre como a luta pelos direitos humanos e o tratamento sobre o passado de violações massivas ocorridas passa a ser uma exigência política, social e, especialmente, ética. Somente a reparação das violências perpetradas no passado pode abrir caminho para o exercício democrático, o respeito dos direitos humanos e a garantia de que o novo imperativo categórico proposto por Adorno venha a prevalecer e nunca mais se vivencie práticas de negação da humanidade através de violências em massa. Neste sentido, é que a política da memória é o caminho para a realização da justiça, da possibilidade de reconciliação social, rompendo com a cultura da violência e estabelecendo um novo marco existencial com base nos direitos humanos.

A existência contemporânea se caracteriza por uma profunda crise dos paradigmas modernos, sendo marcada pelo medo, pela incerteza, pela violência generalizada e pela vulnerabilidade dos seres humanos. No que se refere às práticas sociopolíticas que visam o conhecimento do passado e buscam as reparações pela violência vivida por uma sociedade, é necessária uma reflexão que leve em



conta os aspectos históricos que marcaram as violações massivas de direitos humanos e que tem a capacidade de reprodução através do potencial mimético escondido nos processos políticos de esquecimento e “pacificação pelo alto”. Esta noção indica uma falsa paz, que se realiza através do silêncio sobre o passado de violências, ou pela neutralização das violações pretéritas, como se fossem uma anormalidade momentânea no seio daquela sociedade.

Os crimes e violações sistemáticas de direitos humanos apresentam um caráter político e social. Uma dimensão que abrange o conjunto da sociedade, não apenas no momento histórico da ocorrência dos acontecimentos, mas, ao contrário, tendo a capacidade de alcançar futuras gerações, trazendo consequências para as vítimas diretas – que muitas vezes desapareceram no passado – mas também se estendendo para o conjunto das práticas sociopolíticas de uma determinada sociedade, estabelecendo um padrão comportamental que se naturaliza.

Este assunto passou a ser muitíssimo relevante para um grande número de sociedades, pelo mundo afora, que se viram na contingência de transitar de situações de emergência e excepcionalidade para uma realidade democrática baseada no reconhecimento dos padrões de direitos humanos estabelecidos na ordem internacional.

Por tratar-se de quadros dramáticos e de violações sistemáticas e massivas de direitos humanos, os contextos de transição de regimes ditatoriais ou de conflitos armados para o Estado Democrático de Direito, exigem o conhecimento do passado. O conhecimento do passado onde o conjunto da sociedade tenha consciência plena dos crimes cometidos. Crimes estes que atingem não apenas as vítimas diretas, mas também o conjunto da sociedade, a consciência cidadã, a condição humana. E, à aquisição de consciência dos crimes cometidos, se junta a exigência de impedir que seja perpetuada a impunidade dos algozes e responsáveis pelo horror. É impossível pensar em justiça sem que prevaleça a verdade.

A consciência plena das violências perpetradas é uma consciência pública, não privada, uma consciência que busca resgatar uma verdade histórica que foi silenciada. Requer, portanto, o não esquecimento, mantendo viva a memória. Ou dizendo melhor, além da sua dimensão privada, da dor e sofrimento vivido pela vítima, a violência torna-se uma consciência pública que ganha uma dimensão social e política, passando a pertencer e afetar toda a sociedade.

As violações sistemáticas, em geral, são acompanhadas por práticas de ocultação, de sigilo, de segredo que levam ao esquecimento do que se passou. E tal ocultação, segredo e esquecimento têm como consequência a impunidade e, mais grave ainda, a permanência das condições para que outras violações iguais, semelhantes, ou de qualquer natureza, possam ocorrer no presente ou no futuro. A perda da memória histórica enterra não apenas a dor e o sofrimento das vítimas, mas deixa aberta uma ferida social profunda que não cicatriza, permanecendo aberta e sinalizando como aceitação para futuras violações e produzindo novas condições de impunidade, que passam a ser naturalizadas, reproduzindo práticas violentas que passam a ser consideradas normais naquela sociedade. E, assim, aceitas socialmente. Trata-se, de um processo de reprodução histórica das condições de violência, de injustiças e de violações sistemáticas e massivas. O legado histórico de violações permanentes dos direitos humanos na sociedade brasileira faz reproduzir em pleno século XXI, nos marcos de um Estado Democrático de Direito, violências que se naturalizaram na alma da população brasileira. A sociedade que viveu as práticas escravistas, que vivenciou nas ruas e praças a punição nos pelourinhos e que jamais fez uma ruptura crítica com este passado, passa a achar normal a tortura contra população pobre, eternos suspeitos de crimes.

O medo tem um importante papel neste processo, pois além de paralisante, está intimamente ligado ao esquecimento. Esquecer,



ocultar o passado para sobreviver, ou para não se incriminar, não se comprometer. O medo, o esquecimento e a ocultação como um pacto perverso das vítimas e da sociedade com os algozes. A vítima, e toda a sociedade, tornam-se reféns do algoz. Prevalece a lógica da “Síndrome de Estocolmo”, quando passa a existir uma situação de servidão voluntária, uma relação perversa entre vitimário e vítima.

Outra tática usada no processo de esquecimento e impunidade é o de deixar o sofrimento vivido no plano privado, familiar, individual. Equivale a dizer que tal sofrimento foi vivido no passado por pessoas ausentes e que se trata de um sofrimento justo e legítimo, se circunscrevendo apenas aos mais próximos, no plano das suas vidas privadas. Aqui, retira-se a dimensão política e social das violações e dos crimes contra os direitos humanos. Perde-se a dimensão ética, a sua dimensão política e social. Ou seja, os crimes passam a ser tratados como um episódio isolado, num plano pontual na história e, mesmo quando identificado como inadequado, ficou no passado.

Portanto, o esquecimento adquire diferentes formas, produzindo impunidade. A história é reescrita, não sob a ótica da verdade do ocorrido, mas sob a perspectiva dos violadores de direitos humanos, dos algozes.

A requalificação moral das vítimas tem como primeiro passo o conhecimento integral da verdade, o que requer o fim do sigilo, requer o fim do esquecimento, requer a memória.

Com a recuperação pública da memória sobre os fatos ocorridos pode-se chegar à verdade plena dos mesmos possibilitando demandas por justiça, para que cesse a situação de impunidade, dando visibilidade aos responsáveis (executores diretos, mandantes e financiadores) pelas violações sistemáticas que levaram enormes contingentes humanos a serem vítimas de injustiças.

A discussão sobre o significado – presente e passado – da violência nos coloca perante o desafio de superação de uma concepção jurídi-

ca que deixa de levar em conta a perspectiva da vítima, a não ser como um mero elemento objetivo constitutivo da justiça procedimental.

No que se refere à violência, devemos compreendê-la na sua relação com a ética.¹ Para uma perspectiva jurídica, a violência aparece como um meio que se legitima pelos fins que persegue, ou seja, para o direito, a justiça se realiza em relação à lei e à manutenção da ordem. Se partirmos de uma perspectiva ética, a violência passa a ser um fim em si mesmo, onde a vítima aparece como sujeito principal. A crítica ética analisa a violência para além da justiça dos fins ou da legitimidade dos meios. As vítimas, os injustiçados passam a ter voz, onde o exercício da justiça clama pela restauração dos injustiçados, mesmo quando a lei não os reconheça. Assim, a violência, para uma perspectiva ética, é um ato intencional de destruição do outro. Não se trata, portanto, de uma simples transgressão ao direito e uma ameaça à ordem, mas sim, a negação da alteridade humana. A violência, para uma perspectiva ética, tem como fim imediato as vítimas.²

Vale a observação de que, ao usarmos a palavra vítima, estamos tratando de um conceito objetivo, a vítima como sujeito de uma relação política, expressando uma correlação de forças em que a mesma aparece como um alguém que sofreu um dano injustificado, uma injustiça.

Falar do estatuto moral da vítima, portanto, é falar dos seus direitos, que foram violados no passado e que agora se reconhece vigência; significa falar do direito à memória e à verdade, de uma justiça ética que exige o reconhecimento da alteridade. É uma manifestação que exige uma política da memória que nos permita re-

1 Ver RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. *A justiça perante uma crítica ética da violência*. In *Justiça e Memória. Para uma crítica ética da violência*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

2 Ver BENJAMIN, Walter. *Crítica da violência – Crítica do poder*. São Paulo: Cultrix, 1986; RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. *A justiça perante uma crítica ética da violência*. in *Justiça e Memória. Para uma crítica ética da violência*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009, pp 87 e 88.



visar a perspectiva que produziu a despersonalização da vi-timização e a neutralização da vítima, dando visibilidade e voz própria a ela. Tudo isto sem recorrer a nenhuma forma de justiça particular ou de privatização da ação de fazer justiça.

Como vimos, toda violência oculta um poder mimético, uma capacidade de repetição, que tem como pré-condição o esquecimento e requer o silêncio. E é justamente o esquecimento, o silêncio sobre as violações passadas que levam ao processo de recalque do trauma, potencializando a sua repetição contínua, através de diferentes novas formas, e a naturalização da barbárie e da negação da alteridade humana.

Estamos falando, portanto, de um paradigma de exercício do poder e de práticas que fazem parte do lado obscuro da modernidade. O paradigma de Auschwitz faz com que o processo de desumanização do “outro” não se esgote com a sua eliminação física. A violência se expressa como negação da dimensão humana, iniciando-se com a morte jurídica, seguindo com a morte moral e, por fim, alcançando a morte física. O horror do campo se expressa além da vida e da morte; se expressa com a suspensão absoluta do livre arbítrio, a absoluta perda, por parte da vítima, de qualquer forma de controle sobre a sua vida e a sua morte. A vida e a morte não pertencem mais a estas pessoas. A sua existência e a sua memória são apagadas, a sua condição humana é diminuída ou eliminada. A vida está em suspensão. Assim, o que está em jogo é a irrelevância do ser humano, onde o seu sofrimento é o ponto de partida para uma ética negativa, tornando-o refugio, “lixo humano”, coisa descartável, destituído de sentido moral, um ser insignificante.³

Se o esquecimento possibilita a revitimização, um dos problemas que temos que tratar é o que surge quando este projeto de esquecimento tem possibilidades de êxito.

3 Ver BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

A Tese Oitava de Walter Benjamin - para os oprimidos o Estado de Exceção é a regra geral - possibilita afirmar que quando se fala em morte podemos interpretá-la como as condições dadas para a desumanização, a negação da alteridade humana, podendo chegar à eliminação física. As condições da era tecnológica, “científica”, com base no mito racional do progresso⁴, e a sua lógica instrumental, trouxe junto o mal radical, presente em todo o sistema social. O exercício eficaz do mal radical necessita da sua banalização, necessita da existência de uma platéia de espectadores indiferentes, acrílicos, necessita da aceitação coletiva da negação do “outro”, da “normalização” ou naturalização do mal através da presença indiferente de pessoas banais, vivendo vidas banais.⁵ E é neste sentido que Reyes Mate interpreta a expressão de Agamben que “tudo é campo”. Esta é a lógica que faz com que o padrão de “vida nua” se estenda para fora dos campos reais, do modelo Auschwitz para as experiências contemporâneas de Guantânamo, favelas, periferias urbanas, sistemas penitenciários, guetos, Kosovo, campos de trabalhadores ilegais, campos de refugiados, etc. Para que este processo de negação humana tenha sucesso absoluto, sem restrições ou limites, é preciso primeiramente, a negação da condição jurídica, tornando o “outro” um inimigo (a concepção de Günther Jakobs do chamado Direito Penal do Inimigo é uma destas versões contemporâneas de negação jurídica), negando a sua condição moral e os separando do mundo, tornando-os refugio, seres descartáveis, supérfluos, que não são reclamados por ninguém.⁶

4 Sobre a questão do mito e a lógica moderna do progresso como paradigma das sociedades contemporâneas, ver DUPAS, Gilberto. *O mito do progresso; ou progresso como ideologia*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

5 ARENDT, H. *Eichmann em Jerusalém. Um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Diagrama e Texto, 1983.

6 Ver HARENDT, H. *Origens do Totalitarismo. Anti-semitismo, Imperialismo, Totali-*



Para a lógica ocidental o progresso da história tem necessariamente um custo humano e social. Esta concepção de progresso causa destruição humana, causa violações em massa e produz vítimas, exigindo, portanto, o esquecimento. Hegel dizia que “Todo avanço supõe esmagar muitas flores inocentes” e a vida exige o seu esquecimento, como nos sugere Nietzsche.⁷

Segundo Benjamin “nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie”. A reflexão de Benjamin propõe um novo conceito de história que incorpora a barbárie como parte da realidade contemporânea e não a história oficial como fim que considera a destruição e a violência como o custo “aceitável” do progresso. É nesta reflexão que Benjamin lança um olhar sobre as vítimas, que não tem mais voz na história. O sacrifício das vítimas seria um custo para o progresso, um meio que se justifica por um fim justo, e que exige apagar o passado e esquecer as violações e as suas vítimas. A imagem do Anjo da História, da obra de Paul Klee, “Angelus Novus”, é a expressão iconográfica do custo da marcha do progresso.

As estratégias de esquecimento sempre acompanham as situações de barbárie, onde a alteridade humana é negada e as violências são práticas generalizadas. E o esquecimento das violências ocorridas leva ao recalque, não deixando aparecer a verdade, não possibilitando a reflexão e a consciência sobre a realidade, ocultando do público o passado. Este processo de recalcar os traumas vividos leva, como já afirmamos, aos mecanismos de repetição.

A experiência das Comissões de Verdade e Reconciliação da África do Sul, coordenadas pelo arcebispo anglicano Desmond Tutu,

com o final do regime do “apartheid”, constituíram-se em verdadeiras formas de uma “Justiça da Memória”, com base na publicidade e resgate do passado para construir um futuro reconciliado. O procedimento da narrativa testemunhal, fundamental para uma justiça da memória, se estendeu aos violadores de direitos humanos.

A reconstrução exige trazer ao presente as vozes daqueles que foram silenciados. Assim, parece lógico que a memória se apresente como um elemento essencial do discurso reconstrutivo, que deve estar presente nesta justiça de transição que leva em conta a vítima.

Recordar não é um fim em si mesmo nem um valor supremo. Podem existir diferentes formas de esquecimento que sejam saudáveis assim como “lembranças doentes”. Não podemos esquecer que a celebração, a comemoração e exaltação do passado também se deram nos regimes autoritários e ditatoriais. O fascismo, em suas diferentes formas, recorre à lembrança nostálgica de um passado glorioso. Atualmente, o neofascismo resgata do passado as experiências vividas pelos regimes de barbárie como algo positivo. A Espanha democrática convive com os nostálgicos do franquismo. Em plena época de aguçamento da crise que assola as sociedades europeias, ressurgem com grande força as manifestações antidemocráticas de fascistas, nazistas, franquistas, salazaristas, fazendo uma releitura do passado com base em uma retórica contra-insurgente e glorificando o passado como referência de ordem. A democracia brasileira convive com segmentos sociais antidemocráticos que gostariam de uma volta ao regime militar, a pretexto de garantir a ordem contra os “bandidos” perigosos (um conceito amplo suficiente para, sob uma ótica elitista e preconceituosa, abranger todos os setores e classes pobres, excluídas, oprimidas e exploradas de nossa sociedade, ou os corruptos que, para estes mesmos setores antidemocráticos, só existiriam na democracia. O moralismo do discurso

tarismo, São Paulo: Companhia das Letras, 2007, pp. 329.

⁷ Ver BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política* – Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.



político antidemocrático recorre a um passado mítico para travar as lutas do presente. Esta é exatamente a situação da ofensiva das forças reacionárias da sociedade brasileira contra o 3º. Programa Nacional de Direitos Humanos, a Comissão da Verdade, as políticas sociais, o “Bolsa Família” etc - aquelas mesmas forças antidemocráticas e elitistas que através de um golpe de força derrubaram violentamente o governo democrático do Presidente João Goulart (Jango), dando início a uma longa ditadura militar de vinte e um anos.⁸

A busca da justiça e não somente da verdade é o que deve mover a política da memória.

Em resumo, a justiça reconstrutiva da qual estamos falando se apóia na abertura recíproca aos relatos de vida e na releitura profunda do próprio relato. Isto é, na atitude auto-reflexiva e autocrítica, e na reflexão coletiva, cooperativa e solidária. Deste modo, entre outras coisas, se evita a individualização da memória, a privatização e a manipulação da memória, tanto por parte de grupos e associações que lutam por seu reconhecimento como por parte do Estado. Como se depreende do visto anteriormente, a justiça reconstrutiva rechaça tanto a política da vingança, que não apaga a ofensa, como a de simples reparação, que nunca pode ser completa.

⁸ As forças antidemocráticas – muitas vezes travestidas de democráticas – atacam quaisquer manifestações e ações no sentido da ampliação dos direitos humanos e do resgate do passado histórico, com políticas de memória visando dar publicidade aos fatos ocorridos no passado. Estas ações que buscam a verdade e a reparação dos danos causados no passado é o que ocorre atualmente na Espanha quando o neofranquismo nada envergonhado exige a punição de Baltazar Garzon pelo seu papel desempenhado na implementação de uma justiça da memória que recupere a voz das vítimas em massa produzidas pelo franquismo. No Brasil as forças conservadoras antidemocráticas atacam o 3º. Programa Nacional de Direitos Humanos, manipulando informações, distorcendo fatos, querendo dar a entender, através dos meios de comunicação social dominantes, que se trata de uma proposta “tresloucada”, que leva ao totalitarismo (sic), que expressa o desejo autoritário do governo Lula, etc. As manipulações e distorções destas forças antidemocráticas não consideram que os termos do 3º Programa Nacional de Direitos Humanos é resultado de intensos debates de representantes da sociedade civil, que está de acordo com a Carta das Nações Unidas e a Conferência de Direitos Humanos de Viena de 1993.

Por último, se estamos dispostos a assumir a necessidade deste modelo de justiça, temos que admitir que a pacificação seja necessária e desejável.

Como vimos, os crimes e violações de direitos humanos apresentam um caráter político e social. Uma dimensão que abrange toda a sociedade, não apenas no momento histórico dos acontecimentos, mas alcançam futuras gerações, trazendo conseqüências para as vítimas diretas – que muitas vezes ficaram no passado – e se estendendo para o conjunto das práticas sociopolíticas de uma determinada sociedade, estabelecendo um padrão comportamental que acaba por se naturalizar.

Assim, neste pequeno artigo, vimos que, além das exigências no âmbito da justiça e da reparação material, existem exigências éticas. Por tratar-se de situações graves de violações sistemáticas e massivas de direitos humanos, os contextos de transição de regimes ditatoriais ou de conflitos armados para o Estado Democrático de Direito, exigem o conhecimento do passado, onde o conjunto da sociedade tenha consciência plena dos crimes cometidos. Crimes estes que atingem não apenas as vítimas diretas, mas também o conjunto da sociedade, a consciência cidadã, a condição humana. E, à aquisição de consciência dos crimes cometidos, se junta a exigência de impedir que se perpetue a impunidade dos algozes e verdade.

A consciência plena das violências perpetradas torna-se uma consciência pública, que ultrapassa os limites da dimensão privada da vida. Trata-se de uma consciência que busca resgatar uma verdade histórica que foi silenciada. Requer o não esquecimento, busca manter viva a memória. Além da sua dimensão privada, da dor e sofrimento vivido pela vítima, a violência torna-se uma consciência pública que ganha uma dimensão social e política.

Por fim, cabe ressaltar que a luta pela garantia dos direitos humanos, o resgate da memória e a busca por justiça se desenvol-



vem em diferentes espaços da sociedade. Um dos mais significativos é a Universidade. Desta forma, as pautas de Educação para os Direitos Humanos, especialmente no campo do ensino, da pesquisa e da extensão universitária se dão em um local privilegiado para a militância no que se refere à produção de conhecimento, formulação de propostas para as políticas públicas de direitos humanos, sensibilização e formação de profissionais comprometidos com as causas emancipatórias e integração com as manifestações da sociedade civil no sentido do resgate da memória, do conhecimento e divulgação da verdade, da luta pelo reconhecimento das violações passadas e a demanda por reparação e justiça.⁹

“O que se oculta pelo esquecimento se repete pela impunidade.”

Referências

- ARENDDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém*. Um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Diagrama e Texto, 1983.
- ARENDDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo. Anti-semitismo, Imperialismo, Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vidas Desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- BENJAMIN, Walter. *Crítica da violência – Crítica do Poder*. São Paulo: Cultrix, 1986.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política – Obras Escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DUPAS, Gilberto. *O mito do progresso; ou progresso como ideologia*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

MATE, Reyes. *La herencia del olvido*. Madrid: Errata Naturae Editores, 2008.

_____. *Memórias de Auschwitz. Atualidade e Política*. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2005.

RUIZ, Castor Bartolomé. *Justiça e Memória. Para uma crítica ética da violência*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a Teoria Crítica*. São Paulo: Boitempo, 2000.

⁹ O Núcleo de Direitos Humanos do Departamento de Direito da PUC-Rio (NDH/PU-C-Rio) tem sido um destes polos de pesquisa, documentação, formação e sensibilização, tendo como referência entre as suas pesquisas o tema do Direito à Verdade, Memória, Justiça e Reparação. Encontra-se no prelo, com previsão de publicação pela Editora Lumen Juris ainda nos primeiros meses de 2012, a obra “Direitos Humanos, Verdade, Memória e Justiça”, com artigos de diferentes autores do NDH/PU-C-Rio, de outras Universidades brasileiras e estrangeiras, além de ativistas dos direitos humanos.



2.3

**A CARÊNCIA DE DIREITOS HUMANOS
E OS LIMITES DA DEMOCRACIA**

Solon Eduardo Annes Viola-UNISINOS
Maria de Nazaré Tavares Zenaide-UFPB

Para Norberto Bobbio (1992) os princípios dos direitos humanos e a vigência da democracia estão intimamente relacionados de tal forma que um é condição essencial para a garantia do outro. Ao confrontarmos a premissa do filósofo italiano com a vigência dos Direitos Humanos e da democracia na sociedade brasileira, nos deparamos com questões impertinentes tanto se considerarmos a premissa quanto se recuperarmos nossa história, especialmente aquela relegada ao esquecimento. Esta é guardada a sete chaves, escondida em covas rasas ou lançada a profundezas das águas escuras do tempo.

Quanto à premissa do teórico italiano cabe sempre uma dúvida latino-americana: de que conceito de democracia fala o autor? Aquele conceito que reduz a democracia aos sistemas eleitorais e à representação, no qual para cada homem corresponde um voto, ou um conceito ampliado para o qual a democracia corresponde à capacidade de uma sociedade decidir sobre seu passado, o seu presente e sobre a construção de seu futuro?

A aplicabilidade da premissa a experiência histórica brasileira apresenta ainda mais dificuldades com relação às possibilidades de vigência da democracia e dos direitos humanos em uma sociedade originada a partir de privilégios de alguns, e da negação da condição humana para a maior parte de sua população. Uma história assim construída teme os direitos humanos e desconfia da democracia, especialmente daquela que exige participação e, portanto, define seus destinos, mas, também daquela que se limita à representação.

Mesmo presentes ao longo de toda a história da humanidade, os princípios dos direitos humanos tornaram-se pautas de debates e elaboração teórica somente na modernidade quando foram sistematizados e transformados em Declarações que, denunciavam abusos e anunciavam desejos e possibilidades.

As denúncias são transparentes e quase um consenso: 1) recusam os privilégios das elites aristocráticas e o poder absoluto dos reis (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa de 1792) e o contra o absolutismo colonial (Bill of Rights das colônias norte-americanas que criaram os Estados Unidos em 1791); 2) recusam a falta de participação, nos destinos das nações, dos setores populares (declarações francesa e norte-americana) e; 3) recusam a discriminação social que elimina a condição humana dos que não são bem nascidos e especialmente daqueles que em diferentes momentos históricos são tratados como perigosos, nocivos, degradantes, clandestinos, geradores do medo¹.

As possibilidades e os desejos são indefinidos e raramente transformados em atos: 1) a igualdade prometida no século XVIII precisa ser refeita nos movimentos sociais do século XIX e, posteriormente redimensionada nas cores vivas do século XX; 2) a aspiração de liberdade ainda percorre as ruas do mundo como vimos ao longo de todo o ano de 2011 nas ruas de vários países;

¹ Para a história dos Direitos Humanos veja-se a obra *A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos* de autoria de Fábio K. Comparato.



3) a fraternidade e a paz se perderam nas trincheiras das guerras mundiais do século passado, nas bombas nucleares e no terror dos campos de concentração de Auschwitz e dos quartéis e locais de tortura e de extermínio da América Latina. Ainda agora estão soterradas nas múltiplas guerras declaradas e nas inumeráveis guerras sociais não declaradas, mas não menos violentas.

Com tantas e tamanhas dificuldades é possível falar em direitos humanos para além do desejo? Os direitos humanos não seriam mais uma promessa vã tendente a se esgotar por si mesma, ou ainda, e mais aterrador, não seriam só uma justificativa para “intervenções humanitárias civilizadoras” como as ocorridas na América Latina nas décadas de 1960 e 1970 e que ocorrem atualmente no Oriente Médio?

A situação mais recente dessas explosões de violência institucionalizadas com a justificativa de defesa dos direitos humanos, corresponde à inovação política da guerra que agora é travada contra um inimigo supostamente invisível, o terrorismo internacional. Se o inimigo não pode ser visto, a guerra se materializa contra todos, como atualmente, no Afeganistão (2002), no Iraque (2003) e na nova lei de segurança nacional promulgada nos Estados Unidos logo após os episódios de 11 de setembro de 2001.

Ao longo da história, o discurso dos direitos humanos depara-se com este paradoxo. Pode servir a razões ditas civilizadoras e democratizadoras, como as que justificam guerras de conquista, mas, pode também ser uma produção das sociedades civis em seus movimentos contra os diferentes tipos de arrogância e prepotência.

O presente texto não desconhece as vertentes teóricas, e as abordagens midiáticas, que consideram os direitos humanos como agentes civilizadores da democracia ocidental, mas analisa os princípios dos direitos humanos como oriundos da sociedade civil e, portanto comprometidos com os pressupostos de emancipação e de autonomia.

O texto está dividido em duas partes; na primeira, analisam-se os direitos humanos a partir do conceito de emancipação, considerando-os como um processo através do qual a humanidade enfrenta diferentes manifestações de poder autoritário através de conflitos que colocam vis a vis setores sociais culturais ou políticos opostos. É nesta lógica que propomos que o tema dos direitos humanos só se torna parte da cultura política brasileira a partir dos movimentos contra a ditadura e da reorganização da sociedade civil ao longo do processo de redemocratização.

Na segunda parte do texto procuramos demonstrar que, mesmo com todos os avanços políticos e sócio-econômicos alcançados ao longo das duas últimas décadas, a sociedade brasileira terá de percorrer um longo caminho para saldar as promessas contidas nos princípios de igualdade e liberdade inerente às aspirações emancipatórias dos direitos humanos. Além de saldar esta dívida, destacamos a necessidade urgente da história brasileira tornar visível o invisível, recuperar seu passado reconstruindo a memória das lutas que denunciaram o terror do Estado para que nunca mais ele se repita.

Das promessas vãs ao limite do autoritarismo

Embora o Brasil tenha sido um dos países que assinaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU em 1948, a população brasileira daquele período não chegou a conhecer os princípios que fundavam a carta da ONU. Recém saída de um longo período autoritário (1937-1945), a sociedade brasileira ensaiava um processo desenvolvimentista que oscilava entre um modelo nacional (governos de Getúlio Vargas e João Goulart) e um modelo de desenvolvimento associado ao capital internacional (governos de Juscelino Kubitschek, e Jânio Quadros).



As forças políticas comprometidas com o modelo de desenvolvimento nacional implementaram políticas de incorporação de setores historicamente excluídos ou oprimidos buscando construir legitimidade e ampliando os espaços de cidadania coletiva. As forças políticas do desenvolvimento associado ao capital internacional acusavam tais políticas de romper com o capitalismo, e se comprometiam com o anticomunismo próprio do período da Guerra Fria (aggiornato no novo século como discurso de segurança antiterrorista)².

Foi neste período que o discurso “civilizador” dos direitos humanos começou a fazer parte da cultura política brasileira, ao ser apresentado como defensor intransigente da liberdade, da democracia e da civilização cristã e ocidental. Neste discurso, os direitos humanos apresentaram-se como promessas que não poderiam ser cumpridas. Afinal como quem suprime a liberdade pode prometé-la? Como quem defende privilégios pode garantir e promover a igualdade?

A ilusão da liberdade prometida se perdeu já nos primeiros dias de sua vigência; já no começo de abril de 1964 o sonho transformava-se em pesadelo. A liberdade que restava a cidadania derrotada era traduzida nas cassações dos parlamentares e governadores, no fim dos partidos políticos, nas perseguições e nos crimes contra os trabalhadores, e especialmente contra os agricultores que haviam ousado, no período anterior ao golpe de Estado, ocupar seu lugar na história nacional; lugar a eles negado desde o período colonial quando eram submetidos à condição de “animais que falam” típicas da escravidão. O mesmo acontecia com a exoneração dos reitores e perseguição dos universitários considerados inimigos político-ideológicos do regime de força.

² *Aggiornare* é uma expressão italiana que corresponde a “atualizar” ou literariamente, “trazer para os dias de hoje”; termo que foi utilizado e divulgado pela Igreja Católica durante o período do Concílio Vaticano II.

Surpreendidos pela resistência da sociedade civil, já nos primeiros dias do pós-golpe, os governantes militares radicalizaram suas políticas repressivas através da edição constantes de Atos Institucionais, do desmantelamento das organizações da sociedade civil, da vigilância dos dois partidos políticos que haviam criado e que mantinham disciplinados através de cassações de manda-tos e supressão das eleições majoritárias. Não satisfeitos e sempre amedrontados, ampliaram a censura às atividades artístico-culturais e aos meios de comunicação tradicionais enquanto financiavam a formação de redes nacionais de novas mídias eletrônicas, vigiavam universidades e sindicatos aos quais eram impostas reformas, aos primeiros, e controle do salário aos segundos.

O quadro a seguir demonstra o arrocho salarial a que foram submetidos os trabalhadores brasileiros no auge do crescimento econômico ocorrido durante a vigência do chamado “milagre brasileiro”.

O SALÁRIO MÍNIMO NO PERÍODO DO “MILAGRE ECONÔMICO”			
Valor do salário mínimo e percentual de trabalhadores que o recebiam entre 1969 e 1973			
		1969	1973
Assalariados ganhando salário mínimo	Na indústria	54,8%	48,4%
	Comércio/serviços	46,3%	45,3%
Horas necessárias de trabalho para a compra de 1 ração essencial por mês		100h	158h

Fonte: Ministério de Trabalho e DIEESE (a partir de Kucinski, 1982, p. 41)



O controle das políticas econômicas pelo Estado autoritário produziu uma série de mudanças na estrutura produtiva no Brasil e na América Latina; entre elas, “foram duas as características decisivas e generalizadas: o aumento da exploração da força de trabalho e o aumento do controle estrangeiro da produção nacional, aprofundando a monopolização da economia” (SADER, 1982, p. 62)³.

Para os militares brasileiros, que ocuparam o poder a partir de uma intervenção armada sob um governo democraticamente eleito, o Estado deveria ser administrado através de um sistema centralizado, com um planejamento econômico racional e competência para coordenar todos os setores da vida nacional, com destaque para os projetos de desenvolvimento que necessitavam de ordem política interna e uma classe operária intimidada e desorganizada.

O Estado Militar reestruturou as forças políticas do bloco do governo, conseguindo, durante duas décadas, administrar suas contradições internas, e enquanto foi possível, oferecer aos setores das elites um crescimento econômico baseado em energia barata, financiamento externo e controle dos salários.

Para realizar seu projeto impuseram um controle radical sobre a sociedade civil que incluía a legislação baseada nos Atos Institucionais e um sistema repressivo que não se submetia a nenhum controle ético e moral. No paroxismo de suas ações instituíram a tortura⁴ como prática cotidiana contra todos aqueles que ousavam se opor ao terror do Estado. Já neste momento o discurso civilizador dos direitos humanos havia sido abandonado e a promessa de devolver o poder aos civis, logo que sanada a “subversão”, esquecida em alguma manchete de jornal.

3 Segundo Sader (1982, p. 52), “o salário mínimo real em São Paulo, em 1977, correspondia a 40% do que tinha sido em 1958. O salário real na Argentina, em 1977, correspondia a 50% do que fora em 1960. No Chile os salários haviam perdido 60% de seu poder aquisitivo em outubro de 1975 em relação a janeiro de 1973”.

4 O artigo 5º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) da Organização das Nações Unidas destaca que: “Ninguém deve ser submetido à tortura ou a um tratamento ou punição cruel, desumano ou degradante”.

Perante o horror, a sociedade civil reorganizou-se lentamente a partir dos espaços que os militares não podiam controlar, entre os quais, os espaços das Igrejas Cristãs e dos convívios cotidianos de intelectuais, humanistas, acadêmicos e trabalhadores.

O fim do milagre econômico ocorreu quando, com a elevação dos preços do petróleo, o capital externo tornou-se escasso e os sindicatos dos trabalhadores iniciaram suas mobilizações reorganizando suas entidades (antes sob intervenção) e encontrando engenhosamente formas de conquistar novos acordos salariais. O sistema começou a dar demonstrações de esgotamento o que se tornou evidente com o crescimento eleitoral do Movimento Democrático Brasileiro e com o esgotamento do período de crescimento econômico. Foi nesta conjuntura de desgaste do poder militar que a sociedade civil voltou a reconstruir sua participação política. Nessa conjuntura, tornou-se impossível conter as contradições no interior do regime militar e a insatisfação pôde sair das sombras e refazer suas mediações com a sociedade política não-militar.

As classes médias também se reorganizavam, buscando o restabelecimento das liberdades individuais, o fim das censura e a redemocratização do regime, enquanto os setores populares se articulavam nas comunidades de base e nos movimentos reivindicatórios específicos, como o Movimento Feminista, o novo Sindicalismo, o Movimento dos Sem Teto, o Movimento dos Sem Terra (MST) e o Movimento Contra a Carestia (MCC)⁵. A sociedade civil compreendia que a democratização e a demanda por direitos humanos limitando o Estado nas suas relações com a cidadania (Elias, 1994).

5 Gohn (1997, p. 379-382) identifica uma série de movimentos pela redemocratização, criando categorias como: *Movimentos nacionais*; movimentos sociais populares urbanos; movimentos populares rurais; movimentos sindicais; movimento estudantil; *movimentos sobre temas específicos*; movimentos populares urbanos de âmbito nacional; movimentos rurais nacionais; movimentos internacionais nos quais inclui a anistia internacional e os direitos humanos.



Pressionado externamente pela política de defesa dos direitos humanos do governo Carter e fragilizado em sua estrutura disciplinar pelas ações independentes da comunidade de informações que coordenavam a repressão política, os governos militares passaram a não ter como conter as reivindicações vindas da sociedade civil.

Entre as dificuldades para o autoritarismo realizar a política de redemocratização estava a necessidade do Estado em manter o controle da violência em suas mãos e, para tanto, manter o próprio aparelho repressivo disciplinado. O projeto da abertura procurava conter os especialistas das práticas repressivas da comunidade de informações e preservar o aparelho repressivo como garantia de uma redemocratização sem riscos.

As crises políticas no interior de Estado Militar estiveram ligadas à reorientação do modelo econômico, mas especialmente a partir da abertura, à necessidade de conter a autonomia de ação dos setores militares ligados aos organismos de repressão – o que levava não só à quebra da hierarquia e disciplina militar, mas, também, ao crescimento da violência em mãos de grupos que se constituíam com um poder paralelo ao do Estado.

As mudanças políticas e econômicas ocorridas ao longo da década de 1980 não só contribuíram para o fim da ditadura, como também se constituíram em fatores decisivos para restringir as conquistas dos movimentos sociais aos limites dos direitos civis e políticos. Os movimentos contra a ditadura decorreram de múltiplos fatores, alguns dos quais diziam respeito a interesses econômicos contrariados, a aspirações nacionalistas derrotadas, a espaços de participação e a direitos civis destruídos. Outros decorreram da defesa da dignidade humana destruída nas sessões de tortura, no seqüestro e desaparecimento dos corpos torturados. Princípios que de algum modo representavam uma possibilidade de congregar aspirações sociais na defesa da integridade humana e de valores como

liberdade e democracia como princípios capazes de produzir uma sociedade apta a, soberanamente, conduzir a própria vida sem se deixar intimidar. Alterava-se a ótica das promessas vãs do movimento golpista pela ótica utópica dos movimentos sociais⁶.

Foi com esse espírito de superação do medo que, já a partir dos anos 1960, mas especialmente nas décadas de 1970 e 1980, o movimento social construiu um universo de organizações que originadas na sociedade civil, congregavam uma multiplicidade de interesses. Estas organizações formaram uma rede, de comunicação e ação, multifacetada e desigual, com capacidades de acompanhar as mudanças conjunturais, mas que, em razão de sua dimensão, mobilizaram a população nas diversas zonas de conflito. Buscavam alternativas para questões, ora específicas como as lutas pela terra, pela moradia e no combate a carestia, ora no combate às diferentes formas de autoritarismos presentes na sociedade brasileira.

Múltiplos e dispersos no território nacional, esses movimentos estabeleceram uma identidade cultural na luta em defesa da justiça social e da aspiração pela igualdade de todos e de cada um, ou seja, encontraram uma unidade de princípios no grande guarda-chuva representado pela formulação teórica dos direitos humanos. Guarda-chuva que possibilitou lutar por princípios universais como a liberdade e a democracia e preservar as diferenças nas questões específicas de cada organização.

As ações dos movimentos em nome dos direitos humanos contribuíram para a reestruturação da sociedade civil em seu combate à ditadura e de construção da democracia. Organizados, antes mesmo de serem reconhecidos juridicamente, atuaram durante algum tempo (e em algumas circunstâncias) como grupos não-formais, especialmente o longo período que autodenominaram de “fase catacumbica”.

⁶ A “ótica utópica” aqui utilizada está baseada no conceito de Walter Benjamim (1989) para quem a utopia é uma força social mobilizadora que impulsiona ação orientada para a mudança se revestindo de uma concepção emancipadora.



Uma vez legalmente reconhecidos, ampliaram sua área de atuação sendo uma alternativa de unidade do movimento social, que se reestruturava através de organizações de base que possuíam como denominador comum a “consciência do direito a ter direitos” e a capacidade de enfrentar a hegemonia de um sistema econômico concentrador de renda e gerador de exclusão social e um Estado autoritário que lhe dava sustentação, através tanto de sua legislação como de seu aparelho de repressão

Da mesma maneira que a cisão entre sociedade político-militar e a sociedade civil, ocorrida a partir do golpe de 1964 e radicalizada com a promulgação do AI-5 (1968), consolidou a ditadura, uma nova crise institucional tornou possível uma mudança qualitativa em relação aos princípios dos direitos humanos e à defesa da democracia na medida que a população se reorganizava. Gradativamente a sociedade civil aliou-se à sociedade política, como na Lei da Anistia⁷, reduzindo os espaços de participação e limitando o campo de ação dos governos militares. Com essa política, substitua-se a legislação autoritária levando ao fim a Lei de Segurança Nacional e restabelecendo o Estado de direito com o fim do AI-5 e a convocação da Assembléia Constituinte.

A redemocratização, em seu lento processo, foi decorrente tanto das mudanças econômicas e sociais como das transformações político-culturais provocadas pelas ações de combate à ditadura e em defesa da liberalização. Cada uma delas como resposta a condições sócio-históricas específicas que produziram múltiplos movimentos sociais capazes de atuar como sujeitos, no processo de combate ao

autoritarismo e da defesa de garantias institucionais para a implementação dos direitos humanos como exigência da sociedade democrática. Conforme uma afirmação corrente nos movimentos sociais, sem direitos humanos não é possível uma estrutura social democrática; sem democracia, não existem direitos humanos.

Estes movimentos foram fundamentais para a redemocratização das instituições políticas brasileiras e se prolongaram de 1979 a 1986. O período se caracterizou pelo estabelecimento de espaços de mediação entre a sociedade política e a sociedade civil principalmente na busca de construir uma nova hegemonia capaz de exercer o controle do aparelho do Estado. Nessa conjuntura, os movimentos sociais desempenharam um papel decisivo para a superação do autoritarismo e da gradativa conquista de direitos civis e políticos, embora não tivessem sido alcançados os direitos sociais e econômicos, que são os direitos garantidores da igualdade, em nome dos quais atuavam numerosas organizações nascidas nos setores populares.

As mudanças políticas que levaram à democratização não ocorreram somente em razão das transformações econômicas e sociais e das divisões internas dos blocos dominantes, ao contrário foram conseqüências da pressão política que se tornou possível através da ação dos movimentos sociais. Uma vez reorganizada, a sociedade civil tornou-se capaz de atuar no sentido de modificar a estrutura das forças hegemônicas e transformar o Estado autoritário em Estado comprometido com a instalação da democracia, mesmo que limitada aos princípios da representação. Assim, em sua origem, a redemocratização permaneceu restrita aos direitos civis e políticos fazendo com que seu êxito fosse relativo e limitado.

Para que o processo de democratização pudesse ter avançado para além da organização do Estado e da cidadania representativa, reivindicada na campanha das Diretas, teria sido necessário aprofundar os processos de participação nas decisões

⁷ A Lei da anistia surgiu de uma ampla pressão da sociedade civil sobre o governo militar. De tema tabu, do qual a grande mídia eletrônica evitava tratar, gradativamente chegou ao Parlamento e aos ideólogos da “abertura lenta e gradual”. Sua redação, nos gabinetes do poder executivo, incluídos crimes de tortura e assassinato, conspurcando a lei e criando uma anomalia jurídica segunda a qual o criminoso beneficia a si mesmo. Pressionado, e ainda frágil, o Parlamento votou, por maioria o projeto vindo do Executivo.



sobre as questões políticas e sócio-econômicas. Embora previstos, na Constituição Cidadã, os espaços e as formas de participação social ficaram restritos ao texto formal e algumas experiências de mecanismos de participação no âmbito dos poderes legislativo, judiciário e executivo, a exemplo de gestões democráticas em nível local⁸, como as que discutiam os orçamentos das prefeituras, e, quando nacionais, restritas a plebiscitos e referendos⁹ que trataram de temas específicos. Em nenhuma das situações, as experiências efetivadas colocaram em pauta as questões relativas às transformações necessárias às mudanças nas condições de vida da população.

Assim, mesmo que recuperados parcialmente os espaços de liberdade política, as questões vinculadas ao princípio da igualdade permanecem como tabus, como carências sociais e dívida histórica do Estado com a sociedade e da sociedade com ela mesma. Os avanços da democracia política representativa ainda não foram suficientes para superar os limites da ideologia do mercado, impostos pelo capitalismo internacional para quem as políticas sociais, não são consideradas preferenciais. Ao contrário, a ótica do mercado baseia-se na eficiência de suas políticas e não na justiça distributiva, nela os direitos sociais são tratados como perdulários e consideradas uma concessão indevida às maiorias desfavorecidas.

A importância dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos localiza-se em suas ações e em manifestações de conteúdo político-cultural da sociedade civil a partir de identidades emancipatórias e caracterizam-se pelas propostas de autonomia nas suas relações com o Estado. Respaldados por referenciais

8 Destacamos aqui as experiências de participação popular na elaboração dos orçamentos municipais. Nelas a população definia, publicamente, sobre um percentual dos orçamentos destinados as obras públicas.

9 Destacamos aqui os plebiscitos sobre a forma de governo e sobre o desarmamento.

teóricos ligados ao liberalismo (os princípios dos direitos humanos clássicos), à teologia da libertação (os princípios da justiça social, da ação política e dos direitos humanos), e da social-democracia (os princípios da igualdade, da emancipação e da cultura dos direitos humanos), esses movimentos constituíram-se em atores políticos da liberalização e da redemocratização.

A estratégia de luta dos movimentos sociais ao longo do processo de transição representou uma clara manifestação da sociedade civil na direção de mudar a cultura política autoritária, ao mesmo tempo em que criava valores e práticas políticas comprometidos com os direitos humanos. Exemplos claros de defesa dos direitos humanos durante o período da liberalização foram a luta contra a Lei de Segurança Nacional (LSN), o combate à censura às atividades culturais, a campanha da anistia ampla geral e irrestrita (quando o poder autoritário pretendia uma anistia seletiva), o apoio às greves operárias e de setores de classe média que na época ainda estavam proibidas pela LSN.

O aporte que as organizações dos direitos humanos representaram para os movimentos emancipatórios, além do seu caráter universal, está relacionado à produção de uma nova cultura política capaz de ampliar o significado da participação para além dos limites da democracia representativa. A politização das ações culturais, como um conjunto de produção e circulação do movimento social, gerou uma nova dimensão da cidadania que projetava a transformação da sociedade como decorrência da participação democrática na vida nacional e internacional. Entendia-se que a transformação política pela qual passava a sociedade brasileira seria obra da participação da sociedade civil e parte do tradicional pacto pelo alto que caracteriza os acertos entre as elites.

Para os movimentos de direitos humanos, a proposta de redemocratização política combinava a convivência de dois mo-



delos de democracia, a representativa, defendida como direito civil básico e estratégia de mobilização através da campanha pelas eleições diretas; e a participativa¹⁰, que propunham como aspiração de cidadania plena uma forma de influência permanente e direta, através de conselhos e plebiscitos, da sociedade civil para produzir uma cultura de participação.

Assim, na proposta da sociedade civil, os princípios dos direitos humanos eram equivalentes à democracia e a democracia entendida numa dimensão que ia além dos limites da política do Estado. Ou seja, para além dos direitos civis o sistema democrático alcançaria uma sua plenitude quando a sociedade brasileira superasse as disparidades econômicas que inferiorizam os setores que não têm acesso aos direitos sociais e em decorrência de sua pobreza sentem ameaçados em seus direitos civis e políticos.

Entretanto o déficit de direitos econômicos e sociais representa não só a continuação dos privilégios e das diferenças sociais como a hegemonia da economia de mercado, possibilidade de ameaça aos direitos civis e políticos, na medida em que a desigualdade social e a violência dela decorrente colocam em risco os espaços democráticos já conquistados.

Ao fortalecer os preconceitos contra as minorias, alimenta o renascimento do fascismo cultural, refazendo o comportamento de segregação contra os setores excluídos, retomando, inclusive, expressões pejorativas do século XIX como a utilizada para denominar as populações faveladas como “as novas classes perigosas”. As atuais “classes perigosas” são consideradas, por teóricos do livre mercado, como as verdadeiras responsáveis por

sua exclusão, ao mesmo tempo em que as políticas sociais são tratadas como custos irrecuperáveis que representam o desperdício e o mau uso dos recursos financeiros do Estado.

No Brasil, as lutas sociais passaram, e ainda passam, por essa limitação. Em situações específicas, durante as lutas pela liberalização e redemocratização do regime, a sociedade civil conseguiu concretizar alianças feitas entre diferentes movimentos sociais, objetivando conquistar reivindicações parciais de melhoria das condições de vida; organizaram-se movimentos específicos de lutas (de associações de moradores, campanhas por transporte, por urbanização, contra a carestia).

As conquistas dos direitos civis e políticos não foram suficientes para alterar as condições materiais a ponto de os direitos sociais permanecerem, ainda hoje, como promessas não cumpridas, déficits políticos herdados dos séculos passados, e que dificilmente se concretizarão no interior da economia de mercado que desde o início dos anos 1980 entoa elogios à competitividade, reconhece seus méritos, destaca a competência e a capacidade de concorrência das empresas como fonte de progresso e desenvolvimento, enquanto reduz os gastos com as políticas públicas consideradas perdulárias e irresponsáveis (RIBEIRO, 2000).

A participação do movimento social nas lutas em defesa da redemocratização foi de tal modo emancipatória que, passados mais de vinte anos da campanha em defesa das eleições diretas, os princípios da democracia representativa, tantas vezes ameaçadas pelos herdeiros políticos do pensamento autoritário de tipo militar e pela crise de violência social, permanecem vigentes. Não sendo, no entanto, suficiente para conquistar os direitos sociais e econômicos, visto que, resolvida a questão da democratização, os movimentos sociais não conseguiram modificar a estrutura social que, aliás, não só permaneceu inalterada como ampliou a concentração de renda e de riqueza.

10 Segundo Santos (2003, 58) “No caso do Brasil, durante o processo de democratização, movimentos comunitários reivindicaram em diversas regiões do país, em particular na cidade de Porto Alegre, o direito de participar das decisões em nível local”. Ainda segundo Santos (2003, 58) para o movimento comunitário participar significava “influir diretamente nas decisões e controlar as mesmas (...)”.



Ao contrário, a questão social mais inquietante relaciona-se com as mudanças estruturais ocorridas no próprio capitalismo, como a universalização da economia de mercado, a hegemonia do capital financeiro, as promessas sedutoras das novas tecnologias e as pretensões ideológicas do fim da História.

Tais reformas econômicas colocam em risco a manutenção de um padrão mínimo de proteção e de garantias de direitos sociais e o que se constata é o crescimento da desigualdade econômica e social que tem acompanhado a sociedade latino-americana como uma pesada herança do sistema colonial. Anacronicamente as mesmas políticas que estagnaram a América Latina na década de 1990 são propostas para solucionar a crise econômica que atinge algumas das áreas centrais do capitalismo que se deparam com o ressurgimento de desigualdades sociais resolvidas enquanto vigoravam as políticas do Estado de Bem-Estar Social. Em algumas situações, as políticas públicas voltadas para o atendimento da população excluída têm sido gradualmente substituídas por programas assistencialistas que, não raro, servem como moeda de troca entre os partidos políticos (de um lado) e seus candidatos e a sociedade civil (de outro), ao longo das disputas eleitorais, constituindo-se como princípios organizadores e limitadores da democracia representativa.

Assim, o paradoxo a ser enfrentado pelos direitos humanos apresenta duas dimensões centrais: a primeira, de ordem social e econômica, diz respeito ao crescimento dos índices de empobrecimento e da miserabilidade dos povos da América Latina, da África e da Ásia. Econômica e socialmente construídos esses índices demonstram a desigualdade social, enquanto demonstram que populações inteiras perdem direitos sociais pelas quais lutaram as populações das nações centrais do capitalismo ao longo dos séculos XIX e XX. A segunda dimensão localiza-se nos embates de ordem político-cultu-

ral, à medida que interpreta o princípio da liberdade como liberdade de mercado e reduz a cidadania à condição de defesa do consumidor, da mesma forma que, no início do século passado, reduzia a condição de cidadania aos níveis mais elevados da renda.

Em contraposição os movimentos sociais assumem a defesa dos direitos humanos como bandeira universal, capaz de assumir outra forma de ação política, emancipada e autônoma que se projeta para fazer conviverem juntos e tornar complementares os princípios das democracias representativa e participativa.

No Brasil, com a redemocratização e a garantia dos direitos civis e políticos, os limites e os riscos colocados à manutenção da democracia estão relacionados às desigualdades sociais e econômicas que fazem aumentar a violência social enfraquecendo o Estado e ampliando o medo que fortalece o fascismo social.

A consolidação da democracia e, em decorrência, dos direitos humanos, não pode ficar restrita aos princípios da representatividade e nem mesmo da sua institucionalização como regulação jurídica, ao contrário, para alcançar a plenitude democrática será necessária à ação da sociedade, apta a implementar, em sua relação de conflito com o Estado e o capital, políticas públicas que possibilitem uma democracia política não divorciada da democracia econômica e social, pois as conquistas dos direitos civis e políticos são condições indispensáveis para a liberdade de cada cidadão, e os direitos sociais e econômicos condições indispensáveis para a igualdade e a solidariedade.

As ações dos movimentos de direitos humanos assumiram uma condição de protagonismo suficientemente capaz de transformar a estrutura política nacional, enfraquecendo o autoritarismo e construindo base política para os direitos civis e políticos. Com uma prática de participação emancipadora junto à sociedade civil, contribuíram para a organização do conflito político com a



sociedade político-militar através de ações como a defesa da anistia, das eleições diretas e das mobilizações em defesa da constituinte soberana e das emendas populares durante a elaboração da nova carta constitucional.

Os movimentos de direitos humanos atuaram como protagonistas da criação de uma cultura política democratizadora com capacidade de, como força social e política que luta para transformar o Estado convertendo-o em organismo de defesa dos interesses dos dominados, o que significa romper com as práticas hegemônicas e superar os pressupostos jurídicos e os interesses controlados pelos blocos dominadores. Especialmente porque é exatamente através das instituições jurídicas e dos espaços de representação que, muitas vezes, o Estado utiliza a democracia formal para impedir o atendimento das demandas dos setores sociais que lutam para superar a distribuição desigual de benefícios que resultam no déficit de direitos sociais e econômicos.

No Brasil, bem como em toda a América Latina, a defesa dos direitos humanos passou de discurso legitimador dos governos militares e de seus aliados norte-americanos, para inspiração dos projetos de liberalização e redemocratização. O que significa dizer que, a história dos direitos humanos está relacionada à participação política da sociedade civil através do movimento social em suas lutas de resistência em resposta ao abuso dos governos autoritários, as restrições ou agressões específicas aos direitos civis e políticos e de combate às desigualdades e privilégios que constituem uma sociedade marcada por uma divisão desigual de riqueza e poder.

No entanto, e para além das conquistas dos direitos civis e políticos, a conquista dos direitos sociais e econômicos depara-se com uma condição de outra dimensão na medida em que seu adversário histórico é um sistema concentrador de renda que nas duas últimas décadas tem ampliado benefícios e socializando carências.

Assim, a luta por direitos sociais e econômicos, historicamente presente na sociedade brasileira e latino-americana, ocorre sob uma conjuntura que coloca em risco, não só no Brasil na América Latina e mesmo nas nações centrais do capitalismo. O acréscimo de contingentes populacionais afastados do acesso às riquezas coletivamente produzidas aumenta a intensidade do drama humano, colocando em risco os frágeis limites da democracia e a compreensão de que os direitos humanos são indivisíveis. A inexistência de um significa a crise de outro, da mesma maneira que a crise dos direitos humanos representa a própria crise da ordem democrática.

A Memória Como Pressuposto Da Democracia

As medidas de liberalização e posterior redemocratização não teriam sido tomadas pelo regime se a sociedade civil não tivesse produzido as formas de resistência, e se os movimentos sociais não tivessem apresentado alternativas para a sociedade. Trata-se de reconhecer que o controle do processo de redemocratização esteve sob a hegemonia, da sociedade político-militar, em algumas conjunturas como a da lei da anistia e da constituinte feita pelo congresso, e das forças ligadas a sociedade civil em outras conjunturas o que resultou em uma transição lenta, e em alguns campos políticas ainda não resolvida para a democracia.

Enquanto a primeira buscava prolongar a presença política dos militares, a segunda avançava em direção à redemocratização sob o comando da sociedade civil, já que essa não podia mais suportar o regime de terror e opressão.

As pressões que a sociedade civil passou a exercer pela liberalização do regime influenciavam o Estado, determinando a necessidade de mudanças que o Governo autoritário tentava



manter sobre controle a sociedade política e a sociedade civil. Em entrevista, Geisel afirmava que a transição para a democracia precisava ser lenta “... tinha que ser segura porque nós não podíamos admitir uma abertura que não funcionasse e voltasse o regime de exceção” (COUTO, 2003, p 144).

Já a participação da sociedade civil¹¹ e dos movimentos sociais junto à sociedade política foi decisiva para que a democratização mesmo que lenta e sob a tutela dos militares¹².

Nesta conjuntura, os movimentos em defesa dos direitos humanos passaram a atuar em busca da consolidação da cidadania e da justiça social. Entre os direitos a serem promovidos estavam: a defesa dos indivíduos contra as arbitrariedades do Estado, como as prisões ilegais e a tortura, a liberdade de informação e comunicação a reconstrução da memória¹³ e o reconhecimento dos crimes cometidos pelos agentes do Estado¹⁴.

Em relação aos segundos, os direitos sociais e econômicos, tão necessários para a construção da justiça social, surgiram duas

11 O ano de 1979 foi marcado por greves, por recuperação salarial em quase todos os setores econômicos, que adquiriam caráter nacional e, na prática, suprimiram o Decreto-Lei 1632 que eliminava o direito de greve de servidores públicos e de serviços considerados essenciais.

12 Alguns temas do período autoritário continuam sendo tutelados pelo poder militar, entre eles a questão dos desaparecidos políticos e os arquivos militares que tratam das atividades da comunidade de informações. Em dezembro de 2002 e julho de 2003, os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva referendaram, com medidas provisórias, a prorrogação do segredo dos arquivos militares por mais quarenta anos. Mais recentemente, o Ministério da Defesa vetou a criação das Comissões de Memória e Verdade propostas pelo 3º Programa nacional de Direitos Humanos.

13 Para Ruiz (2012, p. 49): a “memória das vítimas desconstrói a tese de que a violência é um mero meio para um fim justo ou legítimo (...). A memória não garante a neutralização da violência, mas sem a memória a violência tende a se perpetuar como um ato natural da espécie e das sociedades. Sem a memória a violência estratégica aparece como meio legítimo para um fim justo. Com a memória a dor das vítimas ressurgir no rosto injustiçado que fez delas um meio, sempre ilegítimo, para um fim que nunca será o suficientemente justo para justificar a destruição estratégica do outro”.

14 Segundo Clarice Herzog “Uma coisa que sempre defendi é que a tortura, a morte por tortura, é assassinato. Não tem nada de político” (Herzog, 2008, p. 194).

interpretações: uma defendia que os direitos ocorreriam naturalmente pelo funcionamento livre das leis do mercado, e outra que entendia que os mesmos são uma exigência da sociedade civil. De qualquer forma estava claro que a cidadania exigia a limitação da ação do estado sobre os indivíduos e a garantia das liberdades civis políticas e sociais (ELIAS, 1994).

Para o movimento social, a cultura dos direitos humanos significava garantia da própria identidade dos princípios de uma democracia social. Tratava-se de construir uma sociedade politicamente democrática, socialmente justa e nacionalmente soberana. A aliança ocasional não significava desconhecer que os novos aliados, os que defendiam a ampla e independente liberdade de mercado, em defesa dos direitos humanos vinham da mesma fonte que originara os crimes cometidos contra os direitos civis e políticos mesmo assim o movimento social considerava ingenuidade incorporar-se a campanha internacional de defesa dos direitos humanos¹⁵.

Segundo Dallari (1978), a vigência dos direitos humanos só seria efetiva quando vigorassem os seguintes princípios: 1) Fosse eliminados os privilégios de uma casta que tudo pode, nada teme e que vive acima das leis; 2) Fosse contidos os atos de arbitrariedade que eliminam a liberdade e ofendem a dignidade humana; 3) Fosse contidas as práticas de acumulação de riqueza nas mãos de um pequeno número de privilegiados estrangeiros e nacionais; 4) Fosse possível a juventude recuperar seus ideais e seus sonhos e participar ativamente da vida nacional.

15 Leonardo Boff afirmava em 25 de julho de 1979 que “Em nome dos direitos humanos, os países ricos criticaram com razão, a violação grave que ocorre nos vários regimes militares da América Latina; eles, entretanto, se apresentam como regimes honestos e limpos, onde se respeitam os direitos fundamentais do cidadão. Aqui está o engodo ideológico, pois somente se vêem os direitos individuais e se ocultam as violações dos direitos sociais em nossos países [...]. Pelas relações de exploração que mantêm com nossos países, geram crises econômicas e políticas que obrigam nossos governos, para manter o mínimo de ordem social, a reprimir de forma implacável e, às vezes, bárbaras”.



Concluída a transição formal para a democracia no período denominado de Nova República (1984), o poder militar desempenhou o papel de avalista dos governos civis. Preservaram-se os segredos, esconderam-se documentos dos crimes cometidos contra a humanidade por agentes de segurança, enquanto os criminosos e seus mandantes permaneciam impunes. Esta passividade perante o terror do Estado deu origem a um sistema de controle da ordem que se julga acima da lei e a quem é permitido todo o ato de violência contra a população¹⁶.

Passadas mais de duas décadas do fim da grande noite de terror, a sociedade brasileira ainda se ressentida de sua inexperiência no campo da democracia. Mesmo que a formação da cultura política se faça ao longo do tempo, a sociedade oscila entre privilégios de alguns e direitos para todos sem dar-se conta de que as mudanças políticas só subsistem quando encontram bases de apoio social, sem as quais as mudanças políticas não criam raízes entre as populações não conquistam seus consentimentos, não comparam seus desejos e não formam identidades culturais pode estar destinada a fracassar (EAGLETON, 2005).

Enquanto a sociedade brasileira não for capaz de se reencontrar consigo mesma e superar seus segredos, especialmente os crimes cometidos pelo Estado contra a cidadania, não for capaz de rever sua história de privilégios e autoritarismo a cultura dos direitos humanos permanecerá ameaçada pelo preconceito e pelo medo, e a democracia poderá ficar à mercê de aventureiros.

16 A impunidade dos torturadores do período da ditadura tornou essa prática comum e corriqueira. Ainda na atualidade "... O Brasil continua sendo criticado pelas práticas sistemáticas de execuções e torturas por policiais. Em documento publicado no início de julho, Philip Aston, relator especial das Nações Unidas, afirma que nenhuma das 33 recomendações feitas pela ONU dois anos antes para evitar esses crimes foi integralmente cumprida. A polícia continua a cometer execuções extrajudiciais em taxas alarmantes... Houve pelo menos 11 mil mortes registradas como resistência seguida de morte (grifo de Aston) em São Paulo e no Rio de Janeiro" (Carta Capital, 2010, 27).

Assim, para consolidar a democracia, torna-se necessário dissipar as densas brumas que ocultam o passado e desvelar o terror do Estado e os crimes cometidos contra a humanidade. Trazê-los ao conhecimento de todos e incorporá-los à memória nacional é a maneira de refazer a história superar privilégios e garantir que os direitos humanos venham a ser o fundamento de uma democracia política e social.

A construção de uma cultura de direitos humanos exige educar desde criança, e ao longo da vida, para conhecer e ser capaz de resistir à opressão e às diferentes formas de violências, sociais e institucionais, que esquartejam a dignidade da pessoa humana não importando quem seja e onde esteja. É, também, saber dizer não aos múltiplos tipos de assédio e manipulação das pessoas mais próximas. Mais tenso ainda, ser capaz de encontrar um modo de denunciar a convivência com a violência institucional e a tortura e cobrar a presença dos órgãos de controle social como os direitos humanos, que mesmo criticados por muitos ainda são necessários para promoção da defesa da vida.

Referências

- BENJAMIN, Walter. *Paris, capitale de XIX siècle: le livre des passages*. Paris: CERF, 1989.
- BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*, 8ª ed. Rio de Janeiro, Campus, 1992.
- BOFF, Leonardo. *Direito dos Pobres. Folha de São Paulo*, São Paulo, 25 de julho de 1979, pg. 3.
- CARTA CAPITAL. São Paulo, *Menos sangue na Guerra*. Pgs. 24 – 27. n° 609, 18 de agosto de 2010.



COMPARATO. Fábio K. *A afirmação histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 1999. 421p.

COUTO. Ronaldo Costa. *História indiscreta da ditadura e da abertura: Brasil 1964-1985*. 4ª ed. Rio de Janeiro São Paulo: Record, 2003.

DALLARI, Dalmo, A. Espírito de Fraternidade. *Folha de São Paulo*. São Paulo. 10 de 12 de 1978, pg. 3.

EAGLETON. Terry, *Depois da Teoria. Um olhar sobre os Estudos Culturais e Pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2005.

ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.

GOHN, Maria da G. *Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.

HERZOG, Clarice. A Tortura Não é Crime Político. IN: *Brasil Direitos humanos; 2008 A Realidade do País aos 60 Anos da Declaração Universal*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos. 2008.

KUCINSKI, Bernardo. *Abertura a história de uma crise*. São Paulo: Brasil Debates, 1982. 168p. (Coleção Brasil Hoje n. 5).

RIBEIRO, Renato J. *A sociedade contra o social: O alto custo da vida pública no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

RUIZ, Castor M.M Bartolomé. Os Paradoxos da Memória na Crítica da Violência. IN: RUIZ, Castor M.M Bartolomé; *Justiça e Memória Direito à justiça, memória e reparação nos estados de exceção*. Passo Fundo RS, Editora IFIBE e São Leopoldo RS, Casa Leiria, 2012.

SADER, Eder. *Um rumor de botas: a militarização do Estado na América Latina*. São Paulo: Polis, 1982. 195p. Coleção Tudo é História. n. 11.

SANTOS, Boaventura S. *Democratizar a Democracia – Os Caminhos da Democracia Participativa*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

2.4

MEMÓRIA HISTÓRICA E RESISTÊNCIA À DITADURA MILITAR NA PARAÍBA

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira - UFPB

Carmélio Reynaldo Ferreira - UFPB

“É graças a essa dialética – compreender o presente pelo passado e, correlativamente, compreender o passado pelo presente – que a categoria do testemunho entra em cena na condição de rastro do passado no presente”
(RICOUER, 2007, p. 180)

Acesso à Informação

O direito à informação e ao conhecimento da história recente do país está na pauta do dia, tanto para o Estado como para a sociedade civil. O governo federal criou a Comissão Nacional da Verdade, mesmo com a oposição de setores conservadores, especialmente do judiciário e militares que tentam obstruí-la, e a mídia mais influente faz eco à defesa do esquecimento desse passado recente. Enquanto isso, organismos internacionais condenam a omissão do Brasil em investigar os crimes da Ditadura Militar.



José Maria Jardim apresenta o direito à informação como um direito social, que “por trazer em si, elementos dos direitos civis, políticos e sociais, trata-se também de um direito difuso, uma dimensão historicamente nova da cidadania” (1999, p. 69) (Grifo do autor). Nessa mesma linha, Eliana Mattar expressa algumas considerações sobre o papel dos arquivos a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Arquivos de 1990:

Apesar de não satisfeitas todas as condições para o funcionamento adequado da organização arquivística no nível do Executivo federal, como pretendido pela lei, há que se levar em conta que a restauração da democracia brasileira em 1988, traz uma nova ordem para o cenário arquivístico: o da proteção especial aos documentos de arquivo. São inquestionavelmente reconhecidos como importantes instrumentos para o exercício de direitos, além de ser a própria proteção especial em si um direito. Não havendo direito sem dever que lhe corresponda, ao poder público atribui-se o dever de protegê-los (MATTAR, 2003, p. 24).

Lissofsky, em seu artigo “Quatro + uma dimensões do arquivo”, discute os sentidos dessa proteção estatal para responder à pergunta: o Estado deve proteger os arquivos de quem ou de quê? Este autor apresenta cinco dimensões que justificam a proteção dos arquivos, quais sejam: 1) a primeira dimensão é a historiográfica, pois os documentos de arquivo devem ser protegidos da “ação entrópica do tempo” que os destrói e os arruína, apesar dos esforços dos historiadores para promover o “desarruinamento da história”; 2) a segunda é a dimensão republicana, que protege os documentos de arquivos da apropriação privada, embora com as tensões entre o público e privado; 3) a terceira dimensão é a cartorial, que se refere à proteção do verdadeiro, contra a mentira, a falsificação e a fraude”; 4) a quarta dimensão é a cultural, na perspectiva

de que o arquivo protege os fatos históricos do esquecimento; embora que, para ao autor, a criação de instituições-memória corra o perigo da “naturalização” do esquecimento, que contribui para “pacificar o passado”. 5) A quinta (4 + 1) dimensão é a poética. O autor se inspira em Walter Benjamin para pensar os arquivos “diante dos vazios entre os documentos, na descontinuidade que é a sua condição de existência”, e assim torna-se possível mergulhar na memória, que tece poeticamente as relações entre o passado e futuro (2003, p. 48-61).

Infelizmente não é surpresa o fato de que, no Brasil, boa parte da documentação, de caráter público, ter sido suprimida dos arquivos, destruída ou se encontrar sob a guarda privada. Para além dessa constatação, nos deparamos com arquivos que, na prática, são massas documentais acumuladas, sem tratamento técnico algum e, portanto, não atendem às finalidades de acesso e de ser fonte de informação ao cidadão.

Tanto o abandono como interesses na destruição desse patrimônio deixaram grandes lacunas nos conjuntos documentais. Levando-se em conta que a documentação de qualquer arquivo institucional ou pessoal passa por crivos e seleção, a partir das mais diversas motivações, os conjuntos documentais referentes ao período da Ditadura Militar estão ameaçados por inúmeras pessoas e instituições interessadas em destruí-los na tentativa de apagar alguns rastros do passado. Sem dúvida, além do direito constitucional à informação, os cidadãos também têm direito à memória, no sentido individual e coletivo, daí que:

Embora não seja a única condição necessária para a democratização da memória histórica da sociedade, a organização e as condições de acesso às chamadas instituições oficiais da memória (arquivos, bibliotecas, museus e centros de documentação),



como também aos arquivos de outras instituições se constituem em elemento fundamental nesse processo (FERREIRA, 1995, p. 57).

Os arquivos da repressão suscitam interesses contraditórios, que precisam de equacionamento dentro de uma política pública que reconheça a sua importância como patrimônio nacional. Nesse sentido, a importância do resgate da memória histórica e da sua função educativa está presente no Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH3), lançado em 21 de dezembro de 2009, especificamente no Eixo Orientador VI: Direito à Memória e à Verdade, com suas diretrizes: (23) Reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do estado; (24) Preservação da memória histórica e a construção pública da verdade; e (25) Modernização da legislação relacionada com a promoção do direito à memória e à verdade, fortalecendo a democracia (BRASIL, 2010).

Pensar o Direito à Memória e à Verdade nos leva a alguns problemas ligados aos suportes materiais da memória, uma vez que o descaso do poder público neste aspecto tem sido uma marca nefasta na história brasileira. A política de arquivos definida nos marcos legais, tendo à frente o Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ) e o Arquivo Nacional, ainda não é uma realidade em todos os recantos do Brasil.

Para além das condições objetivas de organização dos acervos, a questão do acesso aos documentos é fundamental, tendo em vista a definição dos prazos de classificação, que tem sofrido com as idas e vindas dos interesses políticos, como demonstrado no quadro ao lado:

CATEGORIAS DE SIGILO E PRAZOS DE CLASSIFICAÇÃO
(de acordo com os anos da legislação)

CATEGORIAS	1997	2002	2004	2011
Ultrassegredo	Máximo de 30 anos, renovável por igual período.	Máximo de 50 anos, renovável indefinidamente	Máximo de 30 anos, renovável por igual período	Máximo de 25 anos, sem renovação.
Segredo	Máximo de 20 anos renovável por igual período	Máximo de 30 anos, renovável por igual período	Máximo de 20 anos, renovável por igual período	Máximo de 15 anos, sem renovação
Confidencial	Máximo de 10 anos, renovável por igual período	Máximo de 20 anos, renovável por igual período	Máximo de 10 anos, renovável por igual período	(Esta categoria foi abolida)
Reservado	Máximo de 5 anos (idem)	Máximo de 10 anos, renovável por igual período	Máximo de 5 anos, renovável por igual período	Máximo de 5 anos, sem renovação

Fonte: Decretos 2.134/1997, 4.553/2002, 5.301/2004; Lei 12.527/2011.



As discussões no Congresso Nacional e as diversas formas de pressão da sociedade civil em torno da nova lei de acesso – n. 12.527, de 18 de novembro de 2011, demonstram que o acesso à informação e a transparência das ações do poder público contam com severa resistência das elites brasileiras, acostumadas a uma cultura do segredo e da impunidade.

As justificativas dessa lei para a classificação da informação quanto ao grau e aos prazos de sigilo (Art. 23.), levam em conta os seguintes elementos:

- I - pôr em risco a defesa e a soberania nacionais ou a integridade do território nacional;
- II - prejudicar ou pôr em risco a condução de negociações ou as relações internacionais do País, ou as que tenham sido fornecidas em caráter sigiloso por outros Estados e organismos internacionais;
- III - pôr em risco a vida, a segurança ou a saúde da população;
- IV - oferecer elevado risco à estabilidade financeira, econômica ou monetária do País;
- V - prejudicar ou causar risco a planos ou operações estratégicas das Forças Armadas;
- VI - prejudicar ou causar risco a projetos de pesquisa e desenvolvimento científico ou tecnológico, assim como a sistemas, bens, instalações ou áreas de interesse estratégico nacional;
- VII - pôr em risco a segurança de instituições ou de altas autoridades nacionais ou estrangeiras e seus familiares; ou
- VIII - comprometer atividades de inteligência, bem como de investigação ou fiscalização em andamento, relacionadas com a prevenção ou repressão de infrações. (BRASIL, 2011).

Vale também destacar nessa lei as disposições sobre o acesso às informações pessoais (Art. 31), relativas à intimidade,

vida privada, honra e imagem, que mantém a restrição pelo prazo máximo de 100 anos a contar da sua data de produção, exceto “a agentes públicos legalmente autorizados e à pessoa a que elas se referirem”. O acesso também será possível com “consentimento expresso da pessoa a que elas se referirem”, ou mesmo sem esse consentimento, quando as informações forem necessárias:

- I - à prevenção e diagnóstico médico, quando a pessoa estiver física ou legalmente incapaz, e para utilização única e exclusivamente para o tratamento médico;
 - II - à realização de estatísticas e pesquisas científicas de evidente interesse público ou geral, previstos em lei, sendo vedada a identificação da pessoa a que as informações se referirem;
 - III - ao cumprimento de ordem judicial;
 - IV - à defesa de direitos humanos; ou
 - V - à proteção do interesse público e geral preponderante.
- § 4º A restrição de acesso à informação relativa à vida privada, honra e imagem de pessoa não poderá ser invocada com o intuito de prejudicar processo de apuração de irregularidades em que o titular das informações estiver envolvido, bem como em ações voltadas para a recuperação de fatos históricos de maior relevância. (BRASIL, 2011).

Mesmo com a manutenção de algumas restrições quanto ao acesso de informações pessoais, a discussão está posta no sentido de considerar que o direito à privacidade está sendo violado, com esta liberação do acesso. As vítimas podem não querer a divulgação de acontecimentos e situações degradantes, que passaram durante as torturas.

Tais fundos documentais, portanto, podem ser entendidos como “arquivos sensíveis”, expressão mais comum em outros países que viveram graves violações dos direitos humanos. Em se tratando de um processo histó-



rico que envolveu grande dose de violência – sobretudo a prisão arbitrária de pessoas, seguida quase sempre de tortura e, várias vezes, de morte –, a ditadura militar brasileira pode ser pensada em conjunto com outros “eventos traumáticos” característicos do século XX, o que situa esse tema no contexto dos debates teóricos sobre a História do Tempo Presente. (FICO, 2012, p. 44)

Esses elementos acima citados representam um considerável avanço na legislação brasileira, com impacto no acesso à documentação referente ao período da Ditadura Militar, anteriormente respaldada apenas na restrição de 100 anos, bem como no que tange à transparência na administração pública ao determinar, no seu artigo 8º, que “É dever dos órgãos e entidades públicas promover, independentemente de requerimentos, a divulgação em local de fácil acesso, no âmbito de suas competências, de informações de interesse coletivo ou geral por eles produzidas ou custodiadas”. (BRASIL, 2011).

Especificamente no caso de informações pessoais registradas nos documentos da Ditadura Militar, os arquivos públicos estão deixando a responsabilidade para o pesquisador que faz uso da informação, e assina um termo de concordância com esse encaminhamento.

Repressão e Resistência: documentação e memória

A abertura de arquivos dos órgãos de segurança e informação, até recentemente secretos, está proporcionando novas análises sobre as ações da ditadura e da resistência. Contudo, dois aspectos merecem destaque: primeiro, a existência de grandes lacunas documentais resultantes do descaso com a preservação ou da destruição ativa dos documentos; segundo, a especificidade da produção de muitos desses documentos ser realizada sob tortura,

e de registros com informações contraditórias ou mesmo fantasiosas. Carlos Fico aborda essas questões nos seguintes termos:

Com a liberação dos documentos sigilosos, houve alguma transformação, ainda pouco perceptível, do conhecimento histórico sobre o período. Seguramente, não podemos atribuir a tais papéis o poder de revelar a “verdade”, numa descabida revivescência do fetiche historicista pelo documento. Porém, a sua importância é evidente, e não apenas dos “documentos secretos”, mas igualmente dos papéis administrativos rotineiros, que aos poucos também vão sendo revelados. (2008, p. 76)

Em termos comparativos com outras Ditaduras na América Latina, a brasileira foi a maior produtora de documentos, com órgãos federais e estaduais responsáveis pelo monitoramento e registros das ações do cidadão. Além dos problemas já citados referentes às lacunas, o acesso aos acervos ainda é problemático. Tanto pelo volume documental, uma vez que o trabalho do processamento técnico até a liberação para o acesso é demorado, como pela resistência de certos órgãos em cumprir com a liberação dos acervos, justificando que foram destruídos ou se encontram em lugares ignorados.

Na Paraíba, a situação da preservação e do acesso à documentação pública carece de medidas urgentes que atendam aos interesses dos pesquisadores e da população em geral, que muitas vezes têm seus direitos de cidadania aviltados por falta de comprovação documental.

Nesse sentido, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) tem contribuído, por meio de ações de pesquisa e extensão do seu Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH-CCHLA), no tratamento de acervos de notório interesse público, a exemplo da organização dos acervos da extinta Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS-PB) e da Associação dos Anistiados Políticos da Paraíba



(AAP-PB), além de outros documentos resultantes de projetos de pesquisa e de extensão, bem como de doações de ex-perseguidos políticos, a exemplo de fotos, recortes de jornais e folhetos.

A documentação da DOPS-PB passou para a custódia do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão da Paraíba¹ (CEDDHC), em 1993, e se encontra, temporariamente, no Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB. Ela é formada por fichas nominais, tipo prontuários, com informações sobre as pessoas consideradas subversivas ou potencialmente subversivas, perfazendo um total de 6.580 fichas. Além disso, constam 679 processos de investigação sobre as atividades dessas pessoas, com mandados de busca e apreensão, e outros referentes às atividades administrativas da Delegacia. A documentação da AAP-PB é formada exclusivamente por cópias impressas de 175 processos encaminhados à Comissão de Anistia.

Além dos acervos oficiais, conta-se com documentos resultantes de projetos de pesquisa, merecendo especial destaque as gravações de entrevistas com remanescentes das Ligas Camponesas na Paraíba, cuja transcrição encontra-se publicada e comentada (HAM et al, 2006); e de projetos de extensão que realizam registros audiovisuais de depoimentos, a exemplo do “Compartilhando Memórias” com gravações de 23 ex-perseguidos políticos, no formato de ciclo de debates². Os depoimentos, muitos deles marcados por forte emoção, dão vida a um período da história brasileira de muitas lutas empreendidas por estudantes e trabalhadores contra a Ditadura Militar. Esse trabalho de registro audiovisual é fundamental para a memória histórica, tendo em vista que,

1 Atualmente tem a denominação de Conselho Estadual de Direitos Humanos – CEDH.

2 O projeto de extensão “Compartilhando memórias: as que não serão esquecidas” promoveu 12 sessões de debates públicos abordando a resistência à Ditadura na Paraíba, no período de 2010 a 2011.

...esses testemunhos orais só se constituem em documentos depois de gravados; eles deixam a esfera oral para entrar na da escrita, distanciando-se, assim, do papel do testemunho na conversação comum. Pode-se dizer, então, que a memória está arquivada, documentada (RICOUER, 2007, p. 189).

Esses documentos, em diferentes suportes, contribuem para a recuperação de uma memória tanto da repressão institucionalizada pelo Estado marcado pela ideologia da Segurança Nacional, como da resistência ao regime de exceção implantado no Brasil, durante a Ditadura Militar.

Além do desenvolvimento dos procedimentos técnicos de higienização, organização, acondicionamento e descrição, bem como dos referentes à gravação e edição, todas as informações estão sendo inseridas no repositório eletrônico do Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil, criado pela Casa Civil da Presidência da República e funcionando no Arquivo Nacional, por meio do “Projeto Memórias Reveladas”. Este centro está desempenhando um papel da maior relevância na construção de uma rede nacional de identificação, preservação e divulgação de fontes sobre as lutas de resistência à Ditadura Militar.

Promovendo o direito à memória

Ao longo do processo histórico brasileiro, a memória oficial tem contribuído para a ocultação de outras memórias referentes aos movimentos sociais, às organizações e grupos da sociedade civil ligados aos segmentos excluídos ou discriminados socialmente.

Um dos casos exemplares refere-se à questão da memória e da verdade sobre os acontecimentos envolvendo a repressão política durante o período da ditadura militar. A pressão de ex-perseguidos políticos e de familiares de



mortos e desaparecidos para conseguirem acesso às informações oficiais, que possibilitem a localização dos restos mortais, ou mesmo a comprovação necessária ao processo de reparação financeira, tem conseguido repercussão na sociedade e apoio de várias instâncias governamentais (FERREIRA, 2010, p. 191).

A cultura do sigilo ainda é muito forte na sociedade brasileira, pois, mesmo após 26 anos do fim da Ditadura Militar no Brasil, a verdade sobre os acontecimentos desse período ainda é objeto de disputa política. O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3), trata com muita propriedade essa questão:

O Brasil ainda processa com dificuldades o resgate da memória e da verdade sobre o que ocorreu com as vítimas atingidas pela repressão política durante o regime de 1964. A impossibilidade de acesso a todas as informações oficiais impede que familiares de mortos e desaparecidos possam conhecer os fatos relacionados aos crimes praticados e não permite à sociedade elaborar seus próprios conceitos sobre aquele período. (BRASIL, 2010, p.170)

Assim, o direito à memória passa pela responsabilização/ do Estado de prover os meios de organização, preservação e difusão cultural dos arquivos existentes, bem como pela conscientização da sociedade civil do seu papel proativo nesse processo por meio da sua participação na elaboração e no controle social das políticas públicas nessa área.

Com a lei n. 12.528, de 18 de novembro de 2011, - que cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff, na mesma data da lei de acesso aos documentos - , mais um importante passo está sendo dado no sentido de “examinar e esclarecer as graves violações de direitos humanos praticadas no período fi-

xado no art. 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional” (BRASIL, 2011ª, Art. 1º.) (Grifo na Lei).

A Comissão Nacional da Verdade apresenta uma proposta de ação ambiciosa, e para a sua efetivação vem enfrentando uma forte oposição, não só das forças armadas, mas de outras forças conservadoras da sociedade civil. Os seus objetivos são os seguintes:

- I - esclarecer os fatos e as circunstâncias dos casos de graves violações de direitos humanos mencionados no caput do art. 1º;
- II - promover o esclarecimento circunstanciado dos casos de torturas, mortes, desaparecimentos forçados, ocultação de cadáveres e sua autoria, ainda que ocorridos no exterior;
- III - identificar e tornar públicos as estruturas, os locais, as instituições e as circunstâncias relacionados à prática de violações de direitos humanos mencionadas no caput do art. 1º e suas eventuais ramificações nos diversos aparelhos estatais e na sociedade;
- IV - encaminhar aos órgãos públicos competentes toda e qualquer informação obtida que possa auxiliar na localização e identificação de corpos e restos mortais de desaparecidos políticos, nos termos do art. 1º da Lei nº9.140, de 4 de dezembro de 1995;
- V - colaborar com todas as instâncias do poder público para apuração de violação de direitos humanos;
- VI - recomendar a adoção de medidas e políticas públicas para prevenir violação de direitos humanos, assegurar sua não repetição e promover a efetiva reconciliação nacional; e
- VII - promover, com base nos informes obtidos, a reconstrução da história dos casos de graves violações de direitos humanos, bem como colaborar para que seja prestada assistência às vítimas de tais violações.

Como esse processo está sendo muito lento e difícil, pelos embates políticos já mencionados, em vários Estados brasileiros já



foram criados Comitês pela Verdade, Memória e Justiça, a exemplo da Paraíba, como organização da sociedade civil, com finalidade similar à da Comissão da Verdade, mas com características próprias na composição, objetivos e com um relevante papel de monitoramento e controle social das políticas públicas nessa área. Também sindicatos e universidades têm criado os próprios comitês de memória e verdade.

Além das ações mencionadas, como a organização documental dos acervos da DOPS e da AAP-PB, com o atendimento às pessoas e ou familiares que buscam informações para instruírem processos de reconhecimento e de anistia, merecem destaque o acréscimo de novas fontes que trazem mais informações que complementam e enriquecem as já existentes, com os depoimentos dos ex-perseguidos políticos, gravados em audiovisual, e com a digitalização e integração ao acervo da documentação pessoal que eles cederam; bem como as sessões do ciclo de debates, abertas à comunidade universitária, promovendo o diálogo entre a juventude de hoje e os jovens de ontem, com a emoção dos que viveram, nos “anos de chumbo”, os sonhos de um Brasil livre da Ditadura Militar.

Essa tarefa de buscar a memória do que aconteceu num passado doloroso é fundamental para dar voz ao que foi esquecido, para cumprir um luto necessário, e buscar viver o presente construindo as bases para um futuro de promoção dos direitos humanos e de garantia de direitos individuais e coletivos. Como afirma o presidente da Comissão de Anistia:

O direito à memória e à verdade atende, desta forma, não apenas o interesse subjetivos daqueles que lembram, nem tão pouco ao interesse individual daqueles que perderam seus entes queridos para a repressão. Ele atende ao interesse de toda a sociedade, funcionando como elemento de alargamento de nossa cultura democrática e de nossas identidades (locais, grupais, nacionais...). (ABRÃO et al., 2012, p. 11-12)

Trazer a memória das lutas de resistência à Ditadura Militar para o nosso cotidiano, como elemento educativo, é fundamental para que a violação institucional dos direitos dos cidadãos não encontre campo favorável para sua efetivação, para que nunca mais aconteça!

Referências

- ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo D.; CRUZ, Rosane C. Apresentação. Memória como reparação: contribuições da história oral para a reconstrução da memória e da verdade sobre a Ditadura no Brasil. In: MONTENEGRO, Antonio T.; RODEGHERO, Carla; ARAÚJO, Maria P. (Orgs.) *Marcas da Memória: história oral da anistia no Brasil*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012, p. 7-13.
- BRASIL. *Decreto N. 2.134/1997*. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br>> Acesso em: 26 nov. 2011.
- _____. *Decreto N. 4.553/2002*. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br>> Acesso em: 26 nov. 2011.
- _____. *Decreto N. 5.301/2004*. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br>> Acesso em: 26 nov. 2011.
- _____. *Lei N. 12.527/2011*. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br>> Acesso em: 26 nov. 2011.
- _____. *Lei N. 12.528/2011a*. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br>> Acesso em: 26 nov. 2011.
- _____. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3)*. Brasília: SEDH, 2010.
- CITTADINO, Monique. A UFPB e o golpe de 64. João Pessoa: ADUF-PB, *Cadernos da ADUF-JP*. N. 10, 1993.
- FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Pedagogia e Memória: um diálogo necessário. In: _____ et al. (Orgs) *Direitos Humanos na Educação Supe-*



rior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2010.

_____. Memória e educação em Direitos Humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007.

_____. *UFPB: histórias de repressão em tempos de expansão (1964/1984)*. Projeto de Pesquisa. João Pessoa: UFPB/PIBIC, 2004.

_____. Arquivos e Memória. In: *Saeculum*. Revista de História. João Pessoa, jul./dez. 1995.

FICO, Carlos. A Ditadura Documentada. Acervos desclassificados do regime militar brasileiro. In: *Acervo*. Rio de Janeiro, v. n. 2, jul./dez.2008, p. 67-78.

_____. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis o caso brasileiro. *Varia Historia*, Belo Horizonte, vol. 28, nº 47, p.43-59, jan/jun 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/vh/v28n47/03.pdf>>

FONSECA, Maria Odila. O direito à informação. Arquivo e História. *Revista do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. n. 2, 1996.

HAM, Antonia M. Van et al. (Orgs.) *Memórias do povo*. João Pedro Teixeira e as Ligas Camponesas na Paraíba. Deixemos o povo falar... João Pessoa: Ideia, 2006.

LISOVSKY, Maurício. Quatro + uma dimensões do arquivo. In: MATTAR, Eliana (Org.) *Acesso à informação e política de arquivos*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003, p. 47-63.

MATTAR, Eliana (Org.) *Acesso à informação e política de arquivos*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

JARDIM, José Maria. *Transparência e opacidade do Estado no Brasil*. Niterói: EDUFF, 1999.

RICOUER, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

2.5

ANISTIA: ACERVO, PERSPECTIVAS E LIMITES

Fernanda de Paula Gomides-UFPB

Como bem lembrou Cezar Britto, ex-presidente da OAB: “Anistia não é amnésia” (apud SIMON, 2010, p. 141). Partindo dessa citação, o objetivo desse artigo, é amadurecer a ideia de que a Anistia ocorrida em 1979 no Brasil tem graves limitações, sem desconsiderar suas diversas conquistas. Para tal, deve-se analisá-la criticamente apontando algumas de suas perspectivas e limites no contexto atual, há mais de 30 anos de sua promulgação. Contexto esse, que vem fomentando muitas dúvidas sobre a impunidade, a tortura, a imoralidade e a violação dos direitos humanos durante a Ditadura Militar. “Não é pelo prazer da caça, mas pelo dever moral que a civilização tem de lembrar a todos que seus crimes não se apagam, não se perdoam” (SIMON, 2010, p. 141).

O presente artigo, a partir dessa problemática, desenvolverá três aspectos principais sobre a Lei de Anistia: primeiro, uma breve contextualização histórica, em seguida uma discussão sobre as perspectivas e limites atuais, e, por último, a apresentação da análise dos processos de pedidos de Anistia resultantes de solicitações feitas à Comissão de Anistia presentes no acervo da Associação de Anistiados Políticos da Paraíba (AAP-PB).



A lei de anistia

Historicamente, sabe-se que o regime militar brasileiro (1964-1985), assim como muitos que ocorreram na América Latina, foi caracterizado pela repressão política, social, cultural e econômica imposta à sociedade. Em resistência a essa repressão, a oposição se organizou de diversas formas e em diversos movimentos sociais, e por isso foi barbaramente perseguida.

Durante os 21 anos, o regime ditatorial no Brasil, segundo Pedro Simon, “prende cerca de 50 mil brasileiros e torturou algo em torno de 20 mil pessoas – uma média de três torturas a cada dia de ditadura.” (2010, p. 141). Esses números alarmantes jamais serão confirmados nas documentações oficiais do período, mas ocorreram e são confirmados por centenas de pessoas e estudiosos. Uma prova desse desrespeito aos direitos humanos são os próprios processos de pedidos de anistia e os diversos testemunhos de militantes da época. Segundo Alves “era difícil encontrar um brasileiro que não tivesse entrado em contato pessoal direto ou indireto com uma vítima de tortura” (2005, p. 204). A tortura se apresentava como grande aparato repressivo do Estado e se tornou uma forma de aterrorizar, amedrontar e intimidar qualquer ação opositora e subversiva considerada perigosa para ordem vigente no país.

Os longos anos de ditadura representaram cassações, suspensão de direitos políticos, criação de atos institucionais, injustiças, violências e medo. A repressão reinava na conjuntura política. O AI-5 de 1968, por exemplo, surgiu para inibir qualquer tipo de oposição e intensificar ações repressivas e autoritárias.

A consequência mais grave do Ato Institucional foi talvez o caminho que ele abriu para a utilização descontrolada do Aparato Repressivo do Estado de Segurança Nacional. A este respeito foram cruciais as restrições im-

postas ao Judiciário e a abolição do habeas corpus para crimes políticos (ALVES, 2005 p. 162).

Diante de tais ações, a oposição ficou abalada, mas não foi eliminada, com alguns segmentos da resistência partindo para a luta armada. No final da década de 1970, iniciou-se uma busca incessante pela abertura política no país. O regime ditatorial começou a perder cada vez mais sua legitimação perante a sociedade. Desse modo, uma proposta surgiu, a chamada Lei de Anistia de 1979¹.

“Uma anistia como um “esquecimento” do passado. Todos ficariam perdoados e a justiça impedida de processar qualquer uma das partes” (ALVES, 2005, p.12). Em relação às conquistas da Anistia, vale registrar que os “130 banidos que viviam no exterior recuperaram seus direitos políticos e puderam voltar ao País, bem como grande número de exilados, calculados em 4.500 pessoas, que, para escapar da repressão, haviam ido morar em outros países” (BRASIL, 2010, p. 64)

Em 1983, um novo acontecimento. “As lideranças das oposições convocaram uma campanha histórica pelo direito de eleger o Presidente da República pelo voto direto e livre – a ‘Campanha das Diretas já’” (BRASIL, 2010a, p. 64). O resultado não foi o esperado, mas levou milhões de pessoas às ruas reivindicando seu direito e se tornou, “sem dúvida, uma das mais belas páginas da história do Brasil, e mostrou o poder da mobilização popular.” (SIMON, 2010, p. 67).

A partir daí, inicia-se um novo momento para o Brasil, com a busca da reestruturação da democracia. Qual seria então o papel da Anistia política nesse processo?

¹ Ressalva-se aqui a importância do Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA). Segundo o site do Arquivo Edgard Leuenroth, o citado comitê, criado em 1968 por iniciativa do Movimento Feminino, lutou pela Anistia, contra as perseguições, prisões, torturas e aparelhos repressivos do período de forma contrastante.



Segundo o ex-ministro de Direitos Humanos, Paulo Vannuchi, numa entrevista² concedida em 2011:

O argumento sobre a impunidade foi muito usado no período de 1979. Na época a sensatez política dizia que o mais importante era a volta da democracia. Agora o mundo evoluiu, a democracia, o direito mundial evoluíram. Por isso é necessário reexaminar os processos históricos com vistas para o futuro.

Nessa declaração, fica claro o quanto um questionamento sobre a Anistia e seu papel no Brasil é um aspecto a se discutir. É inegável que ao propor perdão a torturadores e torturados, cria-se na sociedade grande acomodação com a impunidade e a injustiça. Segundo Simon: “Anistia não é esquecimento, é perdão. Não se pode esquecer o que não se conhece. Também não se pode perdoar o que não foi punido – privilégio imaculado de todos os torturadores que ainda existem no país.” (2010, p. 142). De forma mais dura, como exposto na notícia publicada pelo site do jornal O Estado de São Paulo em 2011, Susan Lee, diretora da Anistia Internacional para as Américas afirma que tal lei “é um escândalo, e não fazer nada impede que se faça justiça. Ela deve ser declarada nula, e aqueles responsáveis por abusos dos direitos humanos devem ser levados à Justiça sem demora”. Em suma, o país está em plena justiça de transição³.

2 Entrevista concedida ao site “IG”, publicada no dia 28 de agosto de 2011. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/politica/paulo+vannuchi+nao+se+pode+tolerar+a+ideia+de+impunidade/n1597181580100.html>>

3 Conforme o Dicionário de Direitos Humanos da Escola Superior do Ministério Público da União, justiça de transição é “o conjunto de abordagens, mecanismos (judiciais e não judiciais) e estratégias para enfrentar o legado de violência em massa do passado, para atribuir responsabilidades, para exibir a efetividade do direito à memória e à verdade, para fortalecer as instituições com valores democráticos e garantir a não repetição das atrocidades” (BRASIL, 2010, p. 21).

Uma questão polêmica que vem a tona sobre a Lei é a forma como a ela absolve todas as violações dos Direitos Humanos perpetradas pelos militares. Segundo Eugênia Fávero, procuradora da República e autora das primeiras ações judiciais a favor da punição dos torturadores, a Lei 6.683/1979 é enfática em seu texto⁴ ao excluir da condição de anistiado pessoas condenadas por crimes graves como terrorismo, assalto, sequestro e atentado pessoal. No entanto, tal critério foi considerado apenas para os opositores do regime, não sendo levados em consideração os crimes assim perpetrados pelos agentes do governo, sobretudo militares e policiais. Dessa forma, o que se observou foram duas aplicações diferentes da mesma Lei: para os opositores do regime a anistia foi parcial e restrita, enquanto para os militares e policiais a anistia foi ampla e irrestrita.

Além disso, outra questão merece ser destacada. Diz respeito ao caráter de auto-absolvição que a Lei passa a ter em relação aos agentes do governo. Como bem observado por Fávero as “leis de auto-anistias ‘são contrárias tanto ao Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos como a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (ambos ratificados pelo Brasil) e configuram, por si só, uma violação a estes tratados” (FÁVERO, 2008, p. 147). Fábio Konder Comparato, jurista e defensor dos Direitos Humanos, de forma taxativa afirma que sustentará:

“(…) até o último sopro de vida, que a Lei nº 6.683, de 28/8/1979, como tendo produzido a anistia dos agentes públicos que, entre outros abusos, mataram, torturaram e violentaram sexualmente presos políticos, é juridicamente inepto, moralmente escandaloso e politicamente subversivo” (apud BRASIL, 2010, p. 23).

No entanto, ao olharmos para trás, não podemos negar que a passos curtos estamos evoluindo para uma justiça de

4 Lei 6.683/1979 - Art. 1º § 2º - Excetuam-se dos benefícios da anistia os que foram condenados pela prática de crimes de terrorismo, assalto, sequestro e atentado pessoal.



transição mais adequada. A formação da Comissão de Anistia em 2001 pelo Ministério da Justiça, por exemplo, representou uma grande mudança, já que a ela tem por finalidade “examinar e apreciar os requerimentos de anistia, emitindo parecer destinado a subsidiar o Ministério de Estado da Justiça na decisão acerca da concessão de Anistia Política” (BRASIL, 2010a, p. 8). Os pedidos de anistia e a reparação de caráter indenizatório são destinados às pessoas que foram prejudicadas economicamente desde 1946 até 1988, ou seja, englobando todo o período militar.

Outro passo importante foi a aprovação pelo Congresso, em 2011, da proposta encaminhada pela Presidente Dilma Rousseff de criação de uma Comissão da Verdade que busca esclarecer as verdades relacionadas às violações dos Direitos Humanos praticadas em períodos conturbados como o da Ditadura. Seu objetivo final é a produção de um relatório que permitirá maior conhecimento sobre o regime opressor, como também contribuir para uma chamada “política de não repetição” no país. Entretanto, de forma polêmica, e diferentemente de comissões semelhantes criadas em outros países da América Latina, a Comissão da Verdade não terá caráter punitivo, o que vem fomentando grandes discussões entre estudiosos, jornalistas e políticos. Sobre isso, Maria do Rosário, ministra da Secretaria de Direitos Humanos, afirmou em entrevista que:

Não poderíamos ter uma comissão com poderes criminais, porque isso seria um tribunal de exceção. Com base na experiência da Argentina, percebemos que lá os resultados da Comissão da Verdade foram levados ao Judiciário. Aqui (no Brasil), as condenações poderão vir pelo Judiciário. As pessoas que lutam por condenações penais têm todo o direito de buscar as punições na Justiça. Sempre haverá por parte das famílias o direito de buscar as reparações.⁵

5 Entrevista concedida e publicada pela “IstoÉ” dia 02 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://ibccrim.jusbrasil.com.br/noticias/2914325/comissao-da-verdade>>

Esta afirmação da ministra reafirma que o poder executivo, embora com novos dados resultantes do trabalho da Comissão da Verdade, não acionará a Justiça, mas as pessoas diretamente envolvidas e ou seus familiares poderão fazê-lo. Essa, como outras discussões sobre a Anistia e suas perspectivas e limites em nossa conjuntura atual ainda requer debate e entendimento, para que melhorias sejam efetivadas e equívocos corrigidos.

Análise dos processos de pedidos de Anistia feitos à Comissão de Anistia

Os processos analisados, a seguir, presentes no acervo da Associação de Anistiados Políticos da Paraíba (AAP-PB), tratam das solicitações feitas à Comissão de Anistia por pessoas ou familiares que foram impedidos de exercer atividades econômicas por motivação exclusivamente política. O estudo ocorreu a partir do Projeto de Pesquisa “Memória e Resistência à Ditadura na Paraíba” do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB. Durante o projeto, ocorreu todo o tratamento técnico da documentação, bem como a inserção das suas informações no banco de dados virtual “Memórias Reveladas” do Arquivo Nacional.

Os processos de Anistia trazem pedidos para o reconhecimento da condição de anistiado político e para reparação econômica. A indenização pode se apresentar tanto em prestação única, quanto mensal, permanente e continuada. Outra questão a se destacar é em relação aos requerentes que nem todas às vezes são os próprios anistiados, mas sim familiares (viúvas, filhos, irmãos, pais, etc.) que solicitam benefícios.

Segundo a própria Comissão de Anistia em seu relatório anual do ano de 2007, foram recebidos, de sua criação até o citado ano,



cerca de 60 mil pedidos de Anistia Política. “Diante da cadência dos julgamentos, as previsões para conclusão dos trabalhos apontavam para o ano 2024” (BRASIL, 2007, p. 7). É perceptível que os aspectos primordiais dessa iniciativa são os princípios que norteiam a Justiça de Transição: direito à verdade, à memória, à justiça e à reparação.

A análise dos pedidos apresentados, a seguir, terá três focos: a profissão dos anistiados, a ocorrência de tortura relatada nos processos e por último, as principais ações repressivas sofridas pelos anistiados durante a Ditadura.

A documentação estudada perfaz um total de 175 processos, todos eles divididos individualmente em pastas e acomodados em três caixas-arquivo. A sua importância é inegável já que possibilita diversas análises da conjuntura social e política no período militar.

Os processos foram lidos e resumidos nos parâmetros da análise proposta (profissão/segmento, ocorrência de tortura e ações repressivas sofridas pelos anistiados). Muitos deles contêm testemunhos de tortura e repressão. Por se tratar de um número relativamente grande de processos, a apresentação dos dados e análise será feita por meio de tabelas.

a) Profissão/Segmento Social

Os segmentos sociais e profissões que se encontram representados entre os perseguidos políticos na Paraíba são os mesmos citados por outros autores: estudantes e e professores universitários, estudantes secundaristas, sindicalistas, camponeses, trabalhadores e atuantes nos movimentos católicos (ALVES, 2005, p. 80).

Em alguns casos, os anistiados se enquadram em mais de uma classificação profissional ou segmento social. Por exemplo, universitários que são funcionários públicos, ou políticos que ao mesmo tempo também são comerciantes. Os dados se referem aos 175 processos do acervo da AAP-PB.

Quadro 1
PROCESSOS DA AAP-PB POR PROFISSÃO E SEGMENTO SOCIAL

PROFISSÃO/SEGMENTO SOCIAL PRESENTE NOS PROCESSOS DA AAP-PB	OBSERVAÇÕES GERAIS
ESTUDANTES	75 processos se referem a esse segmento (uma média de quase 43%). É identificado “estudante” tanto aqueles que eram alunos do ensino médio, quanto universitários, sendo esse último em maior quantidade.
FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS	47 processos se referem a essa categoria, e 1 deles de empresa mista. Mais de 60% atuou em sindicatos, Partido Comunista Brasileiro, Movimento Estudantil e até mesmo nas Ligas Camponesas. Dentre estes processos, constam os de uma jornalista e de um revisor de jornal.
CAMPONESES	14 processos são de camponeses. Todos eles relacionados com o movimento das Ligas Camponesas, sendo militantes, simpatizantes, organizadores e até mesmo fundadores do movimento.
POLÍTICOS	10 processos são referentes a políticos (vereadores, deputados e prefeito).
PROFESSORES	13 se referem a professores, sendo um deles também padre e outros dois, além de professores, eram universitários.



OUTROS	13 processos indicam profissões diversas: Auxiliar de Ensino, comerciantes ligados à política, às Ligas Camponesas, e integrantes da Ceplar (Campanha de Educação Popular), advogados ligados às Ligas ou militantes ativos contra o regime, sapateiro, padre, militar, mecânico e trabalhador do ramo de gráfica, em sua maioria ligado a sindicatos.
SEM ESPECIFICAÇÃO DE PROFISSÃO/SEGMENTO SOCIAL	13 processos não têm profissão/segmento social especificado no corpo do documento. Entretanto, são relacionados, na maioria das vezes, à militância política sindical e das Ligas Camponesas.

b) Ocorrência de tortura

Na análise feita, foi concluído que mais de 25% dos anistiados sofreram algum tipo de tortura. Segundo dados da pesquisa realizada e divulgada na obra “Brasil: nunca mais”, são identificados “quase uma centena de modos diferentes de tortura, mediante agressão física, pressão psicológica e utilização dos mais variados instrumentos, aplicados aos presos políticos brasileiros” (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 2009, p. 32). Quanto ao aparato repressivo responsável pelas torturas, Alves afirma que:

(...) nos documentos internacionais sobre tortura e repressão política no Brasil as organizações mais frequentemente citadas são o CODI-DOI, o DOPS e o CENIMAR⁶ da Marinha. Tudo indica que estas foram as principais organizações responsáveis pela extração de informações à força e pelo terror.” (2005, p. 212).

⁶ Abreviações: CODI-DOI: **Centro de Operações de Defesa Interna - Destacamento de Operações de Informações**. DOPS: **Departamento (ou Delegacia) de Ordem Política e Social**. CENIMAR: **Centro de Informações da Marinha**

A tortura se tornou integrante do sistema repressivo formado pelo Estado e seu objetivo era sufocar ao máximo a oposição. De forma clara, tornou-se “parte da estratégia de manutenção do poder” (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 2009, p. 288). As organizações citadas por Alves (2005) eram ramificações desse aparato repressivo.

Nos processos analisados são citadas várias formas de tortura com violência física, sofridas pelos anistiados, dentre elas: humilhações acompanhadas por gritos e insultos, “pau-de-arara”, choque elétrico (em seios, testículos, rins e orelhas), murros, espancamento, “telefone”, banhos de água com fezes, queimadura por bitucas de cigarros, perca dos dentes, pés encaixados em latinhas, “corredor polonês” (tipo de espancamento), palmatória nos pés e tentativa de castração. Ressaltam-se as mortes suspeitas de assassinato por motivações políticas como, por exemplo: afogamento de um militante, no qual seu corpo mostrava indícios de tortura, ou de um camponês ligado às Ligas encontrado morto em via pública após desaparecer.

O livro “Brasil: nunca mais” apresenta a descrição dos mais diversos tipos de torturas a partir das informações dos que sofreram essa violação. Dentre elas, as mais citadas nos processos da AAP-PB são o “pau-de-arara”, que “consiste numa barra de ferro que é atravessada entre punhos amarrados e a sobra dos joelhos, sendo o ‘conjunto’ colocado entre duas mesas, ficando o corpo do torturado pendurado”, acompanhado de palmatórias, choque e afogamento (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 2009, p. 32); e o “choque-elétrico”, “dado por um telefone de campanha do Exército que possuía dois fios longos que são ligados ao corpo, normalmente nas partes sexuais, além de ouvidos, dentes, língua e dedos” (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 2009, p. 33).

A partir da documentação da AAP-PB, são apresentados, a seguir, alguns exemplos da ocorrência de torturas:



Quadro 2
PROCESSOS DA AAP-PB: OCORRÊNCIA DE TORTURA POR PROFISSÃO E
SEGMENTO SOCIAL

PROFISSÃO/SEGMENTO SOCIAL:	OCORRÊNCIA DE TORTURA:
CAMPONÊS	Após sofrer tortura, perdeu a memória e nunca mais a recuperou.
ESPOSA DE MILITANTE DE PCB	Foi presa com o marido e encapuzada, em outra sala ouvia os gritos de seu marido sendo torturado.
REVISOR DE JORNAL	Foi preso e torturado por 33 dias. Em seu processo cita todos os nomes dos torturadores.
MECÂNICO	Era militante sindical, após ser preso e torturado voltou magro e doente. Mais tarde foi diagnosticado com hipertensão, consequência direta dos traumas psicológico e físico sofridos.
FUNCIONÁRIO PÚBLICO	Mesmo sem indicação de militância, foi preso, torturado e interrogado. Era questionado por assuntos que não sabia do que se tratavam. Sua mãe, que já possuía uma saúde fragilizada, faleceu meses depois, pois passou por grande estresse durante sua prisão.
ESTUDANTE	Foi preso e deixado sem comer por 48 horas.
ESPOSA DE MILITANTE	Ela e seu marido foram presos e torturados, mesmo ela estando grávida. Quando foi solta teve problemas sérios no parto.

O caso da gestante nos chama atenção, pois até que ponto “as razões de Estado predominam sobre o direito à vida”? (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 2009, p. 46). Casos como esses ocorreram diversas vezes na Ditadura, sendo até mesmo objetos de estudo e pesquisa na primeira parte do livro “Brasil: nunca mais”.

Por fim, cabe-nos aqui citar um fato narrado no processo de um militante de movimento teatral, que também foi perseguido. Em seu testemunho, finaliza “lamentando apenas, que a Anistia não encontrou meios de abrir as ‘caixas pretas’ dos quartéis, verdadeiros porões da tortura e dos torturadores (...)” (Processos da AAP-PB).

c) Ações repressivas do regime ditatorial

Na documentação da AAP-PB estão registradas ações repressivas e consequências diretas da violência e da repressão: discriminação na sociedade após aprisionamento, constrangimentos, problemas de saúde (câncer, depressão, problemas psicológicos e alcoolismo), problemas familiares, prejuízos financeiros incalculáveis, carreira profissional prejudicada, invasões domiciliares, cassações de mandatos, demissões, cassações de matrículas em instituições educacionais, pressões políticas, clandestinidade, suicídio, exílio, fugas e mortes.

Nos processos de Anistia, em relação aos estudantes citados, percebe-se que em sua totalidade as matrículas foram suspensas, sejam por alguns anos ou de forma definitiva. Por se tratar de um segmento social considerado altamente “subversivo”, os estudantes eram intensamente visados sofrendo com perseguições, prisões, interrogatórios e torturas. A maioria deles fazia parte do Movimento Estudantil e era atuante em diretórios acadêmicos, no Partido Comunista, na União Nacional dos Estudantes (UNE) e sempre estavam em manifestações de oposição. “Na história do Brasil, assim como na história de todos os países nos tempos mo-



ternos, tem sido marcante o papel desempenhado pelos estudantes nas lutas políticas e sociais de seus povos” (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 2009, p. 130). E assim se caracterizaram os estudantes durante a Ditadura Militar brasileira.

Quanto aos sindicalistas, foram encontrados em sua maioria nas categorias “funcionários públicos”, “outros” e “sem especificação de profissão”, ou seja, mesmo sem especificar a profissão do anistiado, os processos apontam suas militâncias sindicais. Segundo Alves, o controle sobre os sindicatos tinha, sobretudo, uma função política, mas também econômica: “O controle dos sindicatos era indispensável à efetivação das diretrizes de controle salarial que seriam um dos fundamentos do novo modelo econômico” (2005, p. 86). Por isso, além de terem sido taxados como um setor comunista e perigoso, os sindicatos eram tenazmente investigados e repreendidos, principalmente através dos IPM’s, isto é, os Inquiridos Policiais Militares.

As Ligas Camponesas, com toda sua representatividade social e seus ideais ligados à Reforma Agrária, era um movimento visado e investigado de forma ferrenha. “As Ligas foram uma tentativa de criar, no meio rural, uma forma ágil e menos burocrática de representação sindical. (...). Nas vésperas da derrubada de Goulart já eram aproximadamente 2.181, espalhadas por 20 Estados” (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 2009, p. 124). Todos os camponeses apresentados nos processos foram relacionados ao movimento e por isso apresentam significativas ocorrências de tortura, perseguição e prejuízos financeiros.

Quanto aos ocupantes de cargos políticos, de mandatos eletivos, que faziam oposição ao governo militar, dos 10 processos, em apenas um não há indicação de cassação de mandato e/ou suspensão dos direitos políticos. Os cargos políticos de oposição foram bastante afetados durante a Ditadura, principalmente em dois diferentes períodos de repressão: logo após o golpe, no

qual ocorreu perseguição intensa aos aliados do governo anterior, e um segundo momento após o AI-2 quando foram extintos todos os partidos políticos do país e formados apenas dois: o da ARENA, partido da situação governista, e do MDB (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 2009, p. 137); sendo esse último uma “oposição leal e ordenada” (ALVES, 2005, p.10); ou seja, a nova organização partidária era fortemente controlada pelo regime militar.

No que se diz respeito aos professores, os processos apontam ações mais repressivas relacionadas à demissão e anulação de contrato por motivações políticas. Em um panorama geral, os motivos apontados nos processos que levavam esse segmento a ser perseguido, resumem-se em ideais comunistas, militância e “subversão”. De qualquer forma, há na documentação indícios de tortura, como também ocorrência de problemas financeiros ocasionados pelas perseguições, já que as mesmas geravam desemprego e dificuldades no ingresso a novos empregos ou concursos. Outro aspecto que afetava indiretamente esses profissionais era a própria conjuntura econômica que desfavorecia investimentos na educação.

Mesmo que nos processos analisados apareça somente um militar, Machado em seu artigo “As Forças Armadas, a anistia de 1979 e os militares cassados”, esclarece que não foram poucos os perseguidos pelo regime. Segunda a autora, mais de dois mil marinheiros foram detidos nos primeiros meses após o golpe e a repressão e punição contra militares subversivos “não respeitaram patentes, atingindo todos os níveis hierárquicos das três Forças.” (MACHADO, 2010, p. 117). Tais ações repressivas da ditadura representaram para a grande maioria desses militares “não somente uma punição financeira e profissional, mas também uma punição moral” (Machado, 2010, p. 117). Dessa forma, desmitifica-se uma ideia, ainda bastante compartilhada por muitos, de que militares não faziam parte da oposição ou que não existiram aqueles que discordavam do regime.



Especificamente quanto ao padre citado no processo, que por sua vez também era professor, a repressão se baseava em investigações, nos sermões gravados, ameaças por discursos “subversivos” e como consequência de perseguição, mudanças para outras cidades e Estados. A Igreja Católica por mais que tenha apoiado o golpe, após a evolução dos fatos e pela preocupação no período quanto à repressão ferrenha do governo, distanciou-se dos interesses do regime militar, voltando-se para oposição. Tal mudança representou perseguição e repressão à entidade religiosa, ou seja, aos padres.

Outros tipos de repressão podem ser especificados ao se discutir sobre as únicas profissões presentes nos processos relacionadas à imprensa: jornalista e revisor de jornal. É importante ressaltar o quanto esses profissionais eram visados pela Ditadura. Pela Lei da Imprensa, criada em 1967, podiam ser aplicadas punições “contra profissionais de imprensa que divulgavam críticas ou notícias incômodas às autoridades” (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 2009 p. 143). A imprensa era uma ferramenta necessária no aparato repressivo do regime e por isso necessitava ser controlada. Os profissionais da área eram perseguidos e investigados, no caso dos processos da Paraíba houve exoneração, perseguição por motivação política e até mesmo prisão e tortura.

Por fim, deve-se destacar a presença de dois integrantes da Campanha de Educação Popular da Paraíba – CEPLAR: uma professora e um tesoureiro. Ambos foram intensamente perseguidos, a primeira teve os estudos prejudicados, a prisão decretada e demitida; o segundo foi perseguido e por isso sua esposa e filhos sofreram problemas psicológicos. A CEPLAR tem suas origens na Juventude Universitária Católica, desenvolveu suas atividades de 1962 a 1964. Por suas ações estarem relacionadas a movimentos populares foi intensamente visada e perseguida, tantos os integrantes da direção quanto os professores dessa organização. Sua atuação se fazia principalmente no campo da educação, mais especifi-

camente na “área de alfabetização de adultos, experimentando o método Paulo Freire” (SCOCUGLIA, 1992, p. 75), e os círculos culturais sob a influência da arte engajada politicamente, ou seja, fatores considerados altamente “subversivos” e perigoso para os interesses militares.

A análise, feita acima, demonstra a existência de segmentos sociais de resistência e oposição à ditadura militar na Paraíba, que tiveram um papel fundamental para o desenvolvimento do processo de redemocratização política do país. Diante disso, o estudo feito à luz da documentação da AAP-PB, traz até nós muito mais que testemunhos e questionamentos sobre a Anistia e o período militar, mas também o esforço na reconstrução da memória histórica brasileira.

Considerações finais

Com o presente trabalho, espera-se contribuir para debate sobre a Lei de Anistia de 1979 e seu alcance, assim como sobre o direito dos brasileiros à Memória e à Verdade. Como já aludido por historiadores, intelectuais e pesquisadores, mesmo com a Constituição de 1988 não há como se pensar em uma verdadeira transição para um regime democrático enquanto se admite que crimes graves como estupros, sequestros e torturas perpetrados por agentes do Estado permaneçam impunes. “A impunidade das autoridades do passado inspira e dá confiança aos torturadores e corruptos do presente, que continuam agindo de maneira muito parecida, a despeito de as leis tratarem qualquer tipo de tortura como um crime imprescritível”. (FÁVERO, 2008, p. 172).

Ao termos contato com a documentação existente no Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB, e ao analisá-la, percebemos nas entrelinhas das informações nela contida, como de forma covarde e cruel se articulavam prisões ilegais, torturas, perseguições, etc. Des-



sa forma, entendemos que o Estado brasileiro não pode ser conivente com os crimes e violações dos direitos humanos ocorridos durante a ditadura e tem o dever moral de julgar aqueles que os praticaram.

Além disso, é um direito do povo brasileiro poder recuperar e conhecer a história desse período, para que esta nunca mais venha a se repetir.

Referências

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e Oposição no Brasil*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. *BRASIL: nunca mais*. Petrópolis: Arquidiocese de São Paulo, 2009.

BRASIL. *Lei Nº 6.683, de 28 de agosto de 1979*. Concede anistia, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> Acesso em: 25 jan. 2011
_____. Ministério da Justiça. Comissão de Anistia. *Relatório Anual da Comissão de Anistia 2007*. Brasília: Comissão de Anistia, 2008.

_____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. *Habeas corpus: que se apresente o corpo*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

_____. Ministério da Justiça. Comissão de Anistia. *Cartilha informativa da Comissão de Anistia*. Organização de Kelen Meregali Model Ferreira et all. Brasília: Comissão de Anistia/MJ, 2010a.

FÁVERO, Eugenia. Ação Civil Pública nº 2008.61.00.011414-5. *ACERVO: Revista do Arquivo Nacional* – v. 21, jul/dez. 2008, p. 145-182. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 2008.

MACHADO, Flávia Burlamaqui. *As Forças Armadas, a anistia de 1979 e os militares cassados*. 2010. Disponível em: <[http://api.ning.com/files/Z8vhy-cmp1aMfnWTsQ8BFQ7D5Rb6rMnnyaQJNf4f7c-mFWhsMaGDUjDB-](http://api.ning.com/files/Z8vhy-cmp1aMfnWTsQ8BFQ7D5Rb6rMnnyaQJNf4f7c-mFWhsMaGDUjDB-TbxWWbAMsPg81496cvjAqah09XFgRSHJS19qbgF-d/06_as_forcas_armadasa_anistia_de_1979.pdf)

[TbxWWbAMsPg81496cvjAqah09XFgRSHJS19qbgF-d/06_as_forcas_armadasa_anistia_de_1979.pdf](http://api.ning.com/files/Z8vhy-cmp1aMfnWTsQ8BFQ7D5Rb6rMnnyaQJNf4f7c-mFWhsMaGDUjDB-TbxWWbAMsPg81496cvjAqah09XFgRSHJS19qbgF-d/06_as_forcas_armadasa_anistia_de_1979.pdf)> Acesso em: 26 nov. 2011

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Ceplar: Memória de um movimento de cultura e educação popular*. 1992. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/835/749>> Acesso em: 26 nov. 2011.

SIMON, Pedro. *A impunidade veste colarinho branco*. Brasília: Senado Federal, 2010.

Fontes primárias:

Documentação da Associação de Anistiados Políticos da Paraíba (AAP-PB). Cópia no acervo do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba.

Sites:

<<http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,lei-da-anistia-deve-ser-revogada-diz-anistia-internacional,763766,0.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2011:

<<http://ultimosegundo.ig.com.br/politica/paulo+vannuchi+nao+se+pode+tolerar+a+ideia+de+impunidade/n1597181580100.html>>. Acesso em: 25 nov. 2011:

<http://segall.ifch.unicamp.br/site_ael/index.php?option=com_content&view=article&id=115&Itemid=91>. Acesso em: 25 nov. 2011:

<<http://ibccrim.jusbrasil.com.br/noticias/2914325/comissao-da-verdade>>. Acesso em: 26 nov. 2011



2.6

A IMPRENSA PARAIBANA E O PERÍODO IMEDIATO DO PRÉ E PÓS-GOLPE DE 1964

Luíza Paiva Carneiro - UFPB

O presente texto tem a intenção de analisar o posicionamento da imprensa paraibana, especialmente do jornal Correio da Paraíba¹, no imediato momento de transição do regime democrático para o autoritário, a partir de um pequeno recorte histórico, mais precisamente, entre os meses de janeiro e abril de 1964, com a deposição do governo de João Goulart, e iniciando o período da Ditadura Militar.

Durante o governo de João Goulart (1961-1964), a grande maioria da imprensa brasileira opôs-se ao presidente. Inclusive, quando ele foi deposto pelo golpe militar do dia 1º de abril de 1964, a imprensa vibrou e apoiou os militares nesta “empreitada anti-comunista”, exceto alguns poucos jornais de esquerda, tais como, Novos Rumos e Última Hora. Na Paraíba, é noticiado no jornal Correio da Paraíba, no dia 07.04.1964, um manifesto de oposição ao fechamento destes jornais e de apelo à liberdade de imprensa, encabeçado pela Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e outras entidades jornalísticas (imagem 1). Segundo o manifesto,

1 Ao final do texto, são apresentados recortes digitalizados deste jornal, imagens de 1 a 17.

É necessário que o debate seja assegurado, dentro da lei, para que a opinião pública, devidamente informada, possa escolher os rumos que mais lhe convenham, dentro dos princípios universalmente assegurados do acesso à informação e da livre manifestação do pensamento.

Da mesma forma que o jornal Correio da Paraíba deu espaço para publicar uma crítica ao novo regime, no dia 10.04.1964, apresenta uma reportagem denotando claramente o apoio ao golpe de Estado pelos militares. Com o título “Milagre salva o Brasil da ditadura comunista”, o jornalista Agrimar Montenegro discorre sobre a nova situação do país e apresenta informações obtidas com o comandante do 15º Regimento de Infantaria (15º RI), o coronel Ednardo D’Ávila Melo² (imagem 2):

Agora podemos dizer que Deus é brasileiro de fato. Por um verdadeiro milagre, com as graças do Altíssimo e a intervenção rápida e enérgica das nossas Forças Armadas, não tivemos em nosso país uma autêntica revolução comunista, com massacres, fuzilamentos, roubos e de consequências imprevisíveis. (...)

Sobre os nomes implicados, futuras vítimas dos comunistas, prisão de armamentos (sic), etc... não quis o comandante do 15º RI nada esclarecer, dizendo ser segredo, somente revelado posteriormente, após concluído o trabalho da comissão encarregada de estudar o material apreendido e os depoimentos gravados. Não negou, entretanto a existência dos mesmos. (Correio da Paraíba, 10.04.1964).

A primeira medida tomada pelo regime militar em relação à imprensa, embora implícita, foi o Ato Institucional nº 1³, editado em

2 Anos depois, o então general Ednardo D’Ávila Melo, assume o comando do II Exército, do qual fazia parte o Doi-Codi paulista, em cujas dependências foram mortos do jornalista Vladimir Herzog e do metalúrgico Manuel Fiel Filho.

3 Só passou a receber essa designação, com a edição do Ato Institucional nº 2.



9 de abril de 1964. Com ele, a constituição passou a poder ser alterada e qualquer pessoa que “atentasse contra a segurança do país” poderia ter seus direitos políticos cassados. Este foi apenas o início, pois o grande endurecimento do regime em relação a diversos setores do país ocorreu com o Ato Institucional nº 5, editado no dia 13 de dezembro de 1968. Este deu ao governo poderes absolutos.

Cenário do Brasil pré-golpe: a difícil situação de João Goulart

De quem foi a “culpa” do golpe de 1964? A historiografia tradicional a atribui a Jango, tendo sido ele incapaz de manejar e controlar os destemperos partidários do país. Será mesmo justo culpabilizar uma única pessoa por uma transformação política que caiu sobre o Brasil durante 21 anos? Jorge Ferreira, em seu texto “O governo Goulart e o golpe civil-militar de 1964”, pontua a visão da referida historiografia (2003, p. 345-346):

[...] direitas, esquerdas e liberais se unem em uma mesma explicação: o comportamento, a personalidade e a incapacidade política de um único indivíduo atuaram como fatores decisivos, se não determinantes, para o golpe. Assim, em uma análise tradicional, superada na historiografia e teoricamente inaceitável, o regime instaurado em março de 1964 que, durante décadas, mudou a face do país, gerando um processo político, econômico, social e cultural de grandes proporções, teria ocorrido devido à falta de talento de um único indivíduo.

É ingênuo, ou, melhor dizendo, tendencioso, atribuir a João Goulart tamanha “responsabilidade.” É querer fazer uma

história linear, pontual e sem dar aos ocorridos das “margens” a sua devida e significativa importância.

Jango assumiu o cargo de Presidente da República no dia 7 de setembro de 1961, dias após a renúncia de Jânio Quadros. Antes da sua posse, o congresso nacional, expressando a vontade das forças conservadoras, mudou o sistema de presidencialista para parlamentarista, que era, em tese, uma solução para impedir o golpe militar e frear a indignação dos oposicionistas de Goulart devido a sua posse. Iniciou o governo em uma situação muito desfavorável, já tendo a direita udenista lhe fazendo oposição, os graves problemas financeiros herdados pelos governos de Jânio Quadros e de Juscelino Kubitschek, além do impedimento do exercício pleno dos seus poderes enquanto presidente (FERREIRA, 2003, p. 348).

A solução vista por Jango diante desses problemas foi fazer uma política de centro-esquerda, visando se fortalecer junto às classes populares e não se distanciar da esquerda. Segundo Argelina Figueiredo, “a grande dificuldade que ele enfrentava era que as esquerdas estavam empenhadas em uma estratégia maximalista de reformas, descartando concessões, negociações ou compromissos” (1993, p. 53). Mesmo expressando vontade política para implementar as reformas de base, as esquerdas ortodoxas continuavam a exigir do presidente agilidade nas tais reformas. “Entre as principais reformas, constavam a bancária, fiscal, urbana, tributária, administrativa, agrária e universitária, além da extensão do voto aos analfabetos e oficiais não-graduados das Forças Armadas e a legalização do PCB” (FERREIRA, 2003, p. 352). Com a vigência do sistema parlamentar, seu governo enfrentava uma delicada situação político-institucional, e Goulart sentia-se cerceado em suas ações reformistas. Nesse período, Jango perdeu visibilidade, e o governador do Rio Grande do Sul Leonel Brizola, seu cunhado e grande figura do PTB em âmbito nacional, aumentou o prestígio junto aos setores populares.



Após o plebiscito de 6 de janeiro de 1963, Jango passou a ter os poderes garantidos pelo sistema presidencialista, e iniciou uma nova etapa do seu governo. A situação político-econômica no país se agravava cada vez mais, e a oposição aumentava, a exemplo do Instituto Brasileiro de Ação Democrática - IBAD que, “sob orientação da CIA, subvencionou diretamente candidaturas conservadoras nas eleições de 1962, todas comprometidas em defender o capital estrangeiro, condenar a reforma agrária e recusar a política externa independente”, e que por meio de “uma ampla campanha baseada na histeria anticomunista, convenceu parcelas significativas da população formada por empresários, políticos, jornalistas, religiosos, sindicalistas, profissionais liberais, militares e trabalhadores – de que Goulart, de fato, teria intenções de comunizar o país” (FERREIRA, 2003, p. 360).

Com dificuldades para implementar o seu plano de governo – o Plano Trienal, elaborado pelo então Ministro do Planejamento Celso Furtado, que buscava, entre outras metas, reduzir as altas taxas de inflação que o país apresentava, João Goulart voltou-se para ações diretamente voltadas para as reformas de base, embora sem superar o descontentamento das esquerdas a espera de uma atitude mais firme e radical. Nessa linha, Jango tomou a seguinte atitude (FERREIRA, 2003, p. 366):

Com as lideranças políticas no Congresso, o governo propôs a aprovação de emenda constitucional que alterava o artigo 146 da Constituição – que exigia o pagamento prévio em dinheiro para a desapropriação de terras – como também a regulamentação do artigo 147 que tratava da desapropriação por interesse social. Esse, sem dúvida, foi o ponto nodal de seu governo, pois, para o sucesso da reforma agrária, o dispositivo que previa a indenização prévia em dinheiro deveria ser suprimido. Pela proposta governamental, a indenização ao proprie

tário seria com títulos da dívida pública. Pela primeira vez, um presidente da República encaminhava ao Congresso Nacional um projeto que visava alterar profundamente a estrutura agrária do país.

Como era de se esperar, a proposta desta emenda teve ampla rejeição da direita udenista. Os grupos esquerdistas saíram às ruas para pressionar o Congresso, liderados por Leonel Brizola, com muitas ameaças de greve. Porém, “apesar da mobilização nas ruas, a comissão parlamentar recusou o projeto de reforma agrária do PTB por sete votos a quatro” (FERREIRA, 2003, p. 367). Foi neste ponto que o PTB e o PSD cortaram alianças.

Após essa significativa derrota do governo Jango, a sua situação tornou-se ainda mais difícil. A tendência política da conciliação de centro-esquerda, não agradou à direita ortodoxa nem às pequenas esquerdas radicais, e levou Jango cada vez mais ao isolamento. Isto sem contar com a pressão militar para medidas mais rígidas e a oposição de governadores de importantes estados da federação – Ademar de Barros, de São Paulo, e Carlos Lacerda, da Guanabara.

O papel da mídia nesse contexto é bastante ilustrativo com a disputa aberta entre as correntes pró e contra o governo Jango:

O clima era de radicalização crescente. Brizola já tinha, nesse momento, um horário cativo na Rádio Mayrink Veiga, de onde pregava as reformas imediatas. Pelos microfones, falava durante quatro, cinco ou mesmo seis horas seguidas. A reação veio com o acordo entre Roberto Marinho, Nascimento Brito e João Calmon. Articulando as mensagens políticas de suas rádios – Globo, Jornal do Brasil e Tupi, criaram a “Rede da Democracia”. Com discursos unificados, denunciavam o perigo comunista, a política econômica do governo e o próprio Goulart. Logo adiante, uniformizaram também as suas mensagens na rede de jornais. (FERREIRA, 2003, p. 374)



A situação de Jango era realmente muito difícil, não havia muito o que ser feito sem que gerassem insurreições em um dos lados do cenário político. De um lado, propagadores do anticomunismo acusando-o de demagogo e golpista, alicerçados pelos Estados Unidos da América. De outro, esquerdistas insatisfeitos com a política de conciliação janguista, esperando e exigindo apoio imediato do presidente para as lutas das classes populares. “Goulart chegara ao final de um ciclo. A sua estratégia de conciliação entre as diversas forças políticas fracassara” (FERREIRA, 2003, p. 375). Diante de tantas incertezas e hesitações, Jango teria que, definitivamente, por bem ou por mal, traçar um caminho e dentre as possíveis opções estava: aceitar as condições dos conservadores, vinculados aos interesses do FMI; manter a política reformista intermediária, com seus limites; radicalizar a ação, conforme interesses das esquerdas. Pelos suas últimas ações e discursos, foi a terceira opção que ele adotou.

Março de 1964 certamente foi o período mais difícil e turbulento do governo Goulart, ao assumir a responsabilidade no embate ideológico com a elite conservadora do país, expresso, entre outras ações, no comício realizado no dia 13. Em notícia do jornal Correio da Paraíba, dia 14 de março, foi dito (ver imagem 3):

Falando para uma massa de, aproximadamente, 150 mil pessoas, o presidente João Goulart assinou, hoje, o decreto da SUPRA de desapropriações às margens dos eixos rodoviários e dos açudes. O Presidente da república em seu discurso afirmou que estava iniciada a Reforma Agrária, e que «os reacionários já não são mais donos da democracia».

Vários representantes da esquerda discursaram, entre eles Leonel Brizola, em nome da Frente de Mobilização Popular, defen-

dendo o fim da “política de conciliação” de Goulart, e a implementação de um governo voltado para as necessidades da maioria da população, de caráter popular e nacionalista. Para isso, seria preciso o fechamento do Congresso nacional e a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte superar as barreiras e contradições entre os anseios populares e o Congresso conservador.

Segue a transcrição parcial do importante e crucial discurso de João Goulart pronunciado no comício do dia 13 de março de 1964 (imagem 3):

[...] A democracia, meus patriotas, que eles nos desejam [...] é a democracia do anti-povo, é a democracia da anti-reforma, é a democracia do anti-sindicato, ou é aquela que melhor atinge aos seus interesses ou é a dos grupos que eles representam. A democracia que eles pretendem é a democracia dos privilégios, é a democracia da intolerância. É a democracia do ódio. [...] Ameaça à democracia, enfim, não é vir confraternizar com o povo nas ruas. Ameaçar à democracia é esbulhar o povo, é explorar seus sentimentos cristãos nessa mistificação da indústria do anti-comunismo, insurgindo o povo até contra os luminosos ensinamentos do inolvidável João XXIII que nos dizem, povo brasileiro, que a dignidade da pessoa humana exige normalmente, como fundamento natural para a vida, o direito ao uso da terra, ao qual corresponde a obrigação fundamental de conceder propriedades para todos. É dentro dessa doutrina que o Governo Brasileiro vem procurando situar sua política social, particularmente no que se diz respeito à nossa realidade agrária. O cristianismo nunca foi um escudo para os privilégios, condenados pelos Santos Padres, nem também, brasileiros, os rosários podem ser levantados contra a vontade do povo e contra suas aspirações mais legítimas. Não podem ser levantados os rosários da fé contra o povo que tem fé numa justiça social mais humana e na dignidade da criatura humana. Os rosários não podem ser seguidos contra aqueles que proclamam a disseminação da propriedade da terra, hoje ainda em mãos de uma pequena minoria. [...] Apenas é de lamentar que parcelas ponderáveis



que tiveram acesso a instrução superior continuem insensíveis, de olhos e ouvidos fechados a realidade nacional. São certamente, trabalhadores, os piores surdos e os piores cegos porque poderão com tanta surdez e com tanta cegueira serem, amanhã, os responsáveis perante a História pelo sangue brasileiro que possa ser derramado ao pretenderem levantar obstáculos à caminhada do Brasil, à emancipação do povo brasileiro. (Correio da Paraíba, 14.03.1964)

Sabendo da influência da Igreja Católica no Brasil, Goulart apelava para a doutrina Social da Igreja, além de alertar para as limitações da democracia pregada pelas forças conservadoras. No trecho seguinte trata do sentido e necessidade das reformas e, em especial, as vinculadas à política da Superintendência de Política Agrária – SUPRA (imagem 3)⁴:

[...] Meus patrícios, a hora é das reformas! Reformas de estrutura, reformas de métodos, reformas de estilos de trabalho e reformas de objetivos para o povo. Já sabemos que não é possível progredir sem reformar, que não é mais possível realizar com essa estrutura ultrapassada o milagre da salvação nacional para milhões e milhões de brasileiros desta potente civilização industrial porque dela conhecem apenas a vida cara, os sofrimentos e as ilusões passadas. O caminho das reformas é o caminho do progresso e da paz social. Reformar, trabalhadores, é solucionar pacificamente as contradições de uma ordem econômica e jurídica inteiramente superada pela realidade dos tempos em que vivemos. Trabalhadores, acabei de assinar o decreto da SUPRA. E o assinei meus patrícios, com o pensamento voltado para a tragédia dos irmãos brasileiros que sofrem no interior da nossa pátria. Porém, é necessário que se diga que o decreto da SUPRA não é ainda aquela reforma agrária pela

qual nós lutamos. Representa, como ainda há pouco afirmava ao governador Miguel Arraes, um grande passo à frente para as reformas de estrutura. [...] E não se diga, povo brasileiro, que há meios de fazer a reforma agrária sem mexer a fundo na nossa constituição. Em todos os países civilizados do mundo já foi suprimido o texto constitucional que obriga para desapropriações de interesses sociais o pagamento prévio e em dinheiro. [...] A reforma agrária só prejudica uma pequena minoria que deseja manter o povo escravo e a nação submetida a um miserável processo de vida. É claro, trabalhadores, que só pode ser iniciada a reforma agrária em terras economicamente aproveitáveis. É claro que não poderia começar a reforma agrária no Amazonas ou no Pará. A reforma agrária deve ser iniciada nas terras mais valorizadas ao lado dos grandes eixos rodoviários, com transporte fácil para escoamento da produção. Governo nenhum, por maior que seja seu sacrifício e até seu sacrifício, poderá evitar o processo inflacionário que devora salários e inquieta o povo se não foram efetuadas reformas estruturais exigidas pelo povo e reclamadas pela nação. [...] Hoje, o Governo reafirma seu propósito de lutar com todas suas forças pela reforma da sociedade brasileira, pela pureza da vida democrática, pela emancipação econômica, pela justiça social e ao lado do povo pelo progresso do Brasil. (Correio da Paraíba, 14.03.1964)

A defesa e justificativa das medidas adotadas para o início de um processo de reforma agrária marcava a opção do governo e depois desse comício, as esquerdas passaram a se sentir mais fortes e confiantes frente à direita conservadora. Sentiram-se mais ativas e com poder de atuar, e de acelerar as reformas de base, confrontando os reacionários.

No dia 18 de março de 1964, o jornal Correio da Paraíba, apresenta informações do Rio de Janeiro sobre o posicionamento de alguns governadores de estados, entre eles Leonel Brizola, do

4 A SUPRA foi criada em 1962, por Goulart, reunindo vários órgãos para reforçar as ações referentes à Reforma Agrária.



Rio Grande do Sul, afirmando ser a constituinte a única alternativa para crise que o país enfrentava; o governador de Sergipe Seixas Dória afirmava ser favorável às reformas de Goulart, no que o governador de Goiás Mauro Borges, concordava, embora chamasse a atenção que o desenvolvimento daquele estado estava ocorrendo com o grande apoio recebido pelos Estados Unidos. E Miguel Arraes, de Pernambuco, nega a existência de “complot” da esquerda para fechar o congresso nacional. (ver imagem 4)

Nesse contexto, a direita mostrou sua força realizando a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, no dia 19 de março de 1964. Contudo, a esquerda não deu o devido crédito para o perigo iminente do “contragolpe”. Outro evento, na área militar, aparentemente sem importância, tornou-se o ponto crucial para a reviravolta na estrutura política brasileira:

O ministro da Marinha, Sílvio Mota, proibiu a realização de um ato público em que os subalternos da Marinha de Guerra comemorariam o segundo aniversário de fundação da Associação dos Marinheiros e Fuzileiros Navais do Brasil, com a presença de autoridades militares. Contrariados, eles programaram um novo ato, agora no Sindicato dos Metalúrgicos do Rio de Janeiro. De uma simples comemoração, o evento tomou rumos reivindicatórios. [...] Sílvio Mota reagiu ordenando, no dia 24, a prisão de 12 dirigentes da Associação de Marinheiros e Fuzileiros Navais. Depois, no dia seguinte, data marcada para festejar a comemoração de fundação da entidade no Sindicato dos Metalúrgicos, mandou prender outros 40 marinheiros e cabos que organizaram o encontro. [...] indignados ficaram os oficiais da Marinha quando as ordens de Goulart chegaram para que os marinheiros não fossem atacados. O ministro da Marinha, sentindo-se desprestigiado, renunciou ao cargo. (FERREIRA, 2003, p. 387)

Tendo a ordem do ministro da Marinha sido refutada pelo presidente, um grande mal estar se instaurou nas Forças Armadas. Onde estava o sentido hierárquico das ordens? “A maioria dos oficiais das três Forças, até então relutante em golpear as instituições, começou a ceder aos argumentos da minoria golpista” (FERREIRA, 2003, p. 389). O resultado é o que foi explicitado em comunicado oficial do Clube Militar (ver imagem 5):

[...] o Clube Militar não medirá esforços nem sacrifícios no sentido de concorrer para o restabelecimento da disciplina e acatamento às autoridades e às instituições. Esta é o final da nota divulgada pelo Clube Militar em solidariedade à Marinha da Guerra. (Correio da Paraíba, 31.03.1964)

Na sequência, mais um desgaste de Goulart junto ao comando das Forças Armadas: a sua presença na festa de posse da Associação dos Sargentos no Automóvel Clube. Apesar dos conselhos para não atender ao convite, em virtude dos recentes acontecimentos e da tensão que já estava instaurada nas Forças Armadas, ele compareceu a festa, com a presença de aproximada de 10 mil sargentos, conforme vê-se noticiada a presença de Goulart no Automóvel Clube, no Jornal Correio da Paraíba, 1.04.1964 (imagem 6). Deveria Jango ter ou não ido? No dia seguinte, sabia que o discurso que fez não conseguiu alterar o que já estava iminente: o golpe. No histórico dia 31 o posicionamento dos jornais surpreendeu o presidente:

Ao ler os jornais, Goulart se assustou: o editorial do Jornal do Brasil lhe desferia duras críticas. O texto, sem rodeios, pregava a sua deposição. No Correio da Manhã, o título do editorial era “Fora”. Mais grave, o presidente do Senado, Auro Moura Andrade, lançou um manifesto à Nação declarando o rompimento daquela Casa com o governo, apelando, ainda, para que as Forças Armadas intervissem no processo político para restabelecer a ordem. Somente naque-



la manhã Goulart se deu conta de que a estratégia de confronto das esquerdas não encontraria a mínima sustentação política. (FERREIRA, 2003, p. 391)

O movimento das esquerdas tinha caído. Minas Gerais estava em “pé de guerra”. O jornal Correio da Paraíba, no dia 1 de abril de 1964, publicou (ver imagem 7):

Apoiando integralmente o manifesto divulgado na madrugada de hoje pelo governador Magalhães Pinto, os generais Carlos Luiz e Olimpo Mourão Filho, comandantes de unidades federais sediadas em Belo Horizonte, lançaram um manifesto à Nação contrários ao Presidente João Goulart. [...] Tropas do I Exército estão se deslocando para a fronteira de Minas Gerais. O general Jair Dantas Ribeiro reassumiu às pressas, mesmo doente e demitiu imediatamente os generais Carlos Luiz e Mourão Filho [...].

João Goulart não poderia reagir, pois foi informado de que havia navios norte-americanos apenas à espera de um chamado dos revoltosos militares se houvesse alguma reação por parte do governo. Houve apelos por parte das Forças Armadas para que Jango cedesse à direita, mas ele recusou. A esquerda quis reagir, mas Jango também recusou. “A perspectiva de invasão norte-americana, de guerra civil, de secessão de mortes, aliás, muitas mortes, o horrorizava” (FERREIRA, 2003, p. 396). A política reformista havia perdido.

Voltando à reflexão da questão colocada inicialmente, João Goulart não foi o culpado pelo golpe civil-militar de 1964. Fazendo uma analogia, é o mesmo que culpabilizar Luís XVI pela Revolução Francesa, julgando-o de líder fraco e pouco eficiente. Se houve ou não parcela de culpa, é ten-

dencioso atribuir a uma única pessoa todo um abalo de estrutura de uma nação. Há de ser vista toda a conjuntura que envolveu os dois eventos. Palavras de Foucault: “É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte” (1990, p. 28).

Situação da Paraíba no conflito de 1964

Nesta época de intensos conflitos ideológicos, o vice-governador da Paraíba Pedro Gondim assumiu o governo em 1958, quando o então governador do estado, Flávio Ribeiro Coutinho, afastou-se por causa de sua debilitada saúde. Em 1960, Gondim foi eleito governador, com uma campanha sustentada pela jovem esquerda paraibana, julgando-o mais aberto que o seu opositor Janduhy Carneiro. O governo Gondim é considerado como período áureo do populismo na Paraíba. Ele procurou manter uma posição neutra frente aos embates que envolviam as mobilizações sociais e populares e os grupos dominantes:

A dificuldade de atingir um ponto de equilíbrio refletiu-se nas respostas dadas pelos seus interlocutores, tanto os grupos de esquerda, quanto os grupos agrários, que ora o aplaudem, ora o criticam. Porém, mesmo o governo Gondim tendo uma atitude dúbia e omissa com relação aos conflitos no campo, ele, na necessidade de atrair as esquerdas, deu amplos espaços aos segmentos vinculados a estas forças. (NUNES, 2010, p. 286)

Juntamente com as forças populares de âmbito nacional, a Paraíba acompanhou este ritmo de radicalização. Diante das contradições, ora apoiando, ora usando da polícia contra as lutas po-



pulares, as críticas a Gondim tornavam-se cada vez mais crescentes. Citando José Octávio de Arruda Mello (1976, p. 35):

Pouco adiantava ao Governo explicar-se de público ou mesmo enviar seu Secretário do Interior à API⁵, o que várias vezes aconteceu. “As palavras do jornalista são as palavras da Federação das Ligas Camponesas”⁶. Dentro desse quadro, não era de admirar que violências bem caracterizadas por agressões e derramamento de sangue chegassem ao campo.

Acontecimentos políticos e sociais muito importantes dão as principais características da Paraíba no referido momento político do estado, a exemplo, do assassinato de João Pedro Teixeira, fundador das Ligas Camponesas, em Sapé; a chacina de Mari e a invasão da Faculdade de Direito.

João Pedro era um forte militante do campo na Paraíba e sua resistência e luta contra a elite latifundiária passou a incomodar, e, seu assassinato é assim descrito por Nonato Nunes (2011):

No dia 2 de abril de 1962 o líder camponês viajou à capital para supostamente tratar de uma ação de despejo. Em João Pessoa foi comunicado de que o encontro havia sido adiado e só iria ocorrer à tarde. Na verdade tudo era uma trama urdida pelos latifundiários Antônio Vítor, Aguinaldo Veloso Borges e Pedro Ramos Coutinho. Os três haviam planejado, em minúcias, a morte de João Pedro. A acusação viria do cabo Chiquinho, que perpetrara o assassinato com a colaboração de mais dois criminosos. João Pedro partiu da capital no último ônibus. Descera em Café do Vento e deu início àquela que seria a sua última caminhada. Daí a instantes três balaços disparados de algum matagal próximo tiraram a vida de um homem que tinha um único sonho: tornar o campo um lugar de paz e harmonia.

5 Associação Paraibana de Imprensa.

6 Coligido por Pedro Gondim em “Honra e Verdade”, A União Editora, 1964, p. 263, em nota da Federação das Ligas Camponesas.

Quanto à chacina de Mari, que ocorreu no dia 15 de janeiro de 1964, entre as cidades de Sapé e Mari, de acordo com Mello (1976), foram oito mortos e quatro feridos. Na manhã seguinte do ocorrido, o governador Pedro Gondim foi duramente repreendido e criticado pelos conservadores udenistas. Segue um texto de do ex-deputado e escritor Agassiz Almeida (2009) sobre os acontecimentos em Mari:

No fragor da tragédia, um “nunca mais” estrugiu na hora suprema na coragem de um bravo camponês, quando um afoito capitão-do-mato berrou: “Vamos enchocalhar este cabra”. “Não! Prefiro morrer”, gritou Antônio Galdino. Com a enxada nas mãos, resistiu. Caiu fuzilado por balas do latifúndio e do próprio exército. Naquela manhã ensanguentada, as terras das várzeas do Paraíba se enlutaram; mas deixaram a alma livre do camponês, como zumbi do latifúndio. A escravidão rompe a opressão; depois daquele martirológico, os 11 milhões de camponeses condenados do Nordeste olharam novos horizontes.

O jornalista José Soares Madruga, na sua coluna Diário da Política, no jornal Correio da Paraíba, 19 de janeiro de 1964, sob o título “Para a esquerda”, comenta a situação do governador com a pressão dos companheiros do PSD, que cobram dele decisões mais a esquerda, para fazer frente às pressões dos udenistas, mais a direita. (imagem 8). Os pedessistas querem manter o apoio, para isso, seria necessário Pedro Gondim superar a dubiedade do seu governo:

E somente poderá fazê-lo se pender para as esquerdas, moderadamente, entretanto sem recuos, pois a outra atitude seria compreendida como uma rendição à agressividade do grupo que advoga a guerra sem tréguas aos camponeses.

A invasão da Faculdade de Direito, por sua vez, se deu diante de um protesto contra a vinda do governador da Guanabara Carlos



Lacerda. Mais uma clara oposição entre a esquerda e a direita. A referida Faculdade, localizada na praça João Pessoa, ao lado do Palácio do Governo, foi a base para o protesto anti-lacerdista. Lá, via rádio, protestaram contra Carlos Lacerda e o então senador João Agripino. Segundo Mello (1976, p. 45-46):

O cerco dos esquerdistas no interior da Faculdade de Direito, a 3 de março, era bem um símbolo do que ocorria com o próprio Governo Federal e as áreas que o apoiavam, em todo o país. Por volta das vinte e uma e trinta horas, um grupo se dispôs a invadir a FD e retirar de lá o pessoal entrincheirado. Surgiram tiros e a multidão dispersou-se para voltar logo em seguida, com redobrado ímpeto. Numa construção próxima, alguém obteve uma linha para cumeeira de casa que o deputado Joacil Pereira foi o primeiro a arrojá-la de encontro a grossa porta de bronze⁷ da FD. [...] Do lado de dentro, o pavor agrupava os que não haviam podido escapar. O balanço precedido foi desanimador: ninguém estava armado.

Em breve referência à esperada chegada de Carlos Lacerda a cidade de João Pessoa, um dos colunistas do jornal Correio da Paraíba, Otávio Monjardin, sempre muito satírico às situações políticas do estado, escreveu em sua coluna diária (ver imagem 9):

João Pessoa viveu horas de “suspense”, como num filme de Hitchcock, esperando a chegada do governador Carlos Lacerda, que afinal, não deu o ar de sua graça. Todos os habitantes, prós e contras, viveram momentos de ansiedade, suspirando a última e única esperança de um povo já sem fé e razão. Um grande medo ficou estampado no rosto dos tempos, no coração de cada um. (Correio da Paraíba, 06.03.1964).

7 Na verdade a referida porta era de madeira.

Em 29 de março de 1964, jornal Correio da Paraíba (ver imagem 10) informou a participação de uma comitiva de João Pessoa em uma série de eventos na cidade de Campina Grande-PB, tais como a fundação do Comitê da Liberdade Pró Carlos Lacerda; a participação das mulheres da comitiva em programa na TV Borborema de representantes do Movimento de Arregimentação Feminina; e a criação da Frente Democrática Paraibana, que se caracterizava por ser

organização sem caráter partidário que nucleará pessoas dos mais diversos credos políticos dispostos a uma ação em defesa da Constituição e da Democracia e, sobretudo, ao combate sem tréguas ao comunismo ou outros quaisquer regimes totalitários que visem a supressão das liberdades públicas. Desta capital, seguirá uma comitiva constituída pelos Deputados Joacil de Brito Pereira e senhora, Agnaldo Veloso Borges e senhora, Luiz Ribeiro Coutinho e senhora e Marcus Odilon Coutinho; médico Atílio Rota e senhora, dentista Fernando Furtado e senhora, General Renato Ribeiro de Moraes e senhora, bacharel Sindulfo Santiago, Jornalistas José Leal, Otinaldo Lourenço e Júlio Vieira, (...)

Quando ocorreu o golpe militar, Pedro Gondim⁸ para não perder forças em tão frágil situação política, tomou partido pela junta militar e foi essencial para manter-se no governo do estado no pós-golpe. O jornalista José Soares Madruga, do jornal Correio da Paraíba, em sua coluna de política, relata esses acontecimentos (ver imagem 11):

Não se esperava que o Governador Pedro Gondim tomasse posição imediata ante os acontecimentos na-

8 Pedro Gondim concluiu o seu mandato de governador em 1966 e, no mesmo ano, foi eleito deputado federal, contudo foi cassado pelo AI-5, em fevereiro de 1969.



cionais. (...) Mas, o sr. Pedro Gondim, logo pela manhã já se definira em favor do Governador Magalhães Pinto. Mais ou menos às dez horas o comandante das tropas federais sediadas na Paraíba esteve em Palácio conferenciando como o Governador Pedro Moreno. Instantes depois chegava telegrama do IV Exército afirmando posição em favor do movimento de Minas. Em poucos minutos, o Governador ocupava a Rádio Tabajara para a sua proclamação, declarando que “o pensamento político de Minas Gerais, hoje, como em 30, identifica-se com a vocação histórica do povo paraibano que deseja, neste episódio e sobretudo, o cumprimento das liberdades públicas, consubstanciadas na defesa intransigente do regime democrático”. (Correio da Paraíba, 02.04.1964)

Da mesma forma que ocorrera a Marcha da Família com Deus pela Liberdade em outros estados brasileiros, antes do golpe, também foi realizada na Paraíba, só que no dia 8 de abril de 1964, na cidade de João Pessoa. Foi notícia no jornal Correio da Paraíba, de 9 de abril de 1964 (imagem 12), com o título “Fé na democracia e combate ao comunismo”. Segundo a notícia, a marcha “saudava e exaltava a grande vitória da Revolução Democrática de 31 de março. (...) A Marcha da Família com Deus pela Liberdade foi uma festa cívico-religiosa jamais registrada na Paraíba”.

Panorama da imprensa paraibana: jornal Correio da Paraíba

No jornal Correio da Paraíba, dois colunistas se destacaram no tratamento do tema deste estudo: José Soares Madruga e Otávio Monjardin. Os principais jornais da época eram A União, criado em 1893, O Norte, de 1908, e Correio da Paraíba, lançado em 1953. Segundo Mello (1976), até 1962 A União apoiava as Ligas Campo-

nessas, mas, após este ano, este jornal “endireitou-se”, juntamente com o governador Pedro Gondim. A União, sendo um jornal do estado, naturalmente seguia a política do governo. O Norte, nos idos do momento de tensão política de 1964, apresentava exaltada posição de direita. Sobre O Norte, Fátima Araújo diz (1983, p. 119):

A ideologia do jornal O NORTE é a dominante, com requintes, muitas vezes, de oficialidade, devido ao conservadorismo que apresenta em alguns de seus editoriais. Através dessas peças opinativas, a linha do jornal apresenta-se ambígua, não conseguindo, o leitor, identificar, com facilidade, o posicionamento do órgão.

O jornal Correio da Paraíba destacou-se no período em estudo, pela grande expressão política no estado, opinião compartilhada pela autora Fátima Araújo em seu livro “História e Ideologia da Imprensa na Paraíba” (1983, p. 121): “Folheando as coleções do Correio da Paraíba, sentimos que, até 1968, ele era o melhor jornal da Paraíba em termos de independência político-ideológica”.

Otávio Monjardin, pseudônimo criado por Ipojuca Pontes, irmão de Paulo Pontes, fazia de sua coluna “Espetáculos” um espaço para satirizar quaisquer lados políticos, embora deixasse entrever nas entrelinhas a sua admiração por Carlos Lacerda e discordância da política de Goulart e Gondim. Tornou-se colunista do jornal Correio da Paraíba aproximadamente em 1962 e em 1964 foi, aos poucos, deixando de fazer publicações, que foram se tornando mais brandas e menos ofensivas ao cenário político brasileiro. Ipojuca Pontes foi Secretário de Cultura no governo do presidente Fernando Collor de Melo e é cineasta.

José Soares Madruga, por sua vez, foi diretor do Correio da Paraíba entre 1963 a 1971 e assinou a coluna “Diário da Política” por 16 anos (ARAÚJO, 1983, p. 121). Em 1974, foi eleito deputado estadual e deixou o jornal quando se tornou presi-



dente da Assembleia Legislativa. Segundo Mello, Madruga era um jornalista equilibrado, que poucas vezes exaltou-se no ramo da imprensa. Faleceu em 1989.

A coluna de Otávio Monjardin, geralmente, era dividida em quatro partes: a primeira contendo uma crônica, a segunda recebia o nome de “Umas & Outras”, a terceira “A Vida na Foto” que, na maioria das vezes apresentava fotos de uma bela mulher e, por último, a parte que se chamava “De Tudo e De Todos”. Monjardin satirizava os dois lados do panorama político nacional, tanto a política janguista quanto a direita udenista.

No dia 9 de janeiro de 1964, em sua coluna faz críticas a Luiz Carlos Prestes, Leonel Brizola, João Goulart e Pedro Gondim (imagem 13). Pergunta e responde: “O que Jango já fez, quem viu? Por mim, estou vendo agora, segundo um suplemento especial distribuído por todas as revistas brasileiras, nunca se trabalhou tanto no Brasil.”

Comentando o discurso de Goulart em comício, satiriza (ver imagem 14): “falou como se fosse um vereador de Sapé que não tem nenhum poder sobre os destinos do Brasil. O presidente repetiu o mesmo de sempre (reformas de base, reacionários, etc.) e, agora, vamos ver se resolve trabalhar.” (15.03.1964)

Carlos Lacerda também era uma presença constante em seus escritos, satiriza-o mais brandamente nos seus dizeres (imagem 15): “Alguns julgam-no um fascista, mistificador e doente. Outros, uma solução possível para um Brasil em desespero. O “Corvo”, contudo vai lutando. Mistificador ou salvador? O tempo dirá. Na foto, CL faz a vida, dialogando com o povo”. (22.03.1964)

Quanto ao jornalista José Soares Madruga, a sua coluna “Diário da Política” era dividida em duas partes: a primeira com um pequeno artigo intitulado e a outra com pequenas notas sobre a política recente da Paraíba. Madruga assumia postura mais séria em relação aos temas políticos, mas a crítica a Goulart e Gondim estão sempre presentes.

O discurso proferido por João Goulart no dia 13 de março de 1964, também foi tema para a sua coluna, colocando-se como porta-voz dos comentários feitos pelos paraibanos (imagem 16), criticou a complicada relação do presidente com as esquerdas:

O Ponto de Cem Réis⁹ encheu-se ontem de comentários e desses um não houve a repelir com veemência a fala presidencial. (...) apoiou as esquerdas, queimou as esquerdas e quando precisa das esquerdas as esquerdas estão ali a seus pés, com uma fidelidade canina. (...) Porque não ficou dúvida – se Jango entender de ser reeleito, está tudo perdido. Não há CL nem JK que o vença. E Jango falou num dia de mau agouro – sexta-feira, 13!... (Correio da Paraíba, 15.03.1964)

Com relação ao governador Pedro Gondim, comenta a sua dubiedade em relação ao PSD e a UDN, (imagem 17), “Não temos dúvida quanto a essas dificuldades que aguardam o chefe do Executivo. O sr. Pedro Gondim, ao que parece, andou brincando com arma de 2 gumes, dos quais um agora poderá decepar-lhe a cabeça”. (14 de abril de 1964).

Ao fim desse estudo, podemos inferir algumas considerações a partir do explícito e implícito no discurso no jornal Correio da Paraíba. O temor do “comunismo” foi uma presença constante, sendo colocado em oposição às aspirações democráticas. Contudo, para evitar a possível implantação do “comunismo” aceitou-se um novo regime que não respeitou aquelas aspirações. Outro elemento muito abordado foi a “dubiedade” de João Goulart e de Pedro Gondim.

Enfrentaram uma conjuntura muito complexa, em meio a pressões das elites e dos trabalhadores, e a tentativa de uma políti-

⁹ O Ponto de Cem Réis era a denominação popular de uma importante praça no centro da capital paraibana, ponto de encontro e das manifestações populares.



ca de conciliação foi desastrosa para ambos. No imediato pré-golpe e pós-golpe, o jornal Correio da Paraíba divulgou notícias de fontes e expressões políticas diversas, mas a tendência predominante foi o apoio ao lacerdismo e o adesismo ao grupo vencedor de 1º. de abril.

Recortes do Jornal Correio da Paraíba (imagens)

Imagem 1: Notícia do jornal Correio da Paraíba, 7 de abril de 1964.



Imagem 2: Reportagem do jornal Correio da Paraíba, 10 de abril de 1964.



Imagem 3: Notícia do jornal Correio da Paraíba, 14 de março de 1964, capa. Comício do dia 13 de março de 1964 do Presidente João Goulart e seu discurso na íntegra.



Imagem 4: Notícia do jornal Correio da Paraíba, 18 de março de 1964.



Imagem 5: Notícia do jornal Correio da Paraíba, 31 de março de 1964.



Imagem 7: Notícia do jornal Correio da Paraíba, 1º de abril de 1964.



Imagens 8: Parte da coluna Diário da Política de José Soares Madrugada do jornal Correio da Paraíba, 19 de janeiro de 1964.

Imagem 6: Notícia do jornal Correio da Paraíba, 1º de abril de 1964.

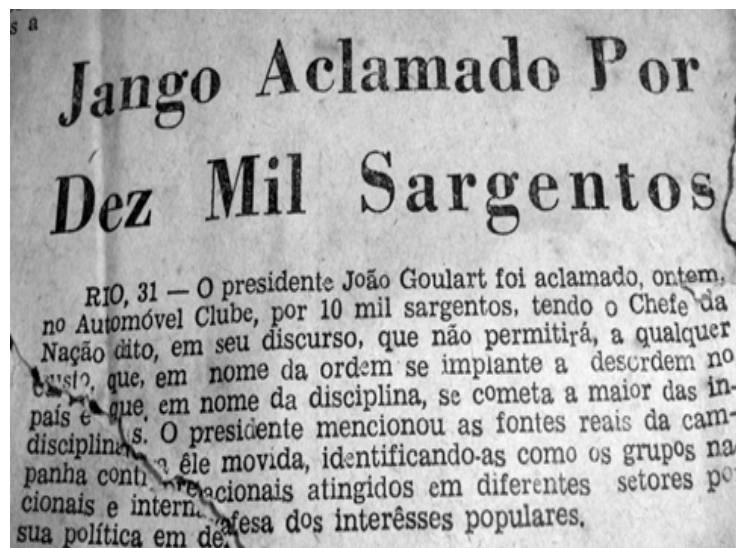


Imagem 9: Última parte da coluna “Espetáculos” do colunista Otávio Monjardin (Ipojuca Pontes), no jornal Correio da Paraíba, 6 de março de 1964

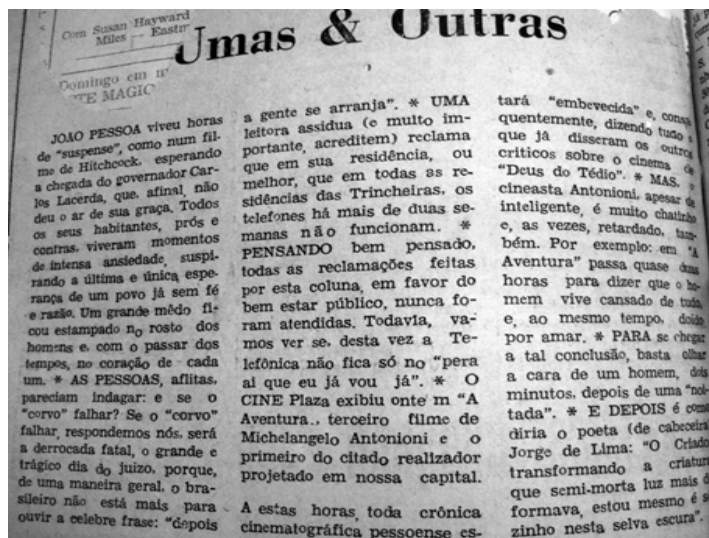


Imagem 11: Parte da coluna Diário da Política de José Soares Madrugá,

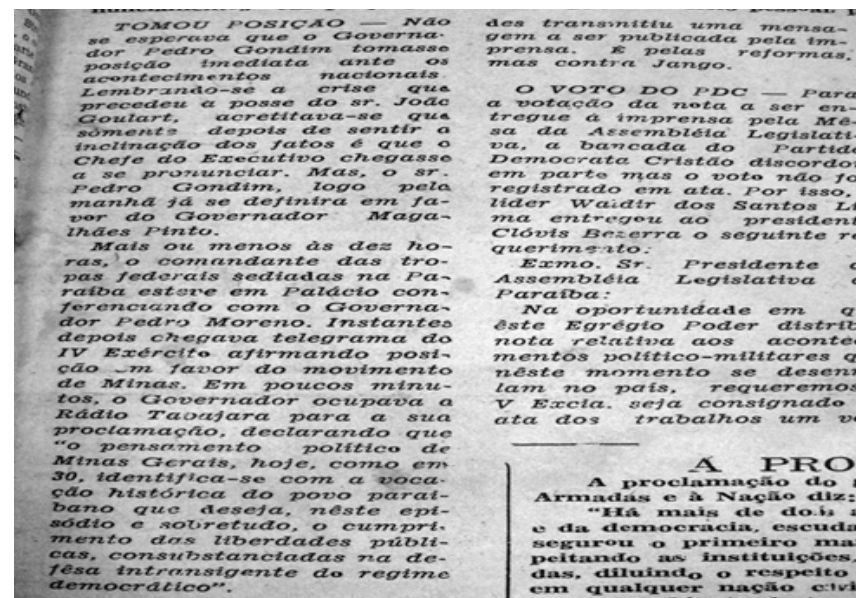


Imagem 10: Notícia publicada no jornal Correio da Paraíba,



Imagem 12: Notícia publicada no jornal Correio da Paraíba, de abril de 1964



Imagem 13: Parte da coluna Espetáculos de Otávio Monjardin (Ipojuca Pontes) do jornal Correio da Paraíba, 9 de janeiro de 1964

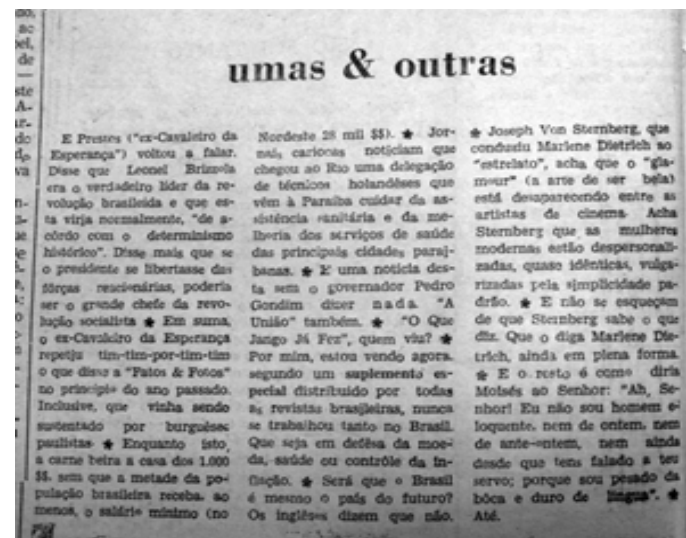


Imagem 14: Parte da coluna Espetáculos de Otávio Monjardin (Ipojuca Pontes) do jornal Correio da Paraíba, 15 de março de 1964.



Imagem 15: Parte da coluna Espetáculos de Otávio Monjardin (Ipojuca Pontes) do jornal Correio da Paraíba, 22 de março de 1964.



Imagens 16: Parte da coluna Diário da Política de José Soares Madrugá do jornal Correio da Paraíba, 15 de março de 1964.



Imagem 17: Artigo de José Soares Madrugá, com a sua coluna Diário da Política do jornal Correio da Paraíba, do dia 14 de abril de 1964



Referências

ALMEIDA, Agassiz de. Web site "Cariri Ligado". *A tragédia de Mari*. Disponível em <http://www.caririligado.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1153> Acesso em: 27 nov. 2011.

ARAÚJO, Fátima. *História e Ideologia da Imprensa na Paraíba*. João Pessoa: A União, 1983.

FERREIRA, Jorge. O Governo Goulart e o golpe civil-militar de 1964. In: *O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 (Col. "O Brasil Republicano", vol. 3), p. 345-401.



_____. O nome e a coisa: o populismo na política brasileira. In: *O populismo e sua história: debate e crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 61-124.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MELLO, José Octávio de Arruda. *Tensão Social e Revolução na Paraíba*. João Pessoa: 1976. (mimeo)

NUNES, Nonato. *Web site da Associação Paraibana de Imprensa*. A João Pedro Teixeira. Disponível em <<http://www.apipb.com.br/colunas/protex-to/a-joao-pedro-teixeira>>. Acesso em: 27 nov. 2011.

NUNES, Paulo Giovanni Antonino. A quebra da ordem constitucional e a ditadura militar no Brasil. In: ARAÚJO, E.M. N.; NÓBREGA, E. M. M.; SANTO NETO, M. G.; BARBOSA, V; L.. (Org.). *Historiografia e(m) diversidade: artes e artimanhas do fazer histórico*. Campina Grande: Editora da UFCG, 2010, v. 1, p. 278-294.

2.7

LIGAS CAMPONESAS NA PARAÍBA: A LUTA DE JOÃO PEDRO TEIXEIRA PELA CIDADANIA DOS TRABALHADORES DO CAMPO

Gúbio Mariz Timóteo de Sousa Filho - UFPB
Nirleide Dantas Lopes Sousa - UFPB

Introdução

As tensões no campo se iniciaram em meados da década de 1950, em função da grande concentração de terra e da inexistente aplicação dos direitos trabalhistas previstos na CLT, desde 1943. A busca por melhoria das condições de vida e trabalho nas áreas rurais levou ao surgimento das Ligas Camponesas, que começaram em Pernambuco e se estenderam por vários Estados do nordeste brasileiro.

Na década de 1950, principalmente nos anos do governo do presidente Juscelino Kubitschek, o meio urbano se destacou enquanto espaço privilegiado do crescimento industrial subjugando ainda mais o meio rural. Toda a euforia de crescimento era viven-



ciada no meio urbano provocando um forte desequilíbrio no campo, motivando, dentre outras coisas, o aumento do êxodo rural. Mesmo não se vivenciando mais a situação do Brasil como um país eminentemente agrícola, não se deve esquecer que principalmente na região nordeste a agricultura ainda predominava, mesmo o campo enfrentando momentos de crises.

As ideias desenvolvimentistas que empolgavam a nação não beneficiaram o nordeste logo de início. As dificuldades da região eram notórias, a atividade industrial não satisfazia e as secas dificultavam ainda mais esse cenário de desigualdade com relação à região sudeste do país.

Na década seguinte, no contexto da ditadura militar, o tratamento dado à problemática do campo refletiu a natureza autoritária do regime que estava à frente da nação brasileira.

O movimento das ligas camponesas teve início na Paraíba ainda na década de 1950. Seu líder, João Pedro Teixeira, foi assassinado no contexto do pré-golpe em 1962. Com a instauração do golpe, uma série de perseguições se desencadeou a todos quantos simpatizassem com a causa camponesa. Segundo os militares, as ligas tinham forte orientação comunista devendo, portanto, serem desmanteladas imediatamente.

O presente artigo, além do resgate da memória de João Pedro Teixeira, busca identificá-lo como ícone paraibano na busca pela cidadania no campo. Tendo em vista que, “Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei”. (PINSKY, 2005, p.9). Dessa forma, analisaremos as conquistas e as dificuldades encontradas por ele, bem como o seu legado que serviu de inspiração para a persistência das lutas camponesas.

As ligas camponesas na paraíba

Na formação desse movimento histórico, aspectos relevantes que antecederam sua manifestação devem ser apontados. Um deles é a influência do Partido Comunista Brasileiro – PCB, que, por desejo de concretizar a ideia de uma aliança operário-camponesa, toma a frente da organização de associações civis dos camponeses e trabalhadores rurais. Isto foi possível legalmente em 1946, período de redemocratização do país, quando este partido sai da ilegalidade e passa a ampliar suas bases políticas para além das urbes operárias.

Com a conquista de legalidade, a ampliação do seu quadro de militantes, e a necessidade de enfrentar as disputas eleitorais, o PCB amplia o raio de sua ação e da sua presença até o campo, onde espera arrematar uma clientela eleitoral que neutralize, em parte, o poder dos currais eleitorais sob o domínio das oligarquias coronelistas (AZEVEDO, 1982, p.56).

A política de acumulação de forças foi uma das táticas que caracterizaram as ações do Partido Comunista e foi absorvida pelos movimentos rurais, que, apesar de estarem em processo de organização de entidades, ainda não havia adquirido certo destaque e autonomia política, nem projetado nenhum líder camponês regional ou local. Outra impressão que marcou a presença do PCB nas Ligas Camponesas foi o próprio nome, alusivo às Ligas Comunistas, dado pela imprensa conservadora. Em 1947, o Partido volta à ilegalidade e, entre 1948 e 1954, poucas foram as associações que sobreviveram.

No governo JK (1956-61), as aspirações desenvolvimentistas propiciaram um clima de maior liberdade e a organização dos segmentos populares em entidades de cunho democrático e nacionalista. Uma dessas entidades, a Liga de Emancipação Nacional, promo-



veu o Congresso de Salvação do Nordeste em Recife, um importante evento que possibilitou a percepção da situação campesina da região, bem como mudanças políticas e ideológicas, como a quebra de hegemonia agrária na bancada política no estado de Pernambuco.

Segundo Benevides, “na Paraíba, preponderava a dominação do bloco agroindustrial e o movimento pela organização do campesinato aconteceria, inicialmente, a reboque das ideias de Pernambuco¹” (1985, p.73). Apesar de alguns simplificarem o movimento em uma luta por legislação trabalhista, sabe-se que as Ligas paraibanas aspiravam, antes de tudo, a busca dos direitos humanos, como se verá mais a frente.

Alguns eventos são importantes pela percepção da condição agrária na região Nordeste. Eles provocaram alianças que, mais tarde, preparariam o terreno para a eclosão das Ligas Camponesas (BENEVIDES, 1985, p.74). Um desses eventos foi o Encontro dos Bispos do Nordeste, em 1956, na Paraíba, que, ao estudar os problemas econômicos e sociais da região, declararam solidariedade às classes mais pobres da população, bem como sua camada mais progressista, passou a apoiar parcialmente o surgimento das Ligas Camponesas.

Outro encontro que merece ser destacado é o I Congresso de Trabalhadores da Paraíba, em 1958, que produziu uma reso-

1 Muitas dessas ideias são provenientes da Liga da Galileia. Caracterizada como um dos principais movimentos camponeses desse período, esta Liga vem da organização dos trabalhadores rurais e lavradores de terra do Engenho da Galileia, a 60 km do Recife, que, buscava inicialmente criar um fundo mútuo de assistência médica e jurídica, criação de escolas e de uma caixa funerária para os associados. Essa associação ficou conhecida como SAPP – Sociedade Agrícola dos Plantadores e Pecuaristas de Pernambuco –, que foi rejeitada pelo dono da terra, ameaçando aumento do foro (aluguel anual pelas terras) e expulsão das famílias do local (cerca de 140 famílias). Essa reação causou indignação dos camponeses, levando-os a buscar no Recife apoio para suas causas. A luta chegou à imprensa e à Assembleia Legislativa, e a causa ganhou, por um lado, apoio como o do advogado e deputado Francisco Julião, mas, por outro, a fúria dos latifundiários pela exposição de seu autoritarismo e ausência de liberdade e cidadania dos que trabalhavam em suas terras. (Cf. AZEVÊDO, 1982).

lução em favor da extensão da legislação trabalhista ao campo. A partir desse evento, dar-se-á o fortalecimento da luta dos foreiros e moradores de Sapé, com a criação da Associação de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas de Sapé e a formação de “aliança com segmentos populares e políticos progressistas que, mais tarde, seriam absorvidos pelo movimento camponês” (BENEVIDES, 1985, p. 76).

As trocas da Associação de Sapé com a Liga da Galileia mostram como esse movimento estava se expandindo organizadamente. Um exemplo foi a vinda de Francisco Julião para a Paraíba, e outro é o próprio nome dado a essa associação: Liga de Sapé, em alusão à Liga da Galileia.

A Liga de Sapé tinha cunho assistencial, como também procurava a mobilização de moradores, camponeses e trabalhadores urbanos contra os latifundiários do Grupo da Várzea. Para tal, a busca por apoio além da cidade de Sapé e adjacências se fazia fundamental. À semelhança da Liga da Galileia, os militantes foram em busca de alianças políticas progressistas, parlamentares e dos meios de comunicação em massa.

Os camponeses se organizaram sob a liderança de João Pedro Teixeira, e registraram a associação em cartório em 1958. Nesse momento, “o campesinato paraibano passou a ser visto como força política que deveria ser vencida e arrasada pelo grupo da Várzea”² (BENEVIDES, 1985, p. 78). Apesar dessa tensão³, a luta não cessou, como também se assistiu o surgimento de outras ligas em outros municípios, sendo algumas também próximas à capital.

2 O chamado Grupo da Várzea era formado pelos grandes proprietários rurais e usineiros da várzea do rio Paraíba e seus apoiadores.

3 Na Paraíba, assim como em Pernambuco, reinava (até finais da década de 1950), antes da mobilização dos camponeses, a paz agrária: título dado à opressão exercida pelos latifundiários sobre os camponeses, através de jagunços, da própria polícia e do apoio político hegemônico.



Para combater a liderança de João Pedro Teixeira, os latifundiários apontavam o militante como um enviado que tinha por finalidade instaurar planos comunistas de mobilização das massas rurais e neutralização do poder do Grupo da Várzea (BENEVIDES, 1985, p. 79). Esse conflito entre senhores e camponeses culminou, em 1962, na execução do líder da Liga de Sapé.

Apesar de a violência abalar a organização, a luta não parou, ao contrário: se expandiu. Para dar unidade no modo de conduzir essa luta, foi fundada a Federação das Associações dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas da Paraíba. Esta federação tinha por objetivo orientar as associações camponesas sem haver interferência nos assuntos internos das associações – unidades, por si só, autônomas. Outro fator que auxiliou uma organização mais estruturada foi o Centro de Educação Popular (CEPLAR), criado em 1962, uma entidade que procurava promover a alfabetização e politização de adultos na capital e em cidades do interior. Essa entidade foi extinta com o Golpe de 1964.

Em 1963, procurou-se uma padronização da estrutura organizacional para possibilitar a expansão do movimento e uma melhor organização na luta pelas questões agrárias.

João Pedro Teixeira como Ícone da Busca pela Cidadania no Campo

Falar em João Pedro Teixeira é relembrar um passado não tão distante, que ficou na memória daqueles que vivenciaram esse período. Ele não permaneceu sozinho nessa luta, houve pessoas que também abraçaram essa causa a exemplo de: Francisco Julião e Gregório Bezerra, em Pernambuco; e Pedro Inácio de Araújo (Pedro Fazendeiro) e João Alfredo Dias (Nego Fuba) na Paraíba, dentre outras que ficaram

no anonimato. Esses homens seguiram os mesmos caminhos que João Pedro Teixeira porque acreditavam nos seus ideais e, assim como ele, não aceitavam as atrocidades e as desigualdades que os trabalhadores rurais enfrentavam naquela época. A intenção era unir os trabalhadores para que lutassem juntos em busca da construção de um sistema justo de propriedade, no qual a terra proporcione ao homem que nela trabalha a subsistência da família e a estabilidade econômica.

A vida de João Pedro Teixeira foi marcada por dificuldades desde a infância no então distrito de Pilões, do município de Guarabira, na Paraíba. Em uma noite de festas juninas, a sua mãe tentou evitar que o pai fosse participar da festa, pois esse já vinha sofrendo ameaças. Chegando lá dois capangas mais os dois filhos do proprietário das terras arrumou uma briga, e para não morrer o pai de João Pedro matou os dois, depois disso desapareceu e nunca mais foi visto (LEMOS e PORFÍRIO, 2000).

Logo após esse acontecimento, a mãe de João Pedro Teixeira decidiu ir para Guarabira e depois para Sapé. Deixando João Pedro, que tinha seis anos de idade, com os avós. Ao completar vinte e três anos foi trabalhar numa pedreira em Sapé, onde conheceu Elizabeth. Contra a vontade dos pais dela eles decidem fugir e casar. Depois de algum tempo eles vão morar com um tio de João Pedro no sítio Massangana, no município de Cruz do Espírito Santo. Esse tio cuidara dele após do falecimento de seus avós.

O seu tio era gerente da fazenda, mas João Pedro logo se desentendeu com ele, pois não aceitava a forma como os trabalhadores eram tratados ali. Sofriam diversas agressões e quando eram expulsos saíam de lá deixando a lavoura em fatura. Não achando isso correto João Pedro mudou-se para Recife, indo trabalhar em uma pedreira e fundando lá um sindicato. Decorrente a isso as pessoas não queriam mais empregá-lo, então voltou para Sapé em 1954, daí em diante se inicia a saga de João Pedro pela cidadania dos trabalhadores do campo.



João Pedro lutou contra os mecanismos de exploração do trabalhador utilizados pelos latifundiários. Os mais combatidos eram o cambão e foro, que seguiam uma lógica bastante injusta e desigual. Pelo cambão, o trabalhador era obrigado a dar o primeiro dia de trabalho de graça para o patrão e o resto da semana trabalhava pelo preço determinado por ele. Contudo, não recebia salário, apenas vale para compra de alimento.

No Brasil, com a Constituição de 1946 muitos direitos trabalhistas como salário mínimo, sistema previdenciário, direito a greve e a sindicatos foram incluídos, além da ampliação dos direitos políticos com a criação e ou retorno dos partidos das mais diversas orientações ideológicas⁴.

Apesar das conquistas constitucionais, o quadro real era outro. Em 1953 os direitos sociais eram assegurados somente àqueles que trabalhavam de carteira assinada. Então, não só ficavam de fora os trabalhadores rurais, mas, também todos aqueles que a profissão não era regulamentada. Tratando da relação cidadania e trabalho, Pinsky afirma que (2005, p. 481):

São cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações reconhecidas e bem defendidas por lei. A extensão da cidadania se faz, pois, via regulamentação de novas profissões e/ou ocupações, em primeiro lugar, e mediante ampliação do escopo dos direitos associados a essas profissões, antes que por extensão dos valores inerentes ao conceito de membro da comunidade. A cidadania esta embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei. Tornam-se pré-cidadãos, assim todos aqueles cuja ocupação da lei desconhece. A implicação imediata deste ponto é clara: seriam pré-cidadão

⁴ Dentre os partidos estava o Partido Comunista, mas logo em 1947 foi posto na ilegalidade.

todos os trabalhadores da área rural, que fazem parte ativa do processo produtivo e, não obstante, desempenham ocupação difusas, para efeito legal; assim como seriam pré-cidadãos os trabalhadores urbanos em igual condição, isto é, cujas ocupações não tenham sido regulada por lei (...). A regulamentação das profissões, a carteira profissional, e o sindicato público definem, assim, os três parâmetros no interior dos quais passa a definir-se cidadania.

Diante da citação a cima, podemos perceber que os trabalhadores do campo não tinham cidadania, pois eram considerados pré-cidadãos. E João Pedro Teixeira começou a ver a miséria no campo, gente doente, morrendo de fome sem nenhuma assistência médica, jurídica, crianças sem acesso à educação, à uma vida humana digna. Os trabalhadores ganhavam muito pouco e todo lucro ficava com o patrão. Ele via a necessidade da criação de políticas públicas que priorizassem os trabalhadores rurais.

A Liga Camponesa de Sapé foi a maior da Paraíba e do Nordeste. Camponeses de vários municípios se juntaram à causa, a exemplo de Pilar, Espírito Santo, Santa Rita, Pedras de Fogo, São Miguel, dentre outros.

Tendo em vista o poder do latifúndio, João Pedro trabalhava na conscientização do homem do campo contra o grupo da Várzea. A fúria do latifúndio tirou a vida de João Pedro Teixeira no dia 2 de abril de 1962. A notícia se espalhou por todo o Brasil e também no exterior. O intuito de atemorizar os trabalhadores teve efeito contrário, pois a revolta dos trabalhadores só aumentou. Aqueles que não eram associados tiveram coragem para se associar, e não retrocederam na luta.

Quando acontece o golpe militar de 1964, a situação do camponês só piorou, pois agora a repressão era institucionalizada, a polícia trabalhava a mando do grupo da Várzea. As pessoas associadas às ligas eram fortemente torturadas, perseguidas e presas. O monumento feito



em homenagem a João Pedro Teixeira, em Café do Vento, lugar onde ele foi assassinado, foi dinamitado assim que estourou o golpe.

Toda essa situação marca o final das ligas, os trabalhadores do campo foram expulsos das terras dando lugar a expansão da pecuária, ou seja, ao capim e ao gado. Com a falta de terra para trabalhar, a miséria aumentou. Segundo depoimento de Elisabeth Teixeira no livro “Eu marcharei na tua luta. A vida de Elisabeth Teixeira”: “Depois do golpe militar de 1964, a repressão no campo foi muito dura. Eles cascavilhavam as casas dos camponeses atrás da carteirinha da liga. Quem tivesse a carteira de associado na liga era preso, era torturado.” (BANDEIRA et al, 1997, p.154).

A instauração da ditadura militar no Brasil em 31 de março de 1964 foi mais uma prova que a democracia brasileira ainda não estava consolidada. Desde 1930 que uma sucessão de golpes de estado ameaçou as bases da democracia.

Na Paraíba, o governo de Pedro Gondim antes do golpe se mostrava irmanado com as causas populares, incorporou ao seu ideário as ideias do movimento estudantil, que na década de 1960 crescia em um ritmo cada vez maior. O governador também se mostrou adepto aos ideais dos grupos de extrema esquerda do estado e, no cerne do movimento das ligas camponesas, assumiu uma postura combativa pregando o caráter de urgência das reformas agrárias em nosso país.

Mas, quando ocorreu o golpe de 1964, Pedro Gondim mudou o discurso e se colocou ao lado do novo regime. O jornal A União, órgão do governo do estado da Paraíba e único jornal estatal do país, passou a divulgar e legitimar a nova postura do chefe de estado. Na verdade, a imprensa brasileira desempenhou um papel crucial no tocante a justificativa do governo militar, extremando em muitos casos os acontecimentos que pareciam indicar para a então marcha socialista, a qual tanto falavam os representantes da ala militar.

Considerações finais

A saga das Ligas Camponesas da Paraíba mostra a coragem dos militantes camponeses na busca de seus direitos elementares. Percebe-se a vontade latente pela luta dessas pessoas, contudo as adversidades provocadas pela opressão latifundiária apoiada pela hegemonia política e pela polícia dificultaram uma ação mais efetiva do movimento. Alguns eventos organizados na década de 1950, como o Encontro dos Bispos do Nordeste (1956) e o I Congresso de Trabalhadores da Paraíba (1958), foram, em grande parte, responsáveis por discussões sobre a questão desenvolvimentista do Nordeste, haja vista a formação da Associação de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas de Sapé, absorvida posteriormente pelo movimento camponês.

Como já afirmamos, apesar do abalo em 1962, com a morte do líder campesino João Pedro Teixeira, a militância não cessou; ao contrário, percebeu-se uma maior união para enfrentar as forças conservadoras. Sua esposa Elisabeth Teixeira assumiu a liderança das ligas dando continuidade ao movimento.

Na Paraíba, essa luta envolve sangue e poder. Houve a amplitude dos direitos trabalhistas do homem do campo, bem como um abalo no bloco agrário hegemônico. Contudo, trabalho sub-remunerado, ou mesmo trabalho escravo são denunciados ainda hoje nos meios de comunicação de massa. Percebem-se os ganhos nessa luta, mas, por outro lado, percebe-se a necessidade de continuar lutando.

João Pedro Teixeira morreu e a luta dos trabalhadores pela reforma agrária no Brasil ainda persiste, também permanecendo as arbitrariedades do latifúndio. Hoje o nome de João Pedro Teixeira está presente nos diversos movimentos sociais, servindo de símbolo para os militantes que estão à frente das causas populares alimentando cada vez mais a luta dos trabalhadores.



Atualmente, existem vários sindicatos rurais espalhados pelo país e as lideranças que se formam no campo e nos movimentos sociais buscam inspirações em figuras como a do paraibano João Pedro Teixeira.

Referências

AZEVEDO, Fernando Antônio. *As ligas camponesas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BANDEIRA, Lourdes, MIELE, Neide e SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Orgs.). *Eu marcharei na tua luta*. A vida de Elizabeth Teixeira. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB/Manufactura, 1997.

BASTOS, Elide Rugai. *As ligas camponesas*. Petrópolis: Vozes, 1984.

BENEVIDES, Cezar. *Camponeses em marcha*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HAM, Antônia M. van et al (Orgs.). *Memórias do povo*: João Pedro Teixeira e as ligas camponesas na Paraíba. João Pessoa: Ideia, 2006.

LEMOS, Assis e PORFÍRIO, Waldir. *João Pedro Teixeira*. Série histórica, vol.9 João Pessoa: A União, 2000.

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla B. *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2005.

2.8

LIGAS CAMPONESAS NA PARAÍBA: PARTICIPAÇÃO E RELATOS DAS MULHERES DO MOVIMENTO

Juliana Dantas Rabelo - UFPB
Larissa Bagano Dourado - UFPB

Introdução

A História Oral, entendida como metodologia de pesquisa, surge nos anos 50 em países como Estados Unidos e vários outros da Europa, após a criação do gravador, com a realização de entrevistas gravadas com pessoas que tiveram participação ou testemunharam determinados acontecimentos do passado ou da contemporaneidade. Tal metodologia é utilizada, sobretudo, por historiadores, antropólogos, psicólogos e teóricos da literatura. Acabou por se difundir no Brasil com mais intensidade durante os anos de 1990, quando foi criada a Associação Brasileira de História Oral.

A História Oral contribui substancialmente para trazer à tona sujeitos até então calados e excluídos na/pela História.



Permite a estes o direito à memória, a oportunidade de participarem da produção histórica e de explanarem suas histórias. Não se trata de obter uma história total ou extrair verdades absolutas a partir destes testemunhos, mas tão somente complementar aquilo que se propõe estudar, procurando entender como os acontecimentos são vistos e interpretados pelos indivíduos. Os testemunhos orais, aliados a outros tipos de documentos, transformam-se em fontes extremamente úteis para o entendimento do passado.

É a partir desta constatação que pretendemos aqui analisar os testemunhos de inúmeras mulheres que participaram dos acontecimentos relativos às Ligas Camponesas na Paraíba, durante os anos que precederam o Golpe Civil-Militar no Brasil, até a implantação do mesmo. É a partir do relato dos fatos contados por estas pessoas que procuraremos entender os acontecimentos e tramas do período, dessa vez sob outra perspectiva: a das que tiveram o marido ou os filhos e filhas mortos nos conflitos entre camponeses e proprietários, das que mesmo sem ter participado ativamente, partilharam dos mesmos ideais e sonhos que nortearam as lutas do trabalhador do campo naqueles anos – as mulheres.

Propusemos-nos, no entanto, a fazer inicialmente um breve relato abrangendo o contexto histórico-social das Ligas, depois partindo para uma narrativa a respeito da vida de Elizabeth Teixeira, por entendermos sua importância no movimento camponês do período, e então analisaremos o discurso de várias mulheres que também estiveram inseridas naquele contexto, procurando extrair aquilo de mais significativo que elas puderam nos dizer a respeito dos acontecimentos daqueles anos.

Contexto histórico

Nos anos 1940, as principais atividades econômicas da Paraíba, a monocultura da cana-de-açúcar, a cultura algodoeira e a pecuária, enfrentaram profundas modificações. A cultura algodoeira entrou em crise na medida em que encontrou a concorrência da produção do estado de São Paulo e diante da crise no mercado internacional, devido a Segunda Guerra Mundial.

Muitas famílias viviam nas terras de fazendeiros sob a forma de morador, meeiro, rendeiro e foreiro. Os proprietários, com intuito de ampliar seu pasto e suas plantações de cana-de-açúcar, passaram a expulsar esses trabalhadores/moradores, muitas vezes utilizando de violência.

Na segunda metade desta década, o PCB (Partido Comunista Brasileiro) levou sua ideologia comunista para o campo, na tentativa de fazer uma aliança entre operários e camponeses. No entanto, o PCB entrou na ilegalidade em 1947, no governo do presidente Eurico Gaspar Dutra, e essa aliança não se consolidou. Durante esse governo, os movimentos sociais sofreram grande repressão e, conseqüentemente, houve um enfraquecimento da ideologia comunista levada para o campo pelo PCB. Somente na década de 1950, os movimentos sociais encontraram condições mais favoráveis para sua reorganização.

Nesse período, muitas famílias do Estado da Paraíba praticavam a cultura de subsistência, plantava-se uma variedade de alimentos como feijão, arroz, milho e mandioca. As mulheres cuidavam dos filhos, da casa e também ajudavam na lavoura. Porém, a situação do homem do campo era difícil pelo alto grau de exploração, compondo um quadro de muita doença, fome e miséria. Os camponeses trabalhavam muito e ganhavam pouco, sem direitos trabalhistas, sem assistência pública. Foi nesse contexto que o camponês João Pedro



Teixeira, que já possuía uma experiência na organização de um sindicato em Recife, passou a tentar conscientizar o homem do campo sobre seus direitos. Segundo Elizabeth Teixeira,

Não era fácil para João Pedro porque o homem do campo acreditava que tinha nascido para sobreviver sendo escravo do patrão. Então, pra colocar na cabeça dele que ele não era escravo, que ele morava ali, que trabalhava ali e que tinha os seus direitos, não foi fácil. Mas João Pedro conseguiu, com muita luta organizar o homem do campo. Não foi uma fazenda, duas, três ou cinco não. Foram várias cidades, foi uma região inteira (BANDEIRA et al, 1997, p. 60).

Assim, as primeiras Ligas Camponesas surgiram para dar assistência aos trabalhadores do campo e lutar pelos direitos dos mesmos. Para expulsar o camponês de suas terras, os latifundiários colocavam fogo nas casas, soltavam seu gado para destruírem as pequenas lavouras, aumentavam o foro¹. Deste modo, os camponeses começaram a se organizar e fundaram em 1958 a Liga Camponesa de Sapé. Inicialmente se organizaram na luta pela permanência na terra, pela indenização, caso fossem expulsos, e contra o cambão² e o aumento do foro.

A Liga Camponesa de Sapé acabou se tornando a maior e mais importante Liga do Estado da Paraíba. A liga foi então registrada em cartório, com o objetivo de legitimar o movimento e afastar a visão de uma organização comunista da década de 1940. No entanto, o próprio contato com o PCB e com o Centro de Educação Popular (CEPLAR) influenciava a politização do homem do campo, ampliando suas reivindicações. Deste modo, as Ligas também lutaram por uma Reforma Agrária e pela regulamentação das leis trabalhistas para o homem do campo, como salário mínimo, descanso semanal remunerado, férias e previdência social.

1 O foro era pago pelo trabalhador rural ao proprietário da terra, e podia ser em dinheiro e ou em trabalhos prestados.

2 Era mais uma forma de exploração do trabalhador, consistindo no trabalho gratuito para o patrão no primeiro dia da semana.

É necessário que desde já se compreenda que apesar da existência de Ligas Camponesas em todo o Brasil, elas possuíam muitas vezes posturas diferentes em relação a determinados assuntos. A Liga Camponesa de Pernambuco, por exemplo, lutava por uma Reforma Agrária radical, ou seja, dariam início até uma luta armada se isso fosse necessário. Por outro lado, a Liga Camponesa de Sapé, e as demais do Estado da Paraíba, apresentavam uma postura mais moderada, buscando pela via parlamentar e pelo apoio das reformas de base, alcançar a Reforma Agrária.

Através de muita luta e união, os camponeses conseguiram acabar com o cambão. Quando um trabalhador era expulso das terras, o fazendeiro tinha que pagar uma indenização, caso não pagasse, o camponês permanecia na terra com sua família, pois sabia que não estava mais sozinho. Deste modo, crescia cada vez mais o número de associados na Liga.

Todos os meses, a Liga organizava um Ato Público na cidade de Sapé. Os camponeses eram convocados e a diretoria denunciava os despejos e a violência dos fazendeiros. Além disso, era comunicado a relação dos atestados de óbito do mês.

Os grandes proprietários passaram então a temer o avanço desse movimento, que cada vez mais colocava em risco seus privilégios e o monopólio da terra. Assim, com o objetivo de aniquilar as Ligas, utilizaram muitos métodos para assustar o camponês, com a violência de seus capangas, na derrubada de moradias, destruição das lavouras e até intimidações para depor na delegacia, como tentativa de intimidar o trabalhador. João Pedro Teixeira foi preso inúmeras vezes, mesmo antes da fundação da Liga, sendo espancado e jurado de morte. De acordo com Elizabeth Teixeira,

Nossa casa foi cercada pelo exército. Quando abrimos a porta, o Exército invadiu armados de metralhadoras, revirando tudo, até jornal velho eles encontraram. Era o “Terra Livre”. –“Ah, aqui tem jornal



comunista!”. Eles juntaram aqueles jornais e levaram o João Pedro embora (BANDEIRA et al, 1997, p. 57).

Elizabeth Teixeira

Durante a atuação de João Pedro Teixeira, a frente da Liga Camponesa de Sapé, sua esposa Elizabeth Teixeira, cuidava da casa e dos filhos, não se envolvia com a política, sequer tinha o título de eleitor que, segundo ela, era para não precisar votar em ninguém. Porém, nos finais de semana acompanhava o marido nas fazendas para conversar os trabalhadores, e sempre defendia o marido em todas suas decisões.

Em 2 de abril de 1962, João Pedro Teixeira foi assassinado numa emboscada. Os grandes proprietários buscavam com isso, intimidar a Liga e frear o crescimento do movimento, porém obteve efeito contrário, o movimento ganhou mais força. Junto com a comoção, os camponeses se revoltaram, todos sentiam o dever de dar continuidade a luta de João Pedro Teixeira, inclusive motivou a Elizabeth Teixeira assumir a presidência da Liga. Diante do marido assassinado, ela afirmou:

João Pedro, a partir de hoje eu marcharei na tua luta. Luta por terra, luta pelo homem do campo, luta pela mulher do campo que sofre como eu já sofri e que estou sofrendo agora. Tanto faz viver ou morrer. Eu estou disposta a enfrentar o que vier. Se eu for morta, morro, os filhos ficam... Mas eu te juro João Pedro, eu darei continuidade à tua luta! (BANDEIRA et al, 1997, p. 76).

Quando Elizabeth Teixeira foi à igreja falar com o padre sobre a missa do marido, ninguém a recebeu. Naquele período, a igreja também perseguia e combatia as Ligas Camponesas, acusando-as de serem comunistas. Embora houvesse a exceção de alguns

padres, a grande maioria era contra esse movimento no campo. A igreja criou sindicatos na região, que ficaram conhecidos como “sindicato do padre”, com o objetivo de combater as Ligas Camponesas. Além disso, quando o trabalhador ia à igreja para se casar ou batizar seus filhos, eles perguntavam logo se eram sócios da Liga, em caso afirmativo, os padres pediam para que o camponês não participasse mais do Ato Público e que se afastasse das Ligas e de seus líderes.

O ano de 1962 foi marcante na vida de Elizabeth Teixeira, com muitas perdas: em abril o marido assassinado, em julho o filho, Paulo, que tinha apenas dez, foi vítima de um atentado, sendo ferido com um tiro na cabeça, que o deixou inválido para o resto da vida; em novembro, Marluce, a filha mais velha, ainda adolescente, não conformada com a morte do pai, cometeu suicídio. Apesar de todo esse sofrimento, Elizabeth Teixeira cumpriu a promessa feita ao marido morto, e não abandonou a luta. Foi aclamada como presidente da Liga Camponesa de Sapé, e atou na sua direção de 1962 até 1964. Dizia:

Eu tinha que estar lá, presente na Liga, saber dos problemas e entrar no campo, para defender o homem do campo, quando havia desentendimento com o proprietário, tinha que entrar nas fazendas, procurar saber como estavam as relações de trabalho, de ajuda ao companheiro quando está doente e sem poder trabalhar, providenciar atestado de óbito e enterro. Isso tudo era nossa tarefa (BANDEIRA et al, 1997, p. 86).

Além de atuar na Liga, Elizabeth tinha que cuidar da casa e da família, mas para isso, contava com a solidariedade de muitos. Os companheiros plantavam na lavoura da família e vigiavam a casa durante a noite. As mulheres davam grande apoio a Elizabeth, a exemplo de Júlia de Mamelu que lavava as roupas da família, e Maria, esposa de Zé Odilon, fazia a comida e ajudava com as crianças. Posteriormente, Zé Odilon foi preso, espancado e morto.



Sobre a mudança na sua vida, ao assumir a liderança da Liga de Sapé, em um espaço da política que era reservado aos homens, Elizabeth Teixeira comenta com foi esse processo:

Para mim, tudo foi natural. Eu já trabalhava na sede da Liga, e muitos camponeses já me conheciam. Depois era vista como a viúva de João Pedro Teixeira. Os camponeses são muito respeitadores e nunca tive problema nenhum. Com o tempo, eles foram me admirando pela minha seriedade, coragem e decisão na luta. Com as mulheres não foi diferente. Talvez, bem no início, algumas tenham ficado um pouco ressabiadas, mas logo que me conheceram melhor, ficaram bem afetuosas (AYALA, 2009, p. 133-134).

Diversas vezes, Elizabeth Teixeira recebia propostas de dinheiro dos usineiros, para que renunciasse à Liga; os proprietários ofereciam casa, dinheiro, boa educação para seus filhos; mas também sofria várias ameaças, foi presa diversas vezes, agrediam-na com palavras e com tiros próximos aos seus pés.

Em dois anos, cresceu muito o número de associados da Liga Camponesa de Sapé. Na época de João Pedro Teixeira, eram sete mil associados e, em 1964, ultrapassavam dezesseis mil. Assim, houve a necessidade de criar outras Ligas, foram fundadas mais 19, entre elas, a de Mari, de Mamanguape e de Santa Rita.

Em virtude desse crescimento, os proprietários conseguiram junto à polícia a designação de um coronel para região: coronel Luiz de Barros. Em Sapé, os contingentes de policiais espancavam camponeses a mando dos latifundiários. Os latifundiários que mandavam nos policiais eram liderados por Agnaldo Veloso Borges, um dos mandantes do assassinato de João Pedro Teixeira.

Apesar de todas as tentativas de repressão dos proprietários, as Ligas Camponesas no estado da Paraíba cresceram e garantiam cada vez mais os direitos do trabalhador do campo, con-

tando inclusive com advogados que atendiam as demandas dos associados, com processos trabalhistas ou para habeas corpus, em caso de prisão de camponeses.

Porém, a partir do dia 1 de abril de 1964, o novo regime político do Brasil mudou esse quadro. O golpe militar de 1964, que depôs o presidente João Belchior Marques Goulart, mais conhecido como Jango, transformou profundamente a organização política, econômica e social do Brasil, atingindo o curso que as Ligas Camponesas estavam seguindo.

Nesse período, Elizabeth Teixeira estava no Engenho Galileia, em Pernambuco, para gravação do filme: “Cabra marcado para morrer”, dirigido pelo cineasta Eduardo Coutinho, que relata a história de seu marido João Pedro Teixeira. Quando aconteceu o golpe, ela foi avisada pelos camponeses que o exército já estava a caminho, assim, o grupo se escondeu na mata e depois cada uma das pessoas seguiu para casa de conhecidos. Elizabeth passou um mês escondida em Jaboatão-PE, sem notícias dos filhos. A polícia foi na casa dela, e como não a encontraram, colocaram fogo na casa e na sua lavoura. Seus filhos foram todos divididos nas casas de tios e de irmãos de Elizabeth Teixeira, que relatou o seguinte: “Eu estava desesperada pra ter notícias dos meus filhos. Então eu decidi vir direto pra João Pessoa e me apresentar, antes que a polícia me achasse, porque eu achava que seria muito pior. Se fosse hoje, eu não faria isso de novo” (BANDEIRA et al, 1997, p. 105).

Elizabeth Teixeira se apresentou ao Grupamento de Engenharia, que era comandado pelo Major Aquino. Ficou presa por três meses e 24 dias, e depois foi liberada. Ao ganhar liberdade, ela descobriu que dois de seus companheiros das Ligas, João Alfredo e Pedro Fazendeiro desapareceram depois de serem presos pelo 15-RI (Regimento de Infantaria).

De início, Elizabeth foi para casa de seus pais, mas depois de uma tentativa de assassinato, ela fugiu com seu filho Carlos para a ci-



dade de São Rafael, no Rio Grande do Norte, e lá assumiu a identidade Marta Maria da Costa. Primeiro trabalhou como lavadeira, e depois passou a alfabetizar as crianças da cidade. Viveu na clandestinidade por 17 anos, sem contato algum com a família que deixou em Sapé. Em 1981, soube que havia ocorrido a anistia e que as perseguições haviam diminuído, então resolveu tentar contato com sua família. Ao tempo em que consegue o endereço do seu filho Abraão, o cineasta Eduardo Coutinho, a localiza no Rio Grande do Norte e vai até S. Rafael para dar continuidade ao filme que havia iniciado no momento no golpe de 1964. Foi o início do reencontro com todos os filhos e familiares e o filme “Cabra marcado para morrer” foi finalmente concluído em 1984.

Participação das mulheres no movimento das Ligas Camponesas: Relatos

São muitos os relatos a respeito da atuação das Ligas, de sua organização e da relação entre seus membros e os proprietários de terras por algumas mulheres que participaram do movimento³.

Maria do Socorro de Paiva, ao falar das Ligas e de João Pedro Teixeira disse que na sede, em Sapé, os trabalhadores conseguiam muita assistência, referindo-se a ajuda de médicos e dentistas. João Pedro Teixeira conversava com os camponeses a respeito das metas das ligas, falava sobre como poderiam se organizar para conseguirem terras para trabalhar, salários justos e direito à escola, já que no período as escolas eram privadas.

Ana Justino de Oliveira, que passou a frequentar a casa de Elizabeth, após a morte do marido desta, disse:

³ Os relatos aqui utilizados são das entrevistas realizadas pela Irmã Tonny (Antonia M. Van Ham) e equipe, que foram transcritas e transformadas no livro “Memórias do povo. João Pedro e as Ligas Camponesas na Paraíba. Deixemos o povo falar...”. Cópia das fitas das gravações se encontra no acervo do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB.

[João Pedro Teixeira] gostava muito dos pobres, dava muito valor aos pobres trabalhadores. Ele não era contra os trabalhadores, ele dava muito valor, ele sofria muito pelos trabalhadores. É por isso que... mataram ele, que ele era a favor dos trabalhadores, no tempo das Ligas Camponesas (HAM et al, 2006, p. 123).

Quando da morte de João Pedro Teixeira, Ana Justino de Oliveira participou juntamente com Elisabeth de inúmeros comícios feitos em João Pessoa, e comentou que nos comícios o filho de João Pedro, Abraão, acusava os mandantes do assassinato do pai.

Isabel Regina Reis, uma das mulheres responsáveis nas Ligas por preparar a carteira profissional dos trabalhadores, disse que na época não havia documentos. O que as pessoas tinham era essa carteira para requisitar seus direitos nas fazendas, segundo ela, “os direitos trabalhistas” (HAM et al, 2006, p. 221).

Ela trabalhou também na Escola Radiofônica, criada pelo governador do estado, Pedro Gondim. Passou por um treinamento de três dias para, então, começar as atividades na escola. Deram-lhe um rádio para que começasse a ensinar aos trabalhadores, a partir das aulas que eram ministradas por um professor ou professora pela rádio Tabajara, mantida pelo governo do estado, daí então a turma de alunos ouvia pelo rádio as instruções, e ela copiava no quadro as atividades que estes professores falavam. Essa escola funcionou por três meses, segundo Isabel, até que se começou a espalhar que a mesma era montada pelas Ligas.

Os fazendeiros convocaram a polícia para recolher os rádios para a delegacia e suspender o funcionamento das escolas. E mesmo com o esclarecimento que estas escolas eram de iniciativa do governo e não das ligas, os fazendeiros não admitiram mais escolas nas suas propriedades.

Sobre a violência física sofrida pelos trabalhadores a mando dos proprietários, Josefa Davi de Melo conta o caso de um in-



cêndio em um canavial, que ocorreu na fazenda Santa Luzia, no município Cruz do Espírito Santo. Na ocasião, perguntaram aos trabalhadores do lugar quem havia feito aquela ação e ninguém respondeu. O gerente da propriedade, Luiz Carlos, e o contador, Messias Cruz, mandaram prender todos os trabalhadores, amarrando-os pelos pés, e os deixando pendurados em um pau que servia para pesar algodão, e espancaram todos. Um dos trabalhadores, de nome Martinho reclamou, e acabou sendo colocado dentro de um saco, recebendo mais pancadas.

Ainda sobre a violência empreendida contra o trabalhador do campo, Hilda Maria da Conceição de Melo disse que seu padraço, Antônio Correia, que trabalhava na usina de Santa Helena, carregava os corpos dos mortos na época das Ligas pela estrada do Bom Fim:

Então ele dizia a gente que a estrada do Bom Fim era uma mata, era onde os urubus comiam os corpos que ele transferia de dentro da Usina, que eles matavam e faziam ele trazer dentro de ramos de mato e jogava. [...] Era assim uma estrada do Bom Fim. Isto aqui, agora é roçado e depois foi cana, mas em 1965 era mato, era aí, onde eles devoravam corpos, plantaram cana; devoraram a mata e plantaram cana. (HAM et al, 2006, p.218).

Quando alguém desaparecia, contava ela que ninguém ia procurar, pois já sabiam que era a “indústria”. O próprio cunhado dela, Severino Alexandre, foi correndo para Rio Tinto, a pé, por dentro da mata, para não morrer. Hilda, ainda falando sobre seu padraço disse: “Eles matavam de noite e no outro dia de madrugada, ele tinha que buscar. Ele foi embora daqui, não levou direito de nada, só porque ele não se aguentava mais fazer este serviço” (HAM et al, 2006, p.219).

Isabel Regina contou outro caso da região em que morava. O proprietário da fazenda São Salvador, João Meireles, contratou um

novo administrador – João Gomes, que ao ver a situação dos trabalhadores dizia que eles estavam mais ricos que os patrões. Segundo Isabel, esses moradores

...eram rendeiros, tinham seus sítios, pagavam os direitos deles, né? Eles plantavam cana, plantava verdura, toda semana saía dois, três carros de verdura, só dessa família Fernando, que botava lá os carros e pegavam para ir vender, lá em João Pessoa, verdura. Aí começou João Gomes o administrador, aí foi tomando o terreno do pessoal. (...), porque o pessoal estava ficando rico, mais rico do que o proprietário. E isso causou a história das Ligas Camponesas, eles tomando o terreno do povo. O povo pagava os direitos e ele deixando o povo apenas com o terreninho da casa e uma pouca coisinha para trabalhar (HAM et al, 2006, p.223).

João Gomes, depois de ter se apossado do terreno dos trabalhadores, plantou bananeiras e cana, ficando com tudo. Os camponeses se juntaram e invadiram um terreno da fazenda Olho de Boi, próximo de Tramatá. Como o pedaço de terra estava desocupado, os trabalhadores adentraram com enxada e foice e começaram a se organizar. Conforme depoimento de Isabel essa ação não ficou sem resposta:

Aí então, quando foi daqui a pouco, vem a polícia. Chegou na fazenda de João Meireles. A fazenda que João Gomes administrava, ali junto da lagoa, para lá. Aí chegou, junto da casa da Fazenda mesmo, chegou não sei quantos carros de polícia. Aí invadiram o terreno. Neste dia, levaram Luiz Bendito, levaram o seu Antônio Paulo, levaram seu Alcides Bento. [...] Esse povo foi todo massacrado (HAM et al, 2006, p. 224).

Isabel falou que foi diante destes acontecimentos que a “revolução” começou, não somente em Sapé, mas em Mari, Miriri, e em ou-



tros lugares da região. Segundo ela, “muita gente morreu, muita gente foi à briga.” (HAM et al, 2006, p.225). João Gomes queria continuar a massacrar o pessoal e o povo foi atrás dele para pegá-lo, mas ele fugiu. A partir disso a violência se intensificou e as prisões também:

O pessoal começou a prender. Prenderam Célia, era irmã de João Fuba, prenderam ela, estouraram a mão dela todinha de palmatória, de madeira. Prenderam João Fuba, prenderam Pedro Fazendeiro. Aí foi uma revolução grande, a família Ribeiro [Coutinho] botou a mão nesse meio, aí que foi confusão, morte, muita coisa. [...] Pedro Fazendeiro, na hora que soltou-se... ele foi preso através dos fazendeiros. [...] e prenderam João Fuba. [...] um carro veio pegou os dois jogou dentro do carro e até hoje sumiram com esses dois homens. (HAM et al, 2006, p.226)

Quem são essas mulheres que guardam na memória tantas lembranças da ação das Ligas Camponesas na Paraíba? Entre as cinco mulheres, quatro são de famílias moradoras nas propriedades rurais e uma em um pequeno povoado. São mulheres simples, sem estudo, e apenas uma tem um certo grau de instrução para exercer o magistério, na alfabetização de adultos:

- Maria do Socorro de Paiva, moradora da fazenda Massangana, no município de Cruz do Espírito Santo;
- Ana Justino de Oliveira, moradora no povoado Barra de Antas, no município de Sapé;
- Isabel Regina Reis, moradora na fazenda São Salvador, no município de Sapé, professora de alfabetização;
- Josefa Davi de Melo, moradora na Usina Santa Helena, no município de Sapé;
- Hilda Maria da Conceição de Melo, moradora na Usina Santa Helena, no município de Sapé.

Pelos depoimentos, elas são observadoras do cotidiano da luta política, predominantemente masculina. Não foram protagonistas, mas de alguma ajudaram aos seus maridos e familiares a resistir à opressão e à vida dura no campo. Mas, as exceções a regra existiram, como Elizabeth Teixeira, na época das Ligas Camponesas, e mais recentes como Margarida Maria Alves e Maria da Penha Nascimento, lideranças do Sindicato Rural de Alagoa Grande-PB.

Considerações finais

Estes relatos ajudam a compreender em que sentido a violência contra o trabalhador do campo, na Paraíba, na década de 1950 e 1960, influenciou na insurgência das Ligas Camponesas. Percebe-se que muitas foram as formas de opressões sofridas pelos camponeses. Os proprietários, aliados à polícia, investiam ferozmente contra os trabalhadores, roubando-lhes não somente o direito de trabalhar a terra para a sobrevivência, como também a própria vida. Como meio de resistir a esta exploração desenfreada, as Ligas da Paraíba, cuja liderança maior foi João Pedro Teixeira, se organizaram e conseguiram alguns direitos àquelas pessoas. Embora tenham sido aniquiladas, sobretudo com a implantação do Golpe Civil-Militar no Estado da Paraíba, é inegável o papel preponderante que as Ligas Camponesas desempenharam na luta pelos interesses do trabalhador rural, coisa inédita para a época.

Por meio deste trabalho, vem à tona outra perspectiva a respeito dos acontecimentos do período, que é a das mulheres. Nem sempre envolvidas diretamente com a luta, não deixavam de contribuir com o que podiam à favor da luta dos trabalhadores. Trouxeram-nos relatos dos acontecimentos que envolveram organização, resistência, mortes e conquistas do movimento cam-



ponês. E, por terem sobrevivido, conseguiram nos transmitir com suas palavras aquilo que muitas vezes encontra-se tão distante e vago nesta História. Os seus depoimentos são fundamentais para se identificar os vestígios daquela época. O que realmente ficou marcado na memória, entre tantas lembranças esquecidas.

Referências

- BANDEIRA, Lourdes; SILVEIRA, Rosa Maria GODOY; MIELE, Neide (Orgs.). *Eu Marcharei na Tua Luta: a Vida de Elizabeth Teixeira*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1997.
- CAVALCANTE, Danielle Ligia Gonçalves. *Movimentos Sociais no Campo: As Ligas Camponesas na Paraíba (1958/1964)*. João Pessoa: Monografia, (mimeog.), UFPB, CCHLA, DH, 2010.
- HAM, Antônia Maria Van; CALADO, Alder J.; SEYSHTA, Arivaldo J.; GIACOMELLI, Gabriele; IENO, Gláucia M. L. (Orgs.). *Memórias do povo: João Pedro Teixeira e as Ligas Camponesas na Paraíba. Deixemos o povo falar...* João Pessoa: Ideia, 2006.
- ROCHA, Ayala A. *Elizabeth Teixeira: mulher da terra*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.
- SILVEIRA, Éder da Silva. História Oral e Memória: a construção de um perfil de Historiador-Etnográfico. *Ciência e Conhecimento*, São Jerônimo, Vol. 1, 2007.
- O que é História Oral. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>> Acesso em: 24 nov. 2011.

2.9

A UFPB NAS TRILHAS DO AUTORITARISMO

Maria de Nazaré Tavares Zenaide - UFPB

A universidade, espaço da liberdades e da crítica no exercício das funções do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão tem convivido em contextos autoritários, com processos de controle e disciplinamento no campo político-ideológico e acadêmico, assim como da gestão, administrativa, financeira e jurídica, mas também, com processos de resistências.

A ditadura militar de 1964 atravessou a sociedade brasileira, gestando uma cultura de violações aos direitos humanos. O arbítrio amordaçou não só as liberdades civis e políticas, em relação à universidade, gerando um clima que afetou a liberdade de expressão, de pensamento e a produção do conhecimento. Nesse sentido, colocou em risco um elemento imprescindível para a sobrevivência da instituição, que é a autonomia universitária e acadêmica.

Se, durante a ditadura militar, a luta pelas liberdades fundamentais foi associada à defesa da vida contra a violência estatal, vinte anos depois, o fortalecimento da democracia passa pelo direito à memória e à verdade no âmbito de uma verdadeira justiça de transição.



O presente artigo aborda fragmentos de memória da UFPB no contexto do autoritarismo e da transição democrática. Não entender a história da memória recente e sua relação com a universidade, pode significar, no presente, a possibilidade de negação da reprodução da violência institucional e da não valorização das árduas conquistas democráticas. Os dados levantados através da pesquisa bibliográfica e documental foram possíveis a partir da pesquisa “Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB”, realizada durante o processo de doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPB.

A Universidade brasileira em contextos autoritários

Estudos registram que, desde os anos 1940 e 50, a Universidade brasileira tem sido alvo de injunções e investigação do Serviço Secreto do Departamento de Ordem Política e Social – DOPS como comprova a Associação Docente da Universidade de São Paulo - ADUSP (2004). Esse trabalho realizado pela ADUSP (2004), como o Processo de Retratação realizado pela UFPB (1999) e os estudos sobre a “universidade interrompida” por pesquisadores da UNB, a exemplo de Salmeron (1999) retratam com riqueza de dados fatos relevantes acerca do autoritarismo nas Instituições de Ensino Superior – IES. Trabalho realizado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República sobre o período 1964-1985 comprova como os dispositivos repressivos e disciplinares foram parte do cotidiano das universidades durante o regime militar no Brasil (ver quadro 01).

QUADRO 1:
MEDIDAS ADOTADAS PELO REGIME MILITAR EM RELAÇÃO ÀS
UNIVERSIDADES (1964-1985)

1964	Invasões das forças de repressão na UNB, na Faculdade de Filosofia da USP com depredação da Biblioteca, laboratórios, bem como da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Expurgo de reitores e dirigentes universitários, criação de comissões especiais de investigação para investigar docentes, discentes, técnicos e dirigentes gerando práticas de perseguição e controle ideológico e terrorismo cultural, invasão e destruição da sede da UNE, ilegalidade da UNE, Acordo MEC-USAID.
1965	Nova invasão das forças de repressão na UNB e na USP.
1966	Invasão das forças de repressão na Faculdade de Medicina da Praia Vermelha – UFRJ, criação do Conselho de Reitores – CRUB, Relatório Acton, Lei nº53-1966 da Reforma Universitária. Criação do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC, Projeto RONDON, Acordos entre o Brasil e o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso para treinamento de técnicos rurais, modernização administrativa universitária, aperfeiçoamento do ensino primário e médio.
1967	Acordos MEC-USAID para Cooperação Técnica para treinamento de técnicos rurais, modernização das universidades; criação da Comissão Meira Matos para analisar a crise estudantil e propor mudanças para o ensino universitário. Decreto-Lei 252 da Reforma Universitária criando as estruturas departamentais.



1968	Decreto nº 62.937 de 1 de outubro de 1968 que introduz o Vestibular Unificado. Lei nº5. 540 –Lei Básica da Reforma Universitária, Decreto nº 63.341 que estabelece critérios para expansão das universidades. Invasão da Faculdade de Filosofia da USP pelo Comando de Caça aos Comunistas- CCC. Morte do estudante Edson Luiz no restaurante Calabouço da UNE no Rio de Janeiro pela polícia. Passeata dos Cem Mil, Invasão da UnB. Prisão dos participantes do XXX Congresso da UNE em Ibiuna-São Paulo. Lei nº5.537 que cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Lei nº 5.540 que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior.
1969	Decreto 477 instituindo infrações disciplinares, prisão com tortura do presidente da UNE, aposentadoria compulsória de docentes da USP.
1970	Decreto nº 68.908 sobre excedentes do vestibular classificatório.
1972	Parecer 871 do Conselho Federal de Educação sobre conceitos e organização curricular.
1973	Missa na Catedral da Sé em solidariedade aos familiares pela morte sobre tortura do estudante Alexandre Vannuchi Leme da USP.
1977	Invasão das forças de repressão na PUC-São Paulo com a prisão de 600 universitários; prisões de 200 universitários da UNB; passeata de 5 mil estudantes em São Paulo.
1978	Manifestações de protesto um ano após a morte de Edson Luiz. Portaria nº 505 do MEC aprovando diretrizes básicas para o ensino de “Moral e Cívica” no ensino de primeiro e segundo grau e de “Problemas Brasileiros” para os cursos superiores.

1979	Manifestação no dia 1º de maio pela Anistia. Congresso da UNE em Salvador com 10 mil universitários. Lei nº 6.733-79 criando as Fundações Universitárias.
1982	Greve Nacional das Universidades Federais.
1984	Greve de 84 dias de 37 mil professores universitários.

Fonte: BRASIL-SEDH (2007); FÁVERO (1991); ADUSP (2004); SALMERON (1999)

Sobre a UNB, explicita Pedroso :

Um fato marcante do período foi a invasão da Universidade de Brasília, em 9 de abril de 1964, com a prisão de professores, a queima de livros e o desmantelamento da biblioteca. Em outubro, nova invasão policial ocorreu após a demissão voluntária de quase todo o corpo docente, em protesto às prisões e à demissão de companheiros. Foi decretado, então, o Ato Institucional número 2, que fechou a universidade. Acontecimentos semelhantes sucederam-se em praticamente todas as universidades brasileiras. As universidades e o meio estudantil passaram a ser investigados pela polícia, através de inquéritos policiais militares (IPMs), regulamentados logo após o golpe de 64. Mas o choque mortal veio em 1968, com a decretação do Ato Institucional número 5 – conhecido como AI-5, que resultou na cassação de grande número de professores (PEDROSO, 1999, p. 32).

Esta reconstrução de fatos históricos recentes é importante como parte do processo de construção dos fundamentos da educação em direitos humanos no contexto da educação superior. Como afirma Magendzo (2007) o fenômeno do negacionismo, que envolve a ocultação e a negação de violações de direitos, a exemplo de várias experiências de genocídio, marca ainda a mentalidade presente nos países latino-americanos que tiveram longas experiências de regimes ditatoriais.



Para Zaffaroni (1989) toda a história da América Latina é marcada por histórias de violações e de resistências, de genocídios contra os povos originais, de seqüestro, tráfico e escravização dos africanos. Processos de negação de fatos históricos violadores dos direitos humanos fazem parte dos modos de subjetivação presentes, quando se trata de grupos socialmente excluídos, alimentando a cultura de violência e guerra, objetos da educação em e para os direitos humanos. Tais processos fundam mecanismos de justificação do autoritarismo alimentando uma cultura de impunidade frente os crimes contra à vida, principalmente quando essas vidas são de pessoas economicamente subalternizadas, ou de militantes de esquerda.

A cultura de violência está refletida no modo como vidas humanas são desigualmente valorizadas, como se não fossem tão legítimas quanto a nossa própria vida. Nesse sentido, é que se entende como no contexto democrático, a educação em direitos humanos pontua a necessidade de entendimento dos processos de exclusão moral¹ (CARDIA, 1995) de alheamento (COSTA, 2000), e de banalidade do mal (ARENDRT, 2001).

A UFPB e a Ditadura Militar

Na UFPB, como em outras IES, com a instauração do golpe militar 1964-1985, a gestão universitária recebeu impactos da violência institucional. Cittadino (1993) identificou a oficialização do autoritarismo na UFPB, através dos documentos expostos no quadro 2:

1 “quando pessoas que normalmente obedecem e respeitam as leis aceitam ações bárbaras contra indivíduos e grupos sociais” como “um processo coletivo de desativação dos mecanismos de autocontrole moral”. Bandura (*apud* CARDIA, 1995, p. 21) descreve esse fenômeno, como “algo gradual ao longo do qual vai-se reconstruindo o significado de comportamentos, negando-se conseqüências e encobrendo-se a responsabilidade pelo dano onde, por fim, passa-se a culpar e a desumanizar a vítima”.

QUADRO 2:
A INTERVENÇÃO MILITAR NA UFPB

DATA	A intervenção na UFPB
14 de abril de 1964	Afastamento do Reitor Mário Moacyr Porto, com base no Ato Adicional do Comando Militar e nomeação do interventor, ex-oficial do exército, professor de Medicina Guilardo Martins Alves.
08 de maio de 1964	1ª. Reunião do CONSUNI após a intervenção.
15 de maio de 1964	Aviso nº 916/1964 do MEC, credenciando do interventor para o exercício pro-tempore da reitoria (1964-1967).
Ofício 03/881/1969	Ofício do interventor ao Comandante da Guarnição Federal, declarando fidelidade ao processo deflagrado pelos militares, especificando as medidas tomadas.
Circular da Reitoria	Circular dirigida aos interventores dos Diretórios Acadêmicos (DA) visando a normalização administrativa e a reorientação das organizações estudantis.
Ofício Reservado No. 05 de 25 de fevereiro de 1969	Punição ad referendum do CONSUNI, Processo 31.260, que foi homologado por unanimidade pelo CONSUNI.

Fonte: CITTADINO (1993).

Sob a mira das armas, do terror e da cultura de guerra, a gestão universitária recebeu o impacto da força do regime, através de processos, como: intervenção na gestão com afastamento do reitor e diretores de centros, criação de órgãos paralelos de informação, censura política nos conteúdos e métodos educativos, alteração nas ações de pesquisa e extensão, fiscalização e controle de informação, perseguição de dirigentes, do movimento estudantil, de docentes e servidores, obrigando-os a viverem na clandestinidade.



Na UFPB, dois dias após o golpe de 1964, o prof. Mário Moacir Porto, compareceu ao Grupamento de Engenharia para receber o comunicado de sua destituição do cargo de Reitor, sendo substituído pelo professor da Faculdade de Medicina, Guilardo Martins Alves, ex-oficial do Exército que atuou como interventor. Afirmo o reitor acerca do processo:

O ofício, que decorei, dizia o seguinte: ‘Comunico a Vossa Senhoria (já estava destituído do título de Magnífico...) que este comando militar, zelando pelos princípios de renovação da Revolução, resolveu intervir nessa Universidade. Cumpre esclarecer que a sua destituição do cargo de reitor não decorre de nenhuma dúvida quanto à sua probidade, ou suspeita de atividade subversiva’ [...] A Revolução estava punindo as pessoas sob dois fundamentos: subversão e corrupção. [...] Mas, mesmo assim, não me conformei e fiz uma resolução, talvez até um pouco precipitada, pedindo ao novo reitor, o Guilardo – que já estava empossado como interventor – para que fizesse uma devassa na minha administração, apesar de que o ofício me isentava de qualquer culpa. [...] Pedi uma certidão e eles me forneceram, dizendo que não existia nenhuma irregularidade (PORTO, 1994, p. 444).

Afirma, ainda, o reitor exonerado na época expressando o clima de terror:

O medo é eficaz e barato. Você corrompe uma pessoa, ela fica com medo [...] Todo mundo se omite e todo mundo se corrompe, pela omissão decorrente do medo. Então, a revolução teve disso, o medo generalizado. Todo mundo com medo, todo mundo calado (PORTO, 1994, p. 446 – 448).

O Conselho Universitário que, antes da ditadura, havia incentivado a ampliação da participação estudantil nos órgãos colegiados, que foi o motivo maior da destituição do reitor em

exercício, aprovou com 21 votos (sobre 23) a eleição indireta do interventor, legitimando punições, mecanismos de censuras e perseguições. O uso da força foi utilizado, também, para intervir e exonerar dirigentes, professores e servidores técnico-administrativos. Foi também criada a “Assessoria de Segurança e Informação – ASI”, que controlava processos de seleção, monitorava a atuação dos dirigentes e realizava sugestões e alertas.

Apesar de a Universidade ser uma instituição que deveria primar pela liberdade de pensamento, inclusive incrementando-a, Guilardo Martins Alves se submeteu à orientação do Comando Revolucionário, cerceando esse postulado, valendo-se da autoridade que o cargo lhe conferia, passando a desenvolver ações através de justificativa teórica e pragmática que no fundo liquidava com a verdade factual [...] a ditadura se instalou com todo rigor na UFPB. Grande parte dos professores e alunos silenciou. Outra parte aderiu aos golpistas; uma pequena parte resistiu, denunciou e foi perseguida, presa e expurgada (GOMES, 2006, p. 53).

A gestão universitária não só aliou-se, como também legitimou a ordem autoritária. Foi assim, com a intervenção no Diretório Central dos Estudantes - DCE e dos Diretórios Acadêmicos - DAS, com a perseguição de docentes e gestores. Outros diretores de Unidades da Universidade também sofreram a intervenção: Cláudio Santa Cruz (Diretor da Faculdade de Economia) e Paulo Pires (Diretor da Faculdade de Filosofia) (BARROS JÚNIOR, 1999).

Em 1969, a Reitoria da Universidade mandava cancelar ou impedir matrículas de alunos e ex-alunos que resistiam à ditadura instaurada com o golpe militar de 1964. Foram excluídos da vida acadêmica, tiveram suas vidas pessoais e profissionais tremendamente prejudicadas ou simples e cruelmente exterminadas [...] Obrigou o Conselho Universitário a homologar decisões que por



outros meios e formas alcançariam, também, professores e técnicos da Instituição (UFPB, 1999, p. 7).

O professor Mário Moacyr Porto expressa como a cultura democrática se antagoniza com a gestão autoritária militarizada.

Eu lutei muito para aumentar consideravelmente a representação estudantil nos colegiados da Universidade. Essa foi uma das minhas lutas maiores e eu quero crer que foi essa luta ostensiva e permita dizer, corajosa, que levou a Revolução a destituir do cargo de Reitor [...] (PORTO, 2006, p. 101-102).

Professora Maria José Teixeira Lopes Gomes desvela como a neutralização dos processos e espaços democráticos atingiram os setores mais mobilizados.

O meio estudantil e o professorado passaram a ser vasculhados pelos IPMs (Inquéritos Policiais Militares), instrumentos criados por Ato Institucional e, posteriormente, regulados por lei. Uma Comissão Especial de Investigação Sumária (CEIS), composta pelo reitor, por professores e funcionários indicados pelos militares, foi instalada para levar a efeito os expurgos e outra Comissão Geral de Investigação (CGI), igualmente instalada na sede da Reitoria (GOMES, 2006, p. 53).

Foram realizados, ao todo, 35 expurgos de docentes e 85 de discentes, pela Comissão Especial de Investigação Sumária, sem direito à defesa e à justiça (UFPB, 1999). Gomes ressalta como o processo de patrulhamento ideológico, os Inquéritos Policiais Militares, os expurgos e a Comissão Especial de Investigação Sumária contribuíram para reduzir as possibilidades de resistências e manter a regra do “dever de obedecer”, assumido pela gestão interventora e os órgãos colegiados.

Uma geração inteira conviveu com o terror, com o silenciamento, com a cultura autoritária que até hoje respinga nas práticas sociais e institucionais. Como afirma o Reitor deposto:

O estudante só tinha o direito de estudar, tinha que ficar calado, submisso, amedrontado, medíocres. Os mais inteligentes, mais irreverentes, ficaram à margem, pelo fato de não se permitir às Universidades criticar, não se conformar com certas medidas. Isso pulou uma geração inteira. [...] O que houve foi o expurgo de uma geração inteira, pelo medo, pela punição, por aquele ato permanente, na Universidade, de cassação, de cancelamento de matrículas. Isso foi um grande mal. E é um mal que não dá na vista (PORTO, 1994, p. 449).

O terror cultural implicou na criação de dispositivos disciplinares. O Conselho Universitário puniu com a suspensão durante um ano letivo, 85 estudantes que participaram da manifestação antilacerdista da Faculdade de Direito. Na ata da primeira reunião do CONSUNI, após o golpe, é possível observar como o discurso autoritário transformava as medidas de força em palavras simbólicas como: “revolução democrática” a serviço da “paz e da democracia”, anunciando uma nova ordem que, se fosse democrática, não requisitaria o uso de golpes e repressão, nem de intervenção do exército nas universidades, como ocorreu, principalmente depois do AI-5.

As acusações em relação a docentes e discentes, pelos órgãos federais de Segurança, compreendiam: identificação como membro de organizações ou partidos de esquerda, participação em manifestações de caráter reivindicativo, participação nas ligas camponesas, participação de congressos da UNE, venda de livros, relações de amizade com comunistas, solidariedade a Celso Furtado pelo Plano Diretor da SUDENE, participação em eventos de esquerda, dentre outras. O clima



de terror instaurou o medo como dispositivo de controle social, como afirma uma docente:

A repressão era grande demais. Eu tinha muito medo, tinha muito medo, é tanto que as poucas coisas que insurgiam, era muito velado, sabe aquela coisa? A ADUF começou no CCHLA, onde teve uma história de ameaça de uma bomba, ali em um bequinho do Departamento de História (era uma salinha só), depois é que foi para o Centro de Vivência. Telefonaram para o Departamento de História e disseram que botaram uma bomba. Foi comunicado ao reitor que acionou a Polícia Federal que foi atrás da bomba, mas nada encontrou. (ND, 2010, entrevista).

A UFPB, enquanto instituição pública viveu dois processos em curso no período autoritário: um de caráter coercitivo (expurgo, repressão, IPMs, Comissões de Investigações) em relação aos docentes, servidores e discentes discordantes; e outro, de caráter consensual em relação aos adesistas (premiação com cargos, reforma cêntrica e expansão e modernização da universidade, reforma universitária, incentivo à pesquisa, expansão de matrículas) (GOMES, 2006).

O quadro 3 apresenta atos de violação aos direitos humanos vivenciados na UFPB, durante o regime de 1964-1985, que puseram em risco não só os direitos individuais (civis e políticos) como os direitos coletivos (justiça, educação e trabalho).

QUADRO 3
RETRATO DAS VIOLAÇÕES AOS DIREITOS HUMANOS DURANTE A
DITADURA MILITAR NA UFPB (1964 – 1979)

Declaração Universal dos Direitos Humanos	Tipos de Violações de direitos
<p>Direito à Vida</p> <p>Artigo III: “Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”.</p>	<p>Constrangimento mediante violência ou grave ameaça, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico.</p>
<p>Direitos de Liberdade</p> <p>Artigo XIII: “ 1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.</p> <p>2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar”.</p> <p>Artigo XVIII: “Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, em público ou em particular”.</p> <p>Artigo XIX: “ Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras”.</p>	<p>Ameaças.</p> <p>Exílio.</p> <p>Patrulhamento ideológico.</p> <p>Perseguições por motivações ideológicas.</p> <p>Relatórios Secretos.</p> <p>Criação de professores delatores.</p> <p>Censura das atividades culturais.</p> <p>Censura de livros e abordagens teóricas.</p> <p>Controle dos meios de comunicação.</p> <p>Violação de correspondência.</p> <p>Desvio, sonegação, subtração ou supressão de correspondência.</p> <p>possibilidades de resistência.</p>



<p style="text-align: center;">Direitos Políticos</p> <p>Artigo XX: “1. Todo ser humano tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica.</p> <p>2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação”.</p>	<p>Destituição do cargo de Reitor (prof. Moacir Porto) e substituição pelo interventor Guilardo Martins Alves, em 14 de abril de 1964.</p> <p>Dissolução do DCE e DAs.</p> <p>Atentado contra a liberdade de associação.</p>
<p style="text-align: center;">Direito à Educação</p> <p>Artigo XXVI: “1. 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.</p> <p>2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.</p> <p>3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos”.</p>	<p>Cancelamento de matrículas e expulsão de estudantes, professores e funcionários.</p> <p>Suspensão do ano letivo de 85 estudantes que participaram de manifestação antilacerdista da Faculdade de Direito.</p>

<p style="text-align: center;">Direito ao Trabalho</p> <p>Artigo XXIII:</p> <p>“1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.</p> <p>2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.</p> <p>3. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.</p> <p>4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses”.</p>	<p>Rescisão e suspensão de contratos e pagamentos.</p> <p>Demissão de professores e servidores.</p> <p>Intervenção nas Universidades</p> <p>Exoneração de Reitores e diretores.</p> <p>Inquéritos sumários.</p>
---	---



<p>Direito de Acesso à Justiça</p> <p>Artigo IX: “Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado”.</p> <p>Artigo X: “Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir sobre seus direitos e deveres ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ele”.</p> <p>Artigo XI: “1. Todo ser humano, acusado de um ato delituoso, tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.</p> <p>2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituíam delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte do que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso”.</p>	<p>Criação da Comissão Geral de Investigação – CGI para realizar inquéritos em rito sumaríssimo, em caráter sigiloso, retirando o direito de defesa dos servidores e professores acusados.</p> <p>Criação da Comissão Especial de Investigação Sumária (CEIS) para processar expurgos.</p> <p>Realização de Inquéritos Policiais Militares.</p>
---	---

Fonte: ADUFP-JP (1979); CITTADINO (1993); MELLO (2006); BRASIL-SEDH (2006); GOMES (2006); FERREIRA; FERNANDES (2006).

A liberdade acadêmica foi suprimida, seja nos objetivos e conteúdos, nos métodos e formas de avaliação, como na regulamentação jurídica, no pluralismo de fundamentos e na gestão universitária².

² O Pacto dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ratificados em 1988, ressaltam o dever dos Estados em respeitar a liberdade

Outras medidas, adotadas pelo comando militar, para contrabalançar as medidas de força foi construir hegemonia com a expansão da universidade, através da criação de campus e a ampliação de cursos e matrículas, assim como a concessão de títulos honoríficos a autoridades centrais (gerais e ministros) do Estado de Segurança Nacional. Para Cittadino (1993), o Estado de Segurança Nacional sustentava-se em dois pilares: a defesa da segurança interna (durante o AI-5 teve a hegemonia da extrema-direita) e o modelo de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro, sob hegemonia dos Estados Unidos, implicando num processo de desnacionalização.

Com a intenção de institucionalizar a ideologia da segurança nacional, coordenada pela Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra – ADESG foram instituídas, na UFPB, pelos Conselhos Superiores: a Resolução nº 11/1970, implantando o Ensino de Educação Moral e Cívica na Graduação e a Resolução nº 06/1975, que autorizou a realização de Curso de Férias e da disciplina Estudos de Problemas Brasileiros.

A ditadura significou a negação do direito de educar com liberdade. Sem o pluralismo de idéias e a liberdade de organização e participação, o Estado autoritário violou o que preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e os Pactos Internacionais. Conforme Gomes:

A radicalização do processo político impunha neutralizar totalmente os espaços democráticos consentidos e indicar novos caminhos ideológicos, tornando a UFPB rígida, monolítica e homogeneizada, afastando do debate a intelectualidade progressista e o alunado mais politizado (GOMES, 2006, p.52).

Sem a liberdade, a vigilância e os interesses disciplinares sobrepunham-se aos interesses acadêmicos, e a universidade não

no exercício da autonomia acadêmica.



se diferenciava das instituições fechadas. Barros Júnior (1999), no parecer referente ao Processo nº 013.711/99-07 junto ao CONSUNI, referente ao pedido de Retratação Institucional da Comissão de Anistia da UFPB, explicita:

Na prática e na verdade, implantou-se o arbítrio, o medo, a repressão. A tortura consolidou-se como método de ação dos agentes e aparelhos de segurança do Estado. No âmbito das universidades, uma série de leis buscou estabelecer um controle bastante rigoroso sobre o que se passava no interior das academias. A mais severa delas, o Decreto-Lei nº. 477, de 26 de fevereiro de 1969, punia com demissão, proibição de contratação, expulsão, impedimento de matrícula e banimento do país, no caso de estrangeiros, qualquer ato de professor, funcionário e aluno que tivesse caráter revidinatório, grevista ou político (BARROS JUNIOR, 1999, p. 34).

No entanto, simultaneamente a esse processo de dominação se gestaram resistências que desencadearam novos processos de mudanças, arejando a sociedade e forçando o processo de distensão e de transição democrática. Nessa tensão entre resistência e regulação, emergiram movimentos sindicais, populares e de educação. No processo de criação da ADUF, nos anos 1970, havia ainda reuniões clandestinas de articulação da entidade docente, como afirma um docente daquela época:

Nessa época, houve muita pressão para sair como presidente da chapa da associação docente, mas, como tinha resquícios da clandestinidade, não aceitei. Eu não esclareci em momento algum como se estas coisas as pessoas não iam saber? Era uma esquizofrenia. Eu e N não aparecíamos juntos. Ela passou dois meses numa solidão atroz. Ela começou a fazer um trabalho no bairro 13 de maio que Dom José colocou-a lá ela ficou encarregada com o grupo de crisma (AP, 2010, entrevista).

Entre os dispositivos disciplinares da repressão incluía-se o de transformar os órgãos de representação estudantil em centros de serviços assistenciais e reuniões de “caráter cívico”. O Decreto-Lei nº 228, de 28 de fevereiro de 1967 (revogado pela Lei nº 6.680, de 1979), em seu artigo 11, vedou aos órgãos de representação estudantil realizar “qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial ou religioso, bem como, incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares” (www.jusbrasil.com.br). O Congresso Nacional aprovou a Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964 (Diário Oficial da União, 11/11/1964, p. 169), proposta pelo Ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, tutelando e esvaziando o movimento estudantil. Extinta a UNE e as Uniões Estaduais dos Estudantes, na Paraíba, o interventor da UFPB dissolveu o Diretório Central e os Diretórios Acadêmicos de Medicina, em João Pessoa, das Faculdades de Ciências Econômicas, em João Pessoa e Campina Grande, e da Escola Politécnica, que passaram a ser geridos por interventores. Tal ato, constante no Livro de Atas do CONSUNI, datado de 24 de março de 1964, foi chamado pelos golpistas de “reorientação aos novos ideais revolucionários”, como forma de retirar a conotação autoritária do golpe e da intervenção (CITTADINO, 1993, p. 16).

Foi no reitorado do Professor Jader Nunes de Carvalho (datas), que vivera de perto, quando estudante, o peso da ditadura no Congresso da UNE, em Ibiúna, que a Reitoria da UFPB recebeu por conta da Lei de Anistia nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, vários ex-docentes e estudantes que haviam sofrido perseguição política. Para atender essas demandas legítimas, foi, então, criada em 1998 a Comissão de Anistia da UFPB, que contou com a colaboração do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR) e do Arquivo Central da UFPB. Participaram da Comissão de Anistia: Neiliane Maia, historiadora, como coordenadora; Geraldo Maciel de Araújo, engenheiro civil; e Maria Lígia Malta de Farias,



advogada. A Comissão de Anistia da UFPB, conforme depoimento de um professor.

[...] foi ato do reitor. O professor Jáder criou a Comissão de Anistia pela necessidade que tinha as instituições federais de ter essa Comissão de Anistia para julgarem os processos dos pedidos de Anistia junto ao Ministério da Justiça. Pela regulamentação da Lei de Anistia, foi necessário criar essa comissão para cada poder encaminhar e analisar os pedidos. Todo pedido tinha que ser dirigido primeiro para a comissão de anistia, e ela é que fazia o encaminhamento para a Comissão de Anistia do Ministério da Justiça. Ela foi criada porque uma das pessoas atingidas foi diretamente ao reitor solicitar pedido de acesso aos documentos referentes às punições realizadas pela UFPB. O reitor encaminhou ao Ministério da Justiça que devolveu, recomendando a criação da comissão de anistia da instituição (ND, 2010, entrevista).

Foi no reitorado de José Jackson Carneiro de Carvalho (1984-1988) que a ASI, instaurada durante a ditadura, foi desmantelada oficialmente, segundo informação da Comissão de Anistia, como afirma

Ela funcionou até o Reitorado de Jackson. Foi o DCE e a ADUF, pressionando o prof. Jackson para desmantelar a ASI. Tinha um coronel que era coordenador de lá por muito tempo. Era a instalação do exército na universidade, era uma perna do exército na universidade. Você vendo essa documentação você via que todos recebiam, era rotina. Eu procurei inclusive os documentos do gabinete do reitor e não encontrei, só salvou esse do CCHLA. Todos diziam: o arquivo foi tudo queimado. Não sei se eles não tinham mais canto para botar documentos velhos que não prestavam. A gente trabalhou os documentos do gabinete do reitor e achou pouquíssima coisa. Pela amostra do CCHLA, o gabinete do reitor deveria ter muito mais (ND, 2010, entrevista).

A Comissão de Anistia da UFPB realizou um trabalho científico sobre memória do autoritarismo, reconstituindo através da pesquisa documental informações para as vítimas do arbítrio. Se no Tribunal de Nuremberg as informações do massacre dos judeus tinham um farto processo de registro e documentação, no caso da ditadura militar brasileira, os dados e as provas das universidades também desapareceram, como explicita o pesquisador::

Os documentos dessa assessoria sumiram. Todos. Eu fui atrás desses documentos. Conversei com pessoas que trabalharam lá na ASI. A informação que tive é que os documentos foram mandados para o DEMEC na João Machado, lá eles fizeram uma triagem, rasgaram e queimaram muita coisa e o resto foi para Brasília, para a ABIN. Por isso, eu procurei e não tinha documentos, muitos arquivos foram queimados como da Faculdade de Direito e Faculdade de Medicina. Eu botava gente para ir atrás, porque eu tinha que ter o documento para poder provar os pedidos das pessoas punidas. Os funcionários admitiam que houvesse documentos, mas não sabiam o que era e que não existem mais (ND, 2010, entrevista).

A pesquisa sobre a memória política do país é parte da qualidade da vida democrática das instituições, daí porque o direito à memória e à verdade ser tão uma questão tão cara para a democracia brasileira.

Trilhas da UFPB na direção da democratização

a) Da Comissão de Anistia à Retratação Institucional da UFPB

A Comissão de Anistia da UFPB, diante das demandas de pesquisas provindas da Lei de Anistia, apresentou através do Processo nº 013.711/99-07 pedido de retratação institucional, tendo



como relator o prof. João Otávio Paes de Barros Júnior. A retratação constitui uma espécie de reparação moral e política, pública, em que a instituição reconhece sua responsabilização com os atos de violência. O mesmo CONSUNI que, em 1964, aprovou por unanimidade a intervenção e a repressão contra a instituição e seus quadros, em 1999, trinta e cinco anos depois, aprovou o processo de retratação.

A retratação pública significou o “pedido de perdão aos ofendidos e humilhados”, a redução dos danos morais e simbólicos, o reconhecimento de que a universidade foi parte ativa da repressão, uma vez que

[...] prestou-se ao papel de algoz de seus próprios pares [...] a quem tinha por obrigação de cuidar e educar: os estudantes desta casa, como também, o reconhecimento de que é função da universidade fazer uma auto-crítica perante a opinião pública e dela tomar novas lições (BARROS JÚNIOR, 1999, p. 33-34).

Trinta anos após a reunião de 13 de março de 1969 do Conselho Universitário, que homologou por unanimidade punições disciplinares, frutos do Decreto nº 477, o reitor Jader Nunes de Oliveira, um dos participantes do Congresso da UNE de Ibiúna, realiza, em 27 de agosto de 1999, em homenagem aos 20 anos da Lei de Anistia, uma sessão solene do Conselho Universitário para homologar a Retratação Institucional da UFPB, revogando o Processo nº 31.260, de 14 de março de 1969. Tal processo de retratação institucional foi coordenado pela Comissão de Anistia da UFPB (UFPB, 1999, p. 37). Através da Resolução nº 16/1999, foram revogadas as decisões do Conselho Universitário de 14 de março de 1969, relativas às Punições Disciplinares, proveniente do Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que trata das “infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou

empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares”. A Resolução aprovou:

Art. 1º Revogar todas as resoluções do Conselho Universitário que homologaram atos punitivos da Reitoria aplicados a alunos e ex-alunos da UFPB, atos estes fundados em legislação de exceção.

Art. 2º Conferir a esta Resolução efeito de Retratação Institucional deste Colegiado Superior perante todos aqueles membros da Comunidade Universitária punidos pelo regime militar (UFPB, 1999, p.41).

O Decreto nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, determinou aos reitores-interventores a punição e a perseguição de estudantes universitários envolvidos com subversão, impedindo-os de realizarem matrículas em qualquer escola durante vinte anos (SEDH, s/d). Em 13 de maio de 1969, a gestão disciplinar ampliou-se ao Conselho Universitário, que votou o Processo 31.260, encaminhado pela Reitoria, com o objetivo de homologar punições disciplinares, e que foi acatado por unanimidade, impedindo alunos de estudarem e se ausentarem do estado e até do país. A Resolução nº 16/99, que revogou as punições aprovadas pelo CONSUNI, reconhece que a ditadura submeteu a Universidade ao poder discricionário, agindo como agente da repressão, violando as liberdades democráticas e o direito à educação, que não prescinde do exercício das liberdades e da cidadania. Como afirma Barreto Filho (1999, p. 55) “A universidade não hesitou em escolher o lado da lógica da violência repressiva da Ditadura pretendendo com isto matar as paixões pela luta libertária”. E continua: “A comunidade acadêmica em sua esmagadora maioria silenciou. O medo, o terror imposto e, em alguns casos, a cumplicidade, foram coadjuvantes das cenas de arbítrio”.



Por outro lado, a resolução reconhece, também, a capacidade de resistência e luta dos segmentos universitários que, sob censura e repressão, foram parte da construção do processo de redemocratização. Resistir ao autoritarismo, rompendo com o silenciamento e o medo impostos à Universidade, foi um processo que impacta e ecoa até hoje na jovem democracia.

[...] os nossos perseguidores não foram capazes de apagar os nossos espíritos libertários, apenas, continuaram incendiando as nossas almas. E hoje longe daquele começo, permanece incendiário o amor à liberdade (BARRETO FILHO, 1999, p.59).

O processo de retratação envolveu dar voz aos docentes e estudantes perseguidos. Cada expressão reflete aspectos para a educação em direitos humanos.

Na medida em que renunciou à autonomia, submetendo-se às injunções do governo militar, o que fez, na verdade, foi solapar os pré-requisitos indispensáveis à afirmação daquilo que lhe caracteriza substantivamente: o exercício do espírito crítico e investigativo de que são portadores os membros da comunidade acadêmica, e que os leva a ampliar as fronteiras do conhecimento, contribuindo, assim, para o progresso da nação (LYRA, 1999, p. 61-62).

O sentimento de luta que sustentou a resistência persistiu, como afirma Zenóbio Toscano de Oliveira, na sessão de retratação:

Vejo companheiros [...] que em nenhum instante paralisaram o seu sentimento de luta de busca pela redemocratização do país [...] Trinta anos se passaram, vinte anos de anistia e vejo no semblante de todos os companheiros daquela época este mesmo sentimento de continuar a busca para mudar o mundo (OLIVEIRA, 1999, p. 45).

Do ponto de vista da educação em direitos humanos, a retratação institucional também é uma estratégia política e pedagógica da UFPB, ao responsabilizar-se e fazer justiça aos que sofreram violações de direitos:

[...] o reencontro de todos os brasileiros com a liberdade. Estamos festejando a reafirmação da liberdade como valor intrínseco da nacionalidade. Estamos reverenciando a capacidade de preservar a memória política de uma nação e a memória de todos aqueles imolados na luta para restaurar o direito de contar essa história. Estamos saudando a vontade de fazer dessa memória a arma mais eficaz contra toda e qualquer forma de tirania ou opressão (IDEM, 1999, p. 69).

A necessidade da memória para fazer o silenciamento repressivo falar, é hoje, no contexto democrático, um ato de educação em e para os direitos humanos. Afirma Luiz Augusto Crispim (1999, p.47): “[...] é indispensável cultivar essa memória, para que nós saibamos escapar dos absurdos que a história ainda pode nos reservar”. Barreto Filho enfatiza:

[...] trazer à tona esta fratura exposta é fundamental [...] Reavaliando publicamente o autoritarismo passado que brutalizou a minha geração, hoje nos reconciliamos com a essência e natureza da Universidade, e mais que isto, com o profundo sentimento em saber que trinta anos depois, a história mostrou que estávamos apaixonadamente certos ao escolhermos o lado dos que lutaram pela liberdade (BARRETO FILHO, 1999, p. 54).

A retratação, como ação pedagógica, é colocada na fala de Nonato Guedes, quando ressalta a memória como elemento de uma dinâmica transformadora.

Há quem ache ocioso exumar o passado, sobretudo quando esse passado, ainda bem recente, deixou traumas, cicatrizes profundas e controvérsias interminá-



veis. A História, no entanto, é inseparável. Ela precisa ser revisitada frequentemente, ou a qualquer época, não só para que se aclarem as verdades, mas para que dos seus registros extraiam-se lições que possam tecer a moldura dos tempos contínuos (GUEDES, 1994, p. 9).

A fala do reitor Jader Nunes de Oliveira, na sessão da retratação, explicita o significado da democracia para os direitos humanos, quando afirma:

Estamos comemorando a construção plural do renascimento da democracia em nosso país. Estamos comemorando o reencontro de todos os brasileiros com a liberdade. Estamos festejando a reafirmação da liberdade como valor intrínseco da nacionalidade. Estamos reverenciando a capacidade de preservar a memória política de uma nação e a memória de todos aqueles imolados na luta para restaurar o direito de contar essa história. Estamos saudando a vontade de fazer dessa memória a arma mais eficaz contra toda e qualquer forma de tirania ou opressão (OLIVEIRA, 1999, p. 69).

b) A criação da Comissão de Direitos Humanos

Inicialmente, a Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão (CDHC) da UFPB foi criada em caráter provisório, através da Portaria R/GR/009, de março de 1989, a partir da articulação de docentes e técnico-administrativos sob a coordenação do professor Rubens Pinto Lyra. Em 1990, a Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão da UFPB foi instituída através da Resolução 25/90, do Conselho Universitário, vinculada ao Gabinete do Reitor e à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. Através da Portaria Nº24/1996, altera seu nome para Comissão de Direitos Humanos, ampliando o número e as possibilidades dos membros colaboradores. A criação da CDHC, vinculada a dois importantes setores da gestão universitária, simbolizou um movimento em

direção contrária ao que tinha ocorrido em 1964, com a Comissão Especial de Investigação Sumária (CEIS).

A criação da Comissão de Direitos Humanos da UFPB e do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão ocorreram no bojo do processo constituinte e a UFPB foi pioneira, como explicita um dos seus membros.

Essa comissão foi formada numa conjuntura muito especial. A Comissão foi formada logo após a CF de 1988, em outubro de 1988 no reitorado do professor Antonio de Souza Sobrinho. Apesar das dificuldades de início, sobretudo por falta de estrutura, a Comissão estava contando com pessoas de muita dedicação, de pessoas inclusive identificadas com os movimentos, com os direitos humanos, sobretudo [...] Esse grupo de pessoas que começou a constituir a idéia de uma comissão de direitos humanos na universidade, que é inovador no país, eram pessoas identificadas com os movimentos sociais (GF, 2010, entrevista).

Na UFPB a criação da CDHC ocorreu com o clima de mobilização do processo constituinte, desdobrando-se na criação do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão (1992), da Ouvidoria Universitária (1999) e da do Conselho Municipal dos Direitos Humanos e Segurança Pública (2000). Segundo Lyra (1996, p.2), a proposta de criação do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão foi apresentada e aprovada na Assembléia Constituinte do Estado da Paraíba, em 1989, sendo implementado em 1992.

O Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, criado pela Lei Estadual nº 5.551, de 14 de janeiro de 1992, contribuiu para aproximar a Universidade das entidades de direitos humanos e dos órgãos públicos, com quem passou a estabelecer convênios para a realização de projetos e programas de ensino, pesquisa e extensão que explanaremos mais adiante.



A Ouvidoria Universitária constitui outro instrumento de controle social, na medida em que recebe denúncias e queixas de violações de direitos e de revisão das ações de gestão e acadêmicas. A criação da Ouvidoria na UFPB foi também uma iniciativa do Prof. Rubens Pinto Lyra, aprovada pela Resolução Nº 06/1998, do CONSUNI³. Antecede a criação da ouvidoria da UFPB a criação da Associação Brasileira de Ouvidores – ABO, em João Pessoa, no I Encontro Nacional de Ouvidorias.

O quadro 4 demonstra como o contexto democrático gestou no interior das IES setores que passaram a atuar com a pesquisa, a extensão e a formação em direitos humanos, a exemplo, dos núcleos de estudos da paz e da violência iniciados pela UNB (1986) e USP(1987), e as comissões de direitos humanos, como UFPB (1989), USP (1995), UFPE (1998), a UFS(1999), dentre outras.

³ O artigo 6º da Resolução Nº 06/1998 define como atribuições do Ouvidor Universitário: “Art. 6º Ao Ouvidor Geral compete: I - receber e apurar a procedência de reclamações ou denúncias que lhe forem dirigidas por membro da comunidade universitária ou da comunidade paraibana em geral; II - recomendar a anulação ou a correção de atos contrários à legislação ou às regras de boa administração, encaminhando representação, quando necessário, aos órgãos competentes da administração superior; III - propor ao Reitor a instauração de processo administrativo disciplinar, quando necessário, nos termos da legislação em vigor; IV - propor a edição, alteração e revogação de atos normativos internos, com vistas ao aprimoramento acadêmico e administrativo da Instituição; V - sugerir, às diversas instâncias da administração universitária, medidas de aperfeiçoamento da organização e do funcionamento da Instituição; VI - elaborar e apresentar relatório anual de suas atividades ao Conselho Universitário; VII - prestar informações e esclarecimentos ao Conselho Universitário, quando convocado para tal fim. Parágrafo único. No exercício das atribuições previstas neste artigo, o Ouvidor Geral deverá: I - receber reclamações e denúncias anônimas, somente se justificáveis as razões do anonimato; II - recusar como objeto de apreciação as questões pendentes de decisão judicial; III - rejeitar e determinar o arquivamento de reclamações e denúncias manifestamente improcedentes, mediante despacho fundamentado”. (<http://www.ufpb.br/sods/consuni/resolu/1998/RUNI9806.html>).

QUADRO 4:
COMISSÕES DE DIREITOS HUMANOS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO
BRASIL – 1989-2010

COMISSÕES DE DIREITOS HUMANOS EM UNIVERSIDADES	ANO
Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão da UFPB	1989
Comissão de Direitos Humanos da USP	1998
Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara da UFPE	1998
Comissão de Direitos Humanos da UFS	1999

Fontes: ARAÚJO e MOMESSO (2006); MARCÍLIO (2007).

Da Comissão de Direitos Humanos desdobraram-se outros núcleos de estudos, pesquisas e extensão em direitos humanos e diversidades na UFPB, ao longo do processo da democratização, conforme demonstra o quadro 5.

QUADRO 5:
ÓRGÃOS RELACIONADOS A DIREITOS HUMANOS NA UFPB (1989 – 2010)

DOCUMENTO/ DATA	NÚCLEOS, COMISSÕES E OUVIDORIAS
Resolução Nº 26/1979	Cria o Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR – e dá outras providências.
Portaria R/GR/08 de março de 1989	Cria a Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão



Resolução Nº. 03/1982	Cria o Núcleo de Documentação Cinematográfica, e dá outras providências.
Resolução Nº. 34/1988	Cria o Núcleo de Saúde Coletiva (NESC) e dá outras providências.
Resolução 44/1990	Aprova o Regulamento Interno do Núcleo de Educação Especial (NEDESP)
Resolução Nº.01/1993	Homologa a criação e o regulamento do Núcleo de Estudos da Mulher Sertaneja (NEMS).
Resolução Nº. 01/1994	Autoriza a criação do Núcleo de Estudos para a Terceira Idade (NIETI) e aprova o Regulamento.
Resolução Nº. 24/1996	Altera a resolução nº 25/90 do CONSUNI, que cria a Comissão de Direitos do Homem e do Cidadão (CDHC), e dá outras providências
Resolução Nº 20/1997 do CONSUNI	Aprova o Regulamento do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR).
Resolução Nº. 26/1997	Aprova o Regulamento do Núcleo de Estudos da Mulher Sertaneja (NEMS).
Resolução Nº. 27/1997	Aprova o Regulamento do Núcleo de Pesquisa e Documentação da Cultura Popular (NUPPO).
Resolução Nº.32/1997	Aprova o Regulamento do Núcleo de Documentação Cinematográfica (NUDOC).
Resolução Nº. 21/1997	Aprova o Regulamento do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisa da Terceira Idade (NIETI).
Resolução Nº.06/1998	Cria a Ouvidoria Geral na Universidade Federal da Paraíba.

1998	Comissão de Anistia criada após a Lei 6.683 de 28 de agosto de 1979 no âmbito da UFPB para analisar, deferir e encaminhar requerimentos ao MJ os processos deferidos de solicitação de anistia de servidores civis que entre 1961-1979 tenham sido demitidos do serviço público por razões políticas
Resolução Nº. 09/2000	Cria a função de Ouvidor-Assistente da Ouvidoria Geral da UFPB.
Resolução Nº. 10/2000	Cria a representação da Ouvidoria Geral da UFPB nos campi do interior.
Resolução Nº. 03/2001	Altera e consolida as normas referentes à Ouvidoria Geral da Universidade Federal da Paraíba.
Resolução Nº. 10/2003	Aprova o Regulamento do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação Sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM)
Resolução Nº. 17/2004	Aprova o Regulamento do Núcleo de Estudos e Ações em Urgências e Desastres (NEUD).
Resolução Nº. 09/2006	Cria o Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH), vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, do Campus I
Resolução Nº. 28/2006	Aprova o Regulamento do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
2008	Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Gênero e Direito da Universidade Federal da Paraíba (NEPGD)
2010	Núcleo Universitário pela Diversidade Afetivo Sexual (NUDAS)

Fonte: SITE DA UFPB; Site do NDHIR



O Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB (NCDH) foi criado pela Resolução Nº. 09/2006, como desdobramento da CDH, com a perspectiva de consolidar a pesquisa e o ensino dos direitos humanos. Atualmente, está estruturado em seis Grupos de trabalhos, o Conselho Técnico, as Assessorias de Ensino, Pesquisa e Extensão e a Assembléia Geral. Os grupos de trabalho têm como eixos temáticos: Educação e Cultura em Direitos Humanos; Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos; História e Teoria (jurídica e política) dos Direitos Humanos; Exclusão Social, Políticas Públicas e Direitos Humanos; Instrumentos de Proteção e Defesa dos Direitos Humanos; Diversidade Sexual.

Estudos e pesquisas em Memória e Direitos Humanos na UFPB

A UFPB dispõe, atualmente, de documentos referentes ao período da ditadura junto ao Arquivo Geral, localizado na reitoria, no Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (acervo da Delegacia de Ordem Política e Social - DOPS), no Programa de Pós-Graduação em Educação (Acervo dos Inquéritos Militares), no Núcleo de Documentação Cinematográfica - NUDOC e no Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional - NDHIR.

O projeto de pesquisa “Acervo e Memória: Organização da Documentação da DOPS”, coordenado pela historiadora Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, junto ao NCDH, está processando o tratamento das fichas da DOPS, cedidas ao CEDDHC, assim como está fazendo a reconstrução da memória oral dos fichados. A produção acadêmica sobre a memória dos tempos da ditadura na UFPB encontra-se sistematizada em produções acadêmicas (de discentes e docentes), vinculados ao curso de Histórica,

Biblioteconomia e Ciências Sociais, articulando projetos de pesquisa com atuações de extensão.

QUADRO 6:
RELAÇÃO DE PRODUÇÕES SOBRE A UFPB NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR (1964-1988)

Ano	Produções Acadêmicas
1979	ADUF-JP - Grupo de Trabalho em prol da anistia. O caso Jomard Muniz de Brito. Um capítulo do livro negro da UFPB ou o surrealismo da repressão. João Pessoa: ADUF-JP, 1979. 31 p.
1982	LYRA, Rubens Pinto. Universidade e movimento docente. João Pessoa: Editora Universitária, 1982.
1993	CITTADINO, Monique, A UFPB e o golpe de 1964. João Pessoa: ADUF-PB. Cadernos da ADUF-PB, nº 10. 37, 1993. 37 p.
1995	FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Arquivos e memórias. In: SAECULUM - Revista de História. João Pessoa. 09/Jul/dez 1995 Disponível em: < http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum01_art05_ferreira.pdf >. Acessado em 19/07/2010.
1997	CITTADINO, Monique. Estado autoritário pós-64: perspectivas historiográficas. In: SAECULUM – Revista de História. João Pessoa, 1997, V. 3, p. 109-147 1997. NEVES, Joana. História local e construção da identidade social. In: SAECULUM - Revista de História. João Pessoa. p 13-27, Jan/dez 1997.
1999	UFPB.A retratação da UFPB. João Pessoa: UFPB-Comissão de Anistia, 1999.
2000	SANTANA, Marta Falcão. O movimento de 1964 e a Paraíba: ditadura nunca mais. In: IHGP. A Paraíba nos 500 Anos de Brasil. Anais do Ciclo de Debates do IHGP. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura do Estado, 2000. Disponível em: < http://www.ihgp.net/pb500o.htm > Acessado em:19/07/2010.



2002	GOMES, Maria José T. L. Ditadura na Universidade Federal da Paraíba. (1964-1971). Memória de professores. João Pessoa: CEFET-PB, 2002.
2004	MELLO, José Octávio de Arruda (Org.). O jogo da verdade – 1964, trinta anos depois. João Pessoa: A União, 1994, v. 1. MELLO, José Octávio de Arruda. 1964 no mundo, Brasil e nordeste. 2ª ed. João Pessoa: Editora Unipê, 2004 FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. UFPB: histórias de repressão em tempos de expansão (1964-1984). (Projeto de Pesquisa). João Pessoa: PIBIC-UFPB, 2004.
2005	CASTELO BRANCO, Uyguaciara Veloso. A construção do mito do “Meu filho doutor”. João Pessoa: UFPB-Editora Universitária, 2005.
2006	FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FERNANDES, David. A UFPB 50 anos. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. PEREIRA, Ingrid Rique da Escóssia. UFPB: O processo de expansão e a intervenção do Estado autoritário (1964- 1971). Monografia (Graduação de História) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2006. (mimeo). 56p. CITTADINO, Monique. Poder local e ditadura militar: o governo João Agripino – Paraíba (1965-1971). Bauru: EDUSC, 2006. Projeto “Advocacia em Direitos Humanos: Formação, teoria e prática interdisciplinar”, da UFPB, que integra o Programa do MEC/SESU – “Reconhecer: Ressignificando o ensino de Direito”, participação do CCJ, Departamento de História e NCDH, envolvendo, dentre uma das metas, a organização dos Acervos sobre a Violência Institucional na Comissão Pastoral Carcerária (CPC), no Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão da Paraíba (CEDDHC).

2007	LUNA, Guanambi Tavares de. A atuação da DOPS Paraibana no período militar (1964-1974). Monografia (Licenciatura Plena em História) UFPB, João Pessoa, 2007. 63p. CITTADINO, Monique. O golpe de 1964 e a instalação da repressão na Paraíba. Disponível em:< http://www.fundaj.gov.br/licitacao/observa_paraiba_01.pdf >. Acessado em: 27 de set. de 2009. COSTA, Arlene Xavier Santos; LUNA, Guanambi Tavares de; BARBOSA, Fernanda Ribeiro; GADELHA FILHO, Jonas Abrantes; SANTOS, Sandro Eric Pereira dos; JARDIM, George Ardilles da Silva; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Documentação da ditadura militar: memória e cidadania. Disponível em:< http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/extensao/documentos/anais/3.DIREITOSHUMANOS/3CCHLADHOUT01.pdf >. Acessado em: 19/07/2010.
2009	FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Direitos humanos e memória. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; NADER, Alexandre Antonio Gili (Orgs.). Direitos humanos: capacitação de educadores – fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da educação em direitos humanos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, p. 67-76. BRITO, Ana Paula; FERREIRA, Suelen de; FERREIRA, Lúcia de F. Guerra. Arquivo do DOPS: Patrimônio Cidadão. XI Encontro de Extensão da UFPB. 2009. Disponível em: < www.prac.HYPERLINK “ http://www.prac.ufpb.br/anais/XIenexXIlenid/...XI.../3PRACCOPACPEX02.doc ”ufpbHYPERLINK “ http://www.prac.ufpb.br/anais/XIenexXIlenid/...XI.../3PRACCOPACPEX02.doc ”.br/anais/XIenexXIlenid/...HYPERLINK “ http://www.prac.ufpb.br/anais/XIenexXIlenid/...XI.../3PRACCOPACPEX02.doc ”XIHYPERLINK “ http://www.prac.ufpb.br/anais/XIenexXIlenid/...XI.../3PRACCOPACPEX02.doc ”...> Acessado em: 19/07/2010.

Fonte: LUNA (2007); ZENAIDE (2010); SITE DA UFPB.



Tais produções, inseridas no eixo VI do PNDH III - Direito à memória e à verdade, e ao eixo - Educação Superior do PNDH (2009, p. 41), atenderam a demanda às universidades de a realização de “projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referência”.

Aprendendo e ensinando direitos humanos nas trilhas da UFPB

A relação entre Direitos Humanos, Gestão Universitária e Memória não pode dissociar-se do período autoritário. A defesa das liberdades fundamentais e da qualidade da democracia no interior das IES significa um antídoto ao autoritarismo impregnado na formação cultural e política do Brasil. É condição para a democracia que as IES constituam-se em espaço plural e dialógico, de embates e de respeito às diversidades ideológicas, de exercício da cidadania ativa e de aprendizagem social dos direitos humanos numa perspectiva emancipatória.

O compromisso das IES com o PNDH 3 no que tange ao eixo da Memória e da Verdade tem na UFPB um exemplo de coerência com sua história de lutas e resistências. Da Comissão de Anistia, ao processo de Retratação Institucional, da inserção no Programa Memórias Compartilhadas, da produção do conhecimento e da pesquisa na área, da criação de importantes setores de promoção e defesa dos direitos humanos, setores da UFPB têm cuidado para que estudantes, professores e servidores técnico-administrativos não se esqueçam do que significa um Estado Autoritário, mas também, que saibam que é necessário atuar todos os dias para que Nunca Mais Aconteça.

Referências

- ARENDETT; Hannah. *Sobre a violência*. Tradução e ensaio crítico André Duarte. 3º Ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- ARAÚJO, Gilda Maria Lins de MOMESSO, Luiz Anastácio. *Cadernos de direitos humanos* nº2. Comissão de direitos humanos Dom Hélder Câmara. Recife: Editora da UFPE, 2005.
- CARDIA, Nancy. Direitos humanos e exclusão moral. In: *Revista Sociedade e Estado*. Vol X, No. 2 Jul-Dez 1995.
- COSTA, Jurandir Freire. A ética democrática e seus inimigos o lado privado da violência pública In: ROITMAN, Ari. (Org.). *O Desafio Ético*. Rio de Janeiro: Editora Garamound, 2000. p. 77 – 89.
- CITTADINO, Monique, A UFPB e o golpe de 1964. João Pessoa: ADUF-PB. *Cadernos da ADUF-PB*, nº 10. 37, 1993.
- FERREIRA, Lúcia Guerra; FERNANDES, David. *UFPB 50 anos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.
- FERREIRA, Lúcia Guerra. Direitos humanos e memória. In: João Pessoa: Editora Universitária, 2006. In: Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra e NADER, Alexandre Antonio Gili. (Orgs.) *Direitos humanos: capacitação de educadores – fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da educação em direitos humanos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. p. 67-76.
- GOMES, Maria José T. L. *Ditadura na Universidade Federal da Paraíba*. (1964-1971). Memória de professores. João Pessoa: CEFET-PB, 2002.
- LYRA, Rubens Pinto. A ouvidoria pública e a questão da autonomia.
- LYRA, Rubens Pinto. *Participação e segurança pública no Brasil: teoria e*



prática. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 65-95.

_____.O ouvidor universitário. Disponível em:<<http://www.ufpb.br/home/ouvidoria/artigos/ouvuniv3.htm>>. Disponível em: 06 de julho de 2010.

_____.Algumas questões centrais para o movimento docente. João Pessoa: ADUFPB-JP, 1984.

_____.Sessão de depoimentos. UFPB. *A retratação da UFPB*. Edição alusiva às comemorações dos 20 anos da Lei de Anistia. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

_____.*A nova esfera pública da cidadania*. João Pessoa: Mestrado em Ciências Sociais/Mestrado em Serviço Social da UFPB, CEDDHC, 1996.

_____.*A esfera pública da cidadania*. Rubens Pinto Lyra lança novo livro sobre direitos humanos. Entrevista cedida ao Informativo da Comissão de Direitos Humanos da UFPB, Ano I, Nº1, Novembro de 1996. p. 2.

_____.*Universidade e movimento docente*. João Pessoa: FUNAPE/Editora Universitária/UFPB, 1982.

LYRA, Rubens Pinto; NÓBREGA, Rubens e DIAS, Lúcia Lemos. *Cidadania e imprensa na Paraíba*. João Pessoa: Departamento de Ciências Sociais-UFPB e CEDDHC, 1996.

LUNA, Guanambi Tavares. A atuação da DOPS Paraibana no período militar – 1964-1974. João Pessoa: Curso de Licenciatura de História da UFPB, 2007. (mimeo) 63 p.

MAGENDZO, Abraham. Negacionismo: mecanismo para negar el Holocausto y la violación de los derechos humanos en Chile. In: <<http://mt.educarchile.cl/MT/amagendzo/archives/2007/01>>. Acessado em 21/11/2009.

MARCILIO, Maria Luiza (Org.) *Dez anos da comissão de direitos humanos*

Universidade de São Paulo. São Paulo: EDUSP, 2007.

OLIVEIRA, Jader Nunes. *A retratação da UFPB*. Edição alusiva às comemorações dos 20 anos da Lei de Anistia. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.p.69-70.

OLIVEIRA, Luciano. *Imagens da democracia: os direitos humanos e o pensamento político de esquerda no Brasil*. Recife: Pindorama, 1995. UFPB. *A retratação da UFPB*. 20 anos de anistia. João Pessoa: Comissão de Anistia da UFPB, 1999.

ZAFFARONI, Raúl. La historia de los derechos humanos en América Latina. In: OLGUIN, Leticia. *Educación y derechos humanos*. Una discusión interdisciplinario. San José: IIDH, 1988, p. 21-79.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB. João Pessoa: PPGE-UFPB, 2010. 414.



III PARTE

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO EM
DIREITOS HUMANOS NAS
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

3.1

**A EXPERIÊNCIA DA ASSOCIAÇÃO
NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM DIREITOS
HUMANOS – ANDHEP:
gestão, execução e representação**

Eduardo C. B. Bittar- USP

O presente texto, que se apresenta para a coletânea de artigos organizada pela SEDH-PR, sob a coordenação de Giuseppe Tosi, Maria Nazaré Zenaide e Lúcia Guerra, não procura realizar um diagnóstico da situação da educação em direitos humanos no ensino superior, e não descreve o estado da arte sobre a educação em direitos humanos no Brasil. O presente texto não procura elaborar a partir da teoria, e nem muito menos retoma o debate sobre as metodologias de ensino dos direitos humanos, pois foi elaborado sob a solicitação dos organizadores da coletânea, para responder muito mais ao relato de uma experiência, que se reuniu ao longo de vários anos de dedicação à causa da consolidação de uma instituição que tem valor representativo, e serve como foro de discussões e aprimoramento de políticas, de metodologias e de pesquisa na área dos direitos humanos: a ANDHEP. Por isso, o texto fala dos desafios, das dificuldades, dos compromissos e das tarefas, dos empenhos havidos ao longo de um período datado de gestão, e que, por isso, serve



apenas como referência a uma experiência concreta de gestão, execução, planejamento, criação de rede, mobilização e representação dos programas de pós-graduação em direitos humanos no Brasil.

A experiência de ter participado do processo de afirmação da entidade de representação de área dos direitos humanos, a Associação Nacional de Direitos Humanos - Pesquisa e Pós-Graduação - ANDHEP¹, revela um percurso de valiosos aprendizados e de objetivos resultados para a área. A sensação de início da experiência é radicalmente diversa da percepção que se possui ao final do percurso. Na dimensão de início, sérios problemas de direitos humanos assolavam o país, enquanto vozes isoladas, espalhadas numa dimensão territorial de proporções continentais, tornavam-se ainda mais inaudíveis. Os problemas de direitos humanos continuam, porém, hoje não é mais possível afirmar que estes problemas não sejam vocalizados, nem que estes problemas não sejam alvos de relevante e crítica produção científico-acadêmica, a ponto de, como indicam os estudos de Giuseppe Tosi e Maria Nazaré Zenaide, em artigo desta coletânea, ser impossível de serem acompanhada e mapeada por completo. A produção é prolífica, qualificada e os pesquisadores estão dialogando e construindo projetos em rede. Esse é um resultado do processo que se esperava encontrar, após a tarefa de romper o insulamento que acantonava o labor de pesquisadores e intelectuais, militantes e estudantes, que se dedicam às muitas causas envolvidas nos múltiplos aspectos sobre os quais se projetam os direitos humanos.

Aos 02 de dezembro de 2002, em Brasília, na sala Joaquim Nabuco, do Instituto Rio Branco, reuniram-se João Ricardo Dornelles, Giuseppe Tosi², Paulo de Mesquita Neto, Guilherme Assis

de Almeida, Maria Paula Dallari Bucci, Paulo Sérgio Pinheiro, Silvia Pimentel, Nivio Caixeta do Nascimento, Carolina de Campos Melo, Márcia Regina dos Santos Virgens, Márcio Pereira Pinto Garcia, Flávia Piovesan, Lia Zanotta Machado, Sérgio França Adorno de Abreu, com o propósito de instituir a Associação Nacional de Direitos Humanos – Pós-Graduação e Pesquisa, associação sem fins lucrativos, voltada à pesquisa, ao ensino, à promoção e difusão dos direitos humanos. É o que indica a ata de fundação da instituição, em seu primeiro parágrafo do Estatuto Social. Assim teve início a história da ANDHEP, pelas mãos de seus idealizadores.

A ANDHEP foi criada com a missão institucional de representar um lugar de encontro, um foro pluridisciplinar, um ponto de referência para a agremiação dos programas de pós-graduação em direitos humanos existentes no país. Apesar de, ao longo de seu percurso de consolidação, ter-se habilitado também a manter correspondência internacional, através das atividades de pesquisa nos EUA (projeto de bolsas Brasil-EUA - Fulbright/Ford Foundation), e de ter propiciado intercâmbio de tarefas com os países lusófonos africanos (projeto de intercâmbio Brasil-África - CONECTAS/OSISA), sua vocação é nacional. Alguns verbos reagem adequadamente aos seus propósitos e missão institucionais: integrar, reunir, agremiar, fomentar. Estes são verbos que podem ser mobilizados facilmente do dicionário da língua, mas de cuja urdidura prática sobressaem inúmeras dificuldades a serem suplantadas, especialmente se forem consideradas as inerciais tendências de auto-fechamento das áreas do conhecimento, dentro de práticas científicas tendentes ao cartesianismo, tais como: provincianismos acadêmicos que muitas vezes marcam a forma de constituição da cultura de produção epistemológica do conhecimento; as distâncias geográficas do País, além das dificuldades operacionais e

1 Maiores informações em: www.andhep.org.br.

2 Giuseppe Tosi estava substituindo, na representação da UFPB, o prof. e Procurador Luciano Mariz Maia, afastado para um período de estudo no exterior.



materiais a que a educação está entregue no País, levando-se em conta o excesso de burocracias que emperram as atividades mais dinâmicas de execução de projetos nas instituições de ensino; a escassez de recursos destinados especificamente para a pesquisa; a capacidade das instituições de ensino responderem a demandas que transcendam os muros territoriais de suas delimitações.

A estes fatores, podem-se ainda juntar outros, quais sejam, as dificuldades inerentes à criação de uma esfera pública acadêmica dedicada a temas que envolvem as violências, a marginalização social, as violações às dimensões da dignidade humana, todos estes que são propriamente os temas dos direitos humanos. Sabemos que a mobilização em temas de interesse social raramente desperta o interesse da sociedade civil, sempre ocupada demais com as tarefas produtivas e de sobrevivência, e, exatamente por isso, incapaz de agir no sentido da politização das perspectivas de defesa de seus próprios direitos. Aliás, a experiência aqui revela que as dificuldades do processo apontam sintomaticamente para algo que, na história do Brasil, sempre revelou o caráter peculiar da cultura brasileira de considerar os direitos uma doação que parte desde a pirâmide do poder para a sociedade – sintoma de colonialismo cultural -, e não que estes direitos são propriamente uma conquista da organização da sociedade civil politizada, como sói ocorrer no plano da mobilização e da reivindicação sociais. Por isso, os objetivos e as atividades nacionais da ANDHEP, em sua história institucional específica, estão ligados às difíceis tarefas de consolidação histórica mais abrangente da vida democrática brasileira contemporânea, rompendo os elos com o constitucionalismo anterior ao de 1988, e rompendo as restrições ao discurso dos direitos humanos imposta pelos preconceitos advindos da ditadura de que os “direitos humanos” são “direitos dos bandidos”, como o jargão costuma reproduzir acriticamente.

Em parte, quando se olha para trás, é isto que se vê. No entanto, quando se olha para frente ainda se vêem desafios a serem vencidos; a ANDHEP tem de apontar para um processo de integração latino-americana. Aliás, este não é simplesmente um compromisso de gestão, e nem uma questão de somenos importância. Já se pôde relatar, acima, algumas das iniciativas de internacionalização promovidas com sucesso pela instituição. O compromisso latino-americano, entende-se, desde a Carta de Vitória, nascida dos debates do IV Encontro Anual da ANDHEP, “Democracia, pluralismo e tolerância: a cultura dos direitos humanos nos 20 anos de vigência da Constituição Federal de 1988”, realizado em Vitória-ES, de 08 a 10 de outubro de 2008, redigida e aprovada ao longo das atividades do evento, fixa que as tarefas nacionais devem ser cumpridas em conexão com as similares raízes históricas da ambiência latino-americana. Para que possa perceber de perto o compromisso da ANDHEP com as questões latino-americanas, a Carta de Vitória (10.10.2008), proclamada pela instituição, após aprovação da Assembléia Geral, afirma três compromissos em seu clausulado:

- 1.) Apesar de recente no desenvolvimento de suas atribuições e potencialidades, a área pensa e reflete a necessidade de se fortalecer com base nas premissas da interdisciplinaridade, multiculturalidade e da construção de um conhecimento voltado para o desenvolvimento da vida social brasileira, especialmente no contexto latino-americano; 2.) Estabelece, também, a importância de que o avanço da pesquisa deve fomentar reflexões sobre transformações sociais, bem como fornecer insumos teóricos para a ação dos movimentos sociais e para o desenvolvimento de políticas públicas nacionais, pensadas no quadro mais amplo da história, do conhecimento e a experiência compartilhados em âmbito latino-americano; 3.) Nesse sentido, as ambições de fortalecimento e o futuro da área, dependentes de con-



sensos e diálogos continuados entre os programas envolvidos, devem caminhar para uma educação em direitos humanos pautada no pluralismo jurídico, na emancipação social e na realização concreta da dignidade da pessoa humana (Carta de Vitória: 2008).

A rede latino-americana de Universidades e pesquisadores em direitos humanos precisa ganhar maior fomento, convívio e trocas. Nesse horizonte encontram-se interesses e necessidades múltiplas, que vão desde questões indígenas, até o uso do patrimônio cultural e ambiental comuns; aí também se inscrevem questões de mercado, ligadas ao desenvolvimento econômico, e também à identidade política tracejada por grossas linhas convergentes, sabendo-se que a escrita de uma história dos direitos humanos numa perspectiva latino-americana (projeto editorial sob a organização de Giuseppe Tosi - UFPB³) aponta para idéia de uma emancipação social a partir de esforços do eixo identitário latino-americano. Acredita-se, pois, que o Brasil tem um papel importante a cumprir, enquanto líder econômico sul-americano, no sentido de capitanear um protagonismo de valor histórico único. Neste sentido são muito significativas as atividades do Consórcio Latino-Americano de Pós-graduação em Direitos Humanos (projeto de integração promovido por Paulo Sérgio Weyl e Antonio Maués - UFPA⁴). Assim, a ANDHEP é nacional e latino-americana, e, exatamente por isso, identificada com as causas regionais comuns dos direitos humanos, mesmo quando muitas destas causas sejam globais e universais; entende-se que solidariedade e respeito à dignidade humana não possuem fronteiras.

3 O primeiro volume deste projeto intitulado: “Educação em Direitos Humanos na América Latina” está em fase de publicação pela Editora da UFPB com financiamento da SECADI-MEC.

4 Ver o artigo do professor Maués sobre o consórcio, nesta coletânea

É nesta medida que a educação em direitos humanos pode desempenhar um papel transformador de grande impacto, exemplarmente desenvolvido pelo Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), na esteira das preocupações da UNESCO, considerando-se em especial os graves desafios para os direitos humanos na realidade brasileira contemporânea: desigualdades e violências sociais, altos índices de letalidade policial, impunidade institucional, burocratização do sistema de justiça e ineficiência na proteção aos direitos humanos, perseguição velada e ostensiva a defensores dos direitos humanos, criminalização dos movimentos sociais, baixo coeficiente de atendimento a direitos econômicos e sociais, repressão ao movimento estudantil, ausência de memória histórica, disparidades de gênero, corrupção política, discriminação racial, entre outros. Os déficits sociais apontam as tarefas institucionais (políticas, jurídicas, culturais e educacionais), e as tarefas apontam os desafios concretos.

Se a história da ANDHEP está apenas começando, pois ainda não completou seus 10 anos de existência, é porque assistirá a um longo percurso de crescimento, e quer-se esperar, que seja concomitante a um processo de consolidação democrática e efetividade dos direitos fundamentais, em solo brasileiro. A entidade, tendo sido fundada em 2002, e iniciado suas atividades em 2003, seguiu a lógica de formação exemplar das demais entidades congêneres de área, a ANPOF (filosofia), a ANPED (educação), a ANPOCS (ciências sociais), a ABA (antropologia), nascendo do interesse de reunir professores e pesquisadores num foro comum de trabalho e intercâmbio intelectual. Suas reuniões vieram se estruturando, contando com conferências, mesas de trabalho, grupos temáticos, reuniões de diretrizes, integração política dos desafios dos programas de pós-graduação, entre outras atividades, que, paralelamente, sempre correram ao lado das programações oficiais dos eventos. Ao



longo destes anos, na medida em que a entidade foi se estruturando – não sem contar com muitos desafios, como as carências de recursos, a falta de infra-estrutura para o desenvolvimento de seus trabalhos, as dificuldades de financiamento e reconhecimento junto às instituições de fomento -, os encontros nacionais também foram se tornando um canal de comunicação, e um lugar de intercâmbio, para os programas de pós-graduação a ela integrados. A compensar estas dificuldades, estavam o comprometimento de seus voluntários e servidores, que se empenharam com garra nas atividades de formação de seu quadro de atividades e na estruturação das tarefas institucionais da entidade, e a recepção e acolhida proporcionada pelo Núcleo de Estudos da Violência (NEV-USP), que forneceu todas as condições práticas e operacionais para o desenvolvimento das atividades regulares da ANDHEP. Neste sentido, foi que parcerias e projetos, edições e trabalhos em conjunto foram possíveis, seja com o NEV-USP, seja com a Cátedra UNESCO/ IEA-USP, num período de grande efervescência de atividades e seminários.

Simultaneamente, e, aos poucos, a presença da ANDHEP no Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), da SEDH-PR, em Brasília, se consolidou sendo referendada pela nomeação da entidade com assento permanente nos encontros e reuniões, desde a Portaria n. 222, de 14 de abril de 2008, por seu artigo 1º, III, a, onde a ANDHEP é designada como uma das entidades: “Representantes das organizações da sociedade civil”, o lado do Fórum Nacional pela Democratização dos Meios de Comunicação, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, da Associação Brasileira de Educação, do Movimento Nacional de Direitos Humanos e da Associação Brasileira de Organizações não-governamentais. A partir deste reconhecimento institucional, os desafios da EDH eram enfrentados corajosamente pelo conjunto de seus membros fundadores, cujo largo histórico de dedicação

à causa dos direitos humanos, e, especialmente, de resistência à ditadura, proporcionou condições para congregar lideranças da sociedade civil, de movimentos sociais, do governo, das universidades, das entidades de área, numa clara expressão de que o pluralismo é construtivo e democrático, e de que a idéia da educação em direitos humanos somente é possível na perspectiva de uma forma abrangente e aberta, de democracia participativa.

Integrada ao Comitê, a ANDHEP passou a ter suas atividades, aos poucos, conectadas e integradas ao projeto mais amplo da EDH em seus diversos eixos (educação básica, educação não-formal, educação superior, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, mídia e meios de comunicação). Por isso, a parceria institucional entre a ANDHEP e o Comitê, e seus membros, tornou possível que os esforços paralelos se tornassem mais fortes e objetivamente focados. Foi a partir da integração promovida pelo CNEDH que se criou a possibilidade de uma expansão dos projetos represados pelas dificuldades operatórias da ANDHEP, ainda em fase de sua consolidação, e ainda com dificuldades estruturais inerentes ao seu processo de formação. Com a parceria institucional, o gerenciamento destas dificuldades tornou-se concomitante à abertura de horizontes de trabalhos comuns, promovida pelas perspectivas de trabalhos comuns entre o MJ-Comissão de Anistia, o CNEDH, a SEDH-PR, a SECADI-MEC.

Firmou-se a idéia de que a entidade representava um importante foro para expressar a vocação dos projetos políticos de consolidação das atividades da EDH em todos os níveis, e, por isso, um lócus favorável à interlocução, já com visibilidade nacional, com capacidade de penetração, e capilaridade estendida a diversos dos ambientes originais dos programas de pós-graduação participantes da rede de entidades agremiadas à ANDHEP. Nesse sentido, a ANDHEP representou aconchego e aproximação, além de laço solidário com as intenções mais largas da EDH. Percebeu-se que o caminhar em con-



junto fortalecia a todos os participantes. Daí, o sucesso do empreendimento comum nascido da comunhão de horizontes entre o CNEDH e a ANDHEP. Do ponto de vista governamental, a ANDHEP encontrou grande apoio, e pôde receber forte incentivo por parte da SEDH, através das mãos generosas do Ministro Paulo Vanucchi, tendo honrado a instituição com a Conferência de Abertura do programa de atividades do VI Encontro Anual da ANDHEP, “Direitos humanos, cidades e desenvolvimento”, ocorrido em Brasília, na Universidade de Brasília, entre 16 e 18 de setembro de 2010.

Nesse percurso foi-se vencendo a realidade de isolamento dos programas de pós-graduação, sempre dificilmente alojados dentro de uma realidade local deslocada do ambiente nacional, marcada por dificuldades estruturais, escassa disponibilidade para a mobilização de pesquisadores, docentes sobrecarregados por atividades de ensino regulares, geralmente inespecíficas na área de origem de seu conhecimento ou de seu departamento. Os docentes da área vieram, ao longo do período, ganhando prestígio, representatividade, firmando suas linhas de pesquisa e sua produção acadêmica, e alcançando a liderança de grupos de pesquisa (e a pesquisa de lideranças de pesquisa no CNPq na área de direitos humanos se multiplicou enormemente no período), ao mesmo tempo em que se assistia à consolidação de núcleos de pesquisa e atividades regulares de ensino e extensão, ligadas a projetos temáticos, com financiamento ou não, na área dos direitos humanos. O isolamento dos pequenos núcleos originais foi rompido, para dar lugar a uma rede de colaboradores, localizada em pontos geograficamente os mais distintos, mas, de toda forma, de escala nacional, e para muitos, de influência internacional, cujo protagonismo vem revelando conquistas substanciais, e passos necessários na tarefa de promover o conhecimento e a produção de pesquisa

qualificada (empírica ou teórica) na área dos direitos humanos (reunindo atividades isoladas ou interconectadas de ensino, de pesquisa, de extensão, ou de ‘pesquisação’) no Brasil.

Os resultados do período são perceptíveis, e têm a ver com a tarefa de transposição dos desafios trazidos pela Constituição Cidadã (1988), ainda que 23 anos depois, com o projeto de disseminação da EDH na capacitação de educadores em todo o país (2005), ainda que 7 anos depois, com a formação de núcleos consolidados de pesquisa distribuídos por diversas Universidades, especialmente públicas, mas não somente, apontando-se para o fato de que as tarefas da educação em direitos humanos, em suas diversas dimensões, se transmutam em novos patamares de consciência social, na aquisição e debate de novas demandas por justiça, na sistematização do mapeamento dos problemas nacionais, na denúncia a lesões e violações de direitos humanos, no compartilhamento de informações entre estudiosos, na construção de uma cultura de respeito prático pelos direitos, e na consolidação de políticas democráticas, em todo o país.

Com o tempo, foi-se urdindo uma difícil teia de aproximação, permitindo um cozimento aproximativo e dialógico-complementar entre fronteiras do conhecimento as mais diversas. Colaboradoras com esta tarefa foram comparecendo as diversas atividades oriundas dos múltiplos nichos de conhecimento e de suas metodologias: filosofia, educação, pedagogia, antropologia, direito, sociologia, etc. Aos poucos, os muitos saberes convergiam para as tarefas de promoção dos direitos humanos, permitindo curiosas e instigantes abordagens, que receberam coroamento com a edição dos cadernos de Subsídios, publicados pela UFPB, com a finalidade de auxiliar e orientar os docentes para os quais se dirigem as tarefas concretas de disseminação e formação nas



salas de aula⁵. Assim, ao contrário da ausência de material didático, a produção de instrumentos de promoção da EDH se encontra em fase avançada de elaboração, e muitas publicações se pluralizaram em todo o país, tocando o tema da EDH de modo reflexivo, crítico e dialógico. Surgiram inúmeras publicações sobre Metodologia da Pesquisa em Direitos Humanos, sendo inclusive impossível identificar a todas, tendo em vista as múltiplas perspectivas e a amplidão das iniciativas⁶. A ANDHEP, enquanto se afirmava como instituição, pôde participar deste processo abrigando alguns encontros que fomentavam o avanço da literatura específica, tornando possível o projeto protagonizado por suas Universidades parceiras, de viabilizar a expansão da EDH, nos diversos eixos, nas diversas perspectivas, de modo plural, e com vistas a atingir públicos os mais variados. Um exemplo deste foi a realização do encontro, realizado em 2008, na FDV, intitulado “Educação e metodologia para os direitos humanos”, que reuniu convidados, especialistas de diversas áreas, para discutirem convergências e divergências em torno da metodologia para o ensino dos direitos humanos, do qual nasceu o projeto de edição do livro intitulado “Educação e metodologia para os direitos humanos”, com Prefácio de Erasto Fortes, Coordenador-Geral de EDH da SEDH-PR, contando com artigos de 18 especialistas, publicado pela Editora Quartier Latin, com apoio da FDV

5 Ver: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (Orgs.). *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Filosofia*. João Pessoa-PB: Editora UFPB, 2010. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares-DIAS, Adelaide Alves. *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia*. João Pessoa-PB: Editora UFPB, 2010. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Sociologia*. João Pessoa- PB: Editora UFPB, 2010.

6 Só a título de exemplo citamos: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, *et alii*. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*, João Pessoa: Editora da UFPB, 2007.

e da Prefeitura de Vitória⁷. Na linha das publicações, com vistas a fomentar o acesso às fontes normativas dos direitos humanos, o projeto de edição de um Mini-Código de Direitos Humanos, por sua vez, respondeu à necessidade de compilação da ampla legislação, antes dispersa para consulta, já editada no Brasil sobre direitos humanos, e que causava nítida sensação de fragmentação e dispersão a quem procurasse consultar as normativas da área. Se para inúmeras áreas existem compilações e códigos (a exemplo do Código Civil, da CLT), percebia-se na lacuna, mais editorial e compilatória, a dificuldade de pesquisa, consolidação de dados, e acesso à legislação, o que levou a entidade a produzir o projeto Mini-Código de Direitos Humanos, com a valiosa ajuda do pesquisador Vitor Blotta, em sua primeira versão (868 páginas), em 2008, publicado pela Editora Juarez de Oliveira – apoio da SEDH, com distribuição nacional gratuita, para receber nova edição, a 2ª. edição, em 2010, agora já como publicação oficial da Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH-PR, apoio do PNUD-Brasil, Brasília (1080 páginas). A distribuição priorizou bibliotecas públicas, movimentos sociais, centros de pesquisa em direitos humanos, e continua sendo acessível virtualmente através da página da entidade, onde a legislação é dinamicamente atualizada⁸.

Ao longo de seu percurso pregresso, entendendo que a tarefa de aceleração e precipitação do processo de integração entre os programas era prioritária para a afirmação da área no Brasil, a ANDHEP procurou acumular uma trajetória crescente de encontros que se tornaram anuais, para responder a uma agenda de temas os mais diversos, que encontraram acolhida num itinerário nacional em intensa rotação regional, cujo percurso permitiu percorrer todas as re-

7 BITTAR, Eduardo Carlos Bianca (Org.) . *Educação e Metodologia para os Direitos Humanos*. 1. ed. São Paulo-SP: Quartier Latin, 2008. v. 1. 383 p.

8 O mini-código pode ser encontrado na página da ANDHEP: www.andhep.org.br



giões do país. Com isso, crê-se que um primeiro ciclo institucional se cumpriu. Nesse período de sua afirmação institucional, que delonga de sua criação, até o presente momento, de 2002 a 2011, a ANDHEP organizou seis encontros nacionais:

- 13 a 15 de junho de 2005, I Encontro Nacional, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (“Direitos Humanos no Século XXI”);
- 07 a 09 de junho de 2006, II Encontro Anual - 2006 – Universidade de São Paulo (“Direitos Humanos e cosmopolitismo”);
- 03 a 06 de setembro de 2007, III Encontro Anual, conjuntamente com o IV Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB e Seminário Final do Programa ALFA – 2007 – Universidade Federal da Paraíba (“Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança”)⁹;
- 08 a 10 de outubro de 2008, IV Encontro Anual - 2008 - Faculdade de Direito de Vitória, no Espírito Santo (“Democracia, pluralismo e tolerância; a cultura dos direitos humanos nos 20 anos de vigência da Constituição federal de 1988”);
- 17 a 19 de setembro de 2009, V Encontro Anual – 2009 – Universidade Federal do Pará (“Direitos humanos, democracia e diversidade”)¹⁰;
- 16 a 18 de setembro de 2010, VI Encontro Anual - 2010 – Universidade de Brasília (“Direitos humanos, cidades e desenvolvimento”);
- VII Encontro Anual – 2011 – Universidade de São Paulo (“A

regionalização da ANDHEP e os desafios dos programas de pós-graduação em direitos humanos”)¹¹.

Os encontros nacionais da ANDHEP – que reúnem os programas, os atores, os pesquisadores, o público mobilizado e interessado, além de articuladores políticos e protagonistas – acabaram por promover de modo mais aproximado o fortalecimento da rede de pesquisadores dedicados ao fortalecimento da área de direitos humanos, no sentido da produção intelectual e da aproximação dos projetos de extensão, pesquisa e ensino. Nesses anos de início de suas atividades, o projeto da ANDHEP voltou-se para os propósitos e ideais estatutários (Art 1º. A Associação Nacional de Direitos Humanos, com sede e foro na cidade de São Paulo, é pessoa jurídica de direito privado, constituída pela união de pessoas que se organizam para fins não econômicos e que tem por objetivos: a.) concentrar esforços para o avanço da pesquisa e do ensino de direitos humanos, em nível de pós-graduação; b.) contribuir para a expansão do corpo de pesquisadores especializados em direitos humanos, habilitá-los para produzir e divulgar conhecimento científico e prepará-los para a formação de novos pesquisadores; c.) contribuir para o desenvolvimento de metodologias de ensino dos direitos humanos; d.) contribuir para a formulação e implementação de políticas de ciência e tecnologia, de educação e de pesquisa que afetem o domínio dos direitos humanos; d.) fomentar a cultura de direitos humanos no ensino da graduação e nas atividades e extensão universitária; e.) estimular a constituição de acervo documental, sob os mais variados meios, com o propósito de acumular informações; registrar experiências de divulgação e promoção de direitos humanos; e facilitar acesso do público em geral aos instrumentos legais nacionais e internacio-

⁹ Os anais do evento foram publicados in: SANTORO, Emilio *et alii*. *Direitos Humanos em uma época de insegurança*. Porto Alegre: Editora Tomo, 2010; e in: BITTAR, Eduardo. C. B; TOSI, Giuseppe. *Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança*, João Pessoa: Editora UFPB; São Paulo: ANDHEP; Brasília: SEDH-PR, 2008.

¹⁰ Várias contribuições de encontros, seminários e congresso da ANDHEP se encontram in: BITTAR, Eduardo C. B. *Direitos Humanos no Século XXI, Cenários de Tensão*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: SEDH-PR, 2009.

¹¹ Ver os anais desses encontros in: <http://www.andhep.org.br/>.



nais, à bibliografia especializada; g.) contribuir para a formulação e implementação de políticas de proteção e promoção de direitos humanos; h.) organizar encontro nacional, a cada dois anos, para divulgação de conhecimento e discussão de políticas de interesse da ANDHEP; i.) estimular intercâmbio com organizações internacionais afins), e cumpriu a tarefa de estruturar um foro de possibilidades para os atores da área, antes identificados apenas por suas áreas de origem (filosofia, sociologia, direito, antropologia, pedagogia, educação, etc.).

A trajetória também revelou a importância de não se pensar o desenvolvimento da cultura dos direitos humanos apenas para um auditório de especializados, ou ainda, voltado para um público erudito. A cultura dos direitos humanos visa ao empoderamento dos cidadãos para o exercício de seus direitos, no respeito à dignidade da pessoa humana e na realização dos valores mais elevados do convívio social. Por isso, com vistas a fomentar a dispersão visual da cultura dos direitos humanos, e promover o amplo alcance de suas realizações e idéias, foi através de vídeos didáticos, com propósitos de divulgação da informação e conhecimento dos direitos humanos em ampla escala, é que se fomentou a criação da “Série de Vídeos-ANDHEP”. A Série foi realizada em parceria com a PALEOTV (direção de Kiko Goifman e Marcelo Batista Caetano), cuja expertise e pesquisa visuais permitiram dar tratamento de qualidade a temas diversificados, montados na forma de vídeos, que ganharam divulgação nacional: Vídeo 1: “Direitos Humanos”; Vídeo 2: “Discriminação, minorias e racismo”; Vídeo 3 “Educação e cultura em Direitos Humanos”; Vídeo 4: “Direitos Humanos e Povos Indígenas”; Vídeo 5: “Direitos humanos, cidades e desenvolvimento”¹². Foi assim que os vídeos se tornaram eixos de divulgação visual, lançados ao início de cada encontro anual, na sessão de abertura dos Encontros, e distribuídos gratuitamente

12 Os vídeos podem ser encontrados no site da ANDHEP: <http://www.andhep.org.br/>

aos inscitos e participantes, sabendo-se dos benefícios próprios da virtualização e da promoção cultural em escala visual na internet, cujo propósito de desmistificar e de ampliar o conhecimento para inúmeros tipos de públicos e interessados, ganhou a rede de comunicação e atingiu os principais canais de divulgação do conhecimento na área, destacando-se entre eles, a DHnet, de Roberto Monte¹³.

Assim é que a ANDHEP, enquanto rede de pessoas, oportunizou formas de fomento que levaram a um processo de construção mais denso dos níveis de convívio, conhecimento, reciprocidade e atividades comuns entre os programas, envolvendo seus docentes e seus pesquisadores, em ações concretas e atividades que têm redundado em capacitação e atividades de gestão de projetos. Por isso, os Encontros Anuais da ANDHEP puderam significar valiosas tarefas de desenvolvimento de atividades científicas e de reunião de pesquisadores, mas acabaram por viabilizar outros efeitos, entre os quais podem ser elencados os seguintes: 1.) realização de pesquisas institucionais para subsidiar políticas na área; 2.) aumento da produção de material didático; 3.) aproximação da produção intelectual; 4.) intercâmbio de atividades de pesquisa; 5.) apresentação de papers por acadêmicos; 6.) discussão de políticas da área; 7.) capacitação de educadores da rede pública; 8.) fortalecimento local, regional e nacional dos programas de pós-graduação; 9.) estabelecimento de relações e projetos inter-institucionais; 10.) discussão de formas de avaliação dos programas de pós-graduação; 11.) influência sobre as políticas de área na avaliação dos cursos; 12.) encontro e debate de dificuldades e desafios de gestão acadêmica entre coordenadores dos programas de pós-graduação.

É certo que estas atividades não teriam sido possíveis sem o fomento direto da Fundação Ford (FF), que patrocinou e incentivou a criação da entidade, desde o início, e, muito menos, sem as

13 Ver: <http://www.dhnet.org.br/>



parcerias que vieram surgindo, com a Fundação Carlos Chagas, com as agências de fomento (FAPESP, CAPES, CNPq) e as atividades programadas juntamente com o MJ-Comissão de Anistia, a SEDH-PR e a SECAD-MEC. Os próprios programas de pós-graduação, e as Pró-Reitorias das respectivas Universidades, foram responsáveis por apoiar, acolher, organizar e recepcionar os encontros anuais da ANDHEP, cumprindo, pois, papel de essencial significado no processo de afirmação da área. Assim foi que os coordenadores locais (João Ricardo Dornelles – I Encontro PUC –RJ; Sergio Adorno - II Encontro USP; Giuseppe Tosi, Maria de Nazaré T. Zenaide e Luciano Mariz Maia - III Encontro - UFPB; Eneá de Stutz e Almeida – IV Encontro - FDV; Jane Beltrão, Paulo Weyl e Antonio Maués V Encontro - UFPA; Nair Bicalho e José Geraldo de Souza Junior – VI Encontro - UnB) e funcionários das Universidades e da ANDHEP, representados na pessoa de Gorete Marques, tiveram protagonismo único no sucesso dos Encontros Anuais da ANDHEP, juntamente com a coordenação geral dos encontros, cujos esforços se somaram em cada etapa. Mas, cada passo dado, ano a ano, na organização das atividades científicas dos congressos, expunham os entraves e as dificuldades operacionais, a que estão entregues naturalmente as entidades de área, sabendo-se que, para a ANDHEP, a consolidação de sua política de atividades científicas deu-se com a institucionalização da parceria que tornou possível profissionalizar o trabalho da entidade, através de empresa com larga experiência em eventos científicos, através da contratação da Síntese Eventos, e dos esforços profissionais de Camilo Flamarion.

Sabendo-se que as atividades de gestão são de grande responsabilidade, cobrando envolvimento e muito trabalho, as eleições do período se realizaram respeitando todos os critérios democráticos das Assembléias Gerais, com a participação dos Associados Inscritos e Regularmente vinculados à ANDHEP, especialmente, o

da rotatividade no exercício das responsabilidades maiores da entidade. Inicialmente, por dois biênios, a Presidência coube ao Professor Titular da USP, Sergio Adorno (2002-2005/2005-2007), que foi responsável por viabilizar o projeto, institucionalizar a proposta e consolidar o laço de colaboração e financiamento, que deram nascimento, respeito e vitalidade à entidade. As atividades da Secretaria Executiva ficaram a cargo do Professor Doutor Guilherme Assis de Almeida (2003-2005), no primeiro biênio, e a cargo do Professor Associado Eduardo C. B. Bittar (2005-2007), no segundo biênio.

Nas etapas seguintes (2007-2009/ 2009-2010), tendo assumido a responsabilidade conferida pela numerosa plêiade de companheiros da área, já à frente da Presidência da instituição, pude, no período de aproximadamente 3 anos, imprimir à entidade esforços voltados para a consolidação da rede de colaboradores e associados, para o desenvolvimento de perspectivas nacionais e internacionais, para a ampliação e a estruturação do diálogo inter-institucional da ANDHEP (CONPEDI; CAPES; ABA; ANPOCS), consolidando a regularidade dos encontros nacionais, delimitando eixos científicos estáveis nos eventos, apontando para a instituição de novas parcerias, para a reflexão em torno das políticas de área na avaliação dos programas, e para a consolidação da pesquisa no foro de debates da entidade. Em seu atual percurso (2010-2011), a ANDHEP, contando com a Presidência da Professora Doutora Ana Lucia Pastore Schritzmeyer, planeja e executa as etapas de um processo de regionalização e capilarização, desempenhando com ética sua missão de promover o intercâmbio plural de idéias entre, especialmente, as diversas ciências sociais.

Durante seu atual percurso de atividades de 2003 a 2012, em menos de 10 anos de atividades, a ANDHEP veio aos poucos se consolidando como a ARENA COMUM DA ÁREA DOS DIREITOS HUMANOS, a significar a possibilidade de um convívio solidário dos partícipes des-



te projeto de uma rede nacional. Foi exatamente neste período que a ANDHEP assistiu à consolidação dos programas de pós-graduação existentes do eixo original USP-UFPA-UFPB, entre as públicas, e Uni-FIEO-UniBAN, entre as particulares, e vem passando por uma expansão progressiva de programas de pós-graduação *stricto sensu*, e de programas de pós-graduação *lato sensu*, além da iniciativa de realização dos ideais contidos no PNEDH, através de sua disseminação em instituições escolares de todo o país, públicas e privadas, juntamente com os desafios trazidos pelo lançamento do 3º. PNDH. Sobre a expansão e o estado atual da educação em direitos humanos no ensino superior no Brasil, pode-se consultar maiores efeitos e progressos no texto desta coletânea, intitulado “Os direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetória, tendências e desafios”, redigido a partir de projeto de pesquisa, por Giuseppe Tosi e Maria Nazaré T. Zenaide, com o auxílio de dois pesquisadores-colaboradores (Carla Karinne Santana Oliveira e Liziane Pinto Correia).

Bem se sabe que, atualmente, a produção acadêmica de dissertações de Mestrado e de teses de Doutorado se multiplicou enormemente, e vem representando um importante escoadouro de reflexões sobre contextos sociais específicos e temas aplicados os mais variados. Ao contrário do que se costuma perceber em outras áreas, para as questões dos direitos humanos, as aproximações são virtuosas na consideração colhida nos foros da CAPES e do CONPEDI, sabendo-se que, atualmente, quantidade e qualidade não se encontram em conflito. Os sistemas de cotas para acesso aos programas se aprimoraram em todo o país, e, durante o período, a entidade viu a primeira liderança indígena formar-se pela UFPA, e apresentar a simbólica Conferência de encerramento ao IV Encontro Nacional, realizado no Pará. O número de PROCAD´s veio se tornando mais expressivo, e projetos inter-institucionais se fazem realidade entre certos grupos de pesquisadores e observadores em direitos humanos, sinalizando-se, nesta fase, para a

necessidade de se romper com as amarras burocráticas das instituições de ensino, buscando horizontes mais largos para o substancial progresso da interconexão dos saberes e de projetos comuns. A área não somente assume um rumo próprio, como também, além das projeções de expansão (para números maiores do que 10 programas) e pluralização (programas de especialização, mestrado e doutorado, na área do direito, e na área interdisciplinar), começa a assumir conformação que aponta para um novo protagonismo de seus atores, com o processo de regionalização das suas metas institucionais.

A área dos direitos humanos, portanto, mais do que se consolida, pois tem se destacado pela capacidade de modificação do perfil dos cursos nos quais se encontra sediado o programa de pós-graduação, especialmente considerada a situação dos cursos de Direito, onde se instalaram inicialmente os programas. Porém, a área do direito não tem representado o único lugar de afirmação e situação das Especializações, dos Mestrados e Doutorados em direitos humanos; inúmeros cursos têm surgido em área interdisciplinar, protagonizando um campo inter e transdisciplinar, a romper as definições estreitas de afirmação das formas de se exprimirem os diversos projetos de formação em direitos humanos. As questões relacionadas à cidadania, à efetividade dos direitos sociais, ao combate às desigualdades sociais e regionais, durante esse período, deixaram de ser a preocupação isolada de certos pesquisadores, e se tornaram eixos de estruturação pedagógica de propostas curriculares consolidadas e espalhadas em todos o país. A pós-graduação em direitos humanos também tem acabado por transformar a graduação dos cursos onde se instala, pois as pesquisas avançadas influem sobre as aulas e atividades didáticas de graduação, sabendo-se que e o intercâmbio com outras áreas do conhecimento se torna uma língua franca de possibili-



dades entre uma comunidade de interessados.

Ao longo do período analisado (2003-2012), e, num balanço retrospectivo de realizações, pode-se perceber que, metaforicamente, a criança gestada nas mãos de seus idealizadores, recebeu carinhoso cuidado ao longo de seu desenvolvimento, para que, em sua atual fase de desenvolvimento, possa conduzir seus passos como autônomos e adultos, pleno de condições para a realização de seus intentos. Aliás, a ANDHEP e seus pesquisadores conveniados, não podem desejar outra forma de desenvolvimento, senão aquela que seus novos protagonistas conceberem como favoráveis a serem trilhados nos próximos anos, consideradas as metas estatutárias e destacados os desafios latino-americanos já assumidos, em que seus renovados propósitos se mostrarem presentes. Para isso, muito contribuem os múltiplos associados, através da participação nas deliberações das Assembléias Gerais. Sabendo-se que a fraternidade, a amizade e a solidariedade equiparam a instituição, especialmente em sua fase de germinação, mais que suas limitações humanas, financeiras e institucionais, não fica difícil imaginar que a entidade continuará a trilhar rumo certo no sentido do alcance de suas metas e tarefas.

A competência e o envolvimento de sua equipe sempre foram notáveis, e as pessoas supriram a falta de coisas; numa missão institucional, encontram-se reais parceiros, afins e personalidades engajadas. Os direitos humanos, aí, foram vividos na dimensão de gestão, por seus parceiros, docentes, pesquisadores, funcionários e voluntários. Se os esforços e a dedicação foram válidos, eles se darão por recompensados na medida em que as novas gerações de atores aliados e colaboradores levem adiante as intenções iniciais do projeto, e tornem possível a realização das missões institucionais, sabendo-se que todas elas apontam para o compromisso com a democracia e com os direitos humanos no Brasil. Nada mais que isso. Nada além disso.

Mas, ao mesmo tempo, aí considerados os grandes desafios contidos nestes termos, pode-se dizer, enfim, tudo isso.

São Paulo, 19 de dezembro de 2011.

Referências

BITTAR, Eduardo. C. B; TOSI, Giuseppe. *Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança*, João Pessoa: Editora UFPB; São Paulo: ANDHEP; Brasília: SEDH-PR, 2008.

BITTAR, Eduardo C. B. *Direitos Humanos no Século XXI*, Cenários de Tensão. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: SEDH-PR, 2009.B

BITTAR, Eduardo C. B.; ALMEIDA, Guilherme A. de. *MiniCódigo de Direitos Humanos*. São Paulo; ANDHEP; Brasília: SEDH-PR, 2010.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (Orgs.). *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Filosofia*. João Pessoa-PB: Editora UFPB, 2010.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares-DIAS, Adelaide Alves. *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia*. João Pessoa-PB: Editora UFPB, 2010.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Sociologia*. João Pessoa- PB: Editora UFPB, 2010.

SANTORO, Emilio *et alii*. *Direitos Humanos em uma época de insegurança*. Porto Alegre: Editora Tomo, 2010.



3.2

**O CONSÓRCIO LATINO-AMERICANO DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Antonio Moreira Maués- UFPA- Brasil

Elizabeth Salmón - P. U. Católica - Perú

Yanira Zúñiga Añazco -U. Austral - Chile

Miguel Rábago Dorbecker - U. Iberoamericana - México

Alfredo Culleton – UNISINOS - Brasil

Jorge Contesse - U. Diego Portales - Chile

O Consórcio Latino-Americano de Pós-Graduação em Direitos Humanos foi criado em dezembro de 2007, por iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará e conta desde a sua fundação com o apoio da Fundação Ford¹. Colaboram também com o consórcio universidades de vários países da Europa, como por exemplo, a Universidad Carlos III de Madrid e Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.

Fazem parte do Consórcio 13 Universidades de 6 países latino-americanos, sob a coordenação da Universidade Federal do Pará: Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Austral de Chile, Universidad de Buenos Aires, Universidad Diego Portales

1 Ver: <http://www.ppgd.ufpa.br/direitoshumanos/index.php>

(Chile), Universidad Externado de Colombia, Universidad Iberoamericana (México), Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad Nacional de Lanús (Argentina), Universidade de Brasília, Universidade Federal de Fortaleza, Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Universidade Federal da Paraíba (Brasil).

O objetivo do Consórcio Latino-Americano é promover a cooperação científica no campo do ensino e da pesquisa em direitos humanos, através da realização de eventos e de publicações conjuntas. Uma das metas do programa é a criação de um Curso Latino-americano de Pós-graduação em Direitos Humanos e Democratização.

A iniciativa de criar o consórcio se relaciona com a integração latino-americana em ato (sobretudo na América do Sul), no entendimento de que este processo não pode ser unicamente econômico, devendo incluir também os aspectos sociais, políticos e culturais, para que seja exitoso e se torne efetivamente irreversível e duradouro.

Para isso, é fundamental o respeito e a difusão da cultura e da prática dos direitos humanos, nas suas variadas expressões e dimensões, sem as quais a região poderá experimentar um crescimento econômico, mas não um verdadeiro e sustentável desenvolvimento humano.

Além da reunião de organização da rede, realizada na Universidade Federal do Pará, de 13 a 15 de dezembro de 2007, o Consórcio Latino-Americano já realizou as seguintes atividades: I Seminário Internacional (Universidade Federal do Pará, 27 a 29 de agosto de 2008); I Reunião de Trabalho (Pontificia Universidad Católica del Perú, 18 a 19 de junho de 2009); II Reunião de Trabalho (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 19 a 20 de agosto de 2010); II Seminário Internacional (Universidade Federal da Paraíba, 7 a 10 de dezembro de 2010); III Reunião de Trabalho (Universidad Austral de Chile, 18 a 21 de maio de 2011).



Os trabalhos apresentados nas reuniões do Consórcio Latino-Americano realizadas em 2010 foram publicados no livro “Direitos Humanos e Integração Latino-Americana”, Porto Alegre: Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2011, 310 p.¹ Além disso, o Consórcio lançou, em 2010, a revista eletrônica *Hendu*—Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, publicada em português e espanhol².

A América Latina constitui um espaço geográfico com grandes afinidades históricas e culturais que influenciam uma concepção própria e específica dos direitos humanos no continente. Um dos objetivos do consórcio é a elaboração e difusão de uma leitura e de uma interpretação latino-americana dos direitos humanos, fruto da sua história e das suas condições sociais, econômicas, políticas e culturais.

Mesmo partindo da idéia de um olhar de “América Latina” é preciso ter presente que não há um único olhar latino-americano, mas vários olhares, como são as várias culturas que a compõem: afrodescendentes, indígenas, européias, mestiça, asiáticas. Esse pluralismo cultural pouco se reflete em um pluralismo jurídico, o que deve merecer reflexão e busca de caminhos para a sua elaboração.

Existe na América Latina uma grande produção bibliográfica sobre o tema, mas poucos são os olhares que procuram dar uma visão de conjunto da América Latina como um todo. Um dos objetivos do consórcio é justamente aquele de recolher esses olhares, sistematizar, permitir um maior diálogo entre os autores, as universidades, os centros de pesquisa e de intervenção em direitos humanos espalhados por todo o imenso sub-continente.

Para realizar esta tarefa, em 2011, foram criados cinco grupos de pesquisa no âmbito do Consórcio Latino-Americano, a saber:

1. Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Coordinadora: Elizabeth Salmón (P. U. Católica del Perú);
2. Género y Derechos Humanos. Coordinadora: Yanira Zúñiga (U. Austral de Chile);
3. Diversidad Étnica y Derechos Humanos. Coordinador: Miguel Rábago (U. Iberoamericana);
4. Filosofía y Derechos Humanos. Coordinador: Alfredo Culleton (U. do Vale do Rio dos Sinos);
5. Protección Interna e Internacional de los Derechos Humanos. Coordinador: Jorge Contesse (U. Diego Portales).

Cada grupo de pesquisa possui um texto guia que é apresentado a seguir, contendo as questões que orientam os trabalhos de seus membros com o objetivo de facilitar o desenvolvimento de estudos comparativos e consolidar uma rede interinstitucional de pesquisa.

LOS DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES Estudios Multidisciplinarios y Aportes Creativos para su Efectiva Comprensión y Cumplimiento

Elizabeth Salmón (P. U. Católica del Perú)

JUSTIFICACIÓN

En nuestra América Latina, los derechos económicos, sociales y culturales (en adelante, DESC) no son ajenos a los debates doctrinales, ni a la jurisprudencia nacional ni tampoco al sistema interamericano de derechos humanos. En efecto, ya desde la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre (en adelante, la

1 CULLETON, alfredo; MAUÉS, Antonio; TOSI, Giuseppe; ALENCAR, Maria Luiza; WEYL, Paulo. *Derechos Humanos e integração latino-americana*, Porto Alegre: Entrementes Editorial, 2011.

2 Ver: www.periodicos.ufpa.br/index.php/hendu/index



Declaración Americana), los estados americanos introdujeron una serie de derechos de contenido social a la lista de los derechos civiles y políticos logrando forjar un documento que contiene ambas facetas de los derechos fundamentales. No obstante, este impulso inicial no fue seguido por un instrumento vinculante que tuviera igual naturaleza mixta, sino que, por el contrario, la Convención Americana sobre Derechos Humanos (en adelante, la Convención Americana) no se dio sino hasta casi veinte años después –siguiendo en este sentido el poco entusiasta ejemplo del sistema universal que habría de esperar casi dos décadas para ver los dos grandes Pactos internacionales sobre derechos humanos- y sólo contempló el artículo 26 para afirmar el carácter progresivo de los DESC.

El desarrollo no uniforme en el plano interamericano de la protección de los derechos civiles y políticos, de un lado, y los DESC, del otro, es una muestra de la tan arraigada idea que distingue las obligaciones que cada grupo de derechos supone. En efecto, esta disparidad se basa en que los derechos civiles y políticos han sido comúnmente entendidos como aquellos que exigen del estado abstenerse de interferir en su ejercicio, es decir, suponen obligaciones negativas, por lo que serían exigibles de modo inmediato. Por el contrario, los DESC –así como también los denominados derechos de solidaridad o de tercera generación (como el derecho a la paz o al desarrollo)- han sido vistos como objetivos políticos o derechos programáticos, más que como derechos individuales concretos, pues exigen acciones positivas de parte del estado. No obstante, si pensamos, por ejemplo en las medidas positivas y recursos económicos que se requieren para poner en marcha la administración de justicia o la realización de elecciones, se pone de manifiesto lo impreciso que esta distinción resulta.³

3 Véase ASBJØRN, Eide (editor). *Economic, social and cultural rights*. Segunda edición. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers, 2001 y ROSAS, Allan y Martin SCHEININ. “Ca-

Temas propuestos

De este modo, más que responder a la naturaleza misma de los derechos, humanos, esta categorización obedece a razones históricas.⁴ A pesar de ello, y precisamente porque se trata de un proceso histórico, se hace necesario generar una serie de esfuerzos para resquebrajar la tendencia separatista en pro de una verdadera indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos en todos los niveles. Para esto, se propone la investigación y generación de conocimiento en tres aspectos:

PRIMERO: Análisis teórico de los principales obstáculos en la justificación y comprensión de los DESC desde diferentes perspectivas. Esto puede contribuir, a una suerte de fundamentación latinoamericana del tema que intente reunir la discusión teórica en la región y las herramientas para un eventual acercamiento al tema desde otros lugares.

Preguntas motivadoras

1. ¿Cuál es el significado de interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos en el caso específico de los DESC?
2. ¿Cuál es el efecto de plantear una visión separatista de los derechos humanos?
3. ¿Existe justificación para un tratamiento diferenciado de los derechos humanos?
4. ¿A quién le correspondería tal decisión?

tegorías and beneficiaries of human rights”. En: HANSKI, Raija y Markku SUKSI (editores). *An introduction to the international protection of human rights*. Segunda edición. Turku/Abo: Institute for Human Rights, Abo Akademi University, 2000, pp. 51-52.

4 Para un comentario al respecto, véase el voto separado del juez Piza Escalante, en Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Propuesta de Modificación a la Constitución Política de Costa Rica Relacionada con la Naturalización*. Opinión Consultiva OC-4/84 del 19 de enero de 1984.



SEGUNDO: Identificación y estudio de las principales líneas jurisprudenciales que a nivel nacional se hayan producido en torno al tema. Salvo ejemplos puntuales, y en líneas generales, nuestra región no se caracteriza por una profusa producción jurisprudencial, pero creemos que un aporte interesante de nuestro grupo de investigación podría ser la sistematización y análisis de las principales contribuciones judiciales en nuestros países.

Preguntas motivadoras

1. ¿Existen líneas jurisprudenciales en nuestros países con relación al tema de los derechos humanos?
2. ¿Cuáles son los principales casos en su país que trate el tema de los DESC?
3. ¿Qué factores han influido o impedido este desarrollo?
4. ¿Qué efectos ha generado esta jurisprudencia en sede nacional?
5. ¿Se puede postular la existencia de una doctrina latinoamericana en la materia?

TERCERO: Un tercer aspecto es, sin duda, el tratamiento que los DESC han recibido en los sistemas internacionales de protección de los derechos humanos. Ciertamente, ello ha generado que no cuenten los DESC con un mecanismo de control y supervisión como sí lo tienen los derechos civiles y políticos. Ni siquiera el Protocolo de San Salvador de 1988 va a venir a suplir ese desequilibrio de manera justa dado que, si bien desarrolla el contenido de los DESC a través de un listado detallado de derechos, no implementa un sistema de control jurisdiccional total, sino que sólo incluye esa posibilidad para los derechos a la educación y libertad sindical. Lo que sí incorpora es un sistema de informes periódicos que permitirá un control limitado de las políticas estatales en ma-

teria de DESC que, sin embargo, no se ha implementado hasta la actualidad por lo que ningún estado ha presentado informe alguno sobre el cumplimiento del Protocolo de San Salvador.

Este panorama, que no es lineal ni continuo, no ha impedido sin embargo que el sistema interamericano en su integridad haya generado herramientas interpretativas que han permitido que los DESC encuentren cabida en el sistema regional. En efecto, tanto la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (en adelante, Comisión o Comisión Interamericana) como la propia Corte Interamericana de Derechos Humanos (en adelante, la Corte o Corte Interamericana) han establecido criterios fundamentales que dotan a los derechos civiles y políticos de un verdadero contenido social que no sólo expande y da carácter dinámico a estos derechos, sino que ha significado en la práctica una manera de establecer estándares para una adecuada implementación de los DESC por parte de los estados.

Preguntas motivadoras:

1. ¿Se pueden identificar líneas de diálogo entre el sistema interamericano de protección de derechos humanos y la jurisprudencia nacional?
2. ¿Han habido influencias recíprocas? O ¿se trata más bien de una “indiferencia civilizada”?
3. ¿Se puede identificar verdaderas líneas jurisprudenciales en el sistema interamericano o se trata de un conjunto de casos específicos?
4. ¿Resulta deseable y/o efectivo que el sistema interamericano avance jurisprudencialmente en la lectura en “clave social” de los derechos civiles y políticos o esto contribuye a retrasar un verdadero desarrollo autónomo de los DESC en la región?



De este modo, pensamos que sería posible identificar el papel real de los DESC y las principales herramientas de diálogo que los estados deben utilizar al momento de aplicar los derechos humanos en “clave social”, es decir, en consonancia con las características de indivisibilidad, universalidad e interdependencia de todos los derechos humanos afirmadas por los principales foros mundiales en la materia.⁵ No olvidemos que los tribunales, tanto nacionales como internacionales, están llamados a realizar una interpretación dinámica de los derechos humanos, que reafirme su efectiva vigencia más allá de interpretaciones literales. Tal como ha establecido la Corte Interamericana, los tratados de derechos humanos “son instrumentos vivos cuya interpretación tiene que adecuarse a la evolución de los tiempos y, en particular, a las condiciones de vida actuales”.⁶ Esta interpretación evolutiva y amplia de las disposiciones de la Convención Americana se verá entonces influida tanto por la jurisprudencia de otros tribunales internacionales como también de tribunales internos. Pues, como bien apunta Ruiz, “la interpretación de las normas contenidas en la Convención Americana también deben contar con los aportes que brinda la jurisprudencia interna de los estados parte del SIDH [Sistema Interamericano de Derechos Humanos]”.⁷

5 La Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 32/130, adoptada tras la Cumbre de Viena de 1993 proclamó al carácter indivisible e interdependiente de todos los derechos humanos. Véase al respecto: SALMÓN, Elizabeth. “Derechos Humanos en América Latina”. Comentarios a la Declaración de San José sobre los Derechos Humanos. En: *Revista de la Asociación para las Naciones Unidas en España*. Número 1, IV época. Barcelona, 1994.

6 Corte IDH. *Caso Awas Tingni vs. Nicaragua*. Óp.cit., parágrafo 146.

7 RUIZ CHIRIBOGA, Oswaldo. “El derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas y las minorías nacionales: una mirada desde el sistema interamericano”. En: *Sur*, Revista Internacional de Derechos Humanos, Número 5, Año 3, 2006, p. 49.

Bibliografía

ANAYA, James, *Los pueblos indígenas en el derecho internacional*, Madrid, Trotta, 2005.

ARAGÓN Andrade, Orlando (Coord.), *Los derechos de los pueblos indígenas en México. Un panorama.*, Morelia, División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Congreso del Estado de Michoacán-Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Michoacán, 2008.

BEUCHOT, Mauricio, *Multiculturalidad y Derechos Humanos*, México, UNAM, Siglo XXI, 2005.

CHARTERS, Claire y Rodolfo STAVENTHAGEN (editores), *El desafío de la Declaración*, Copenhague, Grupo Internacional de Trabajo sobre Pueblos Indígenas, 2010.

CHENAUT, Victoria y María Teresa SIERRA (comps), *Pueblos indígenas ante el Derecho*, CIESAS, México, 1995.

CLAVERO, Bartolomé, *Geografía jurídica de América Latina, Pueblos indígenas entre Constituciones mestizas*, México, Siglo XXI, 2008.

_____. *Derecho Indígena y cultura constitucional en América*, Siglo XXI, México, 1994.

DÍAZ POLANCO, Héctor, *Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios*, México, Siglo XXI, 1991.

_____. *Elogio a la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México, Siglo XXI, 2006.

GÓMEZ, Magdalena (coord.), *Derecho indígena*, México, Instituto Nacional Indigenista, 1997.

HALL, Gillette y Harry Anthony PATINOS, *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*, Washington, Banco Mundial, 2005.



KYMLICKA, Will, *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, Paidós, España, 1996.

LÓPEZ BÁRCENAS, Francisco, *Autonomías Indígenas en América Latina*, México, MC-Centro de orientación y asesoría a pueblos indígenas, 2007.

OBSERVATORIO CIUDADANO (comp.), *Los Derechos Humanos en Chile: La evaluación de la sociedad civil, los pueblos indígenas y las Naciones Unidas*, Temuco, Observatorio de los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2009.

ORDOÑEZ CIFUENTES, José Emilio Rolando, *Análisis interdisciplinario del Convenio 169 de la OIT. IX Jornadas Lascasianas*, México, UNAM, 2000.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO, *Monitoreo de los derechos de los pueblos indígenas y tribales a través de los Convenios de la OIT: una recopilación de los comentarios de los órganos de control de la OIT 2009-2010*, Ginebra, OIT, 2010.

_____. *Los derechos de los pueblos indígenas y tribales en la práctica*, Ginebra, OIT, 2009.

_____. *La aplicación del Convenio Núm. 169 por tribunales nacionales e internacionales en América Latina*, Ginebra, OIT, 2009.

SALMÓN, Elizabeth, *Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos*, tomo 3, Lima, PUCP-idehpucp, 2010.

SIERRA, María Teresa, *Haciendo justicia. Interlegalidad, derecho y género en regiones indígenas*, México, CIESAS-Miguel Ángel Porrúa, 2004.

STAVENHAGEN, Rodolfo, *Los pueblos originarios: el debate necesario*, Buenos Aires, CTA Ediciones-CLACSO, 2010.

_____. *Derechos Humanos de los pueblos indígenas*, México, Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2000.

VILLORO, Luis, *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós, 1998.

GÉNERO Y DERECHOS HUMANOS

Yanira Zúñiga Añazco (U. Austral de Chile)

Democracia, participación política y género

En las últimas tres décadas se ha producido un paulatino aumento de la presencia de mujeres en puestos de representación política. De acuerdo a las cifras de la Unión Parlamentaria Internacional, en 2010, se alcanzó una cifra de 19,2% de mujeres en los parlamentos nacionales.

Esta tendencia al alza ha sido favorecida por la implementación desde hace un poco más de una década, de una serie de medidas estatales, en muchos casos por vía legislativa, dirigidas a potenciar la participación política de las mujeres. Estas medidas, tradicionalmente conocidas bajo el rótulo genérico de cuotas de género, son el testimonio de un proceso de concienciación sobre el real alcance de la subjetivación femenina y reflejan, al mismo tiempo, un intento de rediseño de las asimetrías de género que se plasmó en la CEDAW. Sin embargo, ambas dimensiones –la concienciación y el re-diseño– continúan siendo precarias. Después de más treinta años de compromisos, exhortaciones y medidas prácticas de potenciación de la presencia de mujeres en la toma de decisiones públicas, el balance parece no ser demasiado alentador: la presencia femenina en puestos de poder ha aumentado de un ínfimo 10,9% a un todavía magro 19%. Muy lejos de la meta de la repartición equilibrada del poder.

Todo ello ha contribuido a situar a la cuestión de género en el ojo del huracán del debate sobre la democracia y la ciudadanía. En este contexto, la interpelación de la democracia desde la perspectiva de género ha tenido un enorme impacto en la deconstrucción y resignificación de algunas categorías tradicionales del



pensamiento jurídico como la igualdad o la representación.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Cuáles son los principales problemas que las mujeres enfrentan para integrarse en condiciones de igualdad a los procesos de toma de decisiones públicas?
2. Teniendo en cuenta los resultados de las cuotas ¿cuáles son los aspectos de las cuotas que deben revisarse y cuáles deben fortalecerse?,
3. ¿Qué aportaciones ha realizado la perspectiva de género a la teorización sobre la democracia y los derechos humanos?

Violência de género

Casi dos décadas han pasado desde que la violencia contra las mujeres se constituyera en uno de los temas más relevantes de la agenda internacional en el ámbito de los derechos humanos de las mujeres desde la conferencia de Viena de 1993, advirtiéndose que la violencia contra la mujer es la más grave expresión de la desigualdad de género. Esto ha permitido el reconocimiento del problema y el estudio de sus causas, así como el diseño y puesta en marcha de legislaciones nacionales que buscan prevenir y sancionar la violencia contra la mujer, particularmente en la esfera doméstica-familiar. No obstante, la erradicación de este fenómeno está lejos de alcanzarse. La adopción de marcos legales no garantiza la ausencia de prácticas discriminatorias en el mismo sistema jurídico ni la existencia de enfoques normativos apropiados para tratar el problema. Por otra parte, las propuestas de regulación penal de la violencia de género a través de un endurecimiento de penas y/o creación de tipos específicos (ej.femicidio) suele ser

acusada de promover un derecho penal del enemigo y de agotar al derecho Penal en una mera dimensión simbólica.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Por qué, a pesar de los esfuerzos realizados a nivel legal, la violencia contra la mujer persiste y según algunos/as aumenta?
2. ¿Cuáles las innovaciones más recientes adoptadas en Iberoamérica en materia de legislación sobre violencia contra la mujer?
3. ¿Cómo pueden conciliarse los principios del derecho penal liberal (última ratio, proporcionalidad etc.) con estas nuevas tendencias?

Pobreza, género y desarrollo

Los estudios de género muestran que las mujeres son especialmente afectadas por la pobreza. Además, la brecha que separa a los hombres de las mujeres atrapados en el ciclo de la pobreza, ha seguido ampliándose en las últimas décadas. A este fenómeno se le denomina “feminización de la pobreza”. La Plataforma de Acción aprobada por la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing en 1995, identificó la erradicación de la carga persistente y cada vez mayor de la pobreza que pesa sobre la mujer como una de las 12 esferas de especial preocupación que requieren la atención especial y la adopción de medidas por parte de la comunidad internacional, los gobiernos y la sociedad civil.

Por otra parte, tanto algunos textos normativos internacionales como algunos autores sostienen que el concepto de pobreza en su concepción tradicional no es suficiente para describir la situación de las personas. En este línea Amartya SEN sostiene que aunque la pobreza, entendida como carencia de ingresos, tiene una enorme in-



fluencia sobre la clase de vida que podemos llevar, no es el único factor que moldea nuestras vidas. Existen, además, buenas razones para valorar no estar excluido de las relaciones sociales y, en este sentido, la exclusión social, puede ser directamente una parte constitutiva de la pobreza entendida como un concepto multidimensional.

El preámbulo de la CEDAW, claramente adopta esta perspectiva al considerar a la discriminación como un fenómeno estructural. En este sentido, recuerda “que la discriminación contra la mujer viola los principios de la igualdad de derechos y del respeto de la dignidad humana, que dificulta la participación de la mujer, en las mismas condiciones que el hombre, en la vida política, social, económica y cultural de su país, que constituye un obstáculo para el aumento del bienestar de la sociedad y de la familia y que entorpece el pleno desarrollo de las posibilidades de la mujer para prestar servicio a su país y a la humanidad.”

Este enfoque parece especialmente pertinente para abordar la situación de la mujer y permite explicar, por ejemplo, los datos del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) arrojan resultados dispares entre el Índice de Desarrollo relativo al Género (IDG) y el Índice de Potenciación de Género (IPG). El IDG ajusta el progreso medio para reflejar las desigualdades entre hombres y mujeres en aspectos tales como la longevidad y la salud, la educación, y el ingreso; mientras que el IPG mide la participación relativa de hombres y mujeres en la actividad económica y en la toma de decisiones en la esfera política. El primero ha exhibido, según los Informes anuales de Desarrollo Humano del PNUD, un gran progreso en las últimas décadas reflejando una notable reducción de la brecha entre mujeres y hombres en la calidad de vida, es decir, en lo que pudiéramos llamar, a los efectos, los bienes primarios; en tanto que el segundo sigue reflejando una distancia de género refractaria a estrecharse en la participación política y económica.

Preguntas Orientadoras:

1. ¿Cuáles son las áreas o dimensiones críticas para el desarrollo de las mujeres en América Latina?
2. ¿Qué políticas normativas debieran aplicarse para contribuir a resolver estos problemas?

Derechos sexuales y reproductivos

El reconocimiento y garantía de los derechos sexuales y reproductivos para las mujeres ha sido tardío y precario. Se inicia de la mano de los movimientos feministas de la década del 60 y se plasma con en el reconocimiento- más o menos extenso- del control sobre la decisión reproductiva, esto es, la decisión sobre el número y espaciamiento de los hijos-, comprendiendo, además, el desarrollo de la actividad sexual sin coerciones y más recientemente inclusive, un relativo reconocimiento del derecho a elegir pareja, del otro o del mismo sexo, a través de un incipiente fenómeno de equiparación de las diversas formas de familia. Sin embargo, particularmente en América Latina estos derechos no siempre tienen una consagración constitucional o legal expresa lo que dificulta su efectividad, y en muchos casos están severamente limitados (penalización del aborto, exclusión de penalización de la violencia sexual en el matrimonio, falta de regulación del acoso sexual etc.)

Preguntas orientadoras:

1. ¿Cuáles son los principales desafíos para la garantía de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres?
2. ¿Cuáles han sido los avances de la jurisprudencia constitucional comparada en esta materia?
3. ¿Cuáles han sido los aportes del sistema interamericano en la materia?



DIVERSIDAD ÉTNICA Y DERECHOS HUMANOS

Miguel Rábago Dorbecker -(U. Iberoamericana)- México

Justificación

La diversidad étnica existente en América Latina obliga a un enfoque intercultural en el estudio de los Derechos Humanos en la región. Las poblaciones afro-descendientes e indígenas siguen representando sectores especialmente sujetos a violaciones sistemáticas de sus derechos, pero el silencio al que la cultura mestiza y criolla dominante los había condenado al silencio empiezan a superarse mediante un rol político cada vez más importante. La visualización de estos pueblos retoma una nueva dimensión desde ciertos movimientos en América Latina que han sido reconocidos en esfuerzos constitucionales en México, Guatemala, Nicaragua, Colombia, Venezuela, Bolivia y Ecuador.

En el ámbito del Derecho Internacional de los Derechos Humanos de carácter universal encontramos dos instrumentos de referencia para los pueblos indígenas, el primero de ellos es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y el segundo es la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas. El Convenio 169 de la OIT ha tenido una gran aceptación en la región Latinoamericana y el Caribe y ha sido ratificado por: Argentina (2000), el Estado Plurinacional de Bolivia (1991), Brasil (2002), Chile (2008), Colombia (1991), Costa Rica (1993), Dominica (1996), Ecuador (1998), Guatemala (1996), Honduras, 1995, México (1990), Nicaragua (2010), Paraguay (1993), Perú (1994) y la República Bolivariana de Venezuela (2002). Fuera de la región solo ha sido ratificado por 4 países europeos (Dinamarca, 1996, España, 2007, Noruega, 1990 y Países Bajos 1998), 1 país en Oceanía (Fiji 1998)

y 1 estado africano (República Centroafricana (2010)). Este Convenio se abrió a la firma en 1989 y entró en vigor en 1991 al depositarse solamente dos ratificaciones, un número inusualmente bajo de ratificaciones para un convenio con carácter universal. Sin embargo su influencia ha sido muy importante tanto dentro del sistema universal como en el interamericano, además de los tribunales internos.⁸

El segundo instrumento internacional de carácter universal de mayor importancia es la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas es del 13 de septiembre del 2007. Dicho instrumento, aunque no cuenta con fuerza convencional al ser una Declaración de la Asamblea General, configura normas de derecho internacional en cuya formación participaron activamente los propios pueblos indígenas y organizaciones de la sociedad civil.⁹ Sin lugar a dudas, este instrumento marca una nueva etapa para el reconocimiento universal de los derechos indígenas.

Por lo que respecta a otros instrumentos que tiene incidencia sobre los Derechos Humanos en contextos inter-étnicos y sobre

⁸ EL Convenio 169 de la OIT ha sido utilizado en los siguientes casos ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos como por ejemplo en los casos: Caso 11.101 informe núm 36/2000, 13 de abril del 2000, *Masacre "Caloto" vs Colombia* y Caso 12.053, *Comunidades Mayas del Distrito de Toledo Vs. Belice*, Informe de fondo N° 40/04, 12 de octubre 2004.. Por su parte también la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha utilizado el Convenio 169 de la OIT en los casos: *Comunidad Indígena Yakye Axa Vs. Paraguay*, Sentencia de 17 de junio de 2005 (Fondo, reparaciones y costas), *Comunidad Indígena Sawhoyamaya Vs. Paraguay*, Sentencia de 29 de marzo de 2006, *Caso del Pueblo Saramaka Vs. Surinam*, Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas, sentencia de 28 de noviembre de 2007. Por lo que se refiere a casos nacionales, *vid.*, Organización internacional del Trabajo, *La aplicación del Convenio Núm. 169 por tribunales nacionales e internacionales en América Latina*, Ginebra, OIT, 2009, disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/ed_norm/normes/documents/publication/wcms_116075.pdf

⁹ Para un análisis referente al proceso mediante el que se negoció la Declaración, *vid.*, Claire Charters, Cy Rodolfo Stavenhagen (editores), *El desafío de la Declaración*, Copenhague, Grupo Internacional de Trabajo sobre Pueblos Indígenas, 2010, disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coeducacion/staven.pdf>



todo sobre afro-descendientes es la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial y en especial las decisiones de su Comité.

En el ámbito regional, el sistema interamericano ha dictado decisiones importantes en materia de derechos de los pueblos indígenas y afro-descendientes, no obstante a la fecha no existe un instrumento regional cuyos sujetos específicos sean dichos pueblos.

Aun si se han presentado avances a nivel del reconocimiento nacional e internacional de los derechos de los pueblos indígenas y de los afro-descendientes, como pueden ser la Recomendación General No. 23 sobre Pueblos Indígenas del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial o las Observaciones preliminares de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos tras la visita del Relator sobre los Derechos de los Afro-descendientes y contra la Discriminación Racial a la República de Colombia, dichos avances han sido insuficientes. Según estadísticas del Banco Mundial, los pueblos indígenas representan el diez por ciento de la población de América Latina y sus índices de desarrollo humano se encuentran muy rezagados del resto de la población.¹⁰ Si bien los pueblos indígenas y tribales constituyen al menos 5000 pueblos y una población de 370 millones en 70 países según la OIT, sus derechos se encuentran todavía lejos de ser respetados.¹¹

10 Gillette Hall y Harry Anthony Patinos, *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*, Washington, Banco Mundial, 2005.

11 Organización Internacional del Trabajo, *Los derechos de los pueblos indígenas y tribales en la práctica*, Ginebra, OIT, 2009, p. 9, disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---normes/documents/publication/wcms_113014.pdf

Identidad y autonomía

La forma jurídica en la que se reconoce las identidades tanto indígenas como afro-descendientes, representa un pilar fundacional para la diversidad del sistema jurídico. No obstante, el elemento de distinción entre el modelo político-cultural dominante y los pueblos indígenas y afro-descendientes se configura a través de la conciencia de identidad es decir, a través de la auto-identificación. El Convenio 169 de la OIT establece este concepto de conciencia de la identidad indígena (art. 1.), mientras que la Declaración señala el derecho a pertenecer a una comunidad o nación indígena (art. 9) y el derecho a determinar su propia identidad (art. 33.1).

En lo referente a autonomía, el Convenio 169 de la OIT incluye el respeto a los valores y prácticas sociales, culturales, religiosas y espirituales (art. 5), al pleno desarrollo de las instituciones e iniciativas de los pueblos indígenas (art. 6), al derecho a decidir sus propias prioridades de desarrollo (art. 7) y el derecho a decidir sobre sus propias instituciones y medios de educación. Por lo que respecta a la declaración, esta incluye: el derecho a la determinación de su condición política y persecución de su desarrollo (art. 3), autonomía o autogobierno (art. 4), instituciones propias (arts. 5 primera parte, 19, 20 párrafo 1, art. 33 párrafo 2 y art. 34), el derecho a establecer sus propias prioridades y estrategias de desarrollo (arts. 23 y 32) y finalmente el tema de la integridad territorial del Estado (art. 46.1).

Aún con la cobertura que da el Convenio 169, las formas de organización autónoma indígena se crearon a través de fuertes movimientos sociales de resistencia a la colonización interna. Los sistemas constitucionales han reconocido tardíamente las formas de representación política autónoma de los pueblos originarios, lo que representa la imposición de modelos políticos, sociales y culturales externos.



Preguntas orientadoras

1. ¿Cómo se define jurídicamente a una persona o comunidad indígena o afro-descendiente?
2. ¿Debe seguirse el criterio de auto adscripción, lingüístico u otros en casos de definición del estatuto indígena o afro-descendiente?
3. ¿Cómo se articulan los modelos de autonomía dentro de los sistemas constitucionales liberales existentes?
4. ¿Cuáles son los nuevos caminos de la autonomía indígena a raíz de las políticas de reconocimiento constitucional en estados como Bolivia, Brasil, Colombia, Guatemala, Ecuador, Nicaragua Perú y Venezuela?
5. ¿Son los sistemas federales más adecuados para tratar los temas de autonomía indígena o se necesita de una nueva articulación?

Derecho a la cultura, patrimonio cultural y derechos lingüísticos

El primer reconocimiento que se hace en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos en un contexto intercultural es el Derecho a la cultura en la Declaración Universal de Derechos Humanos en su artículo 27.1. Sin embargo, los modelos euro-céntricos prevalecieron tanto en el desarrollo del constitucionalismo liberal del siglo XIX como a principios del siglo XX. El reconocimiento a las lenguas indígenas como oficiales, así como la protección al patrimonio cultural tardaron en incorporarse legislativamente y en materia de políticas públicas y administración de justicia todavía sigue siendo relegado. Aún más la bio-prospección, el sistema de reconocimiento de patentes y marcas, así como la comercialización y saqueo de los bienes culturales indígenas tienen repercusiones económicas fundamentales para el desarrollo de los pueblos indígenas. El contar con

traductores capaces para lenguas indígenas dentro de los sistemas administrativos y de justicia, todavía no se encuentra garantizado.

Preguntas orientadoras

1. ¿Qué implica el reconocimiento de los derechos culturales en un entorno inter-étnico respecto a derechos de especificación para comunidades indígenas y afro-descendientes?
2. ¿Qué efectos tiene el reconocimiento del resto de los derechos humanos el reconocimiento de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y afro-descendientes?
3. ¿Qué relación guarda el derecho a la cultura con la autonomía en el marco de estados inter-culturales?
4. ¿Cuáles es el vínculo entre el pleno goce de los Derechos, económicos, sociales y culturales y el reconocimiento del patrimonio cultural indígena?

Pluralismo jurídico

Uno de los elementos más importantes de la autonomía es el reconocimiento de la creación y ejercicio del derecho a través de la producción directa por parte de las comunidades indígenas y afro-descendientes. La idea misma de creación consuetudinaria o a través de otras formas, de normas por parte de órganos no estatales, rompe con el monopolio legislativo y judicial exclusivo del Estado. El binomio Estado-Derecho así se supera al aplicar las normas generadas por las comunidades y adaptadas sus cosmovisiones. Si bien existen distintos modelos en los cuales se aplican dichas normas, la dominación cultural del derecho estatal tiende a crear una aplicación preferente del derecho estatal sobre el creado por las comunidades y el dialogo entre los sistemas parece condenado a estar



subordinado al modelo dominante. Sin embargo, diversos estados reconocen la producción normativa de las comunidades y en algunos casos se han creado sistemas de administración de justicia propios o se reconocen las formas comunitarias pre-existentes.

Preguntas orientadoras

1. ¿Existe realmente una tensión inherente al reconocimiento de sistemas jurídicos plurales inter-étnicos?
2. ¿Cómo se interpretan los derechos humanos de corte liberal en tales sistemas de administración de justicia?
3. ¿Cuál es la labor de los órganos de administración de justicia del estado en este dialogo con los sistemas de administración de justicia inter-étnicos.

Medio ambiente, derecho a la consulta y consentimiento previo, libre e informado

Si bien, las formas de autogestión se podían mantener por la lejanía de los principales centros de población, estas se han visto amenazadas por las industrias extractivas y los mega-proyectos. La constante presión demográfica así como la lucha por los recursos naturales, se presentan como dos grandes riesgos para las poblaciones indígenas y afro-descendientes. El modelo de desarrollo impuesto implica cambios o eventualmente la destrucción de las formas de vida comunitarias. También el uso tradicional de recursos naturales que hoy se encuentran protegidos, implica el cambio de forma de vida de las mismas, como por ejemplo: restricciones en la caza y pesca, en el uso y corte de arboles, uso del agua, etc. En algunos casos la declaración de reservas naturales por parte del Estado ha traído

do el fin de la auto-gestión por parte de las comunidades. Los grandes proyectos de infraestructura y extracción como carreteras, represas y proyectos mineros, petroleros y de gas natural, pueden implicar desde el desplazamiento forzado hasta la destrucción de los medios de sobrevivencia y culturales de las comunidades. Ante estas cuestiones, tanto la Declaración como el Convenio 169 de la OIT han desarrollado los derechos de consulta y el consentimiento previo, libre e informado.

Preguntas orientadoras

1. ¿Cómo se articula el derecho a la consulta y al consentimiento previo, libre e informado como Derecho Humano colectivo de las comunidades?
2. ¿Qué alcances tiene estos derechos?
3. ¿Pueden el derecho a la consulta y el consentimiento previo, libre e informado contribuir a crear una definición inter-cultural del derecho al desarrollo?

Referências

ANAYA, James, *Los pueblos indígenas en el derecho internacional*, Madrid, Trotta, 2005.

ARAGÓN Andrade, Orlando (Coord.), *Los derechos de los pueblos indígenas en México. Un panorama.*, Morelia, División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Congreso del Estado de Michoacán-Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Michoacán, 2008.

BEUCHOT, Mauricio, *Multiculturalidad y Derechos Humanos*, México, UNAM, Siglo XXI, 2005.

CHARTERS, Claire y Rodolfo STAVENHAGEN (editores), *El desafío de la*



Declaración, Copenhague, Grupo Internacional de Trabajo sobre Pueblos Indígenas, 2010.

CHENAUT, Victoria y María Teresa SIERRA (comps), *Pueblos indígenas ante el Derecho*, CIESAS, México, 1995.

CLAVERO, Bartolomé, *Geografía jurídica de América Latina, Pueblos indígenas entre Constituciones mestizas*, México, Siglo XXI, 2008.

_____. *Derecho Indígena y cultura constitucional en América*, Siglo XXI, México, 1994.

DÍAZ POLANCO, Héctor, *Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios*, México, Siglo XXI, 1991.

_____. *Elogio a la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnografía*, México, Siglo XXI, 2006.

GÓMEZ, Magdalena (coord.), *Derecho indígena*, México, Instituto Nacional Indigenista, 1997.

HALL, Gillette y Harry Anthony PATINOS, *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*, Washington, Banco Mundial, 2005.

KYMLICKA, Will, *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, Paidós, España, 1996.

LÓPEZ BÁRCENAS, Francisco, *Autonomías Indígenas en América Latina*, México, MC-Centro de orientación y asesoría a pueblos indígenas, 2007.

OBSERVATORIO CIUDADANO (comp.), *Los Derechos Humanos en Chile: La evaluación de la sociedad civil, los pueblos indígenas y las Naciones Unidas*, Temuco, Observatorio de los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2009.

ORDOÑEZ CIFUENTES, José Emilio Rolando, *Análisis interdisciplinario del Convenio 169 de la OIT. IX Jornadas Lascasianas*, México, UNAM, 2000.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO, *Monitoreo de los derechos de los pueblos indígenas y tribales a través de los Convenios de la OIT: una recopilación de los comentarios de los órganos de control de la OIT 2009-2010*, Ginebra, OIT, 2010.

_____. *Los derechos de los pueblos indígenas y tribales en la práctica*, Ginebra, OIT, 2009.

_____. *La aplicación del Convenio Núm. 169 por tribunales nacionales e internacionales en América Latina*, Ginebra, OIT, 2009.

SALMÓN, Elizabeth, *Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, tomo 3*, Lima, PUCP-idehpucp, 2010.

SIERRA, María Teresa, *Haciendo justicia. Interlegalidad, derecho y género en regiones indígenas*, México, CIESAS-Miguel Ángel Porrúa, 2004.

STAVENHAGEN, Rodolfo, *Los pueblos originarios: el debate necesario*, Buenos Aires, CTA Ediciones-CLACSO, 2010.

_____. *Derechos Humanos de los pueblos indígenas*, México, Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2000.

VILLORO, Luis, *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós, 1998

FILOSOFÍA Y DERECHOS HUMANOS

Alfredo Culleton - (UNISINOS) Brasil

Objetivo

O grupo pretende analisar criticamente a fundamentação dos direitos humanos e assim pesquisar a possibilidade de se atribuir, argumentativa e teoricamente, um caráter universal a essa categoria de direitos. Deverão ser analisadas questões como o da historicidade dos Direitos Humanos, os seus antecedentes conceituais na história da filosofia e do direito, a sua articulação com a ética e a moral, e a relação entre Direitos Humanos. Igualmente se alimentar e dialogar com os outros grupos de estudo.



Justificativa

É evidente que a discussão acerca dos direitos humanos esta centrada na questão jurídico-política, mas pode ser estendida, com igual propriedade a outros campos de reflexão e atuação humanos, mas o epicentro da questão é, em ultima instância, de natureza filosófica principalmente no que se refere à sua fundamentação teórico-racional.

Apesar de que os chamados Direitos Fundamentais do Homem, da maneira como os conhecemos, existam de maneira positivada em constituições, pactos e declarações, parece não ser suficiente para justificar o seu reconhecimento e cumprimento, a pura vontade daqueles que os instituíram. Alguns direitos particulares se justificam pela própria autoridade daquele que os promulgam, mas direitos que se pretendem universais, isto é válidos para todo o gênero humano, exigem outro tipo de fundamentação, sem com isto descartar a necessidade de serem positivadas. Mas não podem estar fundadas na pura norma; se assim fosse deve ser justificada a autoridade normatizadora. É assim que autores como Hobbes, Kelsen e os positivistas em geral resolvem o problema, mas nunca pretenderam caráter de universalidade.

Mas o fato da ONU pretender para os direitos humanos um caráter de Universalidade obriga a uma justificação e explicitação do que isso possa significar. Ao longo da historia temos conhecido infinidade de ideologias que escudadas numa pretensa evidente universalidade cometeram sumas arbitrariedades. Os direitos fundamentais, em quanto universais, para não serem uma pura estratégia política ou uma ideológica imperialista a mais, mas um valor em si mesmos, isto é um valor absoluto, devem ter a possibilidade de uma fundamentação racional, de serem reconhecidos, tornados auto-evidentes por meio da razão humana, e esta fundamentação deve ter pretensões de verdade e universalidade. Se faz necessária uma fundamentação racional-argumentativa que faça

possível, a todos os seres humanos, não só o reconhecimento da validade, veracidade e universalidade dos direitos humanos, mas a urgência, no sentido de *urget*, (isto é, impulso, compromisso) de seu reconhecimento, usufruto, respeito e cumprimento.

A questão das condições de universalização dos direitos humanos nas suas diferentes formulações se junta com outras questões como estas:

1. são as teorias clássicas do direito, no inicio da modernidade, uma mera articulação de uma doutrina implícita, mesmo que desconhecida, em toda e qualquer sociedade, ou
2. é a idéia de direitos humanos uma idéia peculiar da cultura ocidental? ou se mesmo sendo uma idéia puramente ocidental, é capaz de ser extensiva a todos os homens, ou
3. quando foi que a idéia de direitos naturais encontrou explícito reconhecimento e justificação? ou
4. que contexto histórico e filosófico o tornaram possível?

São questões acerca das quais historiadores, filósofos e politólogos mostram profundas dificuldades e divergências, mas que entendemos podem confluir na necessidade de uma fundamentação de tipo racional argumentativa. O que parece inegável é a busca de razões ou argumentos através dos quais resulte racionalmente exigível que os direitos humanos sejam reconhecidos. A fundamentação poderia ser colocada em dados fáticos, históricos ou sociológicos, como o faz a tradição marxista mas mesmo nesta tradição ainda se faz necessária uma profunda e renovada investigação que explicita as suas razões e contribuições à discussão.

A fundamentação dos Direitos Humanos tem que ser uma fundamentação racional-discursiva e não de autoridade. Nessa perspectiva, é uma fundamentação orientada, não ao esclarecimento das bases do reconhecimento histórico de esses direitos, mas ao desco-



brimento dos princípios racionais que conduzem até a necessidade racional da sua proclamação e garantia. Mas este enfoque não desconhece a história nem a esquece.

A afirmação e defesa crítica dos direitos humanos, dirá Benito de Castro Cid (2000), deve se apoiar

[...] sobre princípios que a correspondente discussão racional estabelecer como ponto de apoio e como referências últimas para a ordenação da vida social dos seres humanos. E não parece possível basear essa afirmação e defesa em opções ou decisões não fundadas racionalmente. Desta maneira, nem a acumulação de dados históricos ou sociológicos favoráveis, nem o fato da efetiva incorporação a grandes Declarações, por muito solenes e importantes que sejam, podem levar a ser consideradas fundamentações suficientemente válidas.

Dentro da teoria geral dos Direitos Humanos, a questão que exige por primeiro uma resposta radical é se é ou não razoável perguntar pelo fundamento racional dos Direitos Humanos. Parece estar crescendo cada dia os adeptos à tese do Norberto Bobbio (1966), que num artigo intitulado “A ilusão do fundamento absoluto”, defende a não existência de uma fundamentação racional de validade absoluta para os Direitos Humanos. A sua conclusão de que “o problema da fundamentação dos direitos humanos tem alcançado sua solução na Declaração Universal de Direitos Humanos aprovada pela Assembleia geral de Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948” é assumida e repetida com bastante entusiasmo por diversos autores de renome.

E ainda se reproduz a velha tese da ficção e o sem sentido dos direitos naturais, tese formulada por Bentham na sua Anarchical Fallacies e proclamada nos nossos dias por um dos maiores expoentes da ética comunitarista como é MacIntyre no seu famoso *After Virtue* (1984) com as seguintes palavras “não existem tais di-

reitos (os direitos humanos) e crer neles é como crer em bruxas ou unicórnios”. Desta maneira, a inegável dificuldade e o pressuposto fracasso de muitas das tentativas de fundamentação dos direitos humanos são utilizados para confirmar a impossibilidade de qualquer fundamentação e a própria inexistência de tais direitos.

Por outro lado, frente a estes posicionamentos pessimistas ou céticos, existem não só inúmeros argumentos que implicam uma disposição firme de encontrar e formular um fundamento, assim como proclamações explícitas da necessidade de aceder a um fundamento suficientemente firme para onde possam fluir as inquietações teóricas ou para assegurar uma aceitação prática generalizada e eficaz. Dentro desta linha, alguns autores tem defendido a conveniência de dotar os direitos humanos de múltiplas e variadas fundamentações teóricas e práticas, proclamando, ao mesmo tempo, que qualquer fundamentação é válida desde que se encaixe num sistema teórico ou motive uma atitude prática de realização efetiva dos direitos.

Outros assumem um critério muito mais restritivo e chegam à conclusão de que só desde uma perspectiva jusnaturalista faz sentido colocar o problema da fundamentação dos direitos humanos como é o caso de Perez Luño (2004) e MacPherson (2003). Isto porque as outras perspectivas gerais de análise consideram o problema resolvido já de raiz, como no caso dos realistas, aqueles que o consideram evidente, ou como um problema sem solução como é considerado pelos positivistas.

O que nos parece fundamental é que é inevitável chegar à conclusão de que a fundamentação racional dos direitos humanos, não só é possível, mas também conveniente e necessária, dado que a base racional é a única que permite justificar plenamente a defesa dos valores jurídicos e políticos. Não parece justificável a tese da impossibilidade lógica das fundamentações racionais, mas isto é só o primeiro passo para encontrar ou construir uma fundamentação racional dos direitos humanos.



É próprio da fundamentação racional se construir dentro de um determinado contexto de pensamento racional, em conseqüência, tal fundamentação é válida (ou não o é) somente dentro de esse contexto e em relação aos axiomas daquele sistema. Em conseqüência, não tem porque excluir outras possíveis fundamentações de qualquer outro sistema de racionalidade. Por isso, há de se concluir que num universo plural de racionalidade se dá sempre a possibilidade de que existam varias fundamentações dos direitos humanos.

Uma fundamentação dos direitos humanos, enquanto pretende ser crítica e racional, tem de ser conteúdo de uma argumentação orientada a descobrir e formular as razões ou motivações lógicas que tenham a capacidade de fazer surgir na maioria dos homens o convencimento da atual necessidade iniludível de reconhecer e garantir o usufruto dos direitos humanos. Entendemos que o fundamento racional dos direitos humanos deve ser algum tipo ou princípio de razão sobre o qual possa se desenvolver esse tipo de processo argumentativo rigoroso.

Referências

BARRETTO, V. P. Os Fundamentos Éticos dos Direitos Humanos. In: *Revista de Direito Comparado*, v. 2, n. 2. Belo Horizonte: 1998, p. 347-359.

BIELEFELDT, Heiner. *Filosofia dos Direitos Humanos*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1998.

BOBBIO, N. Sobre os fundamentos dos direitos do homem, in : IDEM, *A era dos direitos*, Rio de Janeiro: Campus, 1992, p. 15-24.

CASTRO CID, B. *Revista Persona y Derecho*, vol. 22: 2000 pp 214.

CULLETON, A. Por que e onde buscar um princípio fundador para os direitos humanos? In: *Estudos jurídicos*, vol. 40, n. 2. jul-dez 2007, p. 57-60.

DEMBOUR, Marie-Bénédicte. *What are Human Rights? Four Schools of Thought*. *Human Rights Quarterly*, Volume 32, Number 1, February 2010, pp. 1-20 (Article) Published by The Johns Hopkins University Press.

DOUZINAS, Costas. *O Fim dos Direitos Humanos*. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

KONDER COMPARATO, Fábio. *A afirmação dos Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2001.

MACINTYRE, A. *After Virtue: a study in moral theory*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1981.

MACPHERSON, C. B.. *La democracia liberal y su época*. Trad. Fernando Santos Fontela. Madri: Alianza editorial, 2003

MUGUERZA, Javier. Et al. *El fundamento de los Derechos Humanos*. Madri: Ed. Debate, 1989.

NINO, Carlos. *Ética y Derechos Humanos: un ensayo de fundamentación*. Barcelona: Ariel, 1989.

PÉREZ LUÑO, A. *Los derechos fundamentales*. Madri: Tecnos, 2004.

PIOVESAN, Flavia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. São Paulo: Max Limonad, 1996.

SEN, Amartya. *Elements of a theory of Human Rights*. *Philosophy and public affairs* 32 n. 4. 2004. p. 315-356.

SYMONIDES, Janusz. (Editor). *Human Rights: international Protection, Monitoring, enforcement*. New York: Ashgate-UNESCO Publishing, 2001.



PROTECCIÓN INTERNA E INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

Jorge Contesse - (U. Diego Portales-Chile)

Desde que se instauró un sistema universal de protección de los derechos humanos y, luego, sistemas regionales en las Américas, Europa y África, la teoría y práctica de los derechos humanos ha debido formularse preguntas sobre su naturaleza, fundamentos y modos de aplicación e implementación. Algunos de los debates, hoy mayoritariamente superados, se encargaban de discutir acerca de las distinciones entre derechos de primera, segunda o tercera generación, mientras que, en forma paralela, se desarrollaban nuevos catálogos de derechos, originalmente no contemplados por los pactos internacionales de la década de los sesenta, como por ejemplo, los derechos colectivos que se garantizan a pueblos indígenas.

El objetivo de este grupo de investigación será el de preguntarse acerca de las relaciones que es posible trazar entre los diversos sistemas de protección existentes en el mundo. Para ello, no solo se deberá mirar lo que ocurre a nivel de los sistemas universales o regionales sino también la manera como los sistemas constitucionales domésticos abordan esta materia.

Desarrollo jurisprudencial

Una manera de analizar el modo de desarrollo de los sistemas normativos de protección, tanto nacionales como regionales, consiste en mirar la jurisprudencia que han ido produciendo y ver acaso hay sintonías o no entre unas y otras. Un elemento central de este grupo de trabajo consiste en estudiar la evolución de los

mecanismos de protección, tanto regionales como domésticos, para de esta manera ir echando luz sobre lo que serán otras áreas de investigación, como por ejemplo, derechos específicos.

Algunas preguntas:

1. En el caso de sistemas constitucionales, ¿cuáles son las principales áreas de desarrollo jurisprudencial?
2. En el caso de sistemas regionales, ¿cuáles son las principales áreas de desarrollo jurisprudencial?
3. ¿Es posible identificar líneas o tendencias constitucionales comparadas?

Influencias recíprocas de los sistemas

Uno de los temas más relevantes consiste en estudiar los modos en que los sistemas regionales y constitucionales interactúan. Se ha escrito bastante sobre la influencia que ejerce el derecho internacional de los derechos humanos sobre los regímenes domésticos, pero menos sobre el influjo reverso, esto es, cómo es que el derecho internacional se reacomoda según las orientaciones constitucionales de los países que componen los sistemas de protección, por ejemplo, en aquellas áreas en que ya no son tan evidentes las violaciones a los derechos humanos y que requieren de un diálogo mucho más horizontal.

Algunas preguntas:

1. ¿Cómo ha sido la evolución en cuanto a los mecanismos de recepción del derecho internacional de los derechos humanos por los sistemas constitucionales domésticos?
2. ¿Hay áreas en las que el influjo del derecho internacional se perciba mejor que en otras?



3. ¿Influye el desarrollo constitucional de los países en la jurisprudencia que se produce internacionalmente? ¿Cómo?

Derecho internacional y soberanía nacional

Si bien los Estados ratifican tratados internacionales libremente existen voces que, desde diversos ámbitos, ponen en cuestión la cesión de soberanía que se hace. Se entiende, por ejemplo, que no resulta legítimo que desde afuera se tomen decisiones que moldeen las decisiones constitucionales domésticas. Por otra parte, hay quienes consideran que, al ratificar estos tratados y la consecuente jurisprudencia que emana de los órganos que supervigilan el cumplimiento de los mismos, los Estados asumen que podrán ser ordenados a modificar leyes y aun prácticas constitucionales. Estos debates plantean interesantes preguntas sobre el rol y alcance del derecho internacional vis-a-vis el derecho doméstico que es necesario abordar tanto desde una perspectiva teórica, como también desde una óptica que mire la manera como efectivamente los Estados y los sistemas regionales dan respuesta.

Algunas preguntas:

1. Desde una perspectiva de teoría política, ¿resulta legítimo que los Estados cedan su soberanía a órganos con déficit de representación democrática?
2. ¿Es problemático que los Estados queden sujetos a jurisprudencia, resoluciones y otros instrumentos que no controlan, como sí lo hacen con el derecho producido dentro de sus fronteras?
3. ¿Existen áreas donde la intervención de órganos regionales o supranacionales es más justificada que otras?

Bloque de constitucionalidad

Una de las doctrinas más relevantes que ha aparecido con fuerza en los últimos años en América Latina, particularmente en la jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana, es aquella denominada del “bloque de constitucionalidad”. Según esta doctrina, originada en Francia, la interpretación constitucional alcanza enunciados normativos que están más allá del texto mismo de la Constitución. Para la teoría constitucional este aspecto genera interrogantes que son dignas de analizar en cuanto a la protección que ofrecen. Pero, además, la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha entendido que los tribunales de justicia no solo deben atender a la Constitución cuando evalúan la juridicidad de una acción estatal, sino también a la propia Convención Americana sobre Derechos Humanos.

Preguntas:

1. ¿Qué países han dado acogida a la teoría del bloque de constitucionalidad? ¿Cuáles son los mecanismos según los cuales esta opera?
2. ¿En qué países es deber atender a los postulados que provienen ya no de la Constitución sino además de instrumentos internacionales?
3. ¿Ofrece mayores o menores garantías de protección de los derechos humanos esta clase de teorías?

Mecanismos procesales de protección de los derechos

La manera como los Estados cumplen con su obligación de asegurar que los derechos de las personas estén protegidos varía. En la mayoría de los países, existen acciones constitucionales tutelares



(mandato de segurança, acción de tutela, amparo, protección, etc). Interessa examinar en detalle cómo es que estos mecanismos procesales operan. Aún más, interesa mirar las herramientas que los regímenes supranacionales utilizan para cumplir con la misma función. Así, por ejemplo, los mecanismos de monitoreo de tratados se erigen como una opción pero, más de cerca, puede analizarse el modo como, dentro de un mismo sistema, varía la protección de derechos según cuáles sean las herramientas usadas.

Preguntas:

1. ¿Son las acciones constitucionales para garantizar el ejercicio de derechos fundamentales efectivas?
2. La utilización de estas acciones, ¿ha significado una mejora en la práctica constitucional de los países? ¿En la doctrina constitucional?
3. En el ámbito internacional, ¿qué mecanismos parecen ser más efectivos para garantizar el respeto y protección de los derechos? ¿Las sentencias, los arreglos amistosos, las recomendaciones?

3.3

DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DA TRAJETÓRIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Nair Heloisa Bicalho de Sousa
Márcia Melo Martins Kuyumjian

Direitos humanos, democracia e cidadania

Esta reflexão está centrada no debate referente a questões no campo do direito, da democracia e da cidadania a partir do referencial dos direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) da ONU de 1948 estabeleceu no âmbito da macro-história, o ponto de partida para os inúmeros tratados, convenções e protocolos internacionais, além da reflexão filosófica, jurídica, política e sociológica. As teorias e práticas referentes aos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais passaram a contribuir para a consolidação da democracia com o reconhecimento dos direitos individuais e coletivos em uma perspectiva de igualdade e liberdade.



Ainda que a DUDH tenha se expandido de 48 para aproximadamente 184 países signatários, e diversas conferências internacionais tenham ampliado sua proteção para os povos indígenas, as minorias, a natureza e o meio ambiente, entre outros (TOSI, 2005), suas limitações também são reconhecidas. A ênfase nos direitos individuais e nos direitos civis e políticos serve como instrumento econômico e geopolítico dos Estados capitalistas hegemônicos (SANTOS, 2003).

Entre as inúmeras contribuições acadêmicas em torno dos direitos humanos, Celso Lafer (1997, p.56) dialoga com Hanna Arendt e destaca sua análise e articulação entre a realidade e a teoria sobre os direitos humanos. Esta postura está relacionada à experiência de pensar o presente não como um hiato entre o passado e o futuro, mas tendo como referência a desproporcionalidade entre as tradições jurídicas do passado e os critérios desconhecidos das ações futuras. É preciso considerar o fato de no presente, a percepção da realidade mantém frágil a “idéia do valor da pessoa humana enquanto valor-fonte da legitimidade da ordem jurídica, como formulada pela tradição, senão como verdade pelo menos como conjectura plausível da organização da vida em sociedade.” (Lafer, 1997, p.57).

Com a preocupação centrada na pessoa humana, SANTOS (2003) inicia o debate sobre uma concepção multicultural dos direitos humanos, vinculada à ideia de uma nova linguagem emancipatória, que no século XX esteve articulada com as práticas revolucionárias e o socialismo. Preocupado com uma política progressista dos direitos humanos ao nível local e global, identifica lutas de grupos oprimidos e classes sociais, cujos objetivos estão centrados na dignidade humana.

Para o autor, todas as culturas possuem concepções incompletas de dignidade humana, nem sempre compreendida como direitos humanos. Neste sentido, é preciso adotar um diálogo in-

tercultural, onde as trocas de informações possam ser realizadas a partir de um universo com diferentes sentidos e o princípio da igualdade seja implementado a partir do princípio de reconhecimento das diferenças (2003, p. 458).

Em texto posterior, SANTOS (2006, p. 439) avança para a proposta de uma concepção intercultural dos direitos humanos, reconhecendo a existência de um processo de globalização hegemônica (produção capitalista pautada em um sistema-mundo que converge para uma divisão cada vez maior entre países do norte e do sul) e contra-hegemônica, composta pelo patrimônio comum da humanidade e o cosmopolitismo subalterno insurgente¹. Neste último, reconhece a presença de práticas de redes: transnacionais de movimentos anti-discriminação; pelos direitos interculturais, reprodutivos e sexuais; de movimentos e associações indígenas, de desenvolvimento alternativo e ecológicas; transnacionais de assistência jurídica alternativa, dentre outras, ou seja, um conjunto amplo e heterogêneo de iniciativas, movimentos e organizações em luta contra a exclusão e a discriminação social. Considerando a universalidade dos direitos humanos como questão cultural do Ocidente, sua proposta de uma política contra-hegemônica recai sobre a transformação dos direitos humanos em projeto cosmopolita insurgente. Esta efetivação poderá permitir que a concepção intercultural das políticas emancipatórias de direitos humanos se realize na história.

Na trilha dos direitos humanos como luta pela dignidade humana, Herrera Flores (2008) define os processos sociais e institucionais que abrem e consolidam esses espaços de luta. Ele resgata o movimento feminista na sua busca de reconhecimento da diferença, os povos indígenas envolvidos na proteção das tradições e cosmovi-

¹ Aspiração dos grupos oprimidos em organizar a sua resistência e consolidar as suas coligações na escala em que ocorre as opressões, ou seja, em escala global.



sões e os trabalhadores diante do descumprimento dos seus direitos sociais por empresas multinacionais. Essas lutas, para garantir desejos e necessidades de diferentes grupos sociais, se pautam na pluralidade e diversidade de formas, por sua natureza emancipatória.

Diante das desigualdades e injustiças, o caráter ético dos direitos humanos delineia um marco pedagógico e de ação dos diferentes grupos sociais excluídos ou discriminados, cujo motivo e desdobramento se articula com demandas por justiça e democracia.

Para Lefort (1987, p. 32), na democracia que emana do sufrágio popular, os governantes a rigor não poderiam se apropriar do poder, pois deveria haver certa visibilidade dos mecanismos do exercício do poder e da institucionalização do conflito. No entanto, Lefort reconhece que as instituições democráticas “foram constantemente utilizadas para limitar a uma minoria os meios de acesso ao poder, ao conhecimento e ao gozo de direitos” (p.34).

A questão democrática ao longo do século XX mobilizou muitos pensadores em termos da responsabilidade e contra o conformismo e a apatia, sublinhando a inevitabilidade da atividade cívica e política dos precarizados em prol de mudanças radicais. Nesta linha, Castoriadis (1998) considera a democracia representativa como uma pseudodemocracia, pois as opções são definidas antes das eleições, sem a participação popular. Para ele, a vida política na França leva a desaprender o exercício da política, entregando aos especialistas a tarefa de representá-los na defesa de seus interesses. Isto significa a contra-educação política, pois a população se habitua a votar por opções que os outros apresentam a ela. Assim sendo, na prática, acreditam cada vez menos nos seus representantes políticos.

Em contraponto a esta crítica, Chauí (1987, p.7) em prefácio ao livro de Claude Lefort denominado A invenção democrática, considera a democracia uma “criação social de novos direitos e o confronto com o instituído” (...) que “não cessa de expor os poderes

estabelecidos aos conflitos que os desestabilizam e transformam numa recriação contínua da política”. Daí a democracia ter uma “capacidade extraordinária de questionar-se a si mesma questionando suas próprias instituições e abrindo-se para a história, sem dispor de garantias prévias quanto aos resultados da prática política”.

As reflexões de Chauí dialogam com Foucault (1987) ao atribuir ao poder um exercício relacional, onde cada um treina a sua capacidade do agir político coletivo. Como nos ensina Hanna Arendt (apud LAFER, 1997), este exercício de caráter moral e ético, refere-se à concretização do conviver e do agir social e político, inscrevendo-se nas relações sociais. É um exercício político norteador por atitudes de respeito, solidariedade, justiça, dignidade humana e participação nos benefícios, avanços e riqueza da sociedade que se contrapõe à idéia de apropriação do poder.

Na sociedade ocidental contemporânea, a democracia enquanto regime político está assentada, nas duas décadas recentes, em uma teia complexa de múltiplos campos sociais onde permeia a violência e o medo, combinados com um processo de globalização hegemônica neoliberal. O avanço industrial (robótica e automação) se somou à biotecnologia, resultando no aumento da produtividade nos países centrais e na redução dos postos de trabalho nos demais, tendo como referência a desregulamentação e flexibilização dos direitos trabalhistas, de modo a conseguir o rebaixamento do custo da mão de obra para atrair capital (SANTOS, 2005). Os efeitos recentes deste processo de globalização neoliberal se fizeram sentir na crise financeira de 2007-2009 e na grave crise econômica que atingiu vários países centrais (MOLLO, 2008).

Em 2010, teve início na Tunísia revoltas populares convocadas por redes de mídias sociais contra governos de países árabes, tendo à frente uma juventude rebelde em luta por liberdade



de expressão, organização e manifestação, além de reivindicar o fim da corrupção e a realização de eleições livres (Egito, 2011). Na Síria, Iêmen, Argélia, Turquia, Líbia, Arábia Saudita, Egito e Tunísia as reivindicações centrais foram em torno da liberdade e democracia. Este cenário de luta por direitos civis, políticos, econômicos e sociais no mundo árabe, tem encontrado ressonância nos protestos populares e ocupações urbanas em diferentes cidades dos países europeus, que adotaram medidas rigorosas de ajuste fiscal para conter o aumento da dívida pública em patamares alarmantes².

Na Europa, as marchas e ocupações dos indignados contra as reformas econômicas, as medidas de austeridade fiscal, os acordos com o FMI, o desemprego e os políticos corruptos se somaram ao Movimento Occupy Wall Street (EUA) em setembro de 2011. Este último, trazia em sua pauta reivindicatória a contestação dos lucros insaciáveis das corporações financeiras, do desemprego, da corrupção, além de denúncias contra o sistema financeiro (GOHN, 2013).

Esta retomada global de luta por direitos de cidadania, exigindo políticas públicas que respondam às necessidades sociais e não aos interesses do capital financeiro, traz para a cena pública a urgência dos Estados acolherem a aspiração democrática de participação cidadã. Lafer (1997, p. 56) se faz presente neste debate com sua proposta de “reflexão sobre as condições de possibilidade de aprimoramento da convivência coletiva através da asserção dos direitos humanos”.

Esta ideia encontra respaldo na análise de Santos (1994, p. 227) a respeito da emergência de uma nova cidadania (coletiva) no mundo contemporâneo, composta da obrigação política vertical (Estado/cidadãos) e horizontal (cidadãos/cidadãos). Esta

concepção está pautada na reatualização do princípio da comunidade rousseauiana, cujos valores (igualdade, autonomia e solidariedade) resultam na combinação de formas individuais e coletivas que expressam uma nova qualidade de vida e cultura política. Como resultado da politização do social, do cultural e da vida pessoal abre-se um grande horizonte que se assenta na democracia participativa, na descentralização, no cooperativismo, na produção socialmente útil, na autonomia e na autogestão.

Com este novo patamar de cidadania, o campo do diálogo intercultural se expande do Ocidente para o Oriente, identificando novos sujeitos coletivos articulados em torno da igualdade e da diferença que os constituem e os legitimam diante das estruturas sociais e instituições políticas locais, nacionais e globais.

O Direito Achado na Rua

Esta vertente crítica do pensamento jurídico surge na obra de Roberto Lyra Filho, professor da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília nos anos 1980 e se consolida no movimento conhecido como Nova Escola Jurídica Brasileira (WOLKMER, 2001). O professor José Geraldo de Sousa Jr. deu continuidade ao trabalho acadêmico desta vertente teórica por meio do ensino e pesquisa que são desenvolvidos na graduação e da Faculdade de Direito, com disciplinas que tratam desta corrente jurídica e, na pós-graduação, constitui uma linha de pesquisa em vigor até hoje; no NEP (Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos) vinculado ao CEAM (Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares), a disciplina de graduação Direitos Humanos e Cidadania tem sido ofertada como módulo livre para alunos de todas as unidades acadêmicas desde 1986. A extensão foi dividida em

² A este respeito ver Le Monde Diplomatique Brasil – Dossiê 8. Crise bancária: o roubo do século. Ano 1, novembro/dezembro 2011; Folha de S. Paulo, 26/10/2011, Mundo, p. A-16 e 27/11/2011, Mundo, p. A-22.



diversos projetos implementados pelo NEP, pelo Núcleo de Prática Jurídica e o PET da Faculdade de Direito³.

Os pressupostos teóricos de O Direito Achado na Rua, conforme define Canotilho (1998, p.23), importante constitucionalista português, pretende recuperar “o impulso dialógico e crítico que hoje é fornecido pelas teorias políticas da justiça e pelas teorias críticas da sociedade”. Esta recuperação se faz por meio de “compromissos com formas alternativas do direito oficial como a do chamado O Direito Achado na Rua, compreendendo nesta última expressão, um importante movimento teórico-prático centrado no Brasil e na UnB” para abrir-se a “outros modos de compreender as regras jurídicas”.

Este outro olhar sobre o campo jurídico parte da idéia da separação entre direito e lei, que na perspectiva positivista são sinônimos, enquanto na perspectiva dialética de Lyra Filho (1982 e 1987), o direito nasce das lutas sociais, especialmente de grupos excluídos e oprimidos em busca da criação de novos direitos, capazes de garantir sua libertação das condições de dominação e opressão.

3 Cabe destacar os projetos implementados pela Faculdade de Direito (1. Direito à memória e à moradia, referente ao processo de fixação do Acampamento da Telebrasil, onde os professores e estudantes atuaram como mediadores na efetivação do direito à moradia; 2. Ceilândia: mapa da cidadania, voltado para a formação de uma rede de defesa dos direitos humanos e do novo profissional do direito; 3. Observatório Permanente da Justiça Brasileira, em convênio com a Faculdade de Direito da UFRJ, por solicitação do Ministério da Justiça; 4. Projeto UnB/ Jornal Tribuna do Brasil (D. F.) – Coluna de O Direito Achado na Rua, realizado junto com o Núcleo de Prática Jurídica, uma coluna semanal sobre temas formulados pelos leitores e um coletivo organizado em lista de discussões, onde alunos de graduação redigiam os artigos sob supervisão dos alunos de pós-graduação; 5. Direitos Humanos e Gênero: Promotoras Legais Populares, que atua em duas vertentes: a) grupo de estudos multidisciplinares sobre gênero e direito com alunos da graduação e pós-graduação de diferentes unidades acadêmicas da UnB; b) curso de extensão para mulheres da periferia do DF desde 2005 em parceria com o Ministério Público do D. F. e Territórios, voltado para a educação jurídica popular; e os projetos do NEP (1. Estudar em paz: mediação de conflitos no contexto escolar, em parceria com o Instituto Pró-Mediação do D. F. , com o objetivo de capacitar alunos, professores e funcionários das escolas públicas do D. F. e Educação Popular e Direitos Humanos, em parceria com a SDH, que visa a capacitação de atores sociais da sociedade civil organizada, residentes em comunidades com vulnerabilidade social no D. F. e em Goiás, tendo em vista a formação de núcleos de direitos humanos).

A proposta do direito como legítima organização social da liberdade está alicerçada na ideia de que

o direito se faz no processo histórico de libertação, enquanto desvenda precisamente os impedimentos da liberdade não-lesiva aos demais. Nasce na rua, no clamor dos espoliados e oprimidos e sua filtragem nas normas costumeiras e legais, podendo gerar produtos autênticos (isto é, atendendo ao ponto atual mais avançado de conscientização dos melhores padrões de liberdade em convivência), quanto produtos falsificados (isto é, a negação do direito do próprio veículo de sua efetivação, que assim se torna um organismo canceroso, como as leis que ainda por aí representam a chancela da iniquidade, a pretexto da consagração do direito (LYRA FILHO, 1986, p. 312).

Com esta análise, Lyra sintetiza sua concepção de direito:

é processo dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contra-dizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas” (LYRA FILHO, 1982, p. 121).

É uma clivagem que o autor situa por aludir à emergência dos direitos humanos, não às declarações e o que antes se reflete, mas por registrar as lutas concretas que movem novas conquistas. A partir daí conclui:

O direito, em resumo, se apresenta como positivação da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais e formula os princípios supremos da justiça social que nelas se desvenda. Por isso, é importante não confundir-lo com as normas em que venha a ser vazado, com nenhuma das séries contraditórias de normas que aparecem na dialética



social” (LYRA FILHO, 1982, p. 124). “Direito é o reino da libertação, cujos limites são determinados pela própria liberdade” (LYRA FILHO, 1982, p.127).

Com esta concepção de direito, o necessário acompanhamento da trajetória histórica das lutas sociais levou à referência dos novos movimentos sociais na sociedade contemporânea como sujeitos coletivos de direito (SOUSA JR, 2002, p. 89). Para este autor, o que está em questão nas experiências de ação coletiva “é a designação jurídica destas práticas sociais, em configuração determinada pelos processos sociais e os direitos novos que elas enunciam”.

Desse modo, “a categoria sujeito coletivo de direito, deduzida da análise das experiências sociais de criação de direitos” é objeto de construção teórica como “conjunto das forças de mobilização e organização das classes populares e das configurações de classes constituídas nesses movimentos (sociais)” como “práticas políticas novas em condições de abrir espaços inéditos e de revelar novos atores na cena política, capazes de criar direitos” (SOUSA JR, 2011, p. 47).

O olhar voltado para o espaço público como lugar do acontecimento político-social, onde as reivindicações se transformam em direitos através das lutas concretas de diferentes sujeitos coletivos (trabalhadores e trabalhadoras, mulheres, crianças e adolescentes, afrodescendentes, grupos LGBT, estudantes dentre outros), além da questão da justiça e dos direitos sociais, tem sido o objeto de reflexão permanente dos pesquisadores desta vertente teórico-prática crítica na UnB⁴.

4 SOUSA JR., José Geraldo. Para uma crítica da eficácia do direito. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1984; SOUSA Jr., José Geraldo (org.). Introdução crítica ao direito. Série: O direito achado na rua vol. 1. Brasília: UnB, 1987; SOUSA Jr., José Geraldo e AGUIAR, Roberto R. de A. Introdução crítica ao direito do trabalho Série: O direito achado na rua vol. 1. Brasília: UnB; SOUSA, Nair H. Bicalho de. Trabalhadores pobres e cidadania: a experiência da exclusão e da rebeldia na construção civil. Tese de Doutorado, USP, 1994; SOUSA JR, José Geraldo e COSTA, Alexandre B. (org.) Direito à memória e à moradia: realização de direitos humanos pelo protagonismo social da comunidade do Acampamento da Telebrasil. Brasília: Ministério da

A discussão teórico-prática interdisciplinar tem sido o eixo da série O Direito Achado na Rua, sob forma de curso à distância, que tem alcançado milhares de operadores de direito, assessores jurídicos de movimentos populares, técnicos e profissionais, professores e estudantes de graduação e pós-graduação. O volume 1, Introdução crítica ao direito, busca uma forma crítica de compreensão do fenômeno jurídico. O volume 2, Introdução crítica ao direito ao trabalho, enfatiza as questões do mundo do trabalho, com destaque para a organização dos trabalhadores e trabalhadoras na luta por direito. O volume 3, Introdução crítica ao direito agrário, está centrado na luta do movimento sem-terra pela reforma agrária no Brasil. No volume 4, Introdução crítica ao direito à saúde, em parceria com a FIOCRUZ e o CEPEDISA-USP, o direito sanitário é abordado como construção social da saúde, além das instituições. A OPAS (Organização Panamericana de Saúde) está patrocinando a extensão deste curso à distância para aproximadamente vinte mil agentes de saúde, professores e membros do

Justiça/Faculdade de Direito, 1998; MACHADO, M. Salete K. e SOUSA, Nair H. Bicalho de (orgs) Ceilândia: mapa da cidadania – em rede na defesa dos direitos humanos e na formação do novo profissional do direito. Brasília: Ministério da Justiça/Faculdade de Direito, 1998; NOLETO, Mauro de A A subjetividade jurídica. A titularidade de direitos em perspectiva emancipatória. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1998; APOSTOLOVA, Bistra. Poder Judiciário: do moderno ao contemporâneo. Porto Alegre: Sérgio A. Fabris Editor, 1998. SOUSA JR, José Geraldo. Sociologia Jurídica: condições sociais e possibilidades teóricas. Porto Alegre: Sérgio A. Fabris Editor, 2002; MOLINA, M. C.; SOUSA JR, J. G.; TOURINHO NETO, F. da C. Introdução crítica ao direito agrário. S. Paulo: Imprensa Oficial SP/ Ed. UnB, 2002; COSTA, A. B.; SOUSA JR, J.G.; DELDUQUE, M. C.; OLIVEIRA, M. S. DE C.; DALLARI, S.G. (orgs) Introdução crítica ao direito à saúde. Brasília: CEAD/UnB, 2008; SOUSA JR, José Geraldo et al. Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas da cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004; MARTON-LEFÈVRE, J.; MARTINS, R.; SOUSA, Nair H. Bicalho de. (orgs). Educação para a paz e direitos humanos. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2008; SOUSA JR, José Geraldo; SILVA, Fábio S.; PAIXÃO, Cristiano; MIRANDA, Adriana. Projeto pensando o direito. Observar a justiça: pressupostos para a criação de um Observatório da Justiça Brasileira. Série : Pensando o direito no. 15. Brasília: Ministério da Justiça, 2009; SOUSA, Nair H. Bicalho de; MIRANDA, Adriana A; GORENSTEIN, Fabiana (orgs). Desafios e perspectivas para o enfrentamento ao tráfico de pessoas no Brasil. Brasília, Ministério da Justiça, 2011; SOUSA JR, José Geraldo. O direito como liberdade: O Direito Achado na Rua. Porto Alegre: Sérgio A. Fabris Editor, 2011.



Ministério Público, juízes e membros dos conselhos de saúde no Brasil e na América Latina.

A postura interdisciplinar é um ponto fundamental desta vertente jurídica crítica, reafirmando a ideia de que o fenômeno jurídico necessita dos diferentes olhares disciplinares (sociologia, direito, antropologia, ciência política, psicologia, educação, história entre outros) para dar conta da complexidade dos fenômenos sociais. Está imbricado nesta postura a visão do direito como um processo histórico que estabelece uma dinâmica social específica em cada momento. Daí a ideia de tratar a questão da violência contra a mulher a partir do movimento feminista e das lutas das mulheres contra processos de violência física e psicológica às quais são submetidas no cotidiano, como problema jurídico. O resultado desta postura são as propostas de solução para o problema, seja do ponto de vista jurídico (lei Maria da Penha), seja no plano das políticas públicas (planos nacionais de políticas para as mulheres).

O eixo central desta corrente jurídica crítica é a compreensão do direito em sua praxis social, ou seja, a formulação teórica pautada na realidade social, dialogando com a pluralidade de normas jurídicas que emergem dos diferentes espaços sociais (favelas, acampamentos e assentamentos rurais) e culturais (comunidades indígenas e quilombolas).

O Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH)

O Direito Achado na Rua pretende contribuir para a construção de saberes e práticas mais justas e solidárias. Este entendimento justifica os objetivos da proposta do curso implementado no CEAM. Este centro foi criado pelo Ato da Reitoria no. 105, de

29 de abril de 1986, um órgão de natureza acadêmica da Universidade de Brasília, diretamente vinculado à Reitoria. Por ser um centro multidisciplinar, procura congrega e coordenar atividade de ensino, pesquisa e extensão e absorve como integrantes do seu quadro alunos e professores de diferentes unidades acadêmicas que desejam aprofundar seus conhecimentos em temas específicos, seja no âmbito da graduação ou pós-graduação Lato ou Stricto Senso. Seu campo de ação extrapola o campus universitário e está aberto aos gestores públicos, membros de associações e movimentos sociais. Por esta razão, os cursos implementados são diversificados e atendem a diferentes propósitos, perfazendo um rol de temas significativos para a pesquisa contemporânea.

As dificuldades de vários estudiosos em conciliar temas de pesquisas na grade curricular das unidades acadêmicas da UnB, encontra no CEAM um porto seguro para congrega, coordenar e apoiar as atividades interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas por 33 Núcleos Temáticos, contando com o apoio de instituições internas e externas à UnB.

A proposta do NEP (Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos), formulador do PPGDH, está pautada na ideia de criar condições para a reunião de pesquisadores, gestores, docentes e estudantes de graduação e pós-graduação, orientados por novas formas inter, multi e transdisciplinares de ensino e pesquisa, com o estabelecimento de relações recíprocas entre a sociedade, suas instituições e a própria universidade. Para sua efetivação na UnB, o NEP se propôs, conforme seus documentos constitutivos, a: (1) desenvolver pesquisa capaz de produzir conhecimento novo sobre a paz e os direitos humanos, reunindo investigadores de diferentes campos científicos; (2) manter programa permanente de ensino e pesquisa no âmbito da universidade e da comunidade; (3) divulgar conhecimentos sobre a paz e os direitos humanos,



mediante publicações de resultados de pesquisas, do próprio NEP e de centros congêneres; (4) organizar seminários, cursos e atualizações; (5) efetuar intercâmbios com centros similares; e (6) promover conferências, colóquios, exposições e eventos; (7) efetuar intercâmbios com centros similares; e (8) oferecer à comunidade acesso às suas atividades.

Com cerca de 27 anos de ininterrupta atividade de pesquisa, ensino e extensão na Universidade de Brasília, e significativa contribuição ao debate hoje existente acerca dos direitos humanos e da cidadania no Brasil, o NEP vislumbrou e realizou a expansão do ensino e da pesquisa em direitos humanos, pela criação do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH).

Esta idealização vem suprir uma lacuna na oferta de pós-graduação na região centro-oeste, considerando Brasília como um centro de formulação de políticas públicas para o país, cuja tarefa exige profissionais especializados no tema dos direitos humanos, transversal ao conjunto dessas políticas. A criação do PPGDH contribui para ampliar a visão crítica dos problemas relacionados aos direitos humanos em perspectiva interdisciplinar, além de consolidar o compromisso social da UnB enquanto universidade pública.

Esse programa permite arregimentar novos pesquisadores e especialistas de diferentes unidades acadêmicas com interesse nesta temática. Além disso, atende outras demandas capazes de reduzir a pressão sobre programas congêneres, cuja relação demanda/admissão acusa elevada desproporção. Estando na capital do país e considerando sua credibilidade como instituição de ensino superior, a UnB se faz presente nas questões políticas contemporâneas com a implantação de curso dessa natureza. Alunos de graduação com interesses acadêmicos de perfil interdisciplinar, especialmente aqueles das áreas de ciências humanas e sociais constituem parte do público-alvo do PPGDH.

O Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (Mestrado) encontra a sua área de concentração na temática decorrente das abordagens atuais que possibilitam focalizar em profundidade os nexos relacionais que permeiam o conteúdo semântico e pragmático dos conceitos de direitos humanos e de cidadania. Nesta perspectiva, o programa dialoga com o pensamento de LYRA FILHO, centrado na concepção de direito cuja realização se faz por meio dos direitos humanos e na idéia de reinvenção dos direitos humanos de Herrera Flores (2008, p.13), concebida como processos institucionais e sociais que permitem a abertura e efetivação de espaços de luta pela dignidade humana. O primeiro configura a vertente teórico-prática de O Direito Achado na Rua, principal projeto do NEP.

Foi a partir dele que se delineou a concepção do PPGDH, entendendo o direito como um processo de libertação permanente pautado na luta social. Direito e justiça estão imbricados, tendo como referência princípios constituídos por uma práxis social justa e um controle social democrático. O resultado se expressa na criação de normas de um modelo legítimo de organização social da liberdade, mediado pelos direitos humanos. Este modelo é resultado de oposição, conflitos, avanços e recuos que expressam “a posituação da liberdade” exercida dentro dos limites da coexistência humana. Nesta contextualização teórica, os direitos humanos tornam-se um vetor dialético do processo de conscientização histórica, constituindo-se em síntese jurídica e critério de avaliação das emergências de normatividades.

A universalidade desses direitos articula-se com a concretezude histórica da presença efetiva de indivíduos, organizações e grupos com suas lutas por direitos culturais. Definem suas ações na luta para ampliar o horizonte de compreensão do conteúdo semântico e pragmático dos direitos humanos. Nesta orientação, os sujeitos sociais buscam as bases para o reconhecimento pú-



blico e institucional das pretensões à igualdade levantadas. Eles terminam por desvelar e minar preconceitos solidamente assentados nas tradições herdadas que, no debate público, perderão sua plausibilidade.

Habermas (2002) afirma que a única condição social que não pode ser apartada da possibilidade da democracia é a instauração prévia de uma eticidade reflexiva capaz de se voltar criticamente sobre si própria e se deixar filtrar pelos direitos humanos, permitindo distinguir os usos e costumes válidos daqueles que passaram a ser vistos como abusos, precisamente por ferirem os direitos fundamentais.

Daí emerge a concepção dos direitos humanos como processos cujos resultados são sempre provisórios, uma vez que fomentam novas lutas por inclusão e a cada inclusão, novas exclusões tornam-se visíveis. Há, portanto, uma tensão permanente entre inclusão e exclusão, entre direitos reconhecidos e práticas sociais que buscam o reconhecimento de novos direitos. Como ressalta Chantal Mouffe (2000), à medida que uma democracia é plenamente realizada deve manter viva a contestação democrática.

Neste programa interdisciplinar, o olhar sobre os direitos humanos é construído a partir das contribuições de docentes de diferentes áreas de conhecimento (ciência política, história, sociologia, serviço social, psicologia, direito, antropologia, relações internacionais e gestão ambiental), o que implica em clivagens diferenciadas que elucidam as tensões e conflitos presentes nesta esfera de debate acadêmico. Essa diversidade de abordagens de temas e questões específicas enriquece a capacidade de compreensão do tema dos direitos humanos, garantindo o caráter multifacetado da sua natureza.

Uma vez compreendido o campo teórico no qual o PPGDH se insere, torna-se indispensável clarificar seu principal objetivo: um

compromisso com a formação qualificada de docentes, pesquisadores e gestores para a promoção, defesa e efetivação dos direitos humanos e da cidadania, com a finalidade de atuar no ensino superior, na pesquisa avançada, na elaboração, planejamento e gestão de políticas públicas, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e histórico-crítica dos direitos humanos.

A missão de formar um quadro qualificado na área de direitos humanos só se completa com a definição e realização dos objetivos específicos, quais sejam: fomentar a produção e difusão de conhecimento a respeito da relação entre os direitos humanos e cidadania; estabelecer intercâmbios técnico-científicos com instituições de ensino e pesquisa nesta área de conhecimento e áreas afins nos âmbitos internacional, nacional, regional e local; contribuir para a consistência do conhecimento, da elaboração e da execução de propostas de políticas públicas em direitos humanos e cidadania, respondendo às demandas oriundas da sociedade civil e de instituições públicas, com destaque para a região centro-oeste.

O PPGDH se propõe também a desenvolver junto ao corpo discente um perfil de competências profissionais (técnicas e éticas) em suas diversas áreas de atuação, por meio de um processo gradativo de transferência de autonomia, no exercício das atividades relacionadas aos direitos humanos e à cidadania, além de implementar estratégias de articulação entre diversos programas de pós-graduação e cursos de graduação no âmbito da Universidade de Brasília, visando à ampliação e melhoria da qualidade das produções científicas discentes e docentes.

Uma idéia orientadora das ações acadêmicas é consolidar a Universidade de Brasília como um centro de referência para a formação, pesquisa e difusão do conhecimento no campo dos direitos humanos e da cidadania, atuando em parceria com outros centros e instituições e em interlocução com a sociedade civil.



Uma vez atendidas estas expectativas, evidencia-se a relevância do PPGDH como um instrumento eficaz na construção de um saber específico que oferece oportunidades na formação de gestores, pelo fato de Brasília ser o principal centro nacional de formulação de políticas públicas para o país, cabendo à Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria de Políticas para as Mulheres e Secretaria da Igualdade Racial, tarefas que exigem profissionais especializados no tema dos direitos humanos.

Desse modo, a área de direitos humanos e cidadania acolhe, desde o início da proposta, operações de conhecimento que reconheçam, evidenciem e trabalhem tanto (I) o saber social produzido no processo histórico da luta pelo reconhecimento de direitos humanos, quanto (II) a tensão produtiva entre os direitos humanos e a democracia reciprocamente constitutiva de ambos construtos sociais, bem como ainda, (III) a consideração, por um lado diacrônica, do processo de aprendizado social subjacente às lutas pela afirmação e implementação dos direitos humanos, e, de outro, anacrônica, da relação que nesse processo guardam os direitos humanos com as políticas públicas de sua implementação social.

É a articulação dessas três vertentes de reflexão e investigação que a um só tempo configuram, respectivamente, as três linhas de pesquisa do Programa de Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH), bem como dão densidade operacional, conteúdo e perfil à sua área de concentração. São elas: Linha 1 – Educação em direitos humanos e cultura de paz - considera os direitos humanos como uma referência ética para um novo modelo educativo voltado para uma educação libertadora e uma cidadania ativa; Linha 2 – Direitos humanos, democracia, construção de identidades/diversidades e movimentos sociais - trata a questão da democracia (participativa e representativa) como fundamental para garantir os direitos humanos, além do reconhecimento das identidades/diversidades de indivíduos e grupos sociais e o papel dos movimentos sociais na conquista de direitos; e,

Linha 3 – História, direitos humanos, políticas públicas e cidadania - reconhece a importância das políticas públicas de direitos humanos para a garantia da cidadania e a construção de valores éticos balizadores da cultura democrática, além de investigar os processos históricos de formação da cidadania no Brasil.

Para compor o corpo estruturado do programa, foram definidas as disciplinas obrigatórias e optativas seguindo as perspectivas das linhas de pesquisa de modo a criar um elenco de sub-temas que atendessem às pesquisas interdisciplinares desenvolvidas pelos professores que integram o PPGDH e as demandas institucionais e extra-institucionais. Seguindo a organicidade disciplinar da UnB, o PPGDH oferece como disciplinas obrigatórias: Direitos Humanos: fundamentos teóricos e epistemológicos; Métodos e Técnicas de Pesquisa; Seminário de Pesquisa e Dissertação e Prática Docente.

As disciplinas optativas estão assim listadas: Linha 1: Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Educação em Direitos Humanos, Memória e História; Direitos Humanos e Cultura da Paz; Valores Humanos na Perspectiva Desenvolvimental; O Direito Achado na Rua; Linha 2: Direitos Humanos e Antropologia; Trabalho, Contemporaneidade e Cidadania; Movimentos Sociais, Poder Político e Cidadania; Identidades e Direitos Humanos; Relações Estado e Sociedade; Sociedade Civil, Políticas Públicas e Direitos Humanos; Cidadania e Direitos Humanos na História Brasileira e Sociedade Civil e Globalização; Linha 3: Direitos Humanos, Direitos Fundamentais e Complexidade Social; Dimensão Histórico-Sociológica do Constitucionalismo. Tópicos Especiais em Pesquisa; Tópicos Especiais em Direitos Humanos e Cidadania; Monitoria Supervisionada; Seminário de Leitura I; Seminário de Leitura II e Seminário de Leitura III compõem as disciplinas optativas comuns às três linhas de pesquisa. Para cumprir as exigências acadêmicas do programa, os candidatos ao título de mestre deverão totalizar 24 créditos em disciplinas e 16 créditos na elaboração e defesa da dissertação.



A realização dessa proposta depende da inserção de profissionais da área acadêmica que estejam desenvolvendo pesquisas e ministrando disciplinas nos cursos regulares da UnB que contemplem as ementas das disciplinas acima supracitadas. Foi a partir de suas experiências acadêmicas que as disciplinas foram sugeridas e as ementas construídas. A bibliografia apresentada na proposta do curso, configura o acervo de conhecimento do corpo docente para servir como referência básica das disciplinas a serem ministradas.

Há previsão da circulação de professores entre as disciplinas afins de sua formação, inclusive professores visitantes estrangeiros. Deste modo, os debates e embates acadêmicos são mais profícuos e não permitem a formação de nichos de saber/poder no espaço docente. O PPGHD visa fomentar a constituição de um espírito de corpo com contribuições diversificadas e leituras variadas, comprometido com a produção real de um conhecimento interdisciplinar junto ao corpo docente.

Reflexões finais

O novo Programa de Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania foi construído na interlocução permanente entre direitos humanos, democracia e cidadania. A ideia de direito como processo de libertação permanente, constituído por meio de uma práxis social justa e controle democrático da sociedade civil organizada, resultando na criação de normas mediadas pelos direitos humanos, é seu eixo referencial. Este processo institucional e social de luta pela dignidade humana permeia o conteúdo da área de concentração e das três linhas de pesquisa do programa.

Os seminários propostos estão afinados com a problematização e discussão crítica sobre a construção das identidades e dos sujeitos de direitos em sociedades globalizadas. Estão em evidência dife-

rentes traços culturais e históricos e sua articulação com a concepção universal dos direitos humanos, que se constituem como um parâmetro internacional de validação e legitimação das relações de força e da configuração do poder instituído por diversos grupos sociais, em diferentes lugares do mundo. Identidade, globalização, direitos humanos, democracia e cidadania constituem parte da concepção da proposta, dimensionada para pensar os micro-universos e os macro-sistemas de governo, sociedade, cultura e economia na sua relação com os atores sociais e políticos configurados como sujeitos de direitos.

Esta é uma relação tensionada pela complexidade dos modos de vida, alguns vistos como primitivos e outros como avançados ou mais civilizados, e pela inevitabilidade de se considerar a heterogeneidade do mundo e do pensamento que se espraia no século XXI. Esta heterogeneidade é um legado da eclosão da diversidade cultural, da pluralidade de saberes e fazeres, da multiplicidade de temas com os quais todos os indivíduos, de todas as nações, raças e credos devem ter como preocupação constante. Cabe lembrar as lutas sociais e políticas contra os fundamentalismos religiosos, a importância que adquire a água para a sobrevivência das gerações futuras, a preservação ambiental para impedir a destruição planetária e a eminência sempre presente, do temor que emerge das práticas de terrorismo e das armas nucleares.

É diante deste cenário político, econômico e cultural em transformação que a convivência social permite a visibilidade da diferença dos encontros e as aproximações muitas vezes virtuais que refletem os novos traços e tendências culturais. São identidades em mutação constante e a emergência da consciência do direito de pertencimento das minorias sociais.

O PPGHD tem mobilizado vários setores da sociedade e da academia, com o propósito de pensar as questões éticas, democráticas e a construção de novos patamares de compreensão da política, da sociedade e da cultura em prol da convivência solidária e de identidades partilhadas.



Mas ainda se coloca como desafio as novas questões teóricas e práticas que a realidade impinge à natureza interdisciplinar e multiculturalista que compõe o corpo docente e discente deste programa. Deve ser considerado também o impacto de suas pesquisas na produção acadêmica e gestão universitária, assim como junto aos gestores públicos. Dentre suas múltiplas questões, instigante é a que se refere à possibilidade de ampliar a noção de direitos humanos a partir do diálogo intercultural, construindo uma nova concepção de política e redimensionando o ideário democrático, pela redefinição de cidadania, a partir das novas formas de sociabilidade.

Finalmente, a complexidade da sociedade contemporânea gera novos campos de luta por direitos humanos e fazem emergir novas exclusões de grupos pela condição de desigualdade, exclusão e discriminação social. Abre-se assim, novos modos de convivência pautados em contra poderes sociais que exigem uma democracia sem fim, capaz de promover a reinvenção permanente da política.

Referências

- CANOTILHO, J. J. Gomes. *Direito constitucional e teoria da constituição*. Coimbra: Almedina, 1998.
- COSTA, Alexandre B.; SOUSA JR., José Geraldo; DELDUQUE, M. Célia; OLIVEIRA, Mariana S. de C.; DALLARI, Sueli G. *O Direito Achado na Rua. Introdução crítica ao direito à saúde*. Brasília: Universidade de Brasília, 4ª. ed., 1993. Série O Direito Achado na Rua vol. 4.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GOHN, Maria da Glória. *Sociologia dos movimentos sociais*. S. Paulo: Cortez, 2012.

HABERMAS, Jurguen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo : Loyola, 2002.

HERRERA FLORES, Joaquin. *La reinvención de los derechos humanos*. Andalucía: Publidisa, 2008.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos : a contribuição de Hanna Arendt*. In: Estudos Avançados 11 (30), 1997, p. 55-65.

LEFORT, Claude. *A invenção democrática: os limites do totalitarismo*. S. Paulo: Brasiliense, 2ª. edição, 1987.

LYRA FILHO, Roberto. *O que é direito*. S. Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. Desordem e processo: um posfácio explicativo. In: LYRA, Doreodó A. *Desordem e processo: estudos sobre o direito em homenagem a Roberto Lyra Filho*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1986.

_____. Direito e lei. In: SOUSA JR. (org.). *Introdução crítica ao direito*. Brasília: Universidade de Brasília, 4ª. ed., 1993. Série O Direito Achado na Rua vol. 1.

LE MONDE DIPLOMATIQUE – août, 1988, p.22 et 23. <http://WWW.monde.diplomatique.fr/1998/08/CASTORIADIS/10826.html>

MOLINA, Mônica C.; SOUSA JR., José Geraldo; TOURINHO NETO, Fernando da C. (orgs.) *Introdução crítica ao direito agrário*. Brasília: Universidade de Brasília, 4ª. ed., 1993. Série O Direito Achado na Rua vol. 3.

MOLLO, Maria de Lourdes. Crise e deflação de ativos: por que? In: A. K. Brasileira “ Dossiê da crise”. Rio de Janeiro: AKB, 2008.

MOUFFE, Chantal. *The Democratic Paradox*. London-New York: Verso, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Subjetividade, cidadania e emancipação. In: **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1994, 2ª. edição.



SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) *Trabalhar o mundo: os caminhos do novo internacionalismo operário*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. S. Paulo: Cortez, 2006.

SOUSA JR., José Geraldo (org.). *Introdução crítica ao direito*. Brasília: Universidade de Brasília, 4ª. ed., 1993. Série O Direito Achado na Rua vol. 1.

SOUSA JR., José Geraldo e AGUIAR, Roberto R. A. (orgs). *Introdução crítica ao direito do trabalho*. Brasília: Universidade de Brasília, 4ª. ed., 1993. Série O Direito Achado na Rua, vol. 2.

TOSI, Giuseppe (org.). *Direitos humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Universitária, 2005.

WOLKMER, Antônio Carlos. *Pluralismo jurídico : fundamentos de uma nova cultura no direito*. S. Paulo: Alfa-Ômega, 2001, 3ª. edição.

3.4

RELATOS DE VIVÊNCIAS DURANTE A ELABORAÇÃO DO APCN DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DA UFPE

Artur Stamford da Silva - UFPE

Contando história da história

A ideia inicial de promover formação continuada em Direitos Humanos na UFPE surgiu em 2008, após conversa com a presidente da Comissão de Direitos Humanos Dom Helder Câmara (CDHDHC) da UFPE, professora Gilda Lins. A proposta começou com a ideia de uma especialização, que, depois de configurada nos padrões da UFPE, aos 07 de setembro de 2009, passou para mestrado profissional. Sem que a proposta tivesse andamento efetivo, em 2010, voltei ao tema numa forma de efetivar uma minha promessa a Gilda Lins. É que aos 29 de setembro de 2009, com a notícia do súbito falecimento de Gilda, vi-me sem alternativa. Em primeira oportunidade, no início de 2010, levei o tema à Comissão visando apurar apoio sobre a proposta de um APCN¹ de um Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH), nível de mestrado, pela UFPE.

1 Sigla da CAPES que indica Aplicativo Para Cursos Novos.



Viabilizar o APCN do PPGDH implicou enfrentar cada uma das dificuldades bastante conhecidas por quem se arrisca promover traçados nessa seara: identificar docentes e conseguir reuni-los; debater cada detalhe da proposta amplamente com os docentes interessados; equacionar a concepção do curso; identificar espaço físico, na UFPE, para instalar o PPGDH; cumprir as exigências burocráticas da UFPE e da CAPES; principalmente, formar um corpo docente com produtividade em pesquisa, na área de direitos humanos, sem vínculo com outro programa de pós-graduação. Este último ponto é o que consideramos um perfeito conceito de conjunto vazio: “docentes da UFPE com produtividade científica sem vínculo a programas de pós-graduação”.

Todos os desafios foram assumidos e apoiados pelos integrantes da Comissão de Direitos Humanos da UFPE, agora presidida pelo professor Luiz de la Mora e pela vice-presidente Maria José de Matos Luna, bem como pela Diretoria do Centro de Artes e Comunicação, Profa. Virgínia Leal.

O primeiro desafio foi estabelecer a que Comitê de Área da CAPES a proposta seria submetida. Essa decisão envolveria estudos dos critérios do referido comitê. Esse desafio correu em paralelo com a identificação dos docentes que se deporiam a compor o corpo docente da proposta.

Diversos docentes declararam disponibilidade e interesse, todavia cada um apresentava uma dificuldade na participação. Uns já integravam um programa de pós-graduação, portanto poderiam configurar como docente permanente, todavia duplicado. Outros, já atuavam em dois programas de pós-graduação, portanto só poderiam configurar como docentes colaboradores.

Com a localização de potenciais docentes, em diversos Departamentos e Centros da UFPE, ficou estabelecido que a proposta seria encaminhada ao Comitê de Área Interdisciplinar da CAPES.

Estudados os documentos de área e os elementos constitutivos de uma proposta de Curso Novo (o aplicativo APCN da CAPES), buscamos informações sobre o trâmite burocrático na UFPE. Este segundo tema implicava a decisão sobre que unidade administrativa da UFPE iria assumir a proposta. Foi pensado na Faculdade de Direito do Recife, no Departamento de Ciências Políticas da UFPE, no Curso de Letras da UFPE. Como o Regimento Interno da CDHHC previa a Comissão como órgão da UFPE, ela assumiu a figura de proponente junto ao CAC (Centro de Artes e Comunicação da UFPE), pois a Comissão está localizada no referido Centro Acadêmico da UFPE. Com isso, a proposta tramitaria no CAC até envio à Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPE (PROPESQ), órgão encarregado de submeter a proposta à CAPES. Após diversas reuniões, debates e revisões do texto, dos componentes curriculares etc. a proposta seguiu, em 2010, com a seguinte formatação:

Área de Concentração: Direitos Humanos, Sociedade e Democracia.

Linha de Pesquisa 1. Cultura de Direitos Humanos - composta por dez docentes, sendo nove permanentes e um colaborador;

Linha de Pesquisa 2. Democracia, Juridicidade e Direitos Humanos - composta por nove docentes, sendo sete permanentes e dois colaboradores.

Cada linha de pesquisa conta com mais de um projeto de pesquisa em andamento.

O corpo docente estava composto por 20 professores, sendo 13 permanentes e comprometidos a dedicar vinte horas ao PPGDH; 3 permanentes e comprometidos a dedicar seis horas ao PPGDH; 4 colaboradores. O principal critério para escolha dos docentes foi disponibilidade, interesse e produtividade científica. Dentre os docentes que configurariam como permanentes seis estavam comprometidos a se dedicar apenas seis horas ao PPGDH, essa situação



tem as seguintes justificativas: o prof. João Paulo Allain tem vínculo com a UFPE de vinte horas; a Profa. Virgínia Leal é a atual Diretora do Centro de Artes e Comunicação; o prof. José Luiz Rattton está vinculado ao Governo do Estado, inclusive é o mentor e responsável pelo projeto do Governo do Estado “Pacto pela Vida”. Tanto a Profa. Virgínia Leal quanto o prof. Luiz Rattton, declararam que, uma vez afastados das atividades administrativas atuais, se disponibilizarão a dedicar vinte horas de suas atividades na UFPE no PPGDH. Os 4 docentes colaboradores integram a proposta por auxiliarem na inclusão de temáticas importantes para a melhor formação de profissionais dedicados à prevenção, gestão, defesa e proteção dos direitos humanos. O prof. Ernani Carvalho já integra dos Programas de Pós-graduação na UFPE, por isso sua atuação no PPGDH só poderia ser na qualidade de docente colaborador, ainda que seja bolsista de produtividade. O prof. Jayme Benvenuto, vinculado à UNICAP, bolsista de produtividade do CNPq, aceitou colaborar com o PPGDH por reconhecer a importância deste projeto para a Sociedade e para a formação de uma cultura de direitos humanos no país, sua larga experiência prática junto ao GAJOP e sua dedicação ao ensino e à pesquisa sobre a política internacional e direitos humanos foram os fatores que nos levaram a convidá-lo a integrar o corpo docente do PPGDH, ainda que na qualidade de professor colaborador. O prof. Marcello Pelizzoli, já com vínculo em dois programas de pós-graduação, aceitou o convite para integrar o corpo docente do PPGDH como colaborador, seu trabalho e dedicação à construção de uma cultura da paz evidencia a importância da integração deste professor no PPGDH. Com essas justificativas seguiu o projeto à CAPES.

Após superar todas as dificuldades para unir docentes comprometidos, e de promover, em tempo, cada um dos trâmites burocráticos (aprovação no CAC, o que implicava a proposta ser enviada ao Pleno, que o relator se dedicasse ao relatório, o envio à

PROPESQ, o recebimento de uma Comissão Externa), ainda vivenciamos a necessidade de superar tentativas de destruir a proposta na Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação). Enfim, a proposta seguiu para CAPES.

Aos cinco dias do mês de novembro do ano de dois mil de dez, recebemos a notícia que a proposta havia sido negada pelo Comitê de Área Interdisciplinar da CAPES sob o argumento que não havia docentes em número suficiente em regime de dedicação exclusiva ao PPGDH.

Após a ressaca com a notícia, em março de 2011, os integrantes da CDHDC voltaram ao APCN. Não foram zerados os debates, todavia reiniciamos na busca por docentes na UFPE que pudessem atuar exclusivamente junto ao PPGDH. Uma primeira decisão foi reduzir a quantidade de docentes ao mínimo exigido pelo Comitê Interdisciplinar, ou seja, 12 docentes, dentre os quais, um mínimo de 50% deveria ser exclusivamente do Programa. Assim, na primeira reunião sobre o tema, ficou decidido não haver colaboradores e evitar, ao máximo, docentes duplicados. Numa frase: voltamos ao desafio de termos que preencher o “conjunto vazio” de docentes com produção científica sem vínculo com programas de pós-graduação na UFPE.

Outra “boa notícia” com a qual não poderíamos dialogar foi a obrigatoriedade de reviver todo o trâmite burocrático na UFPE. O processo era: identificar docentes; reelaborar o Projeto, bem como o regimento Interno do PPGDH, rever os componentes curriculares, aprovar o Projeto junto à Diretoria do CAC, providenciar a vinda da Comissão Externa (localizar docentes de outras IES dispostos a vir ao Recife, gratuitamente, avaliar um Projeto de APCN), obter a aprovação na Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPE e o envio, pela PROPESQ, à CAPES. Tudo isso necessariamente vencido até 15 de julho de 2011.



Iniciamos os debates sobre a proposta, sobre o regimento interno do curso, sobre cada item, cada frase, cada componente. Após uma segunda reunião com os docentes, passamos a desenvolver os debates virtuais, (mensagens de e-mails), até que numa reunião final, tínhamos um Projeto reconfigurado, um Regimento Interno revisto e um APCN em condições de ser examinado por uma Comissão Externa à UFPE.

Nesse processo, a proposta de o curso ser interdisciplinar foi mantida, tanto que os professores do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos (PPGDH) são vinculados a cinco, dos treze Centros Acadêmicos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE): Centro de Artes e Comunicação (Departamento de Letras e Departamento de Arquitetura e Urbanismo), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (Departamento de Serviço Social), Centro de Ciências Jurídicas (Direito, Departamento de Teoria Geral do Direito e Direito Privado e Departamento de Direito Público Geral), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (Departamento de Sociologia e Departamento de Filosofia) e do Centro do Agreste (Campus Caruaru).

Uma vez apresentada a história, sigamos com relatos quanto aos desafios vivenciados ante cada item do APCN.

O Aplicativo para cursos novos da capes

Infra-Estrutura

Um grande desafio é obter espaço físico numa instituição na qual os atuais cursos e docentes já vivem dificuldades dessa categoria. Por menor que seja, uma sala para secretaria e uma sala de aula exclusiva são indispensáveis. Por outro, laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática são elementos já disponíveis e plenamente passíveis de uso pelos discentes do PPGDH, afinal os docentes já contam com suas salas individuais nas quais

desenvolvem suas pesquisas, orientam seus alunos de graduação e pós-graduação, bem como o acervo bibliográfico é institucional, portanto plenamente disponibilizado aos discentes do PPGDH.

Assim, o item “laboratórios” é plenamente preenchido porque os docentes do PPGDH dispõem de salas individuais, bem como os Centros Acadêmicos da UFPE têm Laboratórios de Informática e bibliotecas que garantem a utilização de instrumentos tecnológicos em pesquisas bibliográficas, coleta e análise de dados suficientes ao funcionamento do PPGDH e para as pesquisas que uma pós-graduação em direitos humanos requer. Todavia, era fundamental explicitar que, além desses espaços, o PPGDH teria espaço próprio. Para isso, obtivemos o compromisso da Diretoria do CAC, pois, em função da inserção da UFPE no Programa REUNI, o Centro de Artes e Comunicação (CAC-UFPE) está em obra, a qual resultará num acréscimo de mais de 5.000 m² em área construída, da qual serão designados espaços para administração e salas de aula do PPGDH.

Sobre acervo bibliográfico, o acervo de livros disponíveis aos discentes é suficiente considerando que a UFPE possui uma Biblioteca Central, bem como cada Centro dispõe de Bibliotecas Setoriais, além de bibliotecas temáticas ligadas a Programas de Pós-graduação e acervo bibliográfico relativo aos grupos de pesquisa. Mais, as bibliotecas setoriais estão interligadas em rede, o acervo fica disponível aos discentes e docentes independentemente de sua localização física. A consulta e reserva no acervo se dá via o SIB (Sistema de Bibliotecas UFPE), no site <http://www.biblioteca.ufpe.br/pergamum/biblioteca/index.php>. Esse sistema permite busca integrada entre todas as bibliotecas da UFPE:

Sobre periódicos, a UFPE como signatária do PORTAL CAPES, no qual estão disponíveis diversos periódicos nacionais e internacionais nas diversas áreas do conhecimento incluindo aquelas diretamente vinculadas à problemática dos direitos humanos, possibilita a todo docente e discente o acesso gratuito a esse acer-



vo. Vale salientar que são realizados uma vez por mês cursos e treinamentos para a inclusão de novos usuários do Portal CAPES.

A caracterização da proposta

Sobre o item Caracterização da Proposta construímos a seguinte redação, que segue na íntegra, tal como no APCN:

- “A Universidade Federal de Pernambuco tem por função a difusão e produção intelectual e cultural promovida na forma de ensino, pesquisa e extensão (Art. 3º, do Estatuto da UFPE). Classificada com conceito quatro (4) pelo índice Geral de Cursos (IGC), do Ministério da Educação (MEC), a UFPE assume a 19ª colocação no ranking das Universidades Brasileiras e a 1ª, dentre as Universidades do Norte e do Nordeste do país. Em relação à pesquisa, no Censo 2008 do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, realizado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do MCT, a UFPE é a 7ª Universidade em número de grupos de pesquisa, devido aos seus 464 grupos de pesquisa (GrP), os quais representam 2% dos GrP nacionais.
- Quanto ao corpo docente, dos 2.339 pesquisadores da UFPE, 1.816 são doutores. Quanto à Pós-graduação, na última avaliação trienal (2004-2006) realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, a UFPE configurou como a única universidade do Norte e Nordeste a possuir cursos com conceito 7 (mestrado e doutorado em Física). Hoje, a UFPE oferece 106 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 57 mestrados acadêmicos, cinco mestrados profissionais e 44 doutorados credenciados junto à CAPES, assim distribuídos: dois cursos com conceito sete; quatro cursos com conceito 6, quarenta e quatro, conceito 5; trinta e oito, conceito 4 e, dezoito, conceito 3.
- No Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE (PDI) consta a ampliação de seu espaço físico, bem como de docentes e discentes, como previsto no Programa REUNI, do governo federal, informação que pode ser confirmada com a criação dos Campi do Agreste (Caruaru) e de Vitória de Santo Antão, sem esquecer a criação de novos cursos no Campus do Recife.
- O desafio de formar pós-graduandos com qualidade e competência para agir na sociedade pautado pela visão de cidadania e, portanto, como profissional qualificado nas bases de uma cultura dos direitos humanos é o que se pretende com a criação do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos (PPGDH) pela Universidade Federal de Pernambuco. Assim é porque o PPGDH tem base institucional, intelectual, de ensino, pesquisa e extensão, justamente por ser resultado de amadurecimento das atividades realizadas pelos integrantes da Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara (CDHDHC) – instalada no Centro de Artes e Comunicação (CAC/UFPE), bem como dos grupos de pesquisadas que já estão desenvolvendo pesquisa sobre direitos humanos na UFPE.
- A CDHDHC tem uma experiência de mais de dez anos promovendo o ensino e a pesquisa em Direitos Humanos, nomeadamente através da disciplina interdepartamental eletiva “Educar para os Direitos Humanos”, o curso de extensão à distância para professores do ensino fundamental “Curso de Extensão Universitária em Educação para a Diversidade, com ênfase em Direitos Humanos”, além das pesquisas realizados por seus integrantes.
- As atividades da Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara (doravante CDHDHC) e dos grupos de pesquisa uniram docentes de distintos centros da UFPE - Centro de Ciências Jurídicas (Direito), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (So-



- ciologia, Ciência Política e Filosofia), Centro de Artes e Comunicação (Letras, Arquitetura e Urbanismo), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (Serviço Social) e do Centro de Educação - na realização conjunta de atividades de ensino e pesquisa relativas aos temas de direitos humanos.
- Uma preocupação na criação de curso novo é seu impacto nos programas de pós-graduação (PPG) da UFPE, principalmente os PPG de origem dos docentes. Essa questão foi ampla e seriamente debatida e considerada de forma a não implicar prejuízos aos PPGs em funcionamento da UFPE.
 - Ainda como contextualização institucional, respeitando-se as normas da UFPE, para garantir a formação de difusores da cultura de direitos humanos, como objetiva o PPGDH, bem como a qualificação de profissionais que atuam em ações de prevenção, gestão, defesa e proteção dos direitos humanos, os 14 docentes (todos permanentes, sendo 10 Permanentes Exclusivos ao Programa e 4 Permanentes Duplicados) estão distribuídos em uma Área de Concentração (Direitos Humanos) e duas linhas de pesquisa (Fundamentos dos Direitos Humanos; Direitos Humanos, Cidadania e Sociedade).
 - Para obter o título de mestre acadêmico em Direitos Humanos pela UFPE, o discente deverá integralizar 26 créditos, sendo: 9 (nove) créditos em disciplinas obrigatórias; 16 (dezesesseis) créditos em disciplinas eletivas; 01 (um) crédito referente à Qualificação da Dissertação. Todas as disciplinas terão 60 horas aula (4 créditos), salvo Seminário de Dissertação (15 h/a, 1 crédito) e a atividade de Qualificação de Dissertação (15 h/a, 1 crédito).
 - Ressalte-se que as disciplinas obrigatórias (Pesquisa e Direitos Humanos; Teoria dos Direitos Humanos; e Seminário de Dissertação) serão ministradas por mais de um docente, todos especialistas nas temáticas que irão abordar.
- Os mecanismos pedagógicos a serem aplicados pelos docentes do PPGDH foram estabelecidos como forma de garantir a efetivação da perspectiva do PPGDH em promover a difusão e construção da cultura de direitos humanos e da cultura de paz. Como proposta didática, o PPGDH integrará teoria e prática das diversas áreas do conhecimento tais como: Filosofia, Sociologia, Direito, Política, História, Educação, Linguística e Discurso.
 - Com essa contextualização institucional, do corpo docente e da visão pedagógica, o PPGDH nasce de fato da interdisciplinaridade das atividades de ensino, pesquisa e extensão já realizadas por seus docentes, uma vez que a questão dos Direitos Humanos já vem sendo tratada a partir do diálogo, da (inter)ação entre diversas áreas do conhecimento, como se verifica na formação acadêmica e científica dos docentes, nas suas origens departamentais, bem como nas temáticas das disciplinas previstas na formação de mestres em Direitos Humanos pela UFPE.
 - Ainda sobre o tema, este curso corrobora a visão de que a educação é o maior mecanismo de mudança comportamental, de atitudes, na direção de uma cultura da paz (cf. Projeto Escola Aberta, da UNESCO em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação). A inclusão forte de componentes educacionais e discursivos, portanto, tornou-se imperativa, além das tradicionais abordagens jurídica e sociológica sobre o tema. Tratar da cultura da paz, em suas mais diversas dimensões, requer, conforme visto acima, a convergência de visões de mundo de diversos campos do saber. Enfim, a perspectiva jurídica, sociológica, política, educacional, filosófica, linguística adotada no tratamento dos direitos humanos e da cultura da paz explica o lugar da área interdisciplinar para o PPGDH.
 - Essa interdisciplinaridade também está garantida, configurada e evidenciada pela formação dos docentes que compõem o PPGDH.



- A visão teórica e a prática agregam conhecimentos indispensáveis, fundamentais e necessários à formação de cidadãos e profissionais atuantes na prevenção, gestão, proteção e defesa dos direitos humanos. Essa condição justifica a presença, também, e necessariamente, de docentes mais dedicados a projetos de extensão que a projetos exclusivamente de pesquisa (teóricos), porém a formação desses docentes, sua competência cognitiva e experiência profissional em ações práticas de mudança social justificam a importância e necessidade de sua integração ao corpo docente do PPGDH, inclusive aos discentes do PPGDH, os quais não serão formados exclusivamente para o desenvolvimento de pesquisa, mas para também atuarem como agentes transformadores da sociedade o que requer saberes próprios e especializados sobre projetos de extensão. Daí a necessária e indispensável inclusão de professores como o prof. Dr. Luis de la Mora, para citar um exemplo, presidente atual da Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara, docente e pesquisador desde 1976 do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano (nível 5) e autor de diversos projetos e ações promotoras de transformações no cotidiano de cidadãos pernambucanos, prática de pesquisa-ação fundamental para o perfil dos discentes do PPGDH, que ao longo da sua vida acadêmica contribuiu na redação do PL que se transformou no Estatuto da Criança e do Adolescente, tendo participado de publicações comentários jurídicos e sociais a essa lei.
- Cabe ressaltar que o PPGDH tem não só um caráter de fundo teórico especulativo, como também visa a promoção efetiva de reflexões acerca da dimensão do agir prático, o que ressalta a importância do perfil de professores sintonizados às muitas e complexas demandas dos direitos humanos na sociedade. Os saberes

tecidos, práticos, teóricos, de pesquisa e extensão, terão por foco não exclusivamente o universo especulativo de fundo filosófico, mas incluem o agir e o deliberar prático que remete às especulações teóricas pertinentes. O corpo docente do PPGDH não distingue teoria de prática, pois reconhece que um implica no outro. O que ressaltamos aqui é que se num o conhecimento transita em meio a elaborações eminentemente especulativas de fundo teórico a outra incide sob o campo da vida prática, envolvendo-se nas muitas propostas de intervenção social na área. Por esta razão, o curso foi organizando a partir de duas linhas de pesquisa que expõe o caráter multifacetado da temática, de um lado atendendo à necessidade de uma especulação teórica-epistemológica-especulativa e de outro produzindo conhecimento a cerca dos aspectos práticos das ações efetivas em direitos humanos na sociedade.

- Essa é a contextualização institucional que justifica esta proposta de criação de Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco.
- Passemos à contextualização regional da proposta, enfatizando a demanda social por mestrado em direitos humanos na região.
- Estado da Federação historicamente contestador, já nos idos de 1800, pernambucanos buscaram a emancipação da Corte através de ações nacionalistas, culminando na Revolução Pernambucana de 1817 e na Confederação do Equador, em 1824. Esse espírito contestador marca a história de Pernambuco, a ponto de o epíteto em sua bandeira ser “o Leão do Norte” – construção discursiva que precisa ser investigada em seus funcionamentos e efeitos na construção de identidades e no entendimento da formação de diversas entidades governamentais e não governamentais relativas à defesa e promoção de ações contra as diversas manifestações de violência (étnica, de orientação sexual, religiosa, social, econômica) em suas



relações com os chamados direitos humanos. Essa tradição histórica corrobora o papel de Pernambuco nos movimentos anteriores à ditadura militar de 1964 e as reações ao Golpe. Para evidenciar essa condição regional, lembramos Gregório Bezerra que, líder da Aliança Nacional Libertadora (ALN) - Intentona Comunista -, em 1935, é publicamente torturado nas ruas do bairro de Casa Forte, no Recife, em 1964. Na expectativa de que não caíamos no esquecimento dessas atrocidades, em 1993, é inaugurado o monumento “Tortura nunca Mais”, na Rua da Aurora, Recife.

- Quanto à influência na intelectualidade brasileira, Pernambuco é um Estado referência, não só devido à Faculdade de Direito do Recife, hoje Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Pernambuco, pois ao longo de sua história, nos mais de sessenta anos, a UFPE se destacou por conter pesquisadores, educadores e atores sociais de âmbito nacional e internacionalmente, especificamente quanto à busca pela defesa e promoção dos direitos humanos, citamos: Paulo Freire, direito à cidadania e à educação; Josué de Castro, direito à saúde e alimentação; Antônio Baltar, direito à cidade.
- Aos 29 de janeiro de 2008, Recife constou como a capital de maior taxa de homicídios por 100 mil habitantes. O que talvez justifique a continuidade da busca por qualidade de vida e respeito aos direitos humanos de entidades representantes dos movimentos sociais, reconhecidas nacional e internacional, como o GAJOP, a Casa de Passagem e o SOS Corpo, por exemplo.
- O Movimento Nacional de Direitos Humanos, em Pernambuco, agrega 27 entidades, dentre as quais: a Casa de Passagem, Pastoral da Terra, Movimento Negro Unificado, Conselho Indigenista Missionário/Regional Nordeste, GAJOP, Mulher Maravilha, Tortura Nunca Mais e MST. Organizações que vivem buscando

ver garantidos os princípios e os direitos humanos na sociedade pernambucana (Fonte: http://mndhpe.blogspot.com/2007/07/movimentos-sociais-j-preparam-novos_10.html).

- Já na Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONGs) estão associadas as seguintes ONGs pernambucanas: AFABE - Associação dos Filhos e Amigos de Bezerras; AFINCO - Administração e Finanças para o Desenvolvimento Comunitário; CAATINGA - Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores e Instituições Não Governamentais Alternativas; CASA DE PASSAGEM - Centro Brasileiro da Criança e do Adolescente; CCLF - Centro de Cultura Luiz Freire; CECOR - Centro de Educação Comunitária Rural; CENAP - Centro Nordeste de Animação Popular; CENDHEC - Centro Dom Hélder Câmara de Estudos e Ação Social; CENTRO SABIÁ - Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá; CENTRU - Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural; CHAPADA - Centro de Habilitação e Apoio ao Pequeno Agricultor do Araripe; CJC - Centro de Estudos e Pesquisas Josué de Castro; CMC - Centro das Mulheres do Cabo; CMN - Casa da Mulher do Nordeste; CMV - Coletivo Mulher Vida; CNMP - Centro Nordeste de Medicina Popular; CURUMIM - Grupo Curumim Gestação e Parto; EQUIP - Escola de Formação Quilombo dos Palmares; ESCOLAPECIRCO - Escola Pernambucana de Circo; ETAPAS - Equipe Técnica de Assessoria, Pesquisa e Ação Social; GAJOP - Gabinete de Assessoria à Organizações Populares; GESTOS - Soropositividade, Comunicação e Gênero; GMM - Grupo Mulher Maravilha; GTP+ - Grupo de Trabalho em Prevenção Positivo; LOUCAS DE PEDRA LILÁS - Loucas de Pedra Lilás; MIRIM BRASIL - Movimento Infanto-Juvenil de Reivindicação; MTNM - Movimento Tortura Nunca Mais; ORIGEM - Grupo Origem; PAPAÍ - Instituto PAPAÍ; SOS CORPO - Instituto Feminista para a Democracia; UMBU-GANZÁ - Centro



- de Cidadania Umbu-Ganzá (Fonte: <http://www.abong.org.br/>).
- Há ainda que se referir às entidades governamentais como as Secretarias de Direitos Humanos do Município e do Estado de Pernambuco, bem como as diversas Comissões de Direitos Humanos.
 - Todas essas entidades e organizações não prescindem de quadros altamente especializados – formação apenas possível no âmbito da educação formal através de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Esta formação especial vem ainda alicerçar com base acadêmica as ações promovidas na vida social advindas da militância política e do exercício da cidadania.

Os dados apresentados acima evidenciam a demanda social por formação continuada em direitos humanos, bem como os impactos regional e local favoráveis à criação de um Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, responsabilidade da que não pode se furtar a UFPE, principalmente por ser uma Universidade Referência que goza de reconhecimento pela qualidade do ensino e da pesquisa que oferece à sociedade.

Não se pode deixar de se referir também à qualidade de Universidade Pública, o que garante a gratuidade dos mestrados acadêmicos oferecidos pela UFPE, fator fundamental para o incentivo da criação do PPGDH, especificamente considerando a previsão de os discentes do PPGDH virem a ser provenientes de entidades dos movimentos sociais e ONGs.

Assim, o que caracteriza o PPGDH é a perspectiva de intervir diretamente na construção de uma cultura de direitos humanos e de uma cultura de paz. Essa intervenção se dará sob a integração, conforme defendida anteriormente, entre teoria e prática das diversas áreas do conhecimento (Filosofia, Sociologia, Direito, Política, História, Educação, Linguística e Discurso).

Com essas características institucional e regional, a proposta de criação de um Programa de Pós-graduação em Direitos Hu-

manos pela UFPE é fundamental para atender a demanda social (forma de ampliar a integração Universidade-Sociedade) por qualificação, em alto nível, de difusores, multiplicadores da cultura de direitos humanos e da cultura de paz, bem como de profissionais qualificados para atuar em: entidades educacionais (professores, administradores, secretários municipais, estaduais e federais); unidades da Federação Brasileira (Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário); do terceiro setor (Entidades sem Fins Lucrativos, Organizações Não Governamentais, Fundos Comunitários, Empresas com Responsabilidade Social; OSCIP -Organização da Sociedade Civil de Interesse Público; Ministérios e Secretarias voltadas aos Direitos Humanos; Comissões da Ordem dos Advogados do Brasil, do Ministério Público Federal, do Ministério Público Estadual, do Poder Judiciário; Secretarias de Defesa Social etc..

A estrutura do curso

Esse foi nosso discurso encaminhado à CAPES. Vejamos como ficou nossa Proposta acadêmica, ou seja, a questão da Área de Concentração, Linhas de Pesquisa e Componentes Curriculares. Essa talvez é a parte mais complexa, pois a tendência é pensar que definir docentes e disciplinas é suficiente. Ocorre que uma proposta educacional com a dimensão de Direitos Humanos impõe cuidados não só como o estabelecimentos denominativos, inclui debates sobre como tal e qual conteúdo será ministrado, mais, sob que ótica e ênfase. Isso implicou a realização de debates que pareciam intermináveis. Estabelecer que seria uma Área de Concentração e duas Linhas de Pesquisa não foi difícil, todavia definir qual a área, qual terminologia empregar não foi simples. Menos ainda quando a interdisciplinariedade praticamente impe-



de uma divisão dos docentes em linhas. Visando cumprir a informação que os títulos da área e das linhas devem ser amplos, conforme consta no Documento de Área, ficou decidido que a área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) pela Universidade Federal de Pernambuco será Direitos Humanos. Tal decisão por ter Direitos Humanos como área de concentração se justifica pela amplitude das temáticas próprias dos debates sobre direitos humanos, os quais envolvem visões educacionais, filosóficas, históricas, jurídicas, linguísticas, políticas e sociológicas, todas igualmente indispensáveis à formação de formadores e defensores dos direitos humanos. Também contribuiu para a escolha do nome Direitos Humanos para área de concentração a aspiração de o PPGDH efetivamente promover a consecução dos objetivos a que se propõe: qualificar difusores, pesquisadores e defensores dos direitos humanos. Para a consecução deste objetivo serão realizadas atividades de ensino e pesquisa destinadas à formação de pesquisadores e profissionais defensores dos direitos humanos com habilidade para atuar na prevenção, gestão, defesa e proteção dos direitos humanos, quer em órgãos oficiais (Secretarias Municipais, de Estados e nas instâncias do Governo Federal) quer em Organizações Não-governamentais e outras entidades da Sociedade Civil, quer cidadãos difusores da cultura de direitos humanos no Brasil.

Área de concentração e linhas de pesquisa e disciplinas

Tendo como princípio que teoria e prática são inseparáveis, ainda que marcada por tensões inerentes à diferenciação existente entre o pensar e o agir, e, levando-se em consideração o fato de os direitos humanos serem dotados de grande amplitude te-

mática, a área de concentração DIREITOS HUMANOS conterà duas linhas de pesquisa:

Linha de Pesquisa 1 – Fundamentos dos Direitos Humanos;

Linha de Pesquisa 2 – Cidadania e Práticas Sociais.

A concepção dessas Linhas se deveu à visão de que o PPGDH se dedicará à formação de pesquisadores, difusores e defensores de direitos humanos em pós-graduação *stricto sensu* requer o transitar apurado tanto no domínio dos fundamentos filosóficos, educacionais, sociológicos, históricos e linguísticos disponíveis na academia, bem como a capacidade de produzir conhecimento relativo ao contexto prático das relações humanas.

A linha de pesquisa Fundamentos dos Direitos Humanos segue o contexto da especulação teórica dos elementos de fundo desde os quais se ergue nosso sentido de realidade e todas as deliberações na área das relações humanas relativas ao contexto dos direitos Humanos. O que compreende a efetiva articulação de saberes de caráter epistemológico-transcendentes, desde os quais se tecem nossas deliberações a respeito do agir humano e das suas muitas imputações, bem como o estímulo da análise ampla que extrapola o contexto de ações pontuais e específica para adentrar em disposições de caráter universal de fundo.

A reflexão a cerca do começo e termino daquilo que chamamos de vida humana - base para importantes discussões como aborto, eutanásia, atividades sobre células tronco, entre outros -, o que é a própria vida e o que a caracteriza - base para as reflexões sob a imputação de Direitos ao ser humano, entre outras tantas questões - são temas centrais das reflexões desta linha de pesquisa.

Deste modo, esta linha de pesquisa agrega os docentes que pesquisam temáticas específicas referidas a questões teóricas-epistemológicas-especulativas. Cabe ressaltar que os docentes ligados a esta linha de pesquisa, embora enfatizem os fundamentos



dos direitos humanos, não deixam de contextualizar as temáticas abordadas nas disciplinas e nas pesquisas à vida em sociedade, às práticas sociais cotidianas.

Voltada ao desenvolvimento de pesquisa e à formação de pesquisadores atuantes na área de direitos humanos interessados nos aspectos teórico-conceituais da cultura dos direitos humanos, esta linha está composta pelas disciplinas abaixo descritas:

1. Educação, cultura e direitos humanos, profa. Ana Maria de Barros (Graduação em História, mestre em Educação; doutor em Ciências Políticas, concluinte de graduação em Direito. Docente Permanente Exclusiva, DE, 20h);
2. Pragmática linguística e direitos humanos, prof. Guilherme Moura (Graduado e mestre em Administração, doutor em linguística. Docente Permanente Exclusivo, DE, 20h);
3. Filosofia dialógica e direitos humanos, Maria Betânia Nascimento (Graduada e mestre em Educação, doutorado em filosofia. Permanente Exclusiva, DE, 20 h);
4. Análise do discurso e direitos humanos, profa. Virgínia Leal (Graduada, mestre e doutora em Letras. Docente Permanente Exclusiva, DE, 20h);
5. História social dos direitos humanos, prof. Marco Mondaini (Graduado em história, mestre em história econômica, doutorado em serviço social, pós-doutor em direitos humanos. Permanente Duplicado, DE, 10h);
6. Filosofia dos direitos humanos, prof. Sandro Cozza Saião (Graduado em ciências, mestre e doutor em filosofia, mestre em educação ambiental. Docente Permanente, DE, 20h);
7. Ética e solução de conflitos, Marcelo Pelizzoli (Graduado, mestre, doutor e pós-doutro em filosofia. Permanente Duplicado, DE, 10h).

Já a Linha de Pesquisa Cidadania e Práticas Sociais foi concebida considerando que os direitos humanos estão presentes nas mais diversas práticas sociais, servindo, inclusive, como fator de identificação do grau de cidadania de uma sociedade. Cidadania, porquanto dignidade humana, é vivência de direitos. Ocorre que direitos não são entes que estão aí nem lá à espera de serem descobertos, identificados; são práticas sociais, portanto construto social. Pesquisar os desafios, os caminhos e as vias das práticas sociais na construção e vivência da cidadania é o que une os docentes desta linha. O ensino e a pesquisa das diferentes condições de vivências do Estado Democrático de Direito, de direitos como habitação, educação, alimentação, saúde, informação etc. são indispensáveis à formação de profissionais pesquisadores, difusores e defensores dos direitos humanos, principalmente quando se entende que as práticas e os aspectos teóricos da prevenção, gestão, defesa e proteção de direitos humanos requer a integração de diversas visões de sociedade, como a interdisciplinariedade dentre perspectivas jurídica, política e sociológica dos direitos humanos. Sem esquecer a necessária compreensão dos paradoxos da vida em sociedade, a exemplo, do direito à igualdade pautado pelo reconhecimento da diferença.

A linha de pesquisa Cidadania e Práticas Sociais está, portanto, composta pelos docentes que estudam e pesquisam temas voltados às organizações estatais e sociais, enfatizando as práticas de implementação e efetivação dos direitos humanos buscando a explicação e compreensão da cidadania em suas diversas formas práticas sociais. Assim, constituem temas centrais dessa linha de pesquisa reflexões sobre políticas públicas, movimentos sociais, Judiciário, interação sociedade e os poderes do Estado Democrático de Direito. Assim, chegamos à seguinte composição de disciplinas e docentes:

1. Sociologia jurídica e práticas de direitos humanos, prof. Artur Stamford da Silva (Graduado, mestre e doutor em Direito. Docente Permanente Exclusivo, DE, 20h);



2. Constitucionalismo, democracia e direitos humanos, prof. Gustavo Ferreira Santos (Graduado, mestre e doutor em direito. Permanente Exclusivo, DE, 20h);
3. Direitos humanos, emprego e direito ao trabalho; profa. Juliana Teixeira (Graduada em direito, mestrado em ciências políticas, doutorado em direito. Permanente Exclusiva, DE, 20h);
4. Tutela jurisdicional dos direitos humanos, Liana Lins (Graduada, mestre e doutora em direito. Permanente Exclusivo, DE, 20h);
5. Direitos à cidade, Prof. Luis de la Mora (Graduado em filosofia, mestre em filosofia, mestrado em sociologia, mestrado em promoção do desenvolvimento, doutor em sociologia. Permanente Exclusivo, DE, 20h);
6. Cultura de paz em contextos educacionais profa. Maria José Gomes de Luna (Graduada e mestre em letras, doutora em linguística. Permanente Exclusivo, DE, 20h);
7. Moralidade e sociedade, prof. Jorge Ventura (Graduado em administração, mestre, doutor e pós-doutor em sociologia. Permanente Duplicado, DE, 10h).

Por fim, vejamos como ficamos quanto à Estruturação Acadêmica do Curso.

Caracterização do Curso

Considerando que o Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da UFPE tem por meta capacitar/formar profissionais habilitados ao exercício da pesquisa, difusão e defesa dos direitos humanos, porquanto competentes para a produção ética de conhecimento em seus vieses teórico-epistemológicos, além de cidadãos práticos interventivos dedicados à salvaguarda da dignidade Humana nas mais diferentes instâncias da vida individual e coletiva, chegamos à seguinte proposta de PPGDH:

O corpo docente está constituído por 14 Docentes Permanentes, sendo 10 que atuarão exclusivamente dedicados ao programa e 4, permanentes duplicados.

Para a obtenção do título de mestre em Direitos Humanos pela UFPE, conforme Regimento Interno do PPGDH (doc. anexo), o discente deverá integralizar 390 horas/aula (26 créditos), o que se dará da seguinte forma:

- 150 horas/aula = 10 créditos, sendo 120 h/a (8 créditos) em disciplinas Obrigatórias [Pesquisa e Direitos Humanos (60 h/a) e Teoria dos Direitos Humanos (60h/a)] 15 h/a (1 crédito) referente ao Seminário de Pesquisa; 15 h/a (1 crédito) referente à Qualificação da Dissertação.
- 120 – Duas disciplinas Eletivas da Linha de Pesquisa a que está Vinculado o Discente;
- 120 – Duas disciplinas Eletivas não da Linha de Pesquisa, admitindo-se disciplina cursada em outros cursos de Pós-Graduação stricto sensu reconhecido pela CAPES, desde que compatível com a formação em Direitos Humanos.

Resultado final

Ao final de junho de 2011, o APCN do PPGDH-UFPE foi efetivamente enviado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Em dezembro de 2011, o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC/ES), da Capes, recomendou o Programa de Pós-graduação em direitos Humanos (PPGDH/UFPE), o qual iniciou suas atividades em abril de 2012, realizando a seleção de mestrandos, tendo iniciado o curso em março de 2012.

Não há, portanto, que se falar em criador nem autor do PPGDH-UFPE. A multiplicidade de envolvidos evidencia a resultante ter sido coletiva, afinal cabe a cada um e a todos os docentes o



crédito da existência deste Programa de pós-graduação da UFPE, da Sociedade.

Seguimos na construção do PPGDH-UFPE a cada reunião de colegiado evivências acadêmicas, aplicando, aos debates, a perspectiva ética da comunicação, quando efetivamente cada um tem vivenciado seu direito de falar e ser ouvido, por consequência, ouvindo e experienciando apoios e oposições. Assim seguimos.

3.5

O ENSINO DE DIREITOS HUMANOS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS DA UFPB

Maria José Soares Bechade - UFPB

A conjuntura internacional e os desafios para a educação em direitos humanos nas instituições de ensino superior

As Nações Unidas reconhecem a Educação em Direitos Humanos como parte essencial e primordial para a formação humana e cidadã, tendo em vista o convívio com graves violações de direitos por razões econômicas, sociais e culturais, a exemplo dos preconceitos e manifestações de discriminação em razão da diversidade sócio-cultural, assim como a necessidade de mudança de padrões sociais que promovam a equidade frente às desigualdades sociais, o respeito ativo às diferenças e a solidariedade e a participação cidadã.

Da mesma forma como os preconceitos são socialmente aprendidos e incorporados aos padrões sociais, os valores ético-políticos dos Direitos Humanos presentes nos instrumentos nacionais e internacionais de defesa nasceram e foram aprendidos nas lutas e conquistas sociais reivindicadas por distintos segmentos da sociedade. São processos construídos de muitas



vozes e mãos. Sua efetivação é resultado de um esforço coletivo, de pessoas e entidades comprometidas com a transformação de mentalidades e atitudes. A importância da luta pelo reconhecimento dos direitos não é diferente da importância da luta pelo direito à Educação em Direitos Humanos. Tudo isso envolve a formação de profissionais de todas as áreas do conhecimento, que inevitavelmente exercerão como cidadãos e agentes institucionais um convívio ou ativismo em sociedade e em contextos diversos pela cultura de direitos. A universidade é um vetor relevante para a efetivação e efetividade da formação superior nessa perspectiva humana e cidadã.

Discorrendo sobre sua visão e propostas para a América Latina no trato da Educação Superior em Direitos Humanos, especificamente no item “Los derechos humanos en la docencia universitaria”, Ana María Rodino (2003) defende que:

Las universidades – todas – deben comprender la importancia y asumir la responsabilidad enseñar derechos humanos dentro de todas las disciplinas que imparten, porque su estudio incide, y mucho, en el desempeño eficiente y responsable de cualquier profesión; en la formación integral de los educandos; en el avance del conocimiento – sobre cada disciplina, sobre la sociedad y sobre la relación disciplina-sociedad (es decir, el conocimiento “socialmente situado”), y en el desarrollo de la comunidad donde la universidad actúa (RODINO, 2003, p. 56 e 57).

A Educação em Direitos Humanos deve estar presente na política educacional como um todo, envolvendo o currículo e todas as suas dimensões em todos os cursos universitários, podendo ser transversal e obrigatória em cursos onde os profissionais atendem demandas da política de direitos humanos. Além da Secretaria dos Direitos Humanos, há um leque de programas e proje-

tos sociais, que transversalizam a temática nas políticas públicas, a exemplo do Ministério da Educação – MEC: Escola que Protege; Educação em Direitos Humanos; Reconhecer; Ministério da Justiça – MJ: Balcão de Direitos, Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro – PAIR; Centros de Referências dos Direitos Humanos – CRDH; Sistema Nacional de Atendimento Sócio-Educativo – SINASE; Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública - RENAESP, entre outros.

A inserção dos direitos humanos na política educacional se dá através das normativas específicas, dos programas de formação e de materiais didáticos, nos planos e currículos e na governabilidade escolar, como definem os Boletins de Educação em Direitos Humanos do Instituto Interamericano de Direitos Humanos – IIDH¹.

Na perspectiva da transversalidade, a educação em direitos humanos é indissociável das funções acadêmicas das Instituições de Ensino Superior - IES. Nessa defesa de uma política curricular e de metodologias de ensino que possam acrescentar a qualquer profissional uma formação humana baseada em preceitos reconhecidamente universais e ratificada através de políticas de Estado, cabe à universidade disseminar a prática, a pesquisa e a consolidação do ensino em direitos humanos, através da educação inicial e continuada, através de cursos de graduação e programas de pós-graduação que possam formar profissionais

1 Os Boletins Informativos de Educação em Direitos Humanos do IIDH abordam os resultados de pesquisas sobre a inserção dos direitos humanos no campo normativo, nas constituições e normas da educação; no currículo e textos escolares; na formação de educadores, nas normas e conteúdos, nos planos e currículos de carreiras, na inclusão da diversidade na formação docente e nos trabalhos de pesquisas acadêmicas; nos planos nacionais de educação em direitos humanos; nos conteúdos e espaços e nos tipos de inserção curricular; nos governos estudantis, como espaço de exercício e aprendizagem dos direitos; em programas de estudos de 10 a 14 anos; em livros de textos de 10 a 14 anos. Ver o site do IIDH: <https://www.iidh.ed.cr>.



integrals e pesquisadores, assim como educadores que levem para o seio da sociedade uma cultura centrada nos conceitos, leis e, principalmente, na prática cotidiana de uma vida pautada pelo respeito à dignidade humana.

Nesse sentido, o relatório anual do Alto Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos, em sua 15ª sessão, apresentou o Projeto do Plano de Ação para a Segunda Fase (2010-2014) do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, onde está estabelecido como foco principal a educação em direitos humanos na educação superior e na formação em direitos humanos de professores e educadores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares.

O foco do plano enfatiza a necessidade da formação daquelas pessoas disseminadoras de conceitos e conhecimentos que estarão através das salas de aula e de interface com o/a estudante ou na comunidade iniciando o processo de multiplicação dos valores que devem ser respeitados para uma convivência democrática, estimulando a paz e o compromisso ético de respeito às liberdades e direitos individuais e coletivos, como estabelece vários tratados internacionais, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 e das diretrizes adotadas pelo Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, através do comentário geral nº 13, de 1999, sobre o direito à educação e a Declaração de Viena de 1993. Além disso, o Plano estimula a importância da formação humanitária daqueles que estão na primeira linha de interação com a sociedade, a exemplos dos agentes públicos.

O Projeto do Plano de Ação para a Segunda Fase (2010-2014) aponta em suas estratégias que:

[...] as instituições de ensino superior, através de suas funções básicas (ensino, pesquisa e serviços para a comunidade), não só têm a responsabilidade social de formar cidadãos éticos comprometidos com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e os valores da democracia, mas também de gerar conhecimento mundial visando atender os atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza e da discriminação, reconstrução pós-conflito e compreensão multicultural (NAÇÕES UNIDAS, 2010, p. 9 e 10).

Já os objetivos específicos do Plano levam em consideração os objetivos gerais do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos e visam atingir as seguintes metas:

- Promover a inclusão da educação em direitos humanos no ensino superior e nos programas de formação de servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares;
- Apoiar o desenvolvimento, a adoção e a implementação de estratégias nacionais sustentáveis relevantes;
- Orientar acerca dos principais componentes de educação em direitos humanos no ensino superior e em programas de formação de servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares;
- Facilitar a disponibilização de apoio às instituições de ensino superior e os Estados-Membros por meio de organizações internacionais, regionais, nacionais e locais;
- Apoiar a troca de informações e a cooperação entre instituições locais, nacionais, regionais e internacionais, governamentais e não governamentais.



Cultura e Educação em Direitos Humanos na Educação Superior

Num processo histórico-cultural como o brasileiro, onde as diferenças sócio-culturais regionais receberam influências indígenas, africanas e européias, no momento em que a sociedade vive um processo de amadurecimento da democracia, cabe à Educação Superior a formação de pesquisadores, educadores e profissionais qualificados que levem em consideração a multi e a interculturalidade; os conceitos e valores baseados na afirmação da democracia; o combate aos preconceitos e à discriminação, abrindo caminho para uma educação inclusiva, de construção e reconstrução identitárias, que respeite os contextos sócio-culturais, históricos, políticos e econômicos, trazendo-os do local ao regional e ao global.

Os problemas apresentados pelas desigualdades econômicas, regionais e sociais, fazem com que muitas vezes a diversidade cultural e de crenças, a liberdade de pensamento, entre outros valores, sejam distorcidos, principalmente, pela influência da indústria cultural de massa e midiática, assim como por grupos políticos conservadores, gerando empecilhos para a boa convivência, o exercício civilizado da cidadania e a universalização dos valores que permeiam os direitos humanos. Como afirma Adela Cortina:

A diversidade de crenças e de símbolos torna difícil a convivência, mas, sobretudo o fato de que habitualmente uma dessas culturas seja dominante e restante fique relegado a segundo plano, dando margem a uma distinção entre ‘cultura de primeira classe’ e ‘cultura de segunda classe’, suscitando inevitavelmente sentimentos de injustiça e desinteresse pelas tarefas coletivas. (...) Certamente, se a cidadania deve ser um vínculo de união entre grupos sociais diversos, não pode ser senão uma cidadania complexa, pluralista e diferenciada, e no que diz respeito a sociedades nas quais

convivem culturas distintas uma cidadania multicultural, capaz de tolerar, respeitar ou integrar as diferentes culturas de uma comunidade política de tal modo que seus membros se sintam ‘cidadãos de primeira classe’ (CORTINA, 2005, p. 139 e 140).

Por isso, a universidade, através do ensino, da pesquisa e da extensão, tem um papel preponderante em oferecer ao/à cidadão/ã saberes para protagonizar sua própria história, sua própria cultura, com respeito à dignidade do outro, à diversidade cultural e exercendo sua consciência crítica de forma a vivenciar mais amplamente os preceitos dos Direitos Humanos.

A educação em e para os direitos humanos na educação superior implica uma visão contemporânea de direitos humanos, que atravessa todos os campos do conhecimento, assim como, as funções acadêmicas e a gestão (RODINO, 2003). Os temas da diversidade e da identidade se inserem em núcleos de estudos e pesquisas como desdobramentos dos direitos humanos, enfocando temáticas, como gênero, pessoa com deficiência, criança e adolescente, terceira idade, dentre outras.

No campo dos direitos humanos, a universidade tem como uma das missões institucionais, formar para o exercício profissional e para a produção do conhecimento, articulando as demandas sociais com a emergência de políticas públicas, que com a transversalidade dos direitos humanos, demandam novos temas de estudo e de intervenção social. Nesse sentido, a universidade é instigada a investigar questões emergentes e antigas, renovando e ampliando o fazer acadêmico. Os níveis de graduação e pós-graduação se ampliam demandando revisão curricular dos projetos de cursos, assim como, a extensão e a pesquisa em direitos humanos dialogam com o ensino, promovendo diversas configurações e possibilidades educativas.



A educação e a cultura dos direitos humanos para uma nova cidadania

Com a redemocratização do Brasil, a partir da década de 1980, o repúdio à ditadura militar foi sendo possível com o crescimento das lutas sociais em favor da consolidação da construção de uma sociedade mais justa e democrática. O embate social em direção dos direitos coletivos desdobrou-se em políticas públicas, referendadas no plano externo pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, dentre outros importantes instrumentos de defesa dos direitos humanos. Após 1988, o país não só formalizou o reconhecimento institucional dos direitos humanos na Carta Magna, como gestou espaços democráticos para o reconhecimento das lutas por direitos. Segundo Benevides (1997, p. 12), a educação é o fundamento da democracia, pois a tomada de consciência dos direitos e deveres para o cidadão ou a cidadã é condição para o exercício da participação ativa.

A formação para a cidadania presente na Constituição Federativa do Brasil de 1988 marca um diferencial num país em que a fragmentação da cidadania foi uma marca histórica. Amparada pela Carta Magna, a nova concepção de cidadania democrática, ativa e extensiva integra formalmente setores socialmente excluídos, assim como, os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Formar para o exercício das virtudes republicanas e democráticas requer mudanças de mentalidades, revisão de padrões sociais e culturais autoritários e naturalizadores das relações desiguais, assim como, uma formação abrangente onde as pessoas compreendam o caráter público e reclamável dos direitos como parte da construção do novo cidadão, conflitando com os valores liberais e neoliberais negadores dos direitos coletivos.

Nesse sentido, a educação em e para os direitos humanos deverá se processar no plano formal, assim como de modo informal ao longo da vida. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2003) do Brasil é um instrumento de política pública direcionador de ações educativas, tanto no campo formal como no não formal da educação brasileira, tendo como base uma educação que contribui para a criação de uma cultura universal dos direitos humanos, através do fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano, do pleno desenvolvimento da personalidade humana e senso de dignidade, da prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e de cultura, da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, étnicos, religiosos e lingüísticos e a possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre².

Já o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNEDH 3, aprovado em 2009, pela 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, tem como objetivo ratificar o trabalho desenvolvido em todo o País, a partir do diálogo entre governo e sociedade civil. São espaços de participação semi-direta em nível municipal, estadual e federal, espaços de conflitos onde forças divergentes convergem para a construção de um pacto que intenciona enfrentar alguns embates nacionais, tais como: eliminar as desigualdades sociais, erradicar processos de exclusão social, prevenir a violência, disseminar uma política voltada para a educação e para o fortalecimento da democracia e do respeito à diversidade e à dignidade humana.

O PNDH 3 apresenta como um dos seus objetivos estratégicos a Inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos

² BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003, p. 11.



curso das Instituições de Ensino Superior (IES), tendo como ações programáticas:

- a) Propor a inclusão da temática da educação em Direitos Humanos nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação;
- b) Incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em Direitos Humanos nas Instituições de Ensino Superior;
- c) Elaborar relatórios sobre a inclusão da temática dos Direitos Humanos no ensino superior, contendo informações sobre a existência de ouvidorias e sobre o número de:
 - Cursos de pós-graduação com áreas de concentração em Direitos Humanos;
 - Grupos de pesquisa em Direitos Humanos;
 - Cursos com a transversalização dos Direitos Humanos nos projetos políticos pedagógicos;
 - Disciplinas em Direitos Humanos;
 - Teses e dissertações defendidas;
 - Associações e instituições dedicadas ao tema e com as quais os docentes e pesquisadores tenham vínculo;
 - Núcleos e comissões que atuam em Direitos Humanos;
 - Educadores com ações no tema Direitos Humanos;
 - Projetos de extensão em Direitos Humanos;
- d) Fomentar a realização de estudos, pesquisas e a implementação de projetos de extensão sobre o período do regime 1964-1985, bem como apoiar a produção de material didático, a organização de acervos históricos e a criação de centros de referências;
- e) Incentivar a realização de estudos, pesquisas e produção bibliográfica sobre a história e a presença das populações tradicionais.

O ensino de direitos humanos na pós-graduação em ciências jurídicas na UFPB

O ensino de direitos humanos na pós-graduação na UFPB iniciou-se na década de 90 através de disciplinas temáticas em cursos de especialização (em Sexualidade Humana, em Gerontologia), em cursos de mestrado (Serviço Social e Filosofia) e através de Cursos específicos na área promovidos pela Comissão de Direitos Humanos – CDH criada em 1989 (Curso de Especialização em Direitos Humanos) (TOSI e ZENAIDE, 1999).

No Centro de Ciências Jurídicas – CCJ, o ensino de direitos humanos em nível de pós-graduação começou em 2005, como área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas (PPGCJ), a partir de uma proposta externa definida no edital público pela Fundação Ford, com a participação da Fundação Carlos Chagas. O projeto foi elaborado e gestado no âmbito da Comissão de Direitos Humanos da UFPB, com a participação de professores do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes – CCHLHA além dos professores do Centro de Ciências Jurídicas. Inicialmente a Fundação Ford pensava de apoiar a criação de mestrados interdisciplinares em direitos humanos, mas por exigência da CAPES o Edital optou por áreas de concentração nos Programas de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas: na UFPB, UFPA e USP.

Assim como todas as lutas por Direitos Humanos, as demandas formativas na área também ocorreram como resultado de um processo político-social, de uma militância de docentes, discentes e técnico-administrativos engajados com as causas da democracia, das liberdades civis e políticas, da justiça social e da igualdade, foi assim, com a criação da Comissão de Direitos Humanos (CDH) da UFPB, da Ouvidoria Universitária, dentre outros núcleos e setores. Desse processo gestado nas experiências de extensão universitária



junto a distintos grupos sociais, instituições públicas e da sociedade civil foram inventados e reinventados caminhos de ensino de graduação e pós-graduação lato sensu e de pesquisa.

Tomando como referência o processo de construção da proposta político-pedagógica do curso, referendada e aprovada pelas instâncias internas e órgãos apoiadores externos (CAPES, Fundação Ford, Fundação Carlos Chagas), o Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da UFPB se propõe a pluralizar as temáticas da área de concentração em Direitos Humanos através da transversalidade e da interdisciplinaridade em três linhas de pesquisa³:

Linha 1. Filosofia e teoria dos direitos humanos; Teorias críticas do direito; Democracia, Cultura e educação em DDHH

Ementa: Teoria Geral e Filosofia do direito – os instrumentos para reflexão sobre os DDHH. Teorias políticas e direitos humanos. Relações entre poder, justiça e direitos humanos. As diferentes concepções de democracia. Direitos humanos e teorias críticas. Os novos espaços públicos da cidadania. Ética e direitos humanos. Cultura e educação em direitos humanos. O Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Linha 2. Inclusão Social, Proteção e Defesa dos Direitos Humanos

Ementa: O estudo dos conflitos sociais e dos processos de exclusão/inclusão social. O papel dos sujeitos e instituições sociais nos processos de exclusão/inclusão social. O papel da sociedade civil organizada e dos movimentos sociais na construção dos direitos humanos. Obrigações dos estados e dos particulares na realização dos direitos humanos. Medidas, planos e programas de realização de direitos humanos. Abordagens baseadas em direitos. Ações afirma-

³ Extraído de: FEITOSA, Maria Luiza Alencar M. Os desafios da Pós-graduação em Direitos Humanos: A experiência do PPGCJ – UFPB in BITTAR, Eduardo C. B. e TOSI Giuseppe (orgs.), *Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança*. João Pessoa: Editora UFPB; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008.

tivas. Sistemas internacionais de proteção dos direitos humanos.

Linha 3. Gênero e Direitos Humanos

Ementa: Enfrenta temas como violência doméstica, crimes sexuais, tráfico internacional de mulheres, o “sexo do direito” etc. Foi criada uma revista eletrônica sobre Gênero e Direito, cujo título é Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Direito.

De acordo com o Regulamento do PPGCJ, o programa funciona com duas áreas de concentração: Direito Econômico e Direitos Humanos e destina-se à formação de docentes, pesquisadores e profissionais especializados, como estabelece a Legislação Federal de Ensino Superior, o Estatuto e Regimento Geral da UFPB dos Programas de Pós Graduação, o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu da UFPB, aprovada pela Resolução 12/00 do CONSEPE.

Estrutura curricular do PPGCJ e área de concentração em DH

Na estrutura acadêmica do mestrado, segundo a resolução N° 24/2010, os mestrandos têm que cumprir um mínimo de 22 créditos, sendo 7 créditos nas disciplinas obrigatórias comuns às duas áreas de concentração e 3 créditos nas disciplinas obrigatórias específicas de cada área de concentração; 6 créditos, no mínimo, em disciplinas optativas de cada área de concentração; e 6 créditos, no mínimo, em disciplinas optativas de domínio conexo e/ou atividades acadêmicas, O quadro de disciplinas obrigatórias do Programas é oferecido aos discentes da seguinte forma:



A - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DO PROGRAMA

Quadro 1:
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DO MESTRADO EM
CIÊNCIAS JURÍDICAS DA UFPB

Nº	IDENTIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS	NÚMERO DE CRÉDITOS			CARGA HOR.	DEP. RESPONSÁVEL
		TEOR	PRÁT.	TOTAL		
1	Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais	3	1	4	60	DDPr
2	Teoria Crítica da Cidadania	3	0	3	45	DDPu

Fonte: Primária

A.2 - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS ESPECÍFICAS DAS ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO DO MESTRADO**A.2.1 - ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM DIREITO ECONÔMICO**

Quadro 2:
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DA ÁREA DE DIREITO ECONÔMICO DO
MESTRADO EM CJ DA UFPB

Nº	IDENTIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS	NÚMERO DE CRÉDITOS			CARGA HOR.	DEP. RESPONSÁVEL
		TEOR.	PRÁT.	TOTAL		
1	Estado, Constituição e Desenvolvimento	3	0	3	45	DDPu

Fonte: Primária

A.2.2 - ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Quadro 3:
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DA ÁREA DE DIREITOS HUMANOS DO
MESTRADO EM CJ DA UFPB

Nº	IDENTIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS	NÚMERO DE CRÉDITOS			CARGA HOR.	DEP. RESPONSÁVEL
		TEOR.	PRÁT.	TOTAL		
1	Teorias dos Direitos Humanos	3	0	3	45	DDPr

Fonte: Primária

Nota-se, através do quadro 3, que a disciplina relacionada aos Direitos Humanos é ofertada como disciplina obrigatória aos estudantes da área de concentração em Direitos Humanos: Teoria dos Direitos Humanos. No PPP do Curso tem seis disciplinas Optativas da área de Direitos Humanos. Cada mestrando deverá realizar, no mínimo, 6 créditos, conforme a tabela 4.

Quadro 4:
RELAÇÃO DAS DISCIPLINAS OPTATIVAS DA ÁREA DE DIREITOS HUMANOS DO MESTRADO EM CJ DA UFPB

Nº	IDENTIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS	NÚMERO DE CRÉDITOS			CARGA HOR.	DEP. RESPONSÁVEL (*)
		TEOR.	PRÁT.	TOTAL		
1	Biotecnologia, Desenvolvimento e Direitos Humanos	3	0	3	45	DDPu



2	Democracia, Desenvolvimento e Direitos Humanos	3	0	3	45	D. Filosofia ou Direito
3	Migrações, Gênero e Direitos Humanos	3	0	3	45	DDPr
4	Educação e Cultura em Direitos Humanos	3	0	3	45	D. História ou Educação
5	Inclusão Social, Políticas Públicas e Direitos Humanos	3	0	3	45	D. Psicologia ou outro
6	Práticas e Instrumentos de Proteção e Defesa dos Direitos Humanos	3	0	3	45	DDPu

Fonte: Primária

No quadro de disciplinas optativas (ou de domínio conexo) para as áreas de concentração do mestrado e do doutorado (este iniciado no Programa no ano de 2011), entre dez disciplinas ofertadas, três tratam dos fundamentos do Direito, duas da área de Direito Econômico, duas estão relacionadas diretamente aos Direitos Humanos e duas de forma transversal, além da disciplina Seminário de Pesquisa, conforme demonstra o quadro 5:

Quadro 5:
DISCIPLINAS OPTATIVAS PARA AS DUAS ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO
DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
JURÍDICAS DA UFPB

Nº	IDENTIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS	NÚMERO DE CRÉDITOS			CAR-GA HOR.	DPT. RES-PONSÁ-VEL
		TEOR.	PRÁT.	TO-TAL		
1	Diversidade de gênero, trabalho e desenvolvimento	3	0	3	45	DDPr
2	Direito da Energia e Desenvolvimento Socioeconômico	3	0	3	45	DDPr ou DDPu
3	Direito Internacional dos Direitos Humanos	3	0	3	45	DDPu
4	Direitos Humanos e Teorias Críticas	3	0	3	45	DDPr
5	Diversidade Histórico-Cultural e Desenvolvimento Regional	3	0	3	45	DH
6	Direito Internacional do Desenvolvimento	3	0	3	45	DDPu ou DDPr
7	Seminários de Pesquisa I	1	0	1	15	Departamento com docentes vinculados ao PPGCJ



8	Temas Fundamentais de Direito I	1	0	1	15	Departamento com docentes vinculados ao PPGCJ
9	Temas Fundamentais de Direito II	2	0	2	30	Departamento com docentes vinculados ao PPGCJ
10	Temas Fundamentais de Direito III	3	0	3	45	Departamento com docentes vinculados ao PPGCJ

Fonte: Primária

Nesse quadro, a proposta de curso cria a possibilidade de flexibilidade curricular, pois oportuniza ao discente estabelecer um diálogo entre as disciplinas das duas áreas de concentração e o seu objeto de pesquisa. Outras atividades, como seminários, mini cursos, grupos e projetos de pesquisa poderão enriquecer o diálogo interdisciplinar. Entretanto, a justaposição de disciplinas em si, não garante a inter relação entre as mesmas e entre as áreas de concentração⁴.

⁴ Segundo Fazenda (1993, p. 27) **disciplinaridade** significa “conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos e das matérias”, **multidisciplinaridade** “justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas”, **pluridisciplinaridade** “justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento”, **interdisciplinaridade** “Interação existente entre duas ou mais disciplinas” e **transdisciplinaridade** “resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas”.

A pesquisa e a produção acadêmica em Direitos Humanos

A produção acadêmica como parte obrigatória na finalização do mestrado em Direitos Humanos faz da pesquisa um aporte para estabelecer a relação da teoria com as práticas essenciais à vivência dos Direitos Humanos, assim como o conjunto de dissertações apresentadas demonstra a importância da formação numa perspectiva interdisciplinar no sentido de universalizar cada vez mais o ensino dos Direitos Humanos.

No PPGCJ, durante o período de 2006 a 2011⁵, as pesquisas em torno dos assuntos relacionados à Proteção, Segurança e Sistema Prisional foram as que mais despertaram interesse aos mestrandos do Programa. A preocupação sobre os sistemas de proteção aos encarcerados, aos tratamentos desumanos, o papel das instituições formais na proteção e defesa dos direitos, assim como o acesso à Justiça estão presentes nas temáticas, entre outros aspectos do Direito e dos Direitos Humanos.

O interesse pelos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESC) também teve grande presença nas abordagens dos trabalhos de pesquisa. Entre os temas pesquisados estão a preocupação com o direito e a questão ambiental, o direito à saúde, à cultura, ao lazer, com a pobreza e a distribuição de renda, etc..

Em seguida, os temas relacionados à diversidade cultural, de gênero, de religião e de direitos versaram e permearam a produção acadêmica da PPGCJ nos estudos sobre identidades, liberdades e direitos da criança, dos povos indígenas, das mulheres e dos negros, trazendo temas como o multiculturalismo, a interculturalidade e os Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos também foi um dos temas mais estudados e pesquisados no PPGCJ no período, tanto

⁵ Ver quadro 6.



na perspectiva do direito à Educação como na perspectiva de cidadania e de proteção aos Direitos Humanos. Mídia e Teoria dos Direitos Humanos também tiveram inferências nos trabalhos apresentados pelos estudantes da linha de Direitos Humanos na Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da UFPB.

Quadro 6:
 RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES DA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO
 EM DIREITOS HUMANOS DO MESTRADO EM CIÊNCIAS
 JURÍDICAS DA UFPB 2007-2011

Autor	Título da Dissertação/Área de concentração	Orientador
Rosana Batista de Lucena (Direito)	Aborto, direitos humanos e desigualdade de gênero no Brasil DIREITOS HUMANOS	Eduardo Ramalho Rabenhorst (Direito/Filosofia)
Rogério Newton de Carvalho Sousa (Direito)	Direitos humanos e teatro do oprimido: uma aproximação dialógica DIREITOS HUMANOS	Narbal de Marsillac (Direito/Filosofia)
Antonio Cavalcante da Costa Neto (Direito)	O lazer como direito fundamental: problemas de justificação e garantia DIREITOS HUMANOS	Cláudio Pedrosa Nunes (Direito)
Guthemberg Cardoso Agra de Castro (Direito)	Movimentos sociais e propriedades: a efetividade da função social da propriedade rural DIREITOS HUMANOS	Herta Urquiza Baracho (Direito)

Raffaella Me-deiros Morais (Direito/Psicologia)	Afeto: a afetividade como valor jurídico e suas implicações na paternidade e na filiação DIREITOS HUMANOS	Cleonice Pereira dos Santos Camino (Psicologia)
Saulo de Tarso Gambarra da Nóbrega (Direito)	Capoeira e direitos humanos: olhares, vozes, diálogos DIREITOS HUMANOS	Rosa Maria Godoy Silveira (História)
Magno Cardoso Brandão (Direito)	Direito à saúde: necessidade de proteção e meios de efetivação DIREITO ECONÔMICO	Marcela da Silva Varejão (Direito)
Márcia Glebyane Maciel Quirino (Direito)	Crise ambiental: recursos hídricos e o desenvolvimento sustentável da Paraíba DIREITO ECONÔMICO	Marcela da Silva Varejão (Direito)
Thiago Lia Fook Meira Braga (Direito)	Discussões em torno do contrato de coletivo: do novo sindicalismo à comissão de modernização DIREITO ECONÔMICO	Maria Áurea Baroni Cecato (Direito)
Júlia Sara Accioly Quirino (Direito/Pedagogia)	Políticas públicas de distribuição de renda e os direitos humanos - Uma análise do Programa de Renda Básica e Cidadania (Lei 10.835/2004) DIREITOS HUMANOS	Monique Guimarães Cittadino (História)



Paulo Henriques da Fonseca (Direito/Filosofia)	Exclusão sócio-jurídica e direitos humanos: dos fundamentos às práticas, uma visão do acesso à justiça em Sousa, Paraíba DIREITOS HUMANOS	Fredys Orlando Sorto (Direito)
Marcos Aurélio Mota Jordão (Direito)	A sustentabilidade ambiental no âmbito da interdisciplinaridade, entre global e local (com ilustração do caso da indústria de jeans de Pernambuco) DIREITO ECONÔMICO	Marcela da Silva Varejão (Direito)
Marcus Tullius Leite Fernandes dos Santos (Direito)	A indústria de calcário no Rio Grande do Norte e suas implicações jurídicas frente ao meio ambiente DIREITO ECONÔMICO	Marcela da Silva Varejão (Direito)
Ciani Sueli das Neves (Direito)	Escravidão contemporânea nas lavouras de cana-de-açúcar: ilegalidade consentida e violação de direitos humanos em benefício do capital DIREITOS HUMANOS	Monique Guimarães Cittadino (História)
Henry Iure de Paiva Silva (Direito)	Barreiras comerciais com fins ambientais: Análise da Posição do Brasil na OMC DIREITO ECONÔMICO	Fredys Orlando Sorto (Direito)

Fernanda Holanda de Vasconcelos Brandão (Radialismo e jornalismo)	Cidadania e defesa do consumidor: Responsabilidade do Estado na prestação de assistência jurídica DIREITO ECONÔMICO	Eduardo Ramalho Rabenhorst (Direito/Filosofia)
Erick Magalhães Costa (Direito)	O processo administrativo fiscal e a ação penal nos crimes contra a ordem tributária previstos na lei 8.137/90 DIREITO ECONÔMICO	Fernando Antônio de Vasconcelos (Direito)
Christiano Filgueira Soares Gomes (Direito)	Pobreza e direito. Um Estudo sobre a Pobreza como Violação de Direitos DIREITO ECONÔMICO	Eduardo Ramalho Rabenhorst (Direito/Filosofia)
Igor Ascarelli Castro de Andrade (Direito/Pedagogia/Línguas)	A equidade no direito econômico brasileiro DIREITO ECONÔMICO	Eduardo Ramalho Rabenhorst (Direito/Filosofia)
Ana Paula Correia de Albuquerque da Costa (Direito)	Política antidumping: a questão agrícola nas negociações Brasil-Estados Unidos 1995-2005 DIREITOS HUMANOS	Fredys Orlando Sorto (Direito)



Larissa Cristine Daniel Gondim (Direito/Filosofia)	Multiculturalismo e direitos humanos: a política da tolerância em face dos direitos de grupos culturais DIREITOS HUMANOS	Narbal de Marsillac Fontes (Direito/Filosofia)
Christiane Soares Carneiro Neri (Direito)	Identidade negra e reconhecimento: interrogando a Lei 10.639/03 nas escolas do município de João Pessoa DIREITOS HUMANOS	José Ernesto Pimentel filho (História)
Higyna Josita Simões de A. Bezerra (Direito)	Interpretação da lei Maria da Penha pelo judiciário à luz da perspectiva gênero-sensitiva: o acesso à justiça da mulher vítima de violência doméstica em João Pessoa/PB DIREITOS HUMANOS	Renata Rolim (Direito)
Edla Karina G. Pereira (Direito)	Inclusão da perspectiva de gênero às políticas públicas brasileiras: o plano nacional de políticas para as mulheres DIREITOS HUMANOS	Narbal de Marsillac (Direito/Filosofia)
Michelle Barbosa Agnolletti (Direito)	“Travestis: percursos e percalços para a conquista da cidadania” DIREITOS HUMANOS	Eduardo Ramalho Rabenhorst (Direito/Filosofia)
Wagner Sola-no Arandas (Direito)	O racismo institucional contra os negros na polícia militar DIREITOS HUMANOS	Luciano Mariz Maia (Direito)

Tatyane Guimarães Oliveira (Direito)	Aids e preconceito: aspectos sociais da epidemia no Brasil DIREITOS HUMANOS	Robson Antão de Medeiros (Direito)
Lydiane Maria Ferreira de Souza (Direito)	Por uma problematização do direito à liberdade religiosa no Brasil DIREITOS HUMANOS	Eduardo Ramalho Rabenhorst (Direito/Filosofia)
Glauco Ferreira de Souza Ribeiro (Direito)	O direito fundamental da criança e do adolescente à integridade física: paradoxo à realidade do trabalho infanto-juvenil no Município de João Pessoa DIREITOS HUMANOS	Eliana Monteiro Moreira (Ciências Sociais)
Eduardo Fernandes de Araújo (Direito)	Agostinha. Por três léguas em quadra. A temática Quilombola na Perspectiva Global-Local DIREITOS HUMANOS	Rosa Maria Godoy Silveira (História)
Fernanda Cristina de Oliveira Franco (Direito)	O direito humano ao desenvolvimento em perspectiva intercultural. Considerações sobre os direitos dos povos indígenas em grandes projetos de investimento. O caso da hidrelétrica de Belo Monte. DIREITOS HUMANOS	Maria Luiza Pereira Alencar (Direito)
Hugo Belarmino de Moraes (Direito)	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 DIREITOS HUMANOS	Rosa Maria Godoy Silveira (História)



Ana Carolina Pedrosa Ribeiro Pessoa (Direito)	A educação como, em e para os Direitos Humanos no PNDH-3 DIREITOS HUMANOS	Luciano Mariz Maia (Direito)
Maria Creusa de Araújo Borges (Direito/Pedagogia)	Do direito à educação nos documentos internacionais de proteção dos direitos humanos. O caso da educação superior. DIREITOS HUMANOS	Rosa Maria Godoy Silveira (História)
Leandro Ferraz Damasceno (Direito)	Pragmatismo e educação jurídica na era dos direitos fundamentais e humanos DIREITOS HUMANOS	Narbal de Marsillac (Direito/Filosofia)
Fabio Fernando Barboza de Freitas (Ciências Sociais)	Cidadanias mutiladas: escola pública, educação para os direitos humanos e cidadania (a percepção de professoras, alunos e técnicos) DIREITOS HUMANOS	Rosa Maria Godoy Silveira (História)
José Humberto de Góes Júnior (Direito)	Da pedagogia do oprimido ao direito do oprimido: Uma noção de Direitos Humanos na obra de Paulo Freire DIREITOS HUMANOS	Narbal de Marsillac (Direito/Filosofia)
Ricardo Aureliano de Barros Correia (Pedagogia/Formação de oficiais)	Educação para a cidadania dos policiais militares em Pernambuco. DIREITOS HUMANOS	Rosa Maria Godoy Silveira (História)

Mazukyevicz Ramon Santos do N. Silva (Direito)	Que pode a educação na prisão? DIREITOS HUMANOS	Rômulo Rêmo Palitot Braga (Direito)
Cristina Santos Fernandes (Jornalismo)	Tv e direitos humanos: as representações sociais de adolescentes sobre os direitos humanos DIREITOS HUMANOS	Cleonice Pereira dos Santos Camino (Psicologia)
Sandra Maria Galdino Padilha (Engenharia/Arquitetura)	A publicidade na sociedade de consumo: restrições à publicidade de bebidas alcoólicas DIREITO ECONÔMICO	Eduardo Ramalho Rabenhorst (Direito/Filosofia)
Micheline Maria Machado de Carvalho (Direito)	O ministério público e o trabalho infantil em João Pessoa – PB. DIREITOS HUMANOS	Luciano Mariz Maia (Direito)
Bianor Arruda Bezerra Neto (Direito)	O papel da ONU na construção dos direitos DIREITOS HUMANOS	Fredys Orlando Sorto (Direito)
André Taddei Berquó (Direito)	A reforma do conselho de segurança da ONU e as pretensões do Brasil DIREITOS HUMANOS	Enoque Feitosa Sobreira Filho (Direito/Filosofia)



Francisco Paulino da Silva Júnior (Direito)	Políticas públicas e a construção do sistema de proteção social no Brasil: uma análise do benefício de prestação continuada DIREITO ECONÔMICO	Eduardo Ramalho Rabenhorst (Direito/Filosofia)
Miguel Henrique Tinoco de Alencar (Direito/ Administração Pública)	A defensoria pública do estado do Amazonas e a promoção dos direitos fundamentais DIREITOS HUMANOS	Fredys Orlando Sorto
Carla Miranda (Direito)	Na práxis da assessoria jurídica universitária popular: extensão e produção de conhecimento DIREITOS HUMANOS	José Ernesto Pimentel Filho (História)
Francisco Seráfico (Direito)	Eutanásia e dignidade da pessoa humana: uma abordagem jurídico-penal DIREITOS HUMANOS	Robson Antão de Medeiros (Direito)
Ana Lia Vanderlei de Almeida (Direito)	Mediação popular: o direito fundamental do acesso à justiça como prática emancipatória. DIREITOS HUMANOS	Eduardo Ramalho Rabenhorst (Direito/Filosofia)
Amanda Santos Soares (Direito)	Direito à terra e a “viagem de volta”: processos de construção da Terra Indígena Potiguara de Monte-Mor DIREITOS HUMANOS	Luciano Mariz Maia (Direito)

Giulianna Mariz Maia Vasconcelos Batista (Direito)	O sistema interamericano de direitos humanos: estudo de casos ocorridos da Paraíba DIREITOS HUMANOS	Fredys Orlando Sorto (Direito)
Maritza Natalia Ferretti Cisneros Farena (Direito)	Direitos humanos dos migrantes - ordem jurídica internacional e brasileira DIREITOS HUMANOS	Luciano Mariz Maia (Direito)
Maria Coeli Nobre da Silva (Direito)	Justiça e proximidade (restorative justice): instrumento de proteção e defesa dos direitos humanos para a vítima DIREITOS HUMANOS	Eduardo Ramalho Rabenhorst (Direito/Filosofia)
Nábia Roberta Araújo da Costa (Direito/ Fisioterapia)	As perspectivas educacionais como instrumento da proteção integral no combate à violência contra a criança e o adolescente DIREITOS HUMANOS	Belinda Pereira da Cunha (Direito)
Helma Janielle Souza de Oliveira (Direito/ Ciências Sociais_)	O direito penal mínimo e a execução das penas alternativas na ótica dos direitos humanos DIREITOS HUMANOS	Giuseppe Tosi (Filosofia)
Ludmila Cerqueira Correia (Direito)	Avanços e impasses na garantia dos direitos humanos das pessoas com transtornos mentais autoras de delitos DIREITOS HUMANOS	Monique Guimarães Cittadino (História)



Adriana Dias Vieira (Direito)	Significado de penas e tratamentos desumanos no Brasil: análise histórico-jurisprudencial comparativa em três ordenamentos jurídicos: Brasil, Europa e Estados Unidos	Luciano Mariz Maia (Direito)
	DIREITOS HUMANOS	
Paulo Vieira de Moura (Direito)	O regulamento disciplinar da polícia militar do estado da Paraíba sob a ótica dos direitos humanos e da constituição de 1988	Cleonice Pereira dos Santos Camino (Psicologia)
Lara Sanábria Viana (Direito)	As recentes tendências da política criminal de emergência no direito penal brasileiro e os seus reflexos no campo dos direitos humanos	Fredys Orlando Sorto (Direito)
	DIREITOS HUMANOS	
Paula Gecislanny V. da Silva Gomes (Direito)	Segunda ordem: a “lei” dos presos análise das regras de convivência entre os presos e sua racionalidade	Luciano Mariz Maia (Direito)
	DIREITOS HUMANOS	
Bartolomeu Ferreira da Silva (Direito)	Pastoral carcerária e visitas regulares a presídios: seu papel na prevenção à tortura na Paraíba	Luciano Mariz Maia (Direito)
	DIREITOS HUMANOS	
Lúcio Mendes Cavalcanti (Direito)	O controle concentrado da atividade policial pelos ministérios públicos do Brasil: um estudo de caso	Luciano Mariz Maia (Direito)
	DIREITOS HUMANOS	

Eveline Lucena Neri (Direito)	Interpretação e discricionariedade judicial: fundamentos de uma concepção antiformalista na ordem jurídica brasileira	Eduardo Ramalho Rabenhorst (Direito/Filosofia)
	DIREITOS HUMANOS	
Melissa Gusmão Ramos (Direito)	Democracia procedimental e ordenamento jurídico: a afirmação do discurso como prática política da igualdade e a experiência histórica da democracia no Ocidente	Giuseppe Tosi (Filosofia)
	DIREITOS HUMANOS	
Total: 65 discentes. Área de formação dos discentes: Direito: 60; Engenharia: 01; Radialismo/Jornalismo; 02; Ciências Sociais: 01; Pedagogia: 01. Total docentes: 19. Área de formação dos docentes: direito 13; História: 03; Filosofia: 01; Psicologia: 01; Ciências Sociais: 01.		

Fonte: Primária

Reflexões provisórias

O fomento à formação em direitos humanos na pós-graduação no Brasil, no começo, teve o apoio de Agências de Fomento internacionais, a exemplo do Movimento Leigo para a América Latina – MLAL, (para os cursos de pós-graduação lato sensu), e da Fundação Ford e da Fundação Carlos Chagas pelos cursos de pós-graduação stricto sensu. Nos últimos anos, porém, a CAPES assumiu os cursos de pós-graduação em Direitos Humanos tanto na área do direito, aprovando os PPG da UNIJUI, da PUC de Petrópolis e da UnB, como na área interdisciplinar,



aprovando os Programas de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPB, da UFPE, da UFG.

A inserção dos direitos humanos como área de concentração na Pós-graduação em nível de mestrado na área de Direito na UFPB tem oportunizado a formação continuada de profissionais liberais, de servidores públicos e de militantes da rede de proteção e defesa da sociedade civil de várias áreas, com uma clara predominância da área de direito, tanto entre os discentes (60 sobre 65) quanto entre os docentes (13 sobre 19). Após os primeiros três anos de apoio da Fundação Ford/Carlos Chagas, as exigências da área do direito da CAPES limitaram sempre mais o caráter e o perfil interdisciplinar do Programa.

A articulação de duas áreas de concentração (Direito Econômico e Direitos Humanos) no campo da estrutura curricular contribuiu para fortalecer a indissociabilidade da concepção contemporânea de direitos humanos, não desconectando o campo da política econômica e social com os direitos humanos, ampliando o leque de possibilidades de transversalidade, relevantes para o momento histórico atual. No PPP em Ciências Jurídicas, se observa uma pluralidade de disciplinas que, ofertadas regularmente para as duas áreas de concentração, possibilitam a interação dos objetos e dos pesquisadores com as áreas de concentração do Direito Econômico e dos Direitos Humanos.

Em 2010 foi criado no PPGCJ o curso de Doutorado, com área de concentração em Direitos Humanos e Desenvolvimento, e três linhas de pesquisa: a) Direitos Sociais, Regulação Econômica e Desenvolvimento; b) Inclusão Social, Proteção e Defesa dos Direitos Humanos.

O PPGCJ se insere assim na parceria com os órgãos de ensino, pesquisa e extensão em Direitos Humanos da UFPB (PRAC, CDH, NCDH, PPGDH e outros) e na rede de Programas de Pós-Graduação disciplinares e interdisciplinares em Direitos Humanos que está em contínua expansão no Brasil, contribuindo assim para a

formação de profissionais competentes e de cidadãos responsáveis e a difusão de uma cultura da tolerância e do respeito dos direitos e da paz que o nosso país tanto precisa.

Referências

BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação, democracia e direitos humanos*. Jornal da Rede. São Paulo: RBEDH, maio 1997.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007, 76 p. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília, 2010, 228 p.

BRASIL. Serviço Público Federal. Universidade Federal da Paraíba. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução N° 24/2010. *Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, nos Níveis de Mestrado e Doutorado, do Centro de Ciências Jurídicas*. João Pessoa, 2010.

BITTAR, Eduardo C.; TOSI, Giuseppe (Org.). *Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança*. João Pessoa: Editora UFPB; Brasília: SEDH-PR, 2008.

CORTINA, Adela. *Cidadãos do Mundo. Para uma teoria da cidadania*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro – efetividade e ideologia*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

FEITOSA, Maria Luiza Alencar M. Os desafios da pós-graduação em direitos



humanos: a experiência do PPGCJ – UFPB. In Bittar, Eduardo C.; Tosi, Giuseppe (Org.). *Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança*. João Pessoa: Editora UFPB; Brasília: SEDH-PR, 2008, p. 251-258.

IIDH. I Informe Interamericano de la educación en derechos humanos. Um estudio en 19 países. Desenvolvimento normativo. San José, 2002. Disponível em: <www.iidh.org.br>. Acessado em: 27 de agosto de 2007.

_____. Pacto interamericano pela educação em direitos humanos. San José: IIDH, abril de 2010.

_____. Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos. Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe, México, 28 de Noviembre de 2001. Disponível em: <www.iidh.org>. Acessado em: 24 de outubro de 2007.

NAÇÕES UNIDAS. Relatório anual do Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos e do Gabinete do Alto Comissário e do Secretário-Geral, 2010, p. 9 e 10.

RODINO, Ana María. Visión y propuestas para la región. In *La de educación superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe*. México. UNESCO, 2003, p. 55-70.

SALVIOLI, Fabián. *La universidad y la educación en el siglo XXI: los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria*. San José, C.R: IIDH, 2009.

UNESCO. Programa mundial de educação em direitos humanos. Brasília. UNESCO, 2009. (mimeo). Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/iradj_programa_mundial_edh.pdf>

TOSI, Giuseppe e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. I Curso de especialização em direitos humanos In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). *Relatório experiências de educação em direitos humanos na Paraíba*. João Pessoa: JB, 1999. p. 179-183.

3.6

O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS – PPGDH-UFPB

Giuseppe Tosi - UFPB

O Projeto Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH foi apresentado em julho de 2011 à área interdisciplinar da CAPES (Câmara temática II: Sociais e Humanidades) e aprovado em dezembro de 2011 pelo CTC.

O PPGDH promove um curso de Mestrado Acadêmico em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, vinculado ao Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA, fundado em 2007.

Breve histórico do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão em direitos humanos da UFPB

A UFPB tem acumulado uma significativa experiência de ensino, pesquisa e extensão e gestão em direitos humanos que a qualifica para sediar o programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.



A promoção e defesa dos direitos humanos na UFPB remontam aos tempos da resistência à ditadura militar, quando vários dos seus membros foram cassados e sofreram repressão por causa de suas posturas políticas em defesa da liberdade de ensino e pesquisa e da autonomia universitária contra as ingerências do regime.

Para resgatar e dar continuidade a este passado, no período de transição do regime autoritário para a democracia, registram-se os primeiros intentos de articular as atividades de promoção, de defesa e formação em direitos humanos existentes na UFPB em um órgão específico; que resultaram, em 1989/90, na criação da “Comissão de Direitos Humanos”, vinculada ao gabinete do Reitor.

Desde sua fundação, a CDH desenvolveu varias atividades de ensino, pesquisa e extensão dentro e fora da Universidade.

- Na Extensão. A UFPB tem desenvolvido projetos e programas de extensão envolvendo a CDH, a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC), as Assessorias de Extensão dos Departamentos e Centros, nos diferentes campi, em forma de eventos, programas e projetos, cursos, materiais didáticos, assessorias aos setores populares, consultorias a órgãos públicos e prestação de serviços.
- No Ensino de Pós-Graduação. A UFPB tem promovido, desde 1994, vários cursos de especialização em Direitos Humanos em parceria com Órgãos Governamentais e Não-Governamentais. Os cursos formaram mais cinco centenas de especialistas e extensionistas em Direitos Humanos. Em 2004, a UFPB foi uma das três Universidades que venceu o edital da Fundação Ford para a criação de uma área de concentração em direitos humanos no Programa de Mestrado em Ciências Jurídicas da UFPB, que vem atuando desde 2005. Em 2010, o CCJ criou o Curso de Doutorado em Ciências Jurídicas com uma área de concentração em Direitos Humanos e Desenvolvimento.
- No Ensino da Graduação. A UFPB tem desenvolvido de modo transversal a inserção dos direitos humanos em Projetos Políticos Pedagógicos, assim como em disciplinas optativas e obrigatórias nos Cursos

de História, Serviço Social, Filosofia, Direito, Pedagogia e Relações Internacionais, bem como através de estágios supervisionados.

- No âmbito da pesquisa. Os docentes do PPGDH vinculados ao Núcleo têm desenvolvido estudos e pesquisas em Direitos Humanos nos mais variados Cursos de Especialização, assim como nos Mestrados em Direito, Educação, Geografia, Sociologia, Serviço Social, História, Filosofia, Psicologia e Antropologia da UFPB. Tal inserção acadêmica dos docentes em diferentes cursos de pós-graduação possibilitou o acúmulo de experiências em pesquisas e orientações de monografias, dissertações e teses na área de Direitos Humanos, assim como a publicação de ampla produção acadêmica na área.
- No âmbito da Gestão. A UFPB tem desenvolvido a inserção dos direitos humanos na criação de Ouvidoria Universitária, assim como na gestão da Comissão de Direitos Humanos do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.

Breve histórico do núcleo de cidadania e Direitos Humanos NCDH-CCHLA

Para articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFPB e ampliar a pesquisa e a pós-graduação, foi criado, em 2007, o Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, órgão suplementar da UFPB (Resolução Nº 09/2006 do Conselho Universitário-CONSUNI), regulamentado pela Resolução 28/2006 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão-CONSEPE.

O Núcleo tem, entre seus objetivos desenvolver programas e projetos em direitos humanos na área de ensino, pesquisa e extensão (art. 3º da Res. CONSEPE nº 28/2006). O NCDH conta com 6



Grupos de Trabalho:

- Educação e Cultura em Direitos Humanos
- Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos
- Teoria e História dos Direitos Humanos e da Democracia
- Território, Etnicidade e Direitos Humanos
- Direitos Humanos da Criança e do Adolescente
- Gênero, Diversidade Sexual e Direitos Humanos

Desde a sua criação, O NCDH, vem promovendo várias atividades:

- No âmbito do Ensino, o NCDH promoveu cursos de Especialização em Educação em Direitos Humanos, em parceria com a SECAD-MEC; em Segurança Pública e Direitos Humanos, em parceria com SENASP-MJ.
- No âmbito da Pesquisa. O Núcleo está registrado no diretório dos grupos de pesquisa do CNPq, sob o título “Cidadania e Direitos Humanos”, tendo os grupos temáticos como linhas de pesquisa.

No âmbito da Extensão, o NCDH, promoveu:

- Projeto REDH-BRASIL: O NCDH, junto com a PRAC, participou da coordenação do Projeto: “Capacitação de professores da rede básica em educação em direitos humanos” em 15 Estados da Federação em parceria com a SECAD/MEC e as Pró-Reitorias de Extensão das Universidades Federais desses Estados.
- Dois cursos de extensão sobre violência urbana, segurança pública e direitos humanos, junto com os Centros de Atendimento às Vítimas da Violência, da região metropolitana de João Pessoa.
- Dois Cursos sobre Paz na Escola junto com o Centro de Direitos Humanos Oscar Romero (CEDHOR) do município de Santa Rita.
- Dois cursos de extensão em Educação integral e direitos humanos, em parceria com o MEC, no âmbito do projeto Escola Aberta.

Essa longa experiência acadêmica da UFPB no ensino, na pesquisa e na extensão em direitos humanos justificou a criação de um Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.

Entende-se por “direitos humanos” um conjunto de princípios éticos, jurídicos e políticos que regem a convivência civil e o contrato social de um país que possua as características de um Estado Democrático e Social de Direito. A existência de um pluralismo de interpretações sobre o que são os direitos humanos é indispensável e saudável para o debate acadêmico e para a formação dos profissionais e pesquisadores da área. Os limites deste pluralismo são dados pelo próprio pacto social que fundamenta o Estado de Direito e que encontra a sua expressão máxima na Constituição. Por isso, devem-se entender os direitos humanos como um campo de debate ideológico, social e político para a sua efetivação, em contínua transformação.

Sua natureza interdisciplinar não permite que direitos humanos sejam restritos à área das ciências jurídicas. Por isso, este Programa se diferencia do já existente na UFPB, na área de Direito, com o qual mantém afinidades e vínculos e como o qual colabora na promoção de atividades conjuntas.

O curso de mestrado em direitos humanos, cidadania e políticas públicas

Infra-Estrutura

O Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH conta com a infra-estrutura e os equipamentos do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos - NCDH, cuja sede está localizada na Central de Aulas, Bloco A.

Bibliotecas. Além do acervo do sistema de bibliotecas da UFPB, o PPGDH conta com a biblioteca setorial do NCDH “Enzo Melegari”, especializada em Direitos Humanos com acesso à internet (wireless), e com um acervo de livros, periódicos, CD-ROM (26),



Vídeos (131) e DVDs (74). No total a biblioteca possui 2.459 títulos e 3.468 exemplares de livros, e 222 títulos de periódicos, obras de referências, classificados e inseridos no sistema de biblioteca da UFPB (holding: dh_ufpb). O Programa conta ainda com os laboratórios de informática do CCHLA (CHIP) e com o Laboratório de Inclusão Digital que atende a toda a UFPB.

Objetivos do Mestrado e perfil do mestre a ser formado

São objetivos do PPGDH:

- Investigar os processos de fundamentação teórica e política dos direitos humanos e sua relação com a democracia e com os processos históricos de construção da cidadania;
- Analisar as relações entre Estado, sociedade e educação, mediante investigações sobre a transversalidade das políticas públicas e das práticas sociais de educação em direitos humanos e suas interfaces nos processos culturais;
- analisar a relação entre os direitos humanos, na sua pretensão de universalidade e as diferentes maneiras de realizar o ser humano e, portanto, a construção da cidadania a partir das diferenças sociais e culturais presentes num determinado território.

A fim de atingir esses objetivos, o mestrado está estruturado segundo dois pilares indissociáveis: o caráter interdisciplinar da formação e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

O perfil do mestre a ser formado visa atender a qualificação de:

- docentes de IES, com vistas a contemplar a inserção dos direitos humanos nas diversas áreas do conhecimento;
- pesquisadores que atuam institucionalmente na promoção e

defesa dos direitos humanos para que as políticas públicas sejam elaboradas a partir da ótica dos direitos humanos,;

- agentes sociais oriundos de entidades da sociedade civil e de organizações populares, que desenvolvem um papel na implementação, controle e fiscalização das políticas pública em direitos humanos;

Área de Concentração e Linhas de Pesquisa

A área de Concentração é “Políticas Públicas em Direitos Humanos” e as Linhas de pesquisa são as seguintes:

- Direitos humanos e democracia: teoria, história e política. Estudos sobre os fundamentos teóricos e práticos dos direitos humanos. Estudos sobre a história social e conceitual dos Direitos Humanos no Brasil, na América Latina e no Mundo. Memória, história e esquecimento. Democracia, cidadania e direitos humanos. Estado, sociedade civil e movimentos sociais e direitos humanos. Direitos Humanos, Globalização e Geopolítica. Direito Internacional dos Direitos Humanos: guerra e paz.
- Políticas públicas em educação em direitos humanos. Relação Estado, sociedade e educação. Estudos de natureza teórica e prática sobre os fundamentos educacionais dos Direitos Humanos. Cultura contemporânea e Direitos Humanos. Políticas públicas para a educação em direitos humanos. Teorias, métodos e práticas pedagógicas para uma educação em direitos humanos. Políticas em educação em Direitos Humanos para sujeitos identitários específicos.
- Territórios, direitos humanos e diversidade socioculturais. Investigações sobre processos sociais de disputas em torno de territórios e justiça ambiental. A relação sociedade-natureza: a demarcação das diferenças socioculturais. Diversidade e construção dos



direitos humanos e da cidadania: relativismo cultural e universalismo. Diversidade sociocultural e políticas públicas.

Estrutura Curricular

Disciplinas obrigatórias comuns	Créditos
Fundamentos Históricos e Epistemológicos dos Direitos Humanos	04
Políticas Públicas em Direitos Humanos	03
Metodologia da Pesquisa em Direitos Humanos	03
Seminário de Dissertação	02
Disciplinas obrigatórias específicas por linhas de pesquisa	Créditos
Teoria e História dos Direitos Humanos e da Democracia	03
Teoria e História dos Direitos Humanos e da Democracia na América Latina	03
Educação em Direitos Humanos I	03
Educação em Direitos Humanos II	03
Territórios, direitos humanos e diversidades socioculturais I	03
Territórios, direitos humanos e diversidades socioculturais II	03
Disciplinas optativas	Créditos
Tópicos Especiais em Direitos Humanos I	02
Tópicos Especiais em Direitos Humanos II	02
Tópicos Especiais em Direitos Humanos III	02
Tópicos Especiais em Direitos Humanos IV	02
Tópicos Especiais em Direitos Humanos V	02

Atividades acadêmicas diversas	Créditos
Estágio Docência	02
Estudos especiais	02
Total geral de créditos	22

O número mínimo de créditos para a integralização do curso de Mestrado é de 22 (vinte e dois), distribuídos da seguinte forma: 12 créditos em disciplinas obrigatórias comuns; 06 créditos em disciplinas obrigatórias por linha de pesquisa e 04 créditos em disciplinas optativas ou em outras atividades acadêmicas.

Corpo Docente Por Linha de Pesquisa

DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA: TEORIA, HISTÓRIA E POLÍTICA

Docente	Titulação	Área de Formação	Centro	Enquadramento
1. Giuseppe Tosi	Doutor (Univ. de Pádua Itália)	Filosofia	CCHLA	Permanente
2. Lúcia de Fátima Guerra Ferreira	Doutora (USP)	História Social	CCHLA	Permanente
3. Marconi José Pimentel Pequeno	Doutor (Univ. de Estrasburgo - França)	Filosofia	CCHLA	Permanente
4. Fredys Orlando Sorto	Doutor (USP)	Direito	CCJ	Permanente



5. Sven Peterke	Doutor (Univ. de Bochum- Alemanha)	Direito	CCJ	Permanente
6. Rubens Pinto Lyra	Doutor (Univ. de Nancy, França)	Direito	CCHLA	Colaborador
7. Gustavo Mesquita Batista	Doutor (UFPE)	Direito	CCJ	Colaborador

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Docente	Titulação	Área de Formação	Centro	Enquadramento
8. Adelaide Alves Dias	Doutora (UFF)	Educação	CE	Permanente
9. Maria de Nazaré T. Zenaide	Doutora (UFPB)	Educação	CCHLA	Permanente
10. Fernando Cezar Andrade	Doutor (UFPB)	Educação	CE	Permanente
11. Timothy Ireland	Doutor (Univ. de Manchester - Inglaterra)	Educação de adultos	CE	Permanente

12. Rita de Cássia Cavalcanti Porto	Doutor (UNICAMP)	Educação	CE	Permanente
13. Maria Elizete Guimarães Carvalho	Doutora (UFRN)	Educação	CE	Permanente
14. Rosa Maria Godoy Silveira	Doutora (USP)	História	CCHLA	Colaboradora
15. Luziana Ramalho Ribeiro	Doutora Sociologia (UFPB)	Serviço Social	CCHLA	Permanente

TERRITÓRIO, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES SOCIOCULTURAIS.

Docente	Titulação	Área	Centro	Enquadramento
16. Maria de Fátima Ferreira Rodrigues	Doutora (USP)	Geografia	CCEN	Permanente
17. Silvana de Souza Nascimento	Doutora (USP)	Antropologia Social	CCAE Campus IV	Colaboradora



18. Élio Chaves Flores	Doutor (UFF)	História	CCHLA	Permanente
19. Estevão Martins Palitot	Doutor (UFPB)	Ciências Sociais	CCAECampus IV	Permanente

Ementas das componentes curriculares do curso de mestrado

Disciplinas obrigatórias comuns

- Fundamentos Históricos e Epistemológicos dos Direitos Humanos
04 cred. / 60 hs-aula.

Ementa: Reconstrução da afirmação histórica dos direitos humanos, evidenciando e relacionando a história dos conceitos e das doutrinas com a história social e dos acontecimentos: jusnaturalismo clássico e moderno, liberalismo, socialismo, positivismo, anarquismo e cristianismo social e a sua contribuição crítica para a definição dos direitos humanos. Abordagens universalista, relativista, multiculturalista dos direitos humanos.

- Políticas Públicas em Direitos Humanos
03 cred./45 hs-aula

Ementa: Estado, sociedade e Direitos Humanos no Brasil. O processo de redemocratização e os movimentos sociais em defesa dos direitos humanos. As Conferências Mundiais de Direitos Humanos e o Programa Nacional de Direitos Humanos (I, II, III). Transversalidade dos Direitos Humanos nas Políticas Públicas.

Políticas Públicas de Direitos Humanos na América Latina e, em especial, no MERCOSUL.

- Metodologia da Pesquisa em Direitos Humanos
03 cred. - 45 hs-aula

Ementa: Ciência e conhecimento. O método científico. As dimensões ética e política na produção do conhecimento. Natureza da pesquisa e processos de investigação. A pesquisa qualitativa. A fundamentação teórico-metodológica da pesquisa em Direitos Humanos. A construção do objeto de pesquisa.

- Seminário de Dissertação
02 cred./30 hs-aula

Ementa: Atividades de estudo com o/a orientador/a para a discussão e avaliação do plano de estudo e das atividades realizadas pelo/a orientando/a, e para a elaboração da dissertação nas suas várias etapas.

Disciplinas obrigatórias para cada linha

- Teoria e História dos Direitos Humanos e da Democracia
3 cred. / 45 hs-aula

Ementa: História e teoria das formas de governo: formas democráticas e autocráticas. Os direitos humanos e as teorias democráticas: democracia participativa, representativa, elitista; substancial e formal; ética e procedimental. O Estado democrático de Direito: Estado liberal e Estado social de Direito; Liberalismo e Socialismo. A democratização dos direitos humanos como valor universal. Direitos Humanos e Globalização. Pluralismo, Relativismo, Multiculturalismo, Realismo, Cosmopolitismo. Direitos Direito Internacional dos Direitos Humanos: guerra e paz.



- Teoria e História dos Direitos Humanos e da Democracia na América Latina

03 cred. / 45 hs-aula

Ementa: História dos direitos humanos e da cidadania na América Latina: identidades e diferenças. Povos originários, afro-descendentes, classes subalternas, grupos sociais vulneráveis na história e na atualidade da América Latina. Direitos humanos e intolerâncias religiosas, étnica e cultural. Autoritarismo e movimentos de resistência: as ditaduras do século XX e os processos de redemocratização. Memória, Verdade, História, Reparação e Justiça. Direitos Humanos e Democracia: representativa e participativa, democracia e socialismo, a tradição populista. Estado e sociedade civil na proteção, promoção e defesa dos Direitos humanos. A proteção regional americana.

- Educação em Direitos Humanos I

3 cred. / 45 hs-aula

Ementa: Educação em direitos humanos na América Latina e no Brasil: conceito, fundamentos e significados ao longo da história. A relação entre cultura, educação, direitos humanos e formação para a cidadania. Educação em Direitos Humanos e os projetos político-pedagógicos. Currículo, Práticas pedagógicas e projetos interdisciplinares em/para os direitos humanos. A relação da educação em direitos humanos com os cotidianos dos processos formativos na escola, nos movimentos, nas instituições públicas e educacionais.

- Educação em Direitos Humanos II

03 créditos/45 horas-aula

Ementa: Estudo das políticas públicas de educação em direitos humanos na América Latina e no Brasil. As legislações que fundamentam a educação em direitos humanos. O Programa Mundial e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: sua construção históri-

ca, implementação, concepções e princípios. Os movimentos sociais e a emergência de sujeitos coletivos de direito. Princípios pedagógicos e metodológicos que norteiam uma educação em Direitos Humanos para a difusão de uma cultura da justiça, da paz e da tolerância.

- Território, direitos humanos e diversidades socioculturais - I

03 créditos/45 horas-aula

Ementa: Estudos sobre linguagens, códigos e símbolos enunciativos da diferença. Interpretação dos direitos humanos e da cidadania a partir de práticas sociais, culturais e ambientais e do diálogo e troca de saberes. Novo sujeito de direito em Tratados Internacionais e ratificados pelo Estado brasileiro. Populações tradicionais e grupos étnicos: suas formas identitárias e organizativas. Territorialidades e pertencimentos fundados na relação sociedade-natureza.

- Territórios e diversidades socioculturais II

3 cred. / 45 hs-aula

Ementa: Estudos de gênero, sexualidades e corporalidades. Formas de poder, direitos humanos e movimentos sociais minoritários (feminismos e LGBTs – lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transsexuais). Políticas públicas, gênero e sexualidade. Direitos sexuais e direitos reprodutivos. Estudos queer. Questões contemporâneas: aborto, casamento homoafetivo e novas parentalidades, tráfico e exploração sexuais, prostituição, intersexos, transexualidade, pedofilia, violência, erotismo. Experiências não-ocidentais (mutilação genital, infanticídio, adultério, etc.).

Disciplinas optativas

- Tópicos Especiais em Direitos Humanos I

02 créditos/30 horas-aula

Ementa: Estudo aprofundado de um tema monográfico relativo à teoria e à prática dos Direitos Humanos



- Tópicos Especiais em Direitos Humanos I
02 créditos/30 horas-aula
Ementa: Estudo aprofundado de um tema monográfico relativo à teoria e à prática dos Direitos Humanos
- Tópicos Especiais em Direitos Humanos II
02 créditos/30 horas-aula
Ementa: Estudo aprofundado de um tema monográfico relativo à teoria e à prática dos Direitos Humanos
- Tópicos Especiais em Direitos Humanos III
02 créditos/30 horas-aula
Ementa: Estudo aprofundado de um tema monográfico relativo à teoria e à prática dos Direitos Humanos
- Tópicos Especiais em Direitos Humanos IV
02 créditos/30 horas-aula
Ementa: Estudo aprofundado de um tema monográfico relativo à teoria e à prática dos Direitos Humanos
- Tópicos Especiais em Direitos Humanos V
02 créditos/30 horas-aula
Ementa: Estudo aprofundado de um tema monográfico relativo à teoria e à prática dos Direitos Humanos

Atividades acadêmicas diversas

- Estágio Docência – 02 créditos – 60 horas
Atividade acadêmica a ser desenvolvida de acordo com os termos da Resolução nº 26/99 do CONSEPE e do artigo 30 do Regulamento do Programa.
- Estudos Especiais – 01 ou 02 créditos – 30 ou 60 horas
As atividades acadêmicas, definidas como Estudos Especiais, a serem desenvolvidas pelo aluno obedecerão ao disposto no artigo 41 do Regulamento Geral e inciso IV e parágrafos do artigo 28 do Regulamento do PPGDH

Intercâmbios institucionais do PPGDH

Nacionais

O PPGDH conta com articulações nacionais na perspectiva da criação de uma rede acadêmica de formação em direitos humanos que inclua Universidades e Centros de pesquisa em direitos humanos para uma troca permanente de informações e um intercâmbio de pesquisadores a serviço da demanda crescente de formação nessa área de maneira criativa e inovadora produzindo novas pesquisas e novas metodologias pedagógicas.

Em 2011-12 a área interdisciplinar da CAPES aprovou 4 Programas de Pós-graduação em Direitos Humanos (PPGDH): da UFPB, da Universidade Federal de Goiás, da Universidade de Brasília e da Universidade Federal de Pernambuco. Foi aprovado também pela área de Direito, o Mestrado em Direitos Humanos da Universidade de Ijuí (UNI-JUI). Esses programas se somam aos mestrados e doutorados com áreas de concentração em Direitos Humanos já existentes: na UFPB, na Universidade Federal do Pará e na USP, que formam assim uma rede acadêmica de Pós-Graduação em Direitos Humanos no Brasil.

Internacionais

Além das dezenas de trabalhos resultantes das pesquisas desenvolvidas e apresentadas no Brasil, nossos pesquisadores estabeleceram vínculos de pesquisa e intercâmbios crescentes com pesquisadores e grupos da Itália (Florença e Camerino), Portugal (Minho), Inglaterra (Londres), França (Nanterre), Espanha (Madrid), para citar os mais freqüentes. Tais vínculos demonstram a forte tendência de trabalho conjunto com nossos congêneres regionais e nacionais e a nossa inserção internacional no campo da pesquisa em direitos humanos.



Redes e convênios

- O PPGDH e o NCDH em parceria com o Centro de Ciências Jurídicas da UFPB (CCJ), fazem parte do Consórcio Latino-americano de Pós-Graduação em Direitos Humanos, integrado por universidades brasileiras.

- O PPGDH e o NCDH fazem parte da “Cátedra UNESCO de Direitos Humanos e Violência: governo e governança”, que tem como chairholder a Universidade Externado de Colômbia, e da qual participam universidades da América Latina e Europa.

- O PPGDH e o NCDH fazem parte da RIEEPEDH: Red de Intercambio de Experiencias Educativas para Promover la Educación en Derechos Humanos, apoiada pela Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación da Argentina e coordenada pela Universidade de Quilmes.

- A UFPB, através do PPGDH e do NCDH mantém colaborações e convênios com:

- o “Dottorato Internazionale in Teoria e Storia dei Diritti Umani” da Universidade de Florença, Itália;
- o “Dipartimento di Giurisprudenza” da Universidade de Camerino, Itália.
- a “Escola de Direito da Universidade do Minho”, Braga, Portugal.

No âmbito dessas colaborações foram e continuam sendo realizados intercâmbio de professores e alunos, para estágios de pós-graduação e para a participação e a promoção conjunta de eventos, a co-orientação de alunos e a participação em bancas de avaliação.

O mestrado se encontra no seu segundo ano de funcionamento: em 2012 realizou a primeira seleção aprovando 19 candidatos sobre um total de 125; em 2013 realizou a segunda seleção aprovando 20 candidatos sobre 154. Isso demonstra que o mestrado responde a uma grande demanda de formação latente, mas também mostra a responsabilidade de dar uma resposta à altura das expectativas dos que procuram e da sociedade em geral, para formar profissionais competentes e cidadãos responsáveis.

3.7

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Maria de Nazaré Tavares Zenaide – UFPB

A extensão universitária em direitos humanos no Brasil tem ocupado um espaço institucional relevante na política da educação superior e de direitos humanos. Os direitos humanos se constroem como campo de produção de saberes e práticas na educação superior como resultado de um compromisso social assumido ao longo do processo de redemocratização da sociedade brasileira, iniciado através das experiências extensõesitas.

Da convivência com situações concreta de violações dos direitos humanos (violência estrutural, social e institucional), estudantes e docentes universitários de maneira não-formal começaram a integrar várias áreas de conhecimento no sentido de construir respostas para as demandas sociais. Foi dessa forma, que saberes populares começaram a dialogar com saberes das Ciências Humanas, das Ciências da Educação e das Ciências Jurídicas produzindo o campo dos direitos humanos. Na luta se integraram saberes com a perspectiva de potencializar a conquista de direitos, face realidades contraditórias e complexas. Foi desse processo histórico conflituoso e criativo, que se gestaram conhecimentos e práticas de direitos hu-



manos e de formação em direitos humanos.

A elaboração do presente artigo foi possível devido os longos anos de experiência na extensão universitária, como supervisora e coordenadora de projetos sociais, como gestora da Comissão de Direitos Humanos, como representantes da UFPB no Conselho de Defesa dos Direitos Humanos, como militantes dos direitos humanos, como pesquisadora (tese de doutoramento na área)¹.

Quando Magendzo (1990) afirma que os direitos humanos orientam e direcionam um pensar e um fazer curricular e pedagógico, entendemos como a universidade, para promover os direitos humanos, requer uma integralidade das funções acadêmicas e um diálogo com as diversas áreas do conhecimento, assim como com a gestão universitária.

[...] a universidade pode também contribuir para a adequação das estruturas do Estado às aspirações democráticas em curso na vida política, nacional e internacional, e, em especial, ser elemento ativo de intervenção democrática na vida da sociedade brasileira (ANDES, 1981, p. 8).

Enquanto espaço plural, de diálogo e participação social, de conflitos e contradições, a Universidade do ponto de vista dos direitos humanos conviveu com processos de libertação e de dominação, de resistências e de legitimação.

Em 1969, a Reitoria da Universidade mandava cancelar ou impedir matrículas de alunos e ex-alunos que resistiam à ditadura instaurada com o golpe militar de 1964. Foram excluídos da vida acadêmica, tiveram suas vidas pessoais e profissionais tremen-

damente prejudicadas ou simples e cruelmente exterminadas [...] Obrigou o Conselho Universitário a homologar decisões que por outros meios e formas alcançariam, também, professores e técnicos da Instituição (UFPB, 1999, p. 7).

Esse processo vivenciado pelas Instituições de Ensino Superior faz refletir a distinção entre educação como formação e como treinamento. Para Bittar (2011) quando a educação é usada para sufocar a autonomia e a formação crítica ela se constitui em treinamento. A história da humanidade e do Brasil tem um repertório amplo de como a escola em regimes autoritários convive com esse dilema. Nesse sentido, a educação em direitos humanos traz novas perspectivas para se analisar a experiência das IES no campo dos direitos humanos.

A educação em direitos humanos na educação superior pressupõe alguns princípios essenciais, como o exercício da liberdade e autonomia, a democratização do poder e da gestão, a inserção dos direitos humanos no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão. Nesse sentido, a educação em direitos humanos se apresenta como parâmetro ético e crítico que serve de reflexão das concepções refratárias às mudanças e transformações sociais.

A extensão universitária em direitos humanos tem contribuído para ampliar as possibilidades de ensino e pesquisa na área, impactando sobre a gestão, criando setores (ouvidorias, comissões, centros), inovando o ensino, ampliando as possibilidades de abordagem na formação inicial e continuada, como também, na relação da universidade com a sociedade e com os setores excluídos.

1 Zenaide, Maria de Nazaré Tavares. *Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB*. João Pessoa: PPGE (Tese de Doutorado em Educação), 2010. 414 fl.



A institucionalidade dos direitos humanos nas universidades Brasileiras

O processo de construção de sujeitos políticos que resistiram ao regime militar no Brasil gestou diversas configurações organizativas no plano da sociedade civil, dos movimentos sociais aos de direitos humanos. As Universidades públicas não ficaram imunes ao processo histórico, ao contrário, no seu interior e na relação com a sociedade e com o poder público foram sendo pautadas a atuarem de modo contraditório com os princípios dos direitos humanos.

A inserção da temática dos direitos humanos nas Universidades no contexto democrático que antecedeu ao golpe de 1964 estava associada às experiências extensionista de educação popular com camponeses no meio rural, com setores urbanos sindicais e operários, assim como, com as comunidades de base. Estas experiências pioneiras não podem deixar de serem reconhecidas como parte do todo hoje conquistado. Ao longo dos anos 50-60 estudantes e professores universitários participaram de projetos de alfabetização de jovens e adultos, a exemplo da CEPLAR, do Movimento de Cultura Popular e do CPC-UNE e das Ligas Camponesas (FÁVERO E SOARES JUNIOR, 1992; LEMOS, 1996). Tal processo entretanto sofreu repressão por parte do Estado.

Já no contexto do Estado democrático de Direito, a Universidade enquanto instituição pública assume novas competências e responsabilidades formativas diante dos avanços no campo jurídico-político e cultural. Segundo os Princípios de Paris (1993), as instituições públicas, e nestas, as Universidades, são investidas de competências, para no seu âmbito de ação, promoverem e protegerem os direitos humanos. Enquanto responsável pelo ensino, a pesquisa e a extensão em grau superior, a universidade pode contribuir com estudos e pesquisas capazes de examinar situações de violações,

proporem medidas preventivas e proposições, contribuir com a formulação, avaliação e monitoramento das políticas públicas.

O processo de institucionalização dos direitos humanos nas universidades brasileiras iniciou-se nos anos oitenta no contexto da redemocratização, com a criação de núcleos e comissões abordando a temática dos direitos humanos, da paz e da violência. Foi assim, com o Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos da UNB (1986), do Núcleo de Estudos da Violência da USP (1987), da Comissão de Direitos Humanos da UFPB (1989) (ZENAIDE, 2010). No quadro abaixo, Zenaide (2010) situa o nascimento dos núcleos, comissões e cátedras de direitos humanos nas IES no Brasil.

QUADRO 1:
COMISSÕES E NÚCLEOS DE DIREITOS HUMANOS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

COMISSÕES E NÚCLEOS DE DIREITOS HUMANOS	ANO
Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos – NEP/UNB	1986
Núcleo de Estudos da Violência – NEV/USP	1987
Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão da UFPB	1989
Laboratório Cidade e Poder/UFF	1992
Laboratório de Estudos da Violência – LEV/UFCE	1993
Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos	1994
Cátedra da UNESCO de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância – USP	1995
Laboratório de Estudo das Violências – UFSC	1996
Comissão de Direitos Humanos – USP	1997
Núcleo de Pesquisa das Violências – NUPEVI/ UERJ	1997
Ouvidoria Universitária – UFES	1992



Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara – UFPE	1998
Tribunos da Cidadania – UFPEL	1998
Ouvidoria Universitária – UFPB, criada pela resolução nº 6/98	1998
Fórum Nacional de Ouvidores Universitários (FNOU)	1999
Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflito e Violência Urbana - NECVU/UFF	1999
Comissão de Direitos Humanos – UFS	1999
Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública – CRISP/UFMG	1999
Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética – LEB/UFCE	2000
Projeto Direitos Humanos e Cidadania nas Escolas – Cátedra USP/UNESCO de Educação para a Paz	2000
Colóquio Internacional de Direitos Humanos – CONECTAS	2001
Núcleo de Direitos Humanos – PUC-RJ	2002
Comissão de Direitos Humanos – UFS	2003
Cátedra da UNESCO Direitos Humanos e Violência, Governo e Governança – UNISINOS, PUC-RJ – Universidad Externado de Colômbia – Universidad Carlos III – Espanha, Universidad de Paris, Universidade de Camerino e a UFPB	2005
Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos – UFPB	2006
Escola de Direitos Humanos e Cidadania - EDHUCA – UFPEL	2006
Grupo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos, Ética, Capital Social, Desenvolvimento e Cidadania - UNEB – Programa de Educação Popular em Direitos Humanos: Construindo Redes de Educação Cidadã.	2007
Observatório de Educação em Direitos Humanos - UNESP	2007
Núcleo de Direitos Humanos /PUC-Minas	2008
Observatório de Direitos Humanos da UFSC	

Fontes: BRITTO et al. (2003); SESTI; ANDRADE e CARVALHO, 2004); ARAÚJO e MOMESSO (2005); MARTINS; SOUSA E MARTON-LEFÉBRE (2008); COSTA (2007); ROCHA José e ROCHA Denise, 2009); CARDOSO (2009); SOUZA (2009).

No bojo dos processos de lutas em prol da Constituição Federal de 1988, Universidades como a UnB, a USP e a UFPB articularam, através de ações de pesquisa e extensão, ações educativas pautando o debate sobre democracia e direitos humanos, a exemplo dos cursos de Extensão da UFPB: “Sociedade e Política no Nordeste” (1981), “A Vida do Escravo no Brasil” (1981), “Constituinte” (1985), “Poder Constituinte e Constituições Brasileiras”, “Cidadania” (1986); e do Curso de Extensão Constituinte e Constituição (1987) da UNB.

O quadro 2 demonstra como através de cursos de especialização e de extensão a UFPB ao longo da conjuntura pré-constituinte criou espaços de abordagem da temática dos direitos humanos, seja através da inserção da temática como disciplina ou como conteúdo transversal.

QUADRO2:
CURSOS DE EXTENSÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA
NA UFPB –1981-1988

Ano	Cursos
1980	26/1980 – Aprova o Projeto do Curso de Especialização em Direito a nível de Pós-Graduação.
1981	19/1981 – Aprova o curso de extensão “Sociedade e Política no Nordeste”. 102/1981 – Aprova o Curso de Extensão “A Vida do Escravo no Brasil”.
1983	24/1983 – Aprova o Curso de Extensão “A Mulher na Sociedade”.
1983	58/1982 – Aprova o Curso de Extensão Fundamentos de Reprodução Humana.



1985	13/1985 – Aprova a realização do Curso de Especialização em Direito, a ser ministrado pelos Departamentos de direito Público e Direito Privado do CCSA. 20/1985 – Aprova o Curso de Extensão sobre a Constituinte.
1986	08/1986 – Aprova o Curso de Extensão “Poder Constituinte e Constituições Brasileiras”, pelo Departamento de Sociologia e Antropologia do Centro de Humanidades. 09/1986 – Aprova o Curso de Extensão “Cidadania”, pelo Departamento de Sociologia e Antropologia do Centro de Humanidades.
1987	72/1987 – Aprova o Curso de Extensão Sexualidade Humana e Educação Sexual.
1988	03/1988 – Aprova o Curso de Especialização em “Cultura Afro-Brasileira” no CCHLA. 05/1988 – Aprova o Curso de Especialização em “Direito” no CCSA.

Fonte: <http://www.ufpb.br/sods/6989consepe.html>

Com a institucionalidade democrática, o tema da violência ocupou as preocupações de estudos e pesquisas nas universidades públicas, assim como, a cultura de paz e democracia. Foi nessa passagem histórico-política que surgiram setores institucionalizados nas universidades preocupados com a temática da violência, a exemplo do Laboratório de Estudos da Violência – LEV/UFCE (1993), o Laboratório de Estudo das Violências – UFSC (1996), o Núcleo de Pesquisa das Violências – NUPEVI/ UERJ (1997) e o Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflito e Violência Urbana - NECVU/UFF (1999).

Por outro lado, também se criaram também, as Comissões de Direitos Humanos, a exemplo da Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba – UFPB (1989), da Comissão de Direitos Humanos da Universidade de São Pau-

lo – USP (1997), a Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (1998) e a Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal de Sergipe – UFS (1999).

As cátedras de direitos humanos começaram a serem criadas em São Paulo, a exemplo da Cátedra da UNESCO de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância – USP (1995). Recentemente, outra Cátedra de Direitos Humanos foi criada em parceria com a UNESCO, envolvendo conjuntamente a UNISINOS, a PUC-RJ e a UFPB.

Com relação à extensão universitária, os anos noventa foram importantes, pois marcaram a inserção das universidades na política de direitos humanos. Nessa década, emergiram iniciativas de educação em direitos humanos por meio da extensão, a exemplo dos projetos: “Tribunos da Cidadania” da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL (1998) com o apoio do Programa Balcão de Direitos da Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça; o Projeto Pólos da Cidadania da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG iniciativa de assistência jurídico-popular aos grupos sociais em situação de vulnerabilidades sociais, dentre outros.

Foi ainda na década de noventa que algumas universidades brasileiras começaram a se preocupar com a violência interna, propondo a criação de Ouvidorias Universitárias e o Fórum Nacional de Ouvidorias. Foi assim com a Ouvidoria Universitária da UFES (1992), pioneira na área, e a Ouvidoria da UFPB, criada pela resolução nº 6/98 (1998). O Fórum Nacional de Ouvidores Universitários (FNOU) foi criado no Encontro Nacional realizado em João Pessoa com o apoio do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão (1995) e da Comissão de Direitos Humanos da UFPB. A ouvidoria é um dos meios de inserção dos direitos humanos com a gestão.



A inserção dos Direitos Humanos na extensão universitária no Brasil

Do vínculo entre movimentos sociais e extensionistas universitários militantes sociais, originou-se um conjunto de ações diferenciadas, que, ao longo dos anos 1990, foram sendo reconhecidas como trabalho acadêmico: das denúncias de violações de direitos emergiram práticas e assessorias jurídico-populares em direitos humanos; dos trabalhos de educação popular, gestaram-se cursos de extensão e até especialização em direitos humanos; das reuniões, organizaram-se eventos (seminários e encontros); dos informativos e cartilhas, avançou-se para jornais, vídeos, livros e outros materiais educativos; dos diagnósticos, emergiram dossiês, relatórios, pesquisas e estudos.

O Brasil dos anos 1970 e 80 contou com importantes interlocutores da sociedade civil como por exemplo: Pastorais Sociais, Comissões de Justiça e Paz, Centros de Defesa dos Direitos Humanos, Grupos Tortura Nunca Mais, Comitês pela Anistia, Núcleos de Estudos da Violência, Comissões de Direitos Humanos, Núcleos de Estudos para a Paz, Movimento Nacional de Direitos Humanos, Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, dentre outros (VIOLA, 2008; ZENAIDE, 2010).

A institucionalidade dos direitos humanos na extensão universitária ocorreu quando o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas – FORPROEX, reconhecendo as iniciativas construídas pelas universidades ao longo do processo de transição democrática, inseriu o eixo temático “direitos humanos” no Plano Nacional de Extensão, como uma

das seis áreas temáticas: comunicação, cultura, direitos humanos, educação, ambiente e saúde (PEREIRA, 2001).

Pesquisa realizada em 1995, anteriormente à criação do Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH (1996), já apontava para a existência de projetos de extensão nas áreas: educação (29,0%); saúde (24,7%); cultura (11,9%); tecnologia e produção (10,7%); meio ambiente (7,4%); trabalho (6,1%); comunicação (5,2%) e direitos humanos e justiça (5,0%). Foram identificados como ações extensionistas em direitos humanos: “assistência jurídica, capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de direitos humanos, cooperação interinstitucional na área, direitos de grupos sociais, organizações populares e questão agrária” (NOGUEIRA, 2000, p. 135).

Como processo de democratização e institucionalização dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (I - 1996; II - 2002; III - 2009), o FORPROEX e as universidades públicas têm atuado em distintos programas, projetos e editais públicos, a exemplo, de projetos e programas, como: Curso à Distância “Direito Achado na Rua” (1987) e o Curso de Extensão Constituinte e Constituição (1987), da UnB; Projeto Tribunos da Cidadania (1998) envolvendo Assessoria Jurídica, Balcões Itinerantes de Cidadania, Disque Direitos Humanos, Programa de Formação de Agentes Multiplicadores da Cidadania e a Escola de Direitos Humanos e Cidadania – EDHUCA, da UFPel; dentre outros.

O trabalho de articulação do FORPROEX através da sua Comissão de Direitos Humanos com o Ministério da Justiça iniciou em 19 e 20 de abril de 2001, quando foi acordada a realização de uma Câmara Técnica na Secretaria de Direitos Humanos, na época vinculada ao Ministério da Justiça, com a presença



da UNESCO (ZENAIDE, 2006). A partir dessa Câmara Técnica, o Departamento da Criança e do Adolescente, realizou uma oficina com as universidades interessadas em trabalhar com a temática do adolescente em conflito com a lei. Esta mobilização resultou no envolvimento de onze universidades que se comprometeram a realizar seminários, levantamento de dados sobre as medidas socioeducativas nos Estados. O FORPROEX participou ainda do XXI Encontro Nacional de Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras da Política de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Esse trabalho de construção institucional foi interrompido com a saída da coordenadora do Departamento da Criança e do Adolescente do Ministério da Justiça. Só em 2003 esse processo foi retomado através do Projeto Paz nas Escolas e o Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro - PAIR. Todas essas experiências extensionistas de seminários, cursos, projetos e programas gestaram divulgações em publicações e nos Congressos Brasileiros de Extensão.

Com a institucionalização dos direitos humanos como política pública foi se expandindo o processo de inserção dos direitos humanos, desdobrando-se em programas e projetos que envolveram as Universidades. O quadro 3 apresenta um painel da relação institucional entre universidades, sociedade civil e poder público na construção de uma política de educação em direitos humanos.

QUADRO 3:
AÇÕES, PROGRAMAS E PROJETOS DE DIREITOS HUMANOS
ARTICULANDO UNIVERSIDADES NO BRASIL – 1990-2009

ARTICULAÇÃO	REDES, CONSÓRCIOS, PROGRAMAS EM DIREITOS HUMANOS COM UNIVERSIDADES NO BRASIL	ANO
Poder Público – MJ – SEDH	Programa de Erradicação do Trabalho Forçado e do Aliciamento de Trabalhadores – PERFOR	1992
Poder Público- MJ e Universidades Públicas	I Encontro Nacional de Ouvidorias e Órgãos de Cidadania realizado no período de 15 a 17 de março de 1995 em João Pessoa-PB, promovido pelo CEDDHC com apoio da CDH-U-FPB.	1995
Poder Público – SEDH	Programa Balcão de Direitos – SEDH	1996
Sociedade Civil – REDH-SP	I Encontro de Educadores em Direitos Humanos, promovido pela Rede Brasileira de Educação em Direitos, São Paulo, 1997;	1997
Sociedade Civil – Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos	I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos	1997
Poder Público – SEDH- MJ	Tribunos da Cidadania – UFPEL	1998
Sociedade Civil	Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos	2000



Poder Público - SEDH	Programa Paz nas Escolas	2000
UFMG	Pólos da Cidadania da UFMG	2000
Sociedade Civil - Fundação Ford com a FUNDAJ-PE, as Universidades (UFSE, UFPB e UNEB) e o MNDH	Rede UNICIDADANIA em 2001 - Rede de Universidades e Movimentos Sociais - UFPB - UNEB - Fundação Joaquim Nabuco - CJP/BA - Fórum de Entidades de Direitos Humanos do Estado da Bahia - MLAL - Movimento Negro Unificado/BA - V.I.D. A Brasil/BA	2001
Sociedade Civil - CONECTAS e Universidades Internacionais	Consórcio Universitário pelos Direitos Humanos - CONECTAS, PUC/SP, Columbia University, criando a Rede Internacional de Educação em Direitos Humanos, integrando as universidades e ONG's	2001
Poder Público - MJ - SEDH - Fundação Ford	Reunião na SEDH-MJ para tratar do Ensino Superior e Direitos Humanos, com a presença da Fundação Ford, especificamente de mestrados acadêmicos e profissionalizantes	2002
USP, UNB, UFPB, PUC-RJ, e demais Universidades	Associação Nacional de Ensino e Pesquisa em Direitos Humanos - ANDHEP	2002

Sociedade Civil - CONECTAS	II Colóquio Internacional de Direitos Humanos promovido pelo Consórcio Universitário Pelos Direitos Humanos - criado pela USP, junto com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Columbia University. Durante o Colóquio, foi realizado o I Encontro Internacional de Educação Superior em Direitos Humanos, com representantes da América do Sul, do Norte, Central, da África e da Ásia. Criação da Rede SUR de Direitos Humanos	2002
FORPROEX e UFPB com apoio do MEC, UNESCO e SEDH-MJ e CAPES	I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária - Universidade: conhecimento e inclusão social	2002
Poder Público - MEC e FORPROEX	Programa Nacional de Extensão - PROEXT - SESu-MEC	2003-2010
Poder Público - SEDH e UNESCO	Educação em Direitos Humanos - Educação Não-Formal e Formal, aberto a entidades da sociedade civil, poder público e universidades	2005
Poder Público - SEDH, MEC e FORPROEX	Convênios entre MEC e SEDH e Universidades Públicas para criação e formação dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos (UFSC, USP, UFAL, UFBA, UFPEL, UFT, UFC, UFPI, UERN, UFMS, UFMT, UFES, UFPB, UFG, UFMA)	2003-2010



FORPROEX e UFMG com apoio do MEC e CAPES	II Congresso Brasileiro de Extensão Universitária - (Re) Conhecer Diferenças, Construir Resultados	2004
Fundação Ford	Pós-Graduação em Direitos Humanos – Fundação Ford com USP, UFPA e UFPB	2004
Poder Público (MEC) e Sociedade Civil (RENAJU)	Seminário “Práticas Jurídicas Emancipatórias e o Ensino de Direito”	2005
Poder Público - MEC (SECAD e SESu)	Reconhecer – Programa da SESu e SECAD do MEC, voltado para alunos das graduações de Direito das instituições de educação superior, com ênfase em práticas integrais de ensino-pesquisa-extensão, a partir de demandas sociais e coletivas.	2006
UNESCO, UNISINOS, PUC	Cátedra UNESCO Direitos Humanos e Violência, Governo e Governança, envolvendo a Universidad Externado de Colômbia, Universidad Carlos III de Madrid e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Em 2010, foi aprovada a inserção do NCDH da UFPB	2005
Poder Público (SGP-PR, UNB e UPAZ-ONU)	Seminário Educação para a Paz e Direitos Humanos, da Universidade da Paz da ONU, a Casa Civil da Presidência da República e o Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos da UNB, envolvendo a UFPB, USP, PUC-RJ e outras universidades	2005

Poder Público (SEDH, UNESCO, MEC e MJ)	Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos	2006
UNEB	Programa de Educação Jurídica Popular em Direitos Humanos: Construindo Redes de Educação Cidadã	2007
UFG	Programa de Direitos Humanos	2009
FORPROEX e UFSC com apoio do MEC e CAPES	III Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Sustentabilidade: Criando tecnologias, inovando resultados	2006
Poder Público (MEC-SECAD)	Programa Escola que Protege – Prevenção à violência através de formação continuada de educadores, redes de proteção e poder público	2007
Poder Público (SEDH e SECAD-MEC)	Projeto Formação e Capacitação dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos	2007-2010
Poder Público (SECAD-MEC e SEDH – UFPB)	Projeto Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação em Direitos Humanos	2007
Poder Público (MEC e FOR-PROEX e UFPB)	Redh Brasil – Capacitação em Rede de Educadores da Rede Básica de Ensino, envolvendo 16 universidades brasileiras	2008
Poder Público (MEC-SECAD e UFPB)	Elaboração de Subsídios para diretrizes em educação em direitos humanos na Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais	2009



FORPROEX, UFGD Dourados – MS com apoio do MEC e CAPES	IV Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Tecnologias Sociais e Inclusões: Caminhos para a Extensão Universitária	2009
MEC-SECAD e FORPROEX	RedhBrasil – Rede de Formação em Educação em Direitos Humanos	2010
MEC-SECAD- FORPROEX	Cursos à Distância em Educação em Direitos Humanos e Educação para a Diversidade	2010
MEC-SECAD- FORPROEX	Projeto Subsídios para a Educação em Direitos Humanos – Pedagogia – Ciências Sociais e Filosofia	2010
FORPROEX, UFRGS, UDESC, FURG com apoio do MEC e CAPES	V Congresso Brasileiro de Extensão Universitária - As Fronteiras da Extensão	2011
CNE-SDH-MEC e CNEDH	Audiência Pública do Conselho Nacional de Educação destinada a debater sobre as Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos, no dia 22 de setembro de 2011.	2011

Fontes: ZENAIDE (2010)

Do lado da sociedade civil, experiências como a da “Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos” e outras incentivaram a relação da universidade com os movimentos de direitos humanos; do lado do Estado, a institucionalidade de programas de direitos humanos no Ministério da Justiça, (a exemplo do Programa Balcão de Direitos da Secretaria Especial dos Direitos Humanos) incentivou experiências extensionistas, como a Escola de Direitos Humanos - EDHUCA –UFPEL, UNB, UFMG, dentre outras. O tema do trabalho

infantil, da educação em direitos humanos e da assistência jurídico-popular pautou demandas de intervenção social das IES.

Foi ainda na década de 90, que as Universidades públicas participaram da construção do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (1995-1996), através das oficinas regionais, da I Conferencia Nacional de Direitos Humanos (1996), desdobrando-se esse compromisso social nas décadas posteriores, com os seminários de atualização do PNDH (2002), os encontros estaduais que legitimaram a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2004-2005) e a 11ª Conferencia Nacional de Direitos Humanos (2009) quando aprovou-se a versão atual do PNDH.

As temáticas pautadas na década de noventa se ampliaram abrangendo temas como: trabalho escravo, exploração sexual, violência doméstica, violações dos direitos individuais e coletivos, tortura, homofobia, violência contra a mulher, racismo. Foram demandadas as universidades não só programas de assistência jurídico-popular, psicológica e social às vítimas da violência, como também iniciativas educacionais (formais e não-formais), eventos temáticos (colóquios, seminários e congressos), cursos de extensão e ensino (especialização e mestrado em direitos humanos e em educação em direitos humanos).

O fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes, no Brasil, foi incluído na agenda da sociedade civil como uma questão relacionada à luta nacional e internacional pelos direitos humanos de crianças e de adolescentes, preconizados na Constituição Federal Brasileira, no Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/90 e na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Do Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil, as universidades públicas têm participado na formação da rede de proteção envolvendo Conselhos Tutelares, Delegacias de Proteção à Infância e à Juventude e Defensorias Públicas.



Em relação ao Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro – PAIR, elaborado pela a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH), em 2002, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) foi convocada para sistematizar uma metodologia de trabalho. Em 2006, foi assinado com o FORPROEX um Termo de Cooperação Técnica ampliando a colaboração de universidades no programa de proteção e defesa de crianças e adolescentes (UFAC, UFAM, UFBA, UFC, UFMA, UFMG, UFMS, UFPB, UFPE, UFPR (PAIR, 2010).

Na década de 2000, destacamos a criação de diferentes redes e consórcios interinstitucionais para promoverem a educação em direitos humanos. Como redes mistas, articulando universidades e sociedade civil destacam-se: CONECTAS, Fórum Brasileiro de Educação e UNICIDADANIA; que promoveram encontros internacionais, cursos de especialização em direitos humanos e produção de revista especializada em direitos humanos - SUR. Com o fortalecimento do ensino em direitos humanos e articulação de pesquisadores e programas de pós-graduação, tivemos a criação da Associação Nacional de Direitos Humanos: Pesquisa e Pós-Graduação – ANDHEP que fortaleceu o diálogo interuniversitário em direitos humanos. Em relação ao FORPROEX, na década de 2000, foram realizados cinco congressos brasileiros da extensão onde foram apresentados os resultados de projetos e programas de extensão, mesas redondas e pôsteres em direitos humanos, além da participação na articulação das universidades para a colaboração da criação e capacitação dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos; Um destaque especial merecer a criação, a participação das Pró-reitorias de extensão na coordenação da RedhBrasil - Formação em Educação em Direitos Humanos, projeto de formação coordenado pela UFPB com a participação de mais de 15 universidades públicas de diferentes Estados, articulando

uma formação em rede. Nessa mesma linha, o FORPROEX apoiou a articulação de 10 universidades públicas para o edital da “Universidade Aberta do Brasil-UAB” com o objetivo de realização de cursos de especialização e aperfeiçoamento em educação em direitos humanos e educação para a diversidade à distância.

Outra iniciativa importante que articulou as universidades públicas foi a participação na Conferência de Educação – CONAE, onde foi inserido o debate sobre educação em direitos humanos e a participação das universidades e associações profissionais na elaboração de subsídios para a educação em direitos humanos para as áreas de Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia, trabalho promovido pela SECAD-MEC com apoio das associações profissionais, sob a coordenação da UFPB.

da política de educação em direitos humanos, com as iniciativas da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, através da coordenação do Ministro Nilmário Miranda, que criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003). Desta ação, foi então realizado a I Consulta Nacional para a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), além do incentivo, através de editais públicos, para a criação de Comitês Estaduais e Intermunicipais, da Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos na Secretaria de Direitos Humanos, do Comitê de Direitos Humanos e do Departamento de Direitos Humanos junto ao Ministério da Educação.

Com o PNEDH (2003 e 2006), emergiu a criação de programas e projetos educacionais apoiados pelos Ministérios da Educação e da Justiça e pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, no sentido de implementar os compromissos assumidos pela Década da Educação em Direitos Humanos. A partir daí, o FORPROEX estabeleceu parcerias com a SESu – MEC para a inclusão dos direitos humanos no edital do Programa Nacional de Extensão Universitária – PROEXT, Projeto Educação



em Direitos Humanos, Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e a comunidade, Programa Escola que Protege, Programa Mais Educação, Programa Ética e Cidadania, Programa Conselhos Escolares, entre outros.

Em 2004, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras recebeu o Prêmio Nacional de Direitos Humanos na categoria Educação, indicação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, pelas ações de articulação no campo dos direitos humanos, a partir de ações, como: a) Câmara Técnica sobre Educação em Direitos Humanos; b) Convênio para realização de seminários sobre adolescente em conflito com a lei; c) Termo de Compromisso para apoio a projetos na área da exploração e abuso sexual infanto-juvenil; d) Parceria da SEDH com o FORPROEX, através dos Encontros Nacionais de Extensão e dos Congressos, na realização de mesas redondas e participação dos (as) extensionistas em direitos humanos; e) Participação das universidades públicas em projetos e programas de extensão em direitos humanos envolvendo diversos ministérios e secretarias especiais, tais como: O Adolescente em Conflito com a Lei, Capacitação de Conselhos, Paz nas Escolas, Balcão de Direitos, Plano de Enfrentamento à Tortura, Plano de Políticas para as Mulheres, Diversidade na Universidade, Educação em Direitos Humanos, Defensores de Direitos Humanos, Rede de Enfrentamento à Exploração Sexual Infanto-Juvenil, Escola que Protege Ética e Cidadania, Brasil sem Homofobia e outros; f) Inserção dos direitos humanos em editais da extensão universitária, a exemplo do Programa Nacional de Extensão – PROEXT, realizado com apoio da SESu e da SECAD do MEC; além de outros editais, como: Conexões de Saberes; Educação em Direitos Humanos; Escola que Protege; Centros de Referências LGBT; Universidade Aberta do Brasil; Conexões de Saberes.

No tocante à Segurança Pública, o FORPROEX, desde seu início em 2003, vem envolvendo a Secretaria Nacional de Segurança Pública-SENASP nos encontros e congressos de extensão, divulgando amplamente o edital de apoio à Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública – RENAESP, que tem como objetivo o credenciamento de Instituições de Ensino Superior – IES para desenvolverem cursos de pós-graduação lato sensu sobre Segurança Pública, nas modalidades presencial e a distância.

Na área de justiça e segurança, as Universidades também são mobilizadas para atuarem na criação e formação dos Comitês de Enfrentamento à Tortura, nas iniciativas de formação das academias penitenciárias, na realização de formação em controle social da violência institucional.

No trabalho da memória e da verdade, as Universidades têm atuado através de projetos e programas envolvendo a investigação de fontes, tratamento de acervos, digitalização do Banco Nacional de Memórias Reveladas, da realização de estudos e pesquisas sobre memória da ditadura e da participação dos Comitês Estaduais de Verdade.

Eixos da extensão em direitos humanos e demandas sociais para as IES

A experiência do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras foi relevante para proceder a uma investigação e sistematização acerca dos eixos da extensão universitária no campo dos direitos humanos. Para tanto, tomamos como fontes de pesquisa, os anais dos Congressos Brasileiros de Extensão realizados de 2002- 2009 (ZENAIDE, 2006; NODARI E FERREIRA, 2008):



- Memória Social e Institucionalização dos Direitos Humanos: eixo elaborado a partir do registro de ações de assessorias às lutas em defesa dos direitos humanos, registradas em vídeo, fotos e monografias; de pesquisas sobre o mapeamento e a atuação das entidades e órgãos de direitos humanos, e de vivências em entidades de direitos humanos. Incorpora, ainda, projetos e ações de extensão focando o direito à memória e à verdade;
- Assessoria a movimentos, coletivos populares e organizações sociais e comunitárias: eixo que envolve ações de assessoria geral, apoio à mobilização e organização social nas lutas pelos direitos coletivos;
- Assistência Jurídico-Política em Direitos Humanos: eixo de ação que registra projetos de orientação e assistência judiciária a comunidades, setores, organizações sociais e movimentos sociais;
- Assessoria às esferas públicas da cidadania: participação, assessoria a comitês, conselhos de direitos, fóruns, conselhos de políticas públicas, curadorias, órgãos públicos;
- Educação em Direitos Humanos: eixo de ação que envolve ações não-formais e formais de formação e capacitação em direitos humanos, cursos de extensão, ações informativas, eventos culturais e científicos, elaboração de materiais didático-pedagógicos, elaboração de subsídios teóricos e metodológicos, fortalecimento e capacitação de comitês de educação em direitos humanos junto a órgãos públicos e da sociedade civil;
- Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos: eixo de ação que trata de ações de capacitação no campo da prevenção da violência, assessoria a programas e projetos que abordem a violência nas escolas e bairros, formação em direitos humanos e segurança pública para agentes e atores sociais, ação comunitária em Segurança Pública, assessoria e atendimento em serviços que atendam usuários de drogas e assistência a vítimas de violência;
- Questão Penitenciária e Direitos Humanos - eixo que integra assistência e capacitação aos presidiários e familiares, capacitação de agentes e técnicos do sistema penitenciário, assessoria e apoio a projetos de trabalho no sistema penitenciário e de penas alternativas, assessoria e apoio a programas de proteção às vítimas e testemunhas, assessoria à realização de eventos sobre a questão penitenciária (seminários, simpósios, encontros, oficinas e cursos) e apoio a órgãos e entidades de direitos humanos que atuam com o sistema penitenciário.
- Direitos Humanos da Criança e do Adolescente – eixo de ação que envolve assistência jurídico-política, na área da criança e do adolescente, formação e capacitação de conselhos de direitos e tutelares, formação e capacitação de agentes e técnicos das unidades de execução das medidas socioeducativas, ações educativas junto a meninos e meninas em situação de risco e formação de educadores sobre os direitos da criança e do adolescente, trabalho infanto-juvenil, sociabilidades de inclusão de jovens em situação de risco através de atividades socioeducativas e culturais para crianças, adolescentes e jovens; espaços de convivência e cidadania, inclusão de pessoas com deficiência no contexto comunitário; ressocialização de idosos em abrigos aparecem como demandas sociais.
- Direitos Humanos, Grupos Étnicos, Identitários e Geracionais: eixo de ação que trata das ações voltadas para as questões de Educação, Gênero e Cidadania, Cidadania e Sexualidade, Cidadania dos povos indígenas, Cidadania e Educação Inclusiva e Cidadania e o Idoso.
- Questão Agrária e Direitos Humanos: eixo de ação envolvendo assessoria jurídico-política a lutas sociais no campo; ações de extensão com famílias e Jovens Assentados, assessoria a organizações e programas nas áreas de trabalho, saúde e educação voltados para os assentamentos rurais; capacitação e formação de educadores das áreas de assentamento e assessoria e capacitação a conselhos de desenvolvimento rural.
- Políticas Públicas e Direitos Humanos: eixo de ação que trata da participação e assessoria a conselhos de direitos e



Fóruns de Defesa, assessoria e capacitação do poder local na implementação de Políticas Públicas, Ação Comunitária, Direitos Humanos e Cidadania.

- Cooperação e intercâmbio da Extensão em Direitos Humanos: eixo de ação que aborda as ações de articulação das Universidades com os órgãos de Cooperação Internacional, parcerias e convênios com o Governo Federal, redes e fóruns.
- Mídia e Direitos Humanos: eixo de ação que envolve projetos, programas e ações de extensão relacionadas à leitura crítica da mídia, assessoria à elaboração de informativos e jornais comunitários, à elaboração de folhetos e materiais informativos, edição de vídeos e programas educativos.

Durante o XXV Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado em João Pessoa em 2009, com a coordenação da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UFPB e da diretoria do FORPROEX, foi realizada uma mesa redonda sobre direitos humanos para o fórum dialogar com a SEDH e o MEC-SECAD. Três eixos de preocupações foram citadas: a) direitos humanos e currículo; b) políticas de direitos humanos; c) extensão em direitos humanos. No que trata dos Direitos Humanos e o Currículo, foram apontados como estratégias a serem implementadas: diálogo com o FORGRAD; participação das Conferências de Educação; fortalecimento da produção acadêmica da extensão; inclusão da educação em direitos humanos na educação básica, o que não prescinde da inclusão nas instituições de ensino superior.

Com relação às Políticas de Direitos Humanos, foram identificados como desafios: a disseminação da política de direitos humanos nas universidades; a implementação da política de direitos humanos por sua relevância social; a consolidação de ações voltadas para os grupos excluídos e em situação de vulnerabilidade

social; a sensibilização em relação aos pró-reitores de extensão; a participação de editais e a articulação das universidades; a identificação de formas de fomento para as atividades de extensão em direitos humanos nas universidades.

Sobre a Extensão em Direitos Humanos, apontaram-se como desafios: não subordinar a relevância da extensão para os grupos sociais com a necessidade da pós-graduação e da pesquisa na área; a distinção entre os objetivos do mercado, as demandas sociais em direitos humanos e o compromisso da universidade; a divulgação e intercâmbio de boas práticas efetuadas em diferentes universidades; a formação de uma rede articulada de direitos humanos; a inserção do debate para dentro da gestão universitária acerca da política de direitos humanos; o fortalecimento e apoio institucional; a articulação regional da área de direitos humanos no FORPROEX; o estímulo aos projetos exemplares na área, que possam subsidiar diretrizes para a extensão em direitos humanos; a aproximação das IFES com instituições e entidades com objetivos comuns voltados para a promoção dos direitos humanos; a participação das IFES no processo de implementação da política de direitos humanos e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Referências

ANDES. *Cadernos ANDES* – n. 2 (1981) Florianópolis: Andes, 1981.

ARAÚJO, Gilda Maria Lins de MOMESSO, Luiz Anastácio. *Cadernos de direitos humanos* nº2. Comissão de direitos humanos Dom Hélder Câmara. Recife: Editora da UFPE, 2005.

ARAÚJO, Gilda Maria Lins de; MOMESSO, Luiz Anastácio. Comissão de



direitos humanos Dom Hélder Câmara da UFPE – uma experiência extensionista. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. *A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão*. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2005. p.73-83.

BRITTO, Maria das Graças Pinto de et al. *Revista EDHUCA*. Escola de direitos humanos e cidadania. 2 ed.revisada. Pelotas: UFPEL, 2003, v.I.

_____. *Revista EDHUCA*. Escola de direitos humanos e cidadania. Pelotas: UFPEL, 2003, nº1, v.II.

_____. Tribunais da cidadania. Relatório final. 2ª etapa. Pelotas? UFPEL, s/d.

_____. Tribunais da cidadania. Relatório final. 3ª etapa. Pelotas? UFPEL, s/d.

BARREDA, Rosa María Mujica e BASOMBRIÓ, Carlos. Rol e identidad de las organizaciones Del Estado. In: CORREA, HÉRMÁN DARÍO. *Derechos humanos democracia y desarrollo em America Latina*. Bogotá, 1993.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello (Org.) *Educação em direitos humanos na formação universitária: textos para seminários*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 1999.

COSTA, Alexandre Bernardino. *A experiência da extensão universitária na faculdade de direito da UNB*. Brasília: UNB, 2007 (Coleção O que se pensa na colina).

FÁVERO, Osmar; SOARES JÚNIOR, Everaldo Ferreira. CEPLAR – campanha de educação popular (Paraíba, 1962-1964). *Educação e realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.17, n.2, p. 73-86, jul/dez, 1992.

LEMONS, Francisco de Assis. *Nordeste: o Vietnã que não houve – ligas camponesas e o golpe de 64*. Londrina: UEL, 1996.

MAGENDZO, Abraham. Los derechos humanos como concepción educativa. In: *Educación para la paz, la democracia y los derechos humanos*. Santiago do Chile: IIDH, 1990, p. 37-46.

MARTINS, José Renato; SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de; MARTON-LEË-

FEBRE, Júlia. *Educação para a paz e direitos humanos*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Geral, 2008.

NACIONES UNIDAS. (1993). Princípios de Paris. 1993. Disponível em: http://www.nhri.net/pdf/Princ%C3%ADpios_de_Paris.pdf.>. Acessado em: 01 de junho de 2009.

ROCHA, José Cláudio e ROCHA, Denise Abigail Britto. *Metodologia para extensão em educação em direitos humanos*. Programa de educação jurídica popular em direitos humanos: construindo redes de educação cidadã. Camaçari: UNEB, 2009.

SESTI, Adriana Pereira et al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.) *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 331-351.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. A institucionalização do núcleo de estudos para a paz e os direitos humanos e da disciplina direitos humanos e cidadania na UnB. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de, et al. *Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade*. Porto Alegre: Síntese, 2004, p.9-15.

SOUZA, Robson Sávio Reis (Org.) *Universidade e direitos humanos*. Práticas desenvolvidas na PUC Minas. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2009.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. *Direitos humanos e democracia no Brasil*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.). *Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba*. João Pessoa: JB, 1999.

_____. A extensão universitária em direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. *A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão*. João Pessoa: Editora Universitária, 2006, p. 389 – 413.

_____. A atuação do fórum nacional de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras na área de direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. *A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão*. João Pessoa: Editora Universitária, 2006, p. 415 – 437.



3.8

DIREITOS HUMANOS, UNIVERSIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL NA UFPE E NA UFPB

Itamar Nunes - UFPB

Célia Costa - UFPE

Queridos filhos, cresçam como bons revolucionários. Lembrem-se que cada um de nós, sozinho, não vale nada. Sobretudo, sejam sempre capazes de sentir profundamente qualquer injustiça cometida contra qualquer pessoa em qualquer parte do mundo. Esta é a qualidade mais linda de um revolucionário".
(Última carta de Che Guevara para seus filhos e filhas)

Célia M. R. Costa Pereira

Construindo direitos humanos: universidade e sociedade civil- uma articulação possível

A conquista de direitos e, especialmente, dos Direitos Humanos, põe na ordem do dia um conjunto de novas questões (gênero, orientação sexual, etno-racial, indígena, nacionalidade,

dentre outras) que precisam, por um lado, ser tematizado por instituições acadêmicas a exemplo das universidades, e por outro, ter instituições idôneas que promovem programas e ações, a exemplo das ONGs e dos movimentos sociais.

Essas questões que dizem respeito aos Direitos Humanos são postas a partir do longo processo de abertura política implementada pelas forças que dominaram o país na história recente e, sobretudo, pelo processo de democratização que se agiganta a partir dos anos 80 e 90. A constituição brasileira de 1988 consolida em direitos, a maioria das reivindicações que vinham se gestando no seio da incipiente sociedade civil brasileira, historicamente demarcada pelas limitações impostas pelas forças conservadoras.

A autonomização e independência com relação a partidos, governos e Estado que foi afluindo na sociedade civil a partir dos movimentos sociais, sindicais e ONGs, na conjuntura pré-constituente logrou relativo êxito na conquista de direitos, razão pela qual a constituição foi cognominada de constituição cidadã.

De princípio vale a pena atentarmos para o fato de que ao tratarmos da articulação universidade e movimentos sociais, estamos trazendo à tona a relação que se dá entre educação e movimentos sociais, entendendo-se que a educação se coloca como temática que se acha inerente à própria gênese da universidade, como locus promotor e produtor de educação, como espaço de construção do conhecimento e que se acha presente nos movimentos sociais, assumindo os contornos de uma prática não formal que vêm, sobretudo, nas últimas décadas, assumindo grande relevância social e política.

Em que pese haver especificidades na forma de educar da escola/universidade e dos movimentos sociais, encontramos entre estas um denominador comum que é a dimensão política da educação, expressa nos compromissos sociais assumidos no seu fazer educativo. Oliveira (2001) nos mostra “os espaços das práticas sociais como luga-



res adequados ao desenvolvimento de uma educação crítica e emancipatória. Isto é, os Movimentos Sociais e/ou Populares devem ser vistos como espaços de Educação” (2001) e, por conseguinte, como locus que podem fazer avançar o processo de conquista de Direitos Humanos.

Nesse sentido, partimos da compreensão de que os Movimentos Sociais podem ser tomados como sendo as diferentes formas de organização do povo com vistas a introduzir mudanças significativas na perspectiva da transformação da sociedade, sobretudo no que diz respeito à defesa da dignidade da pessoa humana, da construção de sujeitos de direitos, de direitos humanos. Sua gênese são as demandas, anseios e necessidades imediatas da população, discriminações de gênero, raça, classe, opção sexual, credo religioso; destruição do ambiente; ausência de participação, dentre tantos outros, caracterizando-se como expressão de posturas militantes e de práticas de mediação social.

Podemos, segundo Gohn (2003, p. 13) dizer que movimentos sociais são “ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas”. Idéia que se coaduna com a concepção de agir comunicativo de Habermas, segundo a qual as práticas vivenciadas, de forma coletiva, podem se inscrever no âmbito da esfera pública e, a partir da comunicabilidade estabelecida, converter-se em políticas públicas de alcance social.

Isso, por certo, cria as condições de potencialização de um processo emancipatório e de afirmação de um ethos civilizatório pautado nos Direitos Humanos. Estes vêm se construindo e se consolidando em agendas políticas através dos pactos selados entre as nações, sobretudo nas últimas décadas, como expressão de reivindicações de diferentes formatos, incluindo os chamados Os direitos sociais, políticos, econômicos, humanos e culturais, concedendo-se destaque nos tempos presentes ao direito à diferença e à diversi-

dade, numa perspectiva dialética da relação entre igualdade e diferença, em que a questão não é negar um pólo e afirmar outro, mas estabelecer a mediação entre eles.

É oportuno lembrarmos que movimentos sociais acadêmicos (ANPED, ANFOP, SBPC, ANPOCS, ANPAE, CPB etc.) também foram protagonistas imprescindíveis no processo de democratização da sociedade brasileira. Nesse contexto, cria forças o trato dos Direitos Humanos como uma das temáticas postas, tanto nas universidades, quanto nos movimentos da sociedade, em parte como decorrência de que muitos personagens das próprias IES sofreram perseguições (tortura, prisões, exílios e mortes), tanto pelo Decreto 477, quanto pelo AI5, principais instrumentos da ditadura para reprimir seus opositores. Por outro lado, muitos militantes de movimentos sociais e político-partidários, semelhantemente, foram perseguidos pela ditadura militar.

Tais reflexões nos ajudam a garimpar o terreno para construir a relação que vem se estabelecendo entre a universidade, os movimentos sociais e entidades organizadas da sociedade civil como campos educativos que se situam como espaços de defesa, proteção e construção de Direitos Humanos. Essa ação que se torna mais efetiva e muito mais fortalecida quando são estabelecidas articulações que permitam avançar tanto do ponto de vista das práticas, como do processo de conscientização, de mobilização e de pressão, ampliando as condições de formação e exercício de uma cidadania ativa.

O presente texto busca, assim, tecer uma análise acerca da relação entre sociedade civil destacando-se os movimentos sociais e ONGs com as universidades, tendo por mediação os Direitos Humanos como possibilidade de uma articulação possível haja vista que nos últimos anos se identifica um crescente fortalecimento desta relação.

Relativamente à universidade, Florestan Fernandes já em fins dos anos setenta, ao analisá-la desde seus primórdios, em nosso país,



identificou a sua cultura arcaica, dependente, precária e exteriorizada das necessidades da realidade, evidenciando a necessidade de criação de uma “universidade nova” como imperativo ao processo de democratização de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e, por conseguinte da democratização da própria sociedade brasileira. Para ele, a superação da “escola superior tradicional” e da “universidade conglomerada” não poderá realizar-se como um processo educacional de crescimento gradual. A universidade problema terá de ser destruída, para que, de seus escombros, surja uma realidade nova. (...). Ela tem, afirma ele, de exprimir novas concepções educacionais, uma nova mentalidade intelectual e uma nova compreensão das relações da universidade com a sociedade brasileira. Advoga que a universidade deverá trazer em seu bojo uma educação voltada para a vida humana nos marcos da civilização baseada na ciência e na tecnologia científica; uma inteligência inquieta, ativa e responsável; bem como um impulso irredutível à democratização de si mesma, da cultura e da sociedade. (FERNANDES, 1979, p.65-67).

As reflexões de Fernandes mostram que a universidade brasileira, historicamente, sempre foi locus de formação das elites dirigentes. Assim aconteceu tanto no período imperial quanto nos períodos republicanos sejam eles oligárquicos agro-exportador ou urbano-industrial. Apenas mais recentemente é que suas comportas começam a democratizar-se, fruto de um conjunto de políticas públicas de ações afirmativas que vem possibilitando acesso, através de cotas, de contingentes, historicamente excluídos, a exemplo dos negros, índios e alunos oriundos de escolas públicas.

Essas políticas públicas afirmativas, certamente vêm contribuindo para resgatar parte da imensa dívida social que se acumulou na história brasileira. A instituição dessas políticas decorre da ascensão ao poder de lideranças articuladas com movimentos da sociedade civil organizada, nos mostrando que, por mais limites que se en-

contre nas novas democracias que surgem na América Latina a partir dos anos 80, é mais significativa do que qualquer regime de exceção, sejam eles populistas, militares bonapartistas ou totalitários.

Dessa forma, a intensificação da tematização dos Direitos Humanos nas universidades é coisa nova, diferentemente da sua vivência nos movimentos da sociedade civil, especialmente, quando os mesmos vão se autonomizando em relação ao poder público, sem perder de vista a importância dessa articulação para fazer valer suas reivindicações por garantias de direitos.

A universidade se alia a esse processo pela capacidade que tem de atuar de forma sintonizada com as demandas e anseios da população, do projeto que defende de homem, de educação e de sociedade, da opção que faz por um projeto social e político a favor da instalação de uma contracultura firmada na defesa intransigente dos Direitos Humanos, como condição à construção de relações sociais éticas e de respeito à dignidade da pessoa humana.

Cabe-nos, aqui, apreender como essa relação vem se dando, focando nosso olhar nos tempos presentes que estão a exigir sua maior aproximação com as práticas sociais, inscrevendo-se no amplo debate e na construção de experiências pautadas por compromissos com demandas sociais e políticas que se colocam na ordem do dia, face à emergência de novas temáticas que passam a compor a sua agenda educativa.

O diálogo entre universidade e movimentos sociais potencializa a efetivação de novas formas de fazer política, tendo em vista a democratização dos espaços públicos, ampliando as possibilidades de interlocução com os poderes públicos, fazendo valer as prerrogativas do Estado Democrático de Direito, como condição à construção de uma cultura de Direitos Humanos, e, conseqüentemente, para a modificação do ethos social dominante, marcado pelo desrespeito à pessoa humana.



Para Tosi (2007, p. 3) “estamos ainda longe de ter, no Brasil, centros de estudos como os que existem em outros países do mundo, especialmente em algumas universidades européias”. Mas, segundo afirma “existem, em várias universidades brasileiras, públicas e privadas, iniciativas nesse sentido, como a criação de espaços institucionais coletivos de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos”. Ressalta ainda a “inclusão da disciplina “direitos humanos” nos currículos, a proliferação de atividades de extensão em direitos humanos, a criação de redes nacionais e internacionais e os projetos de criação de núcleos e mestrados acadêmicos nessa área”. Segundo ele, “ao surgimento desta sociedade civil universal, que está em construção, corresponde o processo de constituição de instituições públicas sempre maiores, onde Estados, governos e organizações internacionais tendem a falar a mesma linguagem dos Direitos Humanos”.

Examinar, portanto, a função social da universidade, hoje, passa a ser questão de ordem quando pretendemos captar a sua contribuição quanto à construção da cultura dos Direitos Humanos. Nessa direção cabe-nos interrogar sobre que tipo de articulação a universidade está construindo com as forças vivas da sociedade civil, sob diferentes prismas e diferentes formas de mediação, incluindo as suas clássicas funções de ensino, pesquisa e extensão.

Sabemos dos significativos avanços das pesquisas nos diferentes campos do conhecimento, das conquistas científico-tecnológicas que vêm sendo obtidas pela universidade, o que nos leva a indagar a respeito dos rebatimentos que os mesmos vêm produzindo tanto no sentido da construção de uma memória das lutas sociais, quanto para a melhoria das condições de vida do conjunto da população e, por conseguinte, da humanização do planeta.

Experiências recentes evidenciam que as universidades, sobretudo as públicas, têm-se mostrado abertas a demandas da sociedade, a exemplo de movimentos sociais, sobretudo do cam-

po, como é o caso MST. De fato, as lutas travadas pela conquista da terra, pela realização de uma reforma agrária no país estão tendo como protagonistas diferentes sujeitos sociais pertencentes tanto ao MST como à academia, de cuja articulação vem resultando relevante produção de novos saberes e de novos fazeres, através da pesquisa, numa ação compartilhada com vistas à formação da consciência política na luta pelo direito à terra.

Diferentes atividades têm sido vivenciadas no âmbito da universidade em parceria com movimentos populares, ONGs, como a oferta de cursos, capacitações, prestação de assessorias, participação de docentes em atividades promovidas por diferentes espaços da sociedade civil junto a setores da sociedade, com notórias repercussões no fortalecimento de suas atividades, de projetos por eles vivenciados na perspectiva do exercício da cidadania dos segmentos sociais envolvidos.

De outra parte, a ênfase ao desenvolvimento da pesquisa, que tem se tornado em muitas instituições universitárias, vem se pautando, em grande medida, em temas que interessam aos organismos de fomento, em resposta a questões de interesse do processo de desenvolvimento econômico, focando, de forma ainda tímida, em temáticas que respondem aos interesses dos setores majoritários da sociedade. É no âmbito das ciências humanas, que podemos encontrar uma maior inquietação quanto às necessidades e expectativas expressas pelos setores populares, situação bem diversa daquela apresentada pelas ciências exatas e similares que parecem mais preocupadas com a obtenção de graus de excelência em suas produções.

Tomando por base essa análise, os Direitos Humanos se situam no debate contemporâneo tanto acerca do papel social da universidade, como em torno do papel social e político que, historicamente, vem exercendo os movimentos da sociedade civil, sobretudo



como espaços de resistência e de produção de uma contracultura firmada na emancipação, na inclusão, na defesa da multiculturalidade e da ampliação e proteção dos Direitos Humanos.

Nesse bojo, mais recentemente, sobretudo nas últimas duas décadas com o processo de institucionalização do modelo hegemônico de democracia, não obstante com muitos limites, vem tomando corpo a temática da Educação em Direitos Humanos como condição à instalação de uma cultura de Direitos Humanos, surgindo nas discussões governamentais, nas produções acadêmicas e nas agendas de movimentos sociais comprometidos com a defesa radical da dignidade da pessoa humana.

Assim, pensar em Direitos Humanos implica também pensar no processo de democratização do Estado e da sociedade, pois existe um vis-à-vis entre eles. Sua tematização não avança em regimes de exceção. Vale registrar que o declínio do regime militar se constituiu como fator propulsor da organização da sociedade civil brasileira, o avanço institucional adquirido e o conseqüente limiar do processo de democratização do país, demarcado pelo retorno das instituições democráticas, não obstante podermos afirmar que tal avanço não se fez repercutir na ampliação dos direitos econômicos, sociais e culturais. Tal reflexão é ratificada por Wanderley, (2000, p. 115), ao afirmar que

As lutas pelo desenvolvimento do país conseguiram vencer obstáculos e consolidar conquistas sociais e no processo de redemocratização pós-regime militar muitas dessas conquistas foram incorporadas na Constituição de 88. Contudo os ajustes estruturais determinados pelos organismos internacionais, o Mercado colocado como a única via da felicidade, as políticas fiscais e tributárias executadas desde a Nova República, trouxeram, ao lado de alguns pontos positivos, resultados gravíssimos de pauperização; de violência, de tráfico de drogas, entre outros,

tornando a situação urbana um elemento crítico da questão social abrangente, o que passa a ser vivenciado no cotidiano de todos.

É na sociedade civil organizada que os movimentos sociais se constituem em lócus de acirramento de conflitos políticos e sociais, ao assumirem papel questionador e denunciador, tendo em vista a criação e ampliação de espaços democráticos, reivindicando a defesa e promoção dos Direitos Humanos.

A análise de como a cidadania vem se construindo e se constituindo na trama histórica engendrada por diferentes sujeitos políticos coletivos, através de suas lutas, embates e conquistas, que percebemos o caráter educativo dos movimentos sociais, ratificando a idéia de que a educação se acha presente em toda a parte, nas relações humanas, nas práticas sociais, nos diferentes âmbitos da sociedade, comprovando a coexistência de diferentes tipos de educação que se articulam mutuamente.

Nesse sentido se constitui como grande um desafio a intelectualidade acadêmica construir, participativamente, uma cultura em Direitos Humanos que perpassasse transversalmente universidades e movimentos da sociedade civil promovendo assim, intercâmbio de saberes e de experiências.

Dentre os diferentes teóricos que se debruçam sobre essa temática, vamos encontrar Gohn (1994), para quem a relação entre a educação e os movimentos sociais pode ser visualizada ao longo de nossa história, apresentando em cada recorte temporal, especificidades e nuances diferenciadas, ao sabor das influências conjunturais que caracterizam cada época. Tais especificidades assumem, no entanto, segundo afirma a referida autora, nos diferentes momentos históricos um elemento comum, que os unifica, um eixo que perpassa a construção histórica dos movimentos sociais que é o compromisso com



a efetivação da cidadania. Esta, como não poderia ser diferente, vem sofrendo transformações, como reflexo do contexto social, político e econômico que demarca cada conjuntura e com a estrutura vigente na sociedade, através dos tempos. Disso se explica que a figura do cidadão, tomado enquanto ser portador de direitos, vai se delineando a partir das determinações macrosociais inerentes a cada recorte temporal, assumindo conotações diversas, diferentes concepções.

Vale destacar que o PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – evidencia, dentre seus princípios:

- Reconhecimento da universidade como instituição social criadora de conhecimento e comprometida com a democracia e a cidadania
- Garantia do compromisso cívico e ético do ensino superior, no sentido de contribuir para a implementação de políticas públicas capazes de combater a desigualdade e a exclusão social
- Transformação dos direitos humanos em tema transversal por meio de programas interdisciplinares
- Criação de linhas de pesquisas interdisciplinares e interinstitucionais na área de direitos humanos

Em breve levantamento que estamos promovendo, constatamos que passos importantes estão se realizando nos mostrando que esta articulação é possível e necessária para tornar a universidade, sobretudo as públicas, mais próximas dos reais interesses da sociedade.

Nesse levantamento evidenciamos que várias universidades brasileiras estão construindo caminhos consistentes tanto com movimentos sociais, quanto com ONGS que tratam das questões dos direitos humanos. Muitas ONGs mantêm convênios com universidades para troca de saberes.

Experiências vivenciadas por nós, no âmbito do ensino, tem se revelado relevantes tanto na constatação de ações vivenciadas pela UFPE e pela UFPB, no âmbito das atividades de ensino, pesquisa e extensão,

como se traduzindo em possibilidades efetivas de ampliação da articulação entre a universidade e os movimentos organizados da sociedade civil.

Nesse sentido, gostaríamos de destacar algumas práticas vivenciadas por nós, no âmbito da UFPE e da UFPB, tendo em vista permitir o contato direto dos alunos com ONGS que atuam diretamente com Direitos Humanos. As experiências a serem, retratadas têm como foco a questão de gênero, mas especificamente os movimentos sociais da população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - LGBT e do feminismo que trata de questões relativas à posição da mulher na sociedade.

Com relação ao movimento de LGBT, sua luta se expressa pelo reconhecimento de sua identidade, isto é, o “construto pelo qual cada pessoa se reconhece e/ou é reconhecida pelos outros, com base em características como etnia, classe social, religião, gênero, sexualidade, sexo e outras características físicas, que agem como marcadores identitários” (Carvalho et al, 2009) expressando, assim, a subjetividade de cada um. Somos iguais e diferentes, contudo, é justamente na dificuldade que temos de conviver com a diferença que se gera a intolerância e num sentido mais gera, o conflito social.

Assim, a inclusão do outro, especialmente se o outro é muito diferente da “normalidade” encontra grandes resistências em sociedades marcadas por uma cultura elitista e excludente como a nossa. Essa dificuldade em compreender o outro a partir de sua subjetividade vem se traduzindo em crimes de ódio, este se configurando como o principal problema a ser, urgentemente, superado, sobretudo se almejamos enquadrar o país na rota das sociedades de democracias avançadas.

O termo homofobia é “utilizado para definir o medo, o desprezo, a desconfiança, o ódio, a hostilidade e a aversão em relação à homossexualidade e às pessoas homossexuais ou identificadas



como tais” (idem). Por isso a luta por direitos se insere contra o preconceito e todas as formas de discriminação

Quanto ao feminismo trata de questões relativas à posição da mulher na sociedade, a partir de uma concepção de liberação das mulheres frente a uma visão antropocêntrica de mundo e da histórica dominação masculina. A perspectiva feminista presente nas ONGs eleitas para este estudo, permite-nos a compreensão de que o feminismo moderno se constitui enquanto uma ideologia que vêm se expandindo a partir do século XIX, a partir das lutas deflagradas pela conquista do voto da mulher que se estendem até as primeiras décadas do século XX, século em que se observa a larga expansão dos movimentos feministas no mundo inteiro.

Nesse cenário do século passado podem ser mencionados como expressão dessas mobilizações, o Movimento de Liberação das Mulheres pela luta de igualdade salarial entre homens e mulheres, pelo prazer sexual e pelo direito à contracepção, pela divisão equânime de responsabilidades domésticas, pelo aborto legal dentre outras bandeiras empulhadas ao longo dos anos sessenta. Nas décadas de sessenta e setenta além do feminismo liberal, começa a ter visibilidade o chamado feminismo radical e socialista, aparecendo nos anos oitenta o denominado feminismo da diferença, materializado nos chamados “feminismos negro, lesbiano, espiritualista, ecológico, terceiro-mundista e pragmático, de acordo com Manuel Castell” (CARVALHO et al, 2009).

Essa breve retomada histórica acerca do feminismo nos mostra o quanto tem sido importante a organização da sociedade civil organizada em seus movimentos e entidades pela conquista da equidade de gênero, pela garantia de direitos a todas as pessoas, a partir do reconhecimento das diferenças existentes entre elas.

A UFPE: a disciplina PPP 1 e o enfoque dos Direitos Humanos

É importante, inicialmente, fazermos uma breve caracterização da realidade do Estado de Pernambuco do ponto de vista político e social. Este vem se configurando como um dos mais progressistas do Brasil. Fato que pode ser evidenciado tanto na sua história recente como mais longínqua. Forças progressistas sempre estiveram na direção tanto do governo estadual quanto da capital. As frentes populares¹ se constituem como uma de suas marcas mais significativas. É importante destacar que ainda nos anos 60, frentes progressistas conquistaram governos da capital, Recife e estadual, com Pelópidas Silveira e Miguel Arraes, respectivamente.

O golpe militar de abril de 1964 embora, durante algum tempo tenha limitado a mobilização dos grupos progressistas, estes, aos poucos, vão se rearticulando, ressurgindo com forças no final dos anos 70 e ao longo dos anos 80, adquirindo nos tempos presentes maior visibilidade.

Assim, em Pernambuco, sociedade política e sociedade civil, sobretudo a partir dos anos 80, tem assumido um perfil de luta a favor das classes populares, na medida em que políticas de governo vêm incorporando muitas das demandas destes segmentos.

Do ponto de vista da sociedade civil, esta se encontra relativamente organizada, incluindo uma infinidade de instituições que tem como foco de atuação a defesa, proteção e promoção dos Direitos Humanos em suas múltiplas abrangências. Ressalte-se que recentemente foi criado na UFPE o NEPEDH (Núcleo de Estu-

¹ As Frentes populares começam a aparecer no cenário mundial, ainda nos anos 30, se contrapondo ao Nazismo e ao Fascismo, na Alemanha e Itália, respectivamente. No Brasil, a Aliança Nacional Libertadora – ANL – se constituiu, entre 1935-37, como um embrião de outras frentes populares que surgem na história brasileira, a exemplo do movimento queremista de 1945 e as frentes dos anos 60 e 80. Do ponto de vista político, as frentes c ONG regam grupos e tendências que vão desde o espectro liberal conservador, liberal democrata passando por social-democrata, indo até socialista e o comunista.



dos e Pesquisas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania que vem deflagrando processos de debates e reflexões, aglutinando diferentes entidades e movimentos da sociedade civil ligadas diretamente aos Direitos Humanos.

No que se refere mais especificamente a UFPE, sua trajetória mais recente evidencia avanços importantes na articulação que tem estabelecido com a sociedade civil organizada, observando-se um grande salto, sobretudo a partir dos anos 80. Diferentes cursos, sobretudo ligados às Ciências Humanas vêm desenvolvendo estudos e pesquisas em Direitos Humanos buscando aproximar a academia daqueles movimentos/entidades que atuam diretamente neste campo.

Quanto à disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica 1 - PPP1, integrante do currículo do Curso de Pedagogia da UFPE, podemos constatar que ela tem se traduzido em espaço fértil de integração da prática pedagógica universitária com os movimentos organizados da sociedade civil, dentre eles movimentos sociais e ONGs, tendo por objetivo maior possibilitar aos alunos a apreensão de como a educação acontece nestes espaços, configurando a educação não formal como mecanismo de formação da cidadania e de construção de práticas sociais e políticas de inclusão social dos diferentes segmentos envolvidos.

Na ementa da referida disciplina incluímos dentre seus focos de abordagem “a ênfase nas práticas desenvolvidas pelos grupos organizados da sociedade civil, entendidos como espaços de lutas no processo de transformação social, bem como a análise dos movimentos sociais como locus de defesa e promoção dos Direitos Humanos e efetivação da Educação em Direitos Humanos”.

Uma das temáticas tratadas tem sido a Educação, Direitos Humanos e Diversidade, abrangendo como sub-temas o protagonismo da sociedade civil, a Educação em Direitos Humanos; os

movimentos sociais e os Direitos Humanos; a universidade e movimentos organizados da sociedade civil como locus de Educação em Direitos Humanos, Direitos Humanos, diversidade e diferença.

Como o próprio nome da disciplina sinaliza, buscamos construir uma abordagem teórico-prática, a partir da pesquisa de enfoque etnográfico, que permitisse aos alunos o contato direto com movimentos sociais, a exemplo do MST e de entidades não governamentais – ONGs – previamente selecionados, com base no interesse pessoal pelas temáticas colocadas em estudo, a exemplo da diversidade de gênero, étnico-racial, quilombolas, criminalidade, formação política, meio ambiente, dentre outras. Ao longo dos trabalhos desenvolvidos foram realizadas visitas de campo, entrevistas semi-estruturas, participação em atividades, análise documental, cujos achados foram socializados em sala de aula e traduzidos em apresentação de seminários temáticos e elaboração de relatórios. Dentre os diferentes objetivos perseguidos concedemos destaque a dois deles:

- Construir uma visão teórico-prática sobre modos, formas e processos educacionais existentes na sociedade que contribuem para a formação crítica do profissional da educação, especialmente em campos que dizem respeito à formação da cidadania de indivíduos e grupos sociais nas suas dimensões sociais, políticas e econômicas;
- Refletir sobre o desafio da diversidade cultural e de suas múltiplas linguagens.

As pesquisas realizadas pelos alunos têm evidenciado a relevância da presença da universidade nos diferentes espaços da sociedade, tanto do ponto de vista de sua maior aproximação com as demandas sociais e políticas, conferindo maior visibilidade ao seu papel junto às diferentes formas de organização social, como do ponto de vista da própria prática pedagógica da



universidade, pela maior relevância social e política que adquire os conhecimentos socialmente produzidos.

Prova da importância dessa articulação pode ser percebida no interesse demonstrado pelas instituições/entidades em partilhar seus conhecimentos e experiências, muitas delas comparecendo à própria sala de aula para falar de suas vivências, limites e possibilidades. Para os alunos essa prática tem se traduzido em momentos por excelência de formação política e de apreensão da realidade social, em suas diferentes dimensões, tomando-se como eixo estruturador os Direitos Humanos.

Na impossibilidade de retratar as vastas e ricas experiências vivenciadas pelos alunos junto aos movimentos sociais e ONGs, selecionamos duas instituições campo de pesquisa, o Instituto Papai, que mantém uma intrínseca relação com a UFPE, mais especificamente com o Núcleo de Pesquisa em Gênero e masculinidades –Gema- vinculado ao Programa de Pós-graduação em de Psicologia e a ONG Loucas de Pedra Lilás-, ambas com trabalhos relevantes na área de gênero, advogando a defesa da mulher, em suas múltiplas dimensões, política, social, de saúde, firmadas nos princípios da igualdade e da diferença.

A) Instituto Papai

A análise da atuação do Instituto Papai implica, inicialmente, compreender a atuação do próprio Grupo Gema que, segundo seus documentos, tem por “objetivo desenvolver pesquisas e ações de extensão universitária que tem por foco os homens e as masculinidades, a partir do enfoque feminista e de gênero”. Nessa direção, o Gema vem desenvolvendo projetos integrados que contam com a participação de docentes da própria UFPE, e de outras universidades, bem como de pesquisadores de organizações não-governamentais, possibilitando também o envolvimento de estudantes de graduação e de pós-graduação em ciências humanas, sociais e da saúde.

Esse Núcleo de pesquisas foi criado em 1998, mediante celebração de convênio entre o Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco e a organização não-governamental Instituto PAPAI, estando inscrito no CNPq sob a denominação de “Grupo de Trabalho em Gênero”. O Gema tem como objetivos:

- “promover um espaço multidisciplinar de interlocução e construção de projetos comuns, integrando pesquisadores e pesquisadoras vinculados/as a Universidades e/ou a Organizações Não-Governamentais, com diferentes níveis de formação e campos de atuação variados, no âmbito das Ciências Humanas, Sociais e da Saúde;
- alimentar uma rede de estudos e pesquisas sobre relações de gênero no contexto da saúde, sexualidade e reprodução, com especial destaque aos trabalhos sobre homens e masculinidades”.

São quatro as linhas de pesquisas desenvolvidas pelo Gema:

- Saúde, sexualidade e reprodução;
- Juventude, ação política, cultura e subjetividade;
- Práticas discursivas e produção de sentidos;
- Processos psicossociais, poder e práticas coletivas.

Já o “Instituto Papai”, com sede no Bairro da Várzea, Recife-Pe, fundado em 1997, tem como um de seus fundadores Benedito Medrado, Prof. Adjunto do Departamento de Psicologia da UFPE e que, hoje, atua no Instituto como voluntário, coordenando projetos de pesquisa e extensão vinculados ao Núcleo Gema do qual é coordenador, debruçando-se em temáticas relativas à saúde, comunicação, gênero, feminismo, homens e masculinidades.

Vale registrar que o momento de sua fundação corresponde a uma conjuntura histórica em que se inscreviam debates e discussões



acerca da paternidade do adolescente no Brasil, figurando como uma das organizações pioneiras na América Latina, tendo como primeira iniciativa a implementação do “Programa de Apoio ao Pai Adolescente e Jovem, cuja preocupação era desencadear reflexões sobre a invisibilidade da experiência humana no contexto da vida reprodutiva e no cuidado infantil”.

Assumindo como objetivo maior contribuir para o fortalecimento das ações da sociedade civil que visam a igualdade de direitos entre homens e mulheres, o Instituto Papai vem promovendo o monitoramento de políticas públicas de cunho feminista e de gênero. Com esse intuito o Instituto assume como princípios fundantes de suas ações:

- Respeito aos Direitos Humanos, especialmente os Direitos sexuais e reprodutivos;
- Respeito às jovens gerações;
- Afirmação da liberdade, autonomia, solidariedade e diversidade humana;
- Superação de todas as formas de discriminação e violência, particularmente as baseadas em gênero, raça/etnia, idade, e/ou orientação sexual.

Nesse sentido, o Instituto Papai, pautado em princípios feministas, vem advogando, através de suas ações e projetos, a possibilidade de construção de uma sociedade justa em que os homens e mulheres sejam portadores dos mesmos direitos. Para tanto, considera a participação dos homens fator primordial nas questões inerentes à sexualidade e à reprodução, engrossando as iniciativas da sociedade em prol da eliminação de posturas machistas, mediante a revisão dos sentidos de masculinidade e de processos de socialização dos homens.

As iniciativas empreendidas pelo Instituto Papai, mediante estabelecimento de parcerias, articulações e envolvimento em re-

des, têm procurado contribuir para a implementação de políticas públicas que promovam o envolvimento dos homens e dos jovens na construção de novas práticas que visem a ruptura de barreiras individuais, institucionais culturais e ideológicas tendo em vista a ampliação e exercício dos direitos sexuais e reprodutivos com justiça social.

A criação do Instituto constitui, assim, uma conquista dos movimentos sociais que emergiram no país, a partir dos anos sessenta, sobretudo daqueles movimentos de mulheres, tanto os feministas, como os de defesa dos Direitos Sexuais, especialmente de gays e lésbicas, lutando pela revisão de valores e pela desconstrução do machismo que demarca a trajetória histórica do Brasil.

Sua gênese sofreu inspiração do modelo dos núcleos de estudo sobre a mulher e relações de gênero, que se organizaram na década de oitenta, promovendo uma interlocução entre a produção acadêmica e a militância feminista. Seu berço justifica a defesa intransigente que faz pela necessidade de se fazer uma leitura crítica de como são construídas as desigualdades de gênero, à luz do feminismo, o que justifica a rica e ampla produção acadêmica do Instituto Papai, aliada às ações que tem desenvolvido revelam o seu compromisso ético com os Direitos Humanos.

Em ação articulada com o Núcleo Gema da UFPE, o Instituto Papai tem participação ativa na Campanha Nacional do Laço Branco, que visa, mediante processos de sensibilização, garantir o envolvimento de homens nas lutas pelo fim da violência contra a mulher, com base em práticas capazes de promover a equidade de gênero, através de ações sociais nas diferentes áreas dos Direitos Humanos: saúde, educação, trabalho, justiça e segurança pública.

Visando construir novas relações de gêneros, pela eliminação do machismo e da homofobia, o Instituto vem promovendo ações preventivas junto a jovens e adolescentes, pois, conforme afirma Ricardo Castro “os adolescentes e jovens ho-



mossexuais trazem relatos muito fortes de xingamentos e violência vivida em casa e na própria escola”, diz ainda que “eles também sofrem abusos sexuais, inclusive nos próprios abrigos sob cuidado do Estado”, fatos que devem ser denunciados pelos próprios agredidos, fortalecidos pelo seu engajamento nos movimentos de resistência a tais posturas. Atualmente, O Instituto Papai desenvolve quatro projetos de grande impacto social: Paternidade – Direitos Reprodutivos; Violência de Gênero; Homens e Saúde Pública e Diversidade Sexual.

B) Loucas de Pedras Lilás

As Loucas de Pedra Lilás são uma organização não governamental feminina e feminista que visa conscientizar a população sobre o papel da mulher na sociedade. E por que são chamadas de Loucas? Segundo seus referenciais teóricos “são mulheres que têm o orgulho de ser MULHER, que ironizam a própria lucidez, autodenominando-se de insanas, quando bem sabem que doente é a sociedade em que vivem” ou no dizer de Foucault em que vivemos. Doenças que são produtos do próprio modelo sócio-econômico-cultural prevalecente, e geram acomodação, subserviência e domesticação, sobretudo das mulheres. Portanto essa patologia, segundo, as Loucas de Pedra repercute, sobremaneira, na mulher como o objeto sexual, esposa, mãe, dona de casa, profissional, ou seja, a mulher em seus múltiplos papéis, em seus múltiplos lugares.

A mulher é, assim, o alvo das loucas, e “elas atiram para todos os lados, tentando acertar o alvo”. Para nutrir suas ações bebem nas fontes do pensamento de Michel Foucault, com sua teoria de poder, de Paulo Freire com sua concepção de libertação, de Marilena Chauí, de Augusto Boal, com sua contribuição sobre teatralização, e de Joan Scott.

Utilizando-se da teatralização, conforme Augusto Boal, do Teatro do Oprimido, buscam conferir identidade própria às suas peças, considerando o contexto sócio-cultural de uma sociedade ainda marcada por fortes ranço do patrimonialismo, do machismo, da opressão e do preconceito.

Nesse sentido, As Loucas de Pedra Lilás constituem de uma entidade que assume como missão visibilizar, via meios político-artísticos, as reivindicações das mulheres organizadas e sua luta para garantir e ampliar seus direitos humanos e construir sociedades mais justas, democráticas, plurais e solidárias, atuando em três áreas temáticas: saúde, relações de gênero, justiça e promoção de direitos.

A sua existência objetiva dar destaque às iniciativas do movimento de mulheres, tanto em âmbito local, como nacional e internacional, fazendo uso de expressões artísticas e político-educativas, buscando atingir diferentes públicos-alvo. Sua ação adquire visibilidade nas peças que encenam, com alegria e bastante humor, nas praças públicas, avenidas, ruas, saindo do nordeste e chegando a lugares mais distantes do país, participando de eventos nacionais e internacionais, a exemplo do Fórum Mundial, sempre com o intuito de denunciar o machismo e anunciar a libertação das mulheres e o combate ao conservadorismo preconceituoso. Aborto, estupro, diversidade sexual, violência contra a mulher, mortalidade materna são temas por elas trabalhados, sempre procurando compartilhar com o público, indagações frente às injustiças sociais e refletirem sobre a possibilidade de um novo olhar sobre a sociedade.

Sua criação, em 1989, em Recife-Pe se deve à idéia militante de ganhar as ruas mostrando as reivindicações do movimento feminista. Suas fundadoras são a francesa, domiciliada no Brasil, há trinta anos, Régine Bandler, mais conhecida como Gigi, a uruguaia e artista gráfica Ana Boche, também residente no Brasil há



cerca de trinta anos e a educadora brasileira Marli Borges, todas integrantes de movimentos feministas, a exemplo do SOS Corpo.

Buscando desencadear discussões acerca do papel da mulher na sociedade, lutando pelo direito à liberdade, respeito e dignidade, as Loucas de Pedra Lilás trabalham com os seguintes objetivos:

- Favorecer a tomada de consciência do público sobre os processos de exclusão globalizados e da violência, notadamente contra mulheres;
- Influenciar a definição de políticas públicas a partir da participação das mulheres;
- Qualificar permanentemente a performance político-artística e a gestão institucional.

A UFPB: A disciplina Teoria Política e os Direitos Humanos

A UFPB tem uma longa tradição de articulação com movimentos sociais nas suas três atividades, isto é, no ensino, na pesquisa e na extensão se constituindo como locus de produção de conhecimentos nas áreas em que essas parcerias vêm se dando. É significativo mencionar que a Universidade conta com o Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos - NCDH – bem consolidado e que apresenta uma reconhecida produção de circulação nacional de estudos e pesquisas em Direitos Humanos tendo conquistado, recentemente, a aprovação do mestrado em Direitos Humanos.

É importante destacar que a sociedade civil paraibana ainda carece de maior organização. Diferentemente de Pernambuco, a Paraíba, tradicionalmente vem se caracterizando por ser um dos Estados mais conservadores do sistema federativo brasileiro, predominando uma cultura de traços extremamente patriarcais e de

pouca mobilização da sociedade civil. Recentemente o movimento contra a descriminalização da maconha foi impedido de fazer sua mobilização pelas autoridades locais, ou seja, em muitas situações a questão social é caso de polícia.

Do ponto de vista da luta pelo poder local, os grupos políticos dominantes se revezam no poder quase que alternadamente. Cunha Lima e Maranhão travam uma espécie de guerra particular nas sucessões tanto para o governo do Estado, quanto para as prefeituras de João Pessoa e de Campina Grande. Mais recentemente foi aberta uma fenda na estrutura de poder com Ricardo Coutinho, primeiramente conquistando, através do voto popular, a prefeitura da capital e, posteriormente, vencendo, contra todas as pesquisas, as eleições para o Estado da Paraíba, em 2010. É sabido que a própria aliança com o ex-governador Cássio Cunha Lima, também integrante da chapa majoritária, como candidato ao senado, teve peso importante na eleição de Ricardo.

Do ponto de vista da organização da sociedade civil, em que pese ainda se constatar sua fragilidade, se observa alguns grupos que se destacam reivindicando direitos que, historicamente, lhes são negados. Por exemplo, a luta da União Por Moradia Popular; o direito a uma vida sem violência é um direito de todas as mulheres, luta encampada pelo movimento das mulheres através do centro da mulher 08 de março e da Fundação de Defesa dos Direitos Humanos Margarida Maria Alves, a luta da população LGBT contra o preconceito e a homofobia realizada pelo movimento do Espírito Lilás, MEL, as pastorais, carcerária e da terra, o MST, são algumas das organizações que se movem contra a corrente dominante no Estado da Paraíba.

Considerando essas lutas sociais e políticas locais através de duas disciplinas integrantes dos currículos dos cursos de Ciências Sociais e Serviço Social buscamos apreender esses conflitos,



ratificando a existência da histórica articulação entre universidade e entidades da sociedade civil.

No curso de Ciências Sociais a disciplina Tópicos Especiais em Ciência Política de título o Pensamento Político Liberal e os Direitos Humanos tem se prestado muito bem para o estabelecimento desta parceria com entidades organizadas da sociedade.

De outra parte, a disciplina Teoria Política, no curso de Serviço Social vem se constituindo como o guarda chuva no qual vem se construindo uma boa relação com ONGs e movimentos sociais. Teoria Política integra o currículo do curso de Serviço Social como disciplina obrigatória e pré-requisito para as disciplinas de políticas Públicas. Seleccionamos, no âmbito dessas disciplinas, uma experiência que é digna de ser mencionada por mostrar como, na prática, esta articulação vem se processando.

Nas duas disciplinas temos a possibilidade de vivenciar esta relação ao longo de toda a trajetória de seu desenvolvimento. As disciplinas têm como pano de fundo o estudo dos fundamentos e da formação da sociedade e do Estado Moderno, conteúdos que possibilitam entender a relação do Estado com a sociedade.

Nelas procuramos fazer um trabalho articulado com a sociedade civil organizada, sobretudo com aquelas entidades que tratam da temática dos Direitos Humanos, a exemplo do Movimento do Espírito Lilás (MEL), instituição criada em 1992, inicialmente “tendo como foco central de sua ação a preocupação com a problemática da AIDS e a quantidade avassaladora de homossexuais contaminados por esse grande mal”. (MEL, 2002, p. 01)

É importante destacar que esse foco do MEL se diversificou para a proteção dos Direitos Humanos dos LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), sobretudo a partir da constatação da

[...] mudança do perfil epidemiológico da doença que passa a afetar mais heterossexuais e até mulheres casadas, e por uma necessidade de lançar sobre a questão da homossexualidade um olhar mais abrangente e profundo. Nessa direção, a discussão dos Direitos Humanos passou a ocupar um lugar de destaque na atuação da instituição (MEL, 2002, p. 01).

Destaque-se ainda que a Paraíba é considerado como um dos Estados campeões Brasileiros da discriminação quanto à liberdade de orientação sexual, portanto, a homofobia é algo que está muito presente na cultura patriarcal, ainda prevalecente, dos paraibanos.

Levantamento realizado no Brasil pelo grupo gay da Bahia se constatou que em 2010 foram assassinados 260 homossexuais² no Brasil. Esse fato mostra que existe uma verdadeira epidemia do ódio, segundo o grupo baiano.

Por outro lado, segundo o Movimento do Espírito Lilás - MEL constatou o Estado da Paraíba está entre os primeiros lugares em assassinatos de gays.

A Paraíba mata gays com abundância. No período de janeiro de 1990 a dezembro de 2011, foram registrados os assassinatos de 128 homossexuais no estado. Só em 2011 morreram 21 homossexuais: onze gays; seis travestis ou transexuais; três lésbicas e um heterossexual, distribuídos em oito municípios paraibanos, dentre eles João Pessoa, Campina Gran-

2 O Grupo Gay da Bahia (GGB), divulga o Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais de 2010. Foram documentados 260 assassinatos de gays, travestis e lésbicas no Brasil no ano passado, 62 a mais que em 2009 (198 mortes), um aumento 113% nos últimos cinco anos (122 em 2007). Dentre os mortos, 140 gays (54%), 110 travestis (42%) e 10 lésbicas (4%). O Brasil confirma sua posição de campeão mundial de assassinatos de homossexuais: nos Estados Unidos, com 100 milhões a mais de habitantes que nosso país, foram registrados 14 assassinatos de travestis em 2010, enquanto no Brasil, foram 110 homicídios. O risco de um homossexual ser assassinado no Brasil é 785% maior que nos Estados Unidos. Neste ano o GGB outorgou o troféu Pau de Sebo ao Deputado Jair Bolsonaro na condição de maior inimigo dos homossexuais do Brasil, considerando que sua cruzada antigay estimula a prática de crimes homofóbicos. (Grupo Gay da Bahia - http://www.ggb.org.br/welcome_old.html).



de, Queimadas, Sousa, Cabedelo, Bananeiras, Santa Rita e Patos (MEL - Movimento do Espírito Lilás).

Somente em 2011, ocorreram 21 assassinatos contra a população LGBT o que demonstra o crescimento da intolerância no Estado da Paraíba³.

Assim, considerando estas informações levantadas na mídia local e tomando por base a temática dos Direitos Humanos dos LGBT, os alunos, em geral organizados em grupos de 5 ou 6 membros, fazem, inicialmente um levantamento bibliográfico do tema e em seguida visitam, a partir de planejamento prévio, feito de forma coletiva, uma instituição que trata da promoção e defesa dos direitos dos LGBT. A apresentação de cada seminário, em geral, ocorre durante uma aula, momento em que os alunos expõem de forma criativa a experiência vivenciada. Para tanto, se utilizam de dinâmicas que possibilitam apreender a temática de forma participativa. Cada grupo tem em média 45m para apresentar o seminário, ficando o restante da aula para aprofundamentos da temática com ampla participação do restante da turma.

É importante destacar a receptividade do Movimento do Espírito Lilás pela disponibilidade em abrir suas portas para a universidade, representada pelos alunos do curso de Serviço Social e Ciências Sociais.

Disponibilizam material, vídeos, concedem entrevistas. Acrescente-se ainda que em muitas ocasiões o próprio presidente da instituição MEL vem à universidade ou para participar

³ Segundo o Movimento do Espírito Lilás, os 21 crimes ocorridos em 2011 são apresentados no relatório do Movimento do Espírito Lilás- MEL, em parceria com a Comissão da Diversidade Sexual e Direito Homoafetivo da OAB/PB, o modelo de homicídio relatado define sua motivação no ódio por preconceito, além de repulsivo por sua futilidade é extremamente agressivo, onde quem o pratica não só deseja a morte daquele indivíduo, mas também sua desumanização edespersonalização de suas qualidades morais. Segundo Renan Palmeira vice-presidente do MEL, “Nos inquéritos é comum encontrarmos vítimas desfiguradas por disparos efetuados em seus rostos ou lesionadas por espancamentos gravíssimos, no ensejo de torná-los algo menos que um indigente”. (MEL - Movimento do Espírito Lilás).

diretamente dos seminários apresentados pelos alunos, ou para assisti-los como observador.

Como a apresentação do seminário corresponde a uma das avaliações do semestre, normalmente, o professor da disciplina prefere que a apresentação seja realizada pelos seminaristas, ao invés de conceder espaço para possíveis representantes dos movimentos, embora a participação direta não se caracterize como uma camisa de forças. Em muitas ocasiões, a participação de membros dos movimentos vem se dando diretamente.

Como uma das conclusões, os alunos passam a compreender como a defesa e efetivação dos Direitos Humanos na sociedade capitalista é limitada. Por mais que se avance na conquista de direitos a sua efetivação não se concretiza, como o próprio movimento constata:

O crescimento dos assassinatos e das agressões contra a população LGBT no Estado da Paraíba demonstra a falta de ações de políticas públicas a este segmento social, de acordo com Luciano Vieira, presidente do MEL: “Temos conhecimento dos altos índices do aumento da violência contra a população paraibana em geral, porém a falta de políticas sociais, de leis que punam os agressores homofóbicos, a falta de uma política pública para a segurança efetiva e a rearticulação do conservadorismo expresso em alguns meios de comunicação e no cenário político regional motivaram o crescimento dos crimes de ódio contra a comunidade LGBT no nosso Estado”. Contudo, segundo Renan MEL: “Obtivemos ganhos reais em 2011 com o reconhecimento da união homoafetiva pelo STF, a visibilidade da luta pela cidadania LGBT na mídia nacional e regional e a participação da população na luta contra homofobia expressa na realização da 10ª Parada da Cidadania LGBT de João Pessoa que contou com a participação de 30 mil pessoas”. (MEL - Movimento do Espírito Lilás)



Conclusão

De modo geral, as experiências vivenciadas por alunos (as) tanto da UFPB, como da UFPE, possibilitaram a análise crítico-reflexiva das relações que se operam entre teoria x prática, evidenciando a relevância de a universidade se fazer presente e trazer para o seu cotidiano, temáticas inerentes aos Direitos Humanos, concorrendo de forma decisiva para a formação de sua cidadania. Revelaram, também, iniciativas plausíveis da articulação que vem sendo feitas entre o ensino universitário e as práticas sociais, vínculo indispensável à concretização da função social e política da universidade, na perspectiva de sua efetiva contribuição para questões postas pela sociedade.

De outra parte, experiências como essas são indicativos de que a universidade está caminhando na perspectiva de uma Educação em Direitos Humanos, buscando diferentes formas de conferir materialidade a um currículo que encontra nos Direitos Humanos um de seus fundamentos. Essa caminhada que ainda é pequena está a exigir um esforço coletivo dos educadores universitários tendo em vista a implementação de forma mais orgânica de uma Educação em Direitos Humanos o que demanda, de início compreendê-la

[...] como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e locais e sociais; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológi-

cos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2007, p. 25).

A criação, portanto, de uma cultura de Educação em Direitos Humanos pautada nos princípios da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos, permitirá à universidade, como uma “instituição social com vocação republicana” desenvolver suas ações orientadas pelos ideais de igualdade, de liberdade e de justiça, garantindo a indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão, suas clássicas funções.

A articulação, portanto, da universidade com os movimentos e entidades sociais, constitui ação imprescindível ao desempenho da função social e política da universidade, cumprindo o que orienta o PNEDH (2007) quando afirma a necessidade de que as IES participem na formação de agentes sociais de Educação em Direitos Humanos. Articulação que vem sendo construída historicamente pelas lutas da humanidade, adquirindo maior força e visibilidade nos tempos presentes, podendo-se afirmar ser essa uma relação além de possível, necessária e urgente.

Referências

BENEVIDES, M.V.M. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Ática, 1998.

BRASIL. Comitê Nacional de educação em Direitos Humanos (CNEDH). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF; SEDH; UNESCO, 2007.



CARVALHO, Maria Eulina Pessoa, et al. *Gênero e diversidade sexual: um glossário*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009.

BRASIL. *Conselho Escolar e Direitos Humanos*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 104.

FERNANDES, F. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* 2ª ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Ed. Alfa - ômega, 1979.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

GRUPO GAY DA BAHIA. Disponível em: <http://www.ggb.org.br/welcome_old.html>. Acessado em: 23/12/2011

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. v. I e II Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

TOSI, Giuseppe. *A Universidade e a Educação aos Direitos Humanos*. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/tosi/tosi_univ_educ_dh.pdf. Acessado em: 20/12/2011

MEL. Movimento do Espírito Lilás. Disponível em: <<http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/folder/10006000436>> . Acessado em 23/12/2011

OLIVEIRA, F. *A economia brasileira: crítica à razão dualista*. 4. Ed.. Petrópolis: Vozes; São Paulo: CEBRAP, 1981.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. 7ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

3.9

EXTENSÃO EM DIREITOS HUMANOS NA UFPB 2000-2010

Maria de Nazaré Tavares Zenaide- UFPB
Pedro Felipe Moura de Araújo- UFPB
Juliana Correia Rodrigues Behar- UFPB

Contextualizando a pesquisa

Desde a década de noventa, a inserção dos direitos humanos na educação superior vem sendo objeto de estudos e pesquisas, em muitos casos, incentivados por órgãos de fomento e de cooperação internacional. No caso do Brasil, com a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a Secretaria Especial dos Direitos Humanos e o Ministério da Educação e da Justiça têm implementando programas objetivando a formação em direitos humanos, como também ações no âmbito da pesquisa e da extensão universitária.

O Grupo de Trabalho (GT) “Cultura e Educação em Direitos Humanos” da UFPB vêm, desde a criação do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH) em 2007, promovendo ações de ensino (curso de especialização em educação em direitos huma-



nos) e de extensão (cursos de extensão em educação em direitos humanos, participação e organização de eventos juntamente com órgãos parceiros) sobre esta temática.

De setembro de 2010 a dezembro de 2011 foi possível, com apoio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, a realização de uma pesquisa para levantar as ações de ensino e extensão em direitos humanos no campus I, João Pessoa, especificamente, nos Centros de Educação (CE), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) e no Centro de Ciências Jurídicas (CCJ).

Retrospectiva histórica da inserção dos Direitos Humanos na UFPB

A inserção dos Direitos Humanos na UFPB se insere no contexto das lutas sociais ao longo dos anos 50-60, de modo não formal, através de experiências de assessoria e apoio aos movimentos rurais, a exemplo da CEPLAR e das Ligas Camponesas, quando docentes e discentes, ao se aproximarem de coletivos sociais em situação de vulnerabilidade econômica e social, identificaram e diagnosticaram graves violações dos direitos individuais e coletivos (saúde, educação, segurança, trabalho, terra) (LEMOS, 2001; FÁVERO e SOARES JÚNIOR, 1992). Com o golpe militar que instituiu a ditadura no Brasil (1964-1985), tais experiências sofreram fortes rupturas, devido à repressão sobre o campo e sobre a Universidade, que apenas começam a se recuperar a partir da reabertura democrática.

No contexto do processo de transição democrática, docentes e discentes da UFPB retornaram a investigação e assessoria popular junto aos movimentos sociais do campo (pastorais sociais e oposição sindical) e da cidade (pastorais sociais, movimento operário e

movimento estudantil), gestando novas experiências de extensão universitária, envolvendo temáticas, como: questão agrária, violência rural, direitos trabalhistas, direito à terra, direito à sindicalização e greve, seguridade social e proteção social. Desse processo emergiram entidades de luta e defesa pelos direitos humanos, termo esse que na época buscava fazer convergir todos os direitos sociais aspirados por estes coletivos e movimentos populares. Do encontro desses movimentos, resultou a inserção de docentes e discentes no trabalho de assessoria junto às entidades de direitos humanos, tais como: o Centro de Defesa dos Direitos Humanos - CDDH (1975), e o Centro de Documentação e Publicações Populares - CEDOP (1978), da Arquidiocese da Paraíba; e o Centro de Orientação dos Direitos Humanos CODH (1978), o Projeto Comunitário de Educação Popular - PROCEP (1978) e o Serviço de Educação Popular - SEDUP (1981), da Diocese de Guarabira. Cabe assinalar também a criação do Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural - CENTRU (1981) e do Sociedade de Assessoria ao Movimento Popular e Sindical - SAMOPS (1985), dentre outras entidades.

Essa troca de experiências fez surgir demandas internas para o ensino, a pesquisa e a extensão da UFPB, buscando a construção conjunta do compromisso social da universidade, inevitavelmente inserida nos processos políticos e sociais emergentes. Foram criados: Setor de Assessoria aos Movimentos Populares - SEAMPO, Cursos de Pós-Graduação em Sociologia Rural, Setores de Assessoria aos Movimentos Sociais, Linhas e Grupos de Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação Popular, Cursos de Especialização em Educação e Movimentos Sociais, Cursos de Especialização em Direitos Humanos para os movimentos sociais, dentre outros (ZENAIDE, 2010).

Nos anos oitenta, no bojo do processo de mobilização em torno da Constituição Federal de 1988, no interior da UFPB emergiu



um movimento para a institucionalização da Comissão de Direitos Humanos (1989), desdobrando-se nos anos noventa para a criação do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão e a ouvidoria universitária. Nas temáticas da diversidade, núcleos foram criados para tratar: inclusão das pessoas com deficiência, terceira idade, questões étnicas e de gênero. Se de um lado, a Universidade é chamada para investigar e atuar sobre a problemática da violência estrutural, institucional e social, por outro, ela também é demandada a enfrentar situações de violações internas, exigindo não só mecanismos de assistência sócio-psicológica e jurídica, como também educação em e para os direitos humanos.

A inserção na gestão universitária por sua vez, envolveu não só a criação de entidades internas, como SEAMPO, CDH e Núcleos temáticos da diversidade, como também implicou na participação da UFPB em esferas públicas da cidadania, a exemplo dos Conselhos de políticas públicas (educação, habitação, assistência social, saúde e outros), dos Conselhos de direitos (criança e adolescente, mulher, direitos humanos, idoso, afro-descendente), Fóruns (exploração do trabalho Infanto-Juvenil, saúde do trabalhador, dentre outros) e Comitês (educação em direitos e prevenção à tortura).

Nesse momento, em que o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos propõe a centralidade da inserção dos direitos humanos na educação superior, temos a convicção de que a presente pesquisa poderá subsidiar não só a reflexão crítica como apontar caminhos e subsídios para as políticas públicas a partir do âmbito universitário, a fim de retomar seu espaço de vanguarda na sociedade, em seu aspecto prático e reflexivo.

Fundamentos da extensão universitária em Direitos Humanos

A compreensão da extensão universitária exige uma retrospectiva do Plano Nacional de Extensão, construído pelo Fórum Nacional de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), que define tal atividade como um “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (FORPROEX, 2001). No intuito de melhor compreender este campo de produção do conhecimento deve-se, a priori, perceber a necessidade da extensão e de como se dá a interação com o mundo fora dos muros na universidade.

Sendo um dos elementos que compreendem o tripé sustentador da universidade pública, a extensão possui características específicas nas formas de produção do conhecimento, diferenciando-se do ensino e da pesquisa. Enquanto elo interventivo direto na sociedade, a extensão, como afirma Melo Neto

[...] não visa levar a universidade a substituir funções de responsabilidade de Estado, mas sim produzir saberes, tanto científicos e tecnológicos quanto artísticos e filosóficos, tornando-os acessíveis à população, ou seja, a compreensão da natureza pública da universidade se confirma na proporção em que diferentes setores da população brasileira usufruam dos resultados produzidos pela atividade acadêmica (MELO NETO 2004, p.49).

Apesar da natureza política e de compromisso social, a extensão universitária é um campo em disputa, sujeita às conjunturas sócio-políticas de determinado tempo histórico, podendo tanto encontrar estratégias de militância acadêmica quanto formas de manutenção da ordem, como afirma Mendes.



Após, o golpe de 1964, extensão universitária estudantil sofre vários reveses. O Governo Militar cria vários programas de integração estudante-comunidade: Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), Projeto Rondon e Operação Mauá com a função de realização de políticas de governo, preocupadas em construir a hegemonia dos setores dominantes. Ao mesmo tempo em que presta serviços a população carente, a extensão difunde o ideário político-ideológico da Ditadura Militar e torna-se também num modus operandis de captação de recursos das universidades, que sofriam com as contenções de despesas protagonizadas pelo governo federal (MENDES, 2010).

Quando o país se encontrava na fase da abertura política, outras experiências de extensão foram sendo possíveis, aproximando a Universidade às demandas reais da sociedade. Foi ao longo dos anos 70 e 80, junto aos movimentos e demais atores sociais, que setores universitários começaram a implementar experiências de extensão em direitos humanos, construindo historicamente um conceito de extensão essencialmente prático com vista a desenvolver a função cultural e política da Universidade.

A partir da década de 90, na busca de fortalecer o aspecto democrático da organização social pós-ditadura militar no país, as Universidades brasileiras através das ações da extensão começaram a contribuir para a formação política dos atores sociais, entre eles coletivos, grupos e entidades de direitos humanos. O tema da cidadania e dos direitos humanos tornou-se o grande foco de ação, que com a consolidação do Estado Democrático de Direito, após Constituição Federal de 1988, ampliou-se o leque institucional de intervenção da extensão universitária na gestão das políticas públicas, e especialmente na política de direitos humanos, com a criação do Programa

Nacional de Direitos Humanos, em 1996, junto ao Ministério da Justiça. (ZENAIDE, 2006)

A década de 90 foi relevante para o reconhecimento acadêmico da extensão na UFPB, pois foi nesse período que as instâncias decisórias da IES regulamentaram e começaram a criar mecanismos de apoio institucional.

QUADRO 1:
REGULAMENTAÇÃO GERAL DA EXTENSÃO NA UFPB (1993-2005)

Período	Documento	Reitorado	Configurações Práticas e Educativas
1993	Resolução nº. 09- 1993	Neroaldo Ponte de Azevedo	Regulamenta atividades de extensão na UFPB
1994	<u>Resolução nº. 01 / 94</u>	Neroaldo Ponte de Azevedo	Regulamenta atividades de extensão no Centro de Educação
1995	<u>Resolução nº. 01 / 95</u>	Neroaldo Ponte de Azevedo	Centro de Ciências Humanas Letras e Artes.
1997	Resolução nº. 76-1997	Jader Nunes de Oliveira	Fixa normas para o Programa de Bolsas de Extensão
1998	<u>Resolução nº. 01 / 1998</u>	Jader Nunes de Oliveira	Regulamenta atividades de extensão no Centro de Ciências Sociais e Aplicadas.
1999	Resolução nº. 55/1999	Jader Nunes de Oliveira	Institui o Sistema de Registro das Atividades de Extensão e Transferência de Informações



2002	Resolução nº. 10/2002	Jader Nunes de Oliveira	Institui o Regimento Interno do Serviço de Residência Universitária da Universidade Federal da Paraíba.
2003	Resolução nº.52/2003	Jader Nunes de Oliveira	Componentes Curriculares Flexíveis no PPP
2004	Resolução nº.34/2004	Jader Nunes de Oliveira	Aprova a sistemática de elaboração e de reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB, revoga a Resolução No, 39/99, deste Conselho e dá outras providências
2005	<u>Resolução nº. 03 / 05</u>	Jader Nunes de Oliveira	Institui a Taxa de Ressarcimento à UFPB (TRU) de custos decorrentes da prestação de serviços e produção de bens para terceiros no âmbito da Instituição.

Fonte: ZENAIDE (2010)

Os direitos humanos na extensão universitária no Brasil começaram a ter reconhecimento acadêmico a partir da criação do Plano Nacional de Extensão, em 1998. Este documento pautou-se pela construção de uma identidade cidadã para a intervenção social das IES, na medida em que é nela que a Universidade se reencontra com a sociedade, que constrói seu caráter de público e democrática. Numa perspectiva popular, tal avanço na legislação indica a integração de saberes sistematizados e saberes populares, no caminho da democratização do conhecimento e participação efetiva da comunidade.

Ao longo do processo de construção democrática, a “extensão cidadã” consolidou avanços no plano das conquistas de direitos, produzindo linhas de ação que expressam os desafios sociais postos à universidade, tais como: assessoria a movimentos, coletivos populares e organizações sociais e comunitárias; assistência jurídico-política; assessoria as esferas públicas da cidadania; educação em Direitos Humanos; violência e segurança pública; questão penitenciária; infância e juventude; grupos étnicos, identitários, geracionais e questão agrária.

Extensão em Direitos Humanos na UFPB – um process de pesquisa

O objetivo inicial de nossa pesquisa foi a elaboração de um catálogo contendo um cadastro da extensão vinculada a educação em direitos humanos na UFPB durante o período de 2000-2010. Porém, no decorrer do nosso estudo, ampliamos da educação em direitos humanos para a extensão em Direitos Humanos, considerando que só a Educação em direitos humanos não traria uma visão completa do perfil da área.

Na UFPB, grande parte dos projetos de extensão em direitos humanos trabalha com uma visão ampla de direitos humanos, associando-os aos direitos econômicos, sociais e culturais, associando com educação, saúde, segurança, questão agrária e outros.

A primeira fase da pesquisa consistiu no levantamento bibliográfico em cinco níveis: a Década da Educação em e para os Direitos Humanos; a Educação em Direitos Humanos na América Latina; a Educação em e para os Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil; o Currículo e os Direitos Humanos; a Extensão em Direitos Humanos nas Universidades Públicas Brasileiras.



Após a pesquisa bibliográfica, o processo de pesquisa de campo referente à Extensão em Direitos Humanos na UFPB deu início com a elaboração de um Formulário para a realização do Cadastro dos Projetos de Extensão em Direitos Humanos na UFPB – 2000-2010.

O processo de preenchimento dos formulários do cadastro foi realizado a partir da Pesquisa Documental: foram investigados Resumos de eventos, arquivos do NCDH, livros e revistas de Extensão da UFPB, CDROM e Sites (SIGPROG e PROBEX).

Durante esse processo percebemos que o preenchimento das fichas de cadastro exclusivamente através dos anais dos encontros de extensão não seria exitoso, já que o nome dos projetos nem sempre correspondia com o dos artigos produzidos, assim como, nem todas as informações necessárias para o cadastro encontravam-se no material documental encontrado. Reavaliamos nossa metodologia de pesquisa, indo até os arquivos da extensão da universidade vinculados à extensão buscando antigas documentações, porém as informações eram imprecisas. Percebendo a dificuldade de arquivamento dos dados da extensão, pode-se constatar uma forte tendência da extensão: a falta de produção escrita, de registros e a publicidade dos arquivos.

Encontramos apenas no site do PROBEX (programa de bolsas da Extensão da UFPB) uma lista de projetos de extensão vinculados a instituição - é importante ressaltar que essas fontes pesquisadas não acessam a totalidade dos projetos de extensão na área, considerando que nem todos os projetos realizados e registrados são financiados apenas pela UFPB ou pelo MEC. Outros são de fontes de financiamento distintas, não sendo registrado.

A partir do título dos trabalhos divulgados em anais, revistas e artigos bem como dos resumos e conteúdos publicizados percebemos três agrupamentos distintos: a) os trabalhos relacionados aos direitos humanos, b) os transversalmente relacionados aos direitos humanos e c) os trabalhos não relacionados com a temática.

Foi realizado um levantamento complementar de projetos em direitos humanos nas assessorias de extensão do CCJ, CCHLA e CE, para complementar os trabalhos registrados no acervo existente, assim como, foi promovido Ciclos de Diálogos entre discentes e docentes, nos quais os docentes relatavam suas experiências de extensão e nos direitos humanos, no intuito de oportunizar o diálogo entre estudantes e professores sobre as temáticas envolvidas no Ciclo.

Apesar deste trabalho de pesquisa ter feito um recorte espacial aos três centros já mencionados e um recorte temporal (2000-2010) durante a pesquisa também foram catalogadas experiências de extensão em direitos humanos noutros centros da UFPB, culminando com a elaboração de um quadro geral que será publicado no relatório de pesquisa. Outro procedimento de coleta de dados foi o de enviar os cadastros por internet os coordenadores dos projetos. Tal procedimento foi demorado e dificultoso, já que se obteve 100% de retorno.

Através do levantamento dos projetos, identificamos as temáticas trabalhadas dentro de cada uma das linhas de extensão encontradas. Seguem:

- Direitos Humanos da Criança e do Adolescente

Foi identificado dentro desta linha temática um total de 16 projetos que em suas ações incluíam: Ações educativas junto às crianças em situação de risco; Assistência jurídica-política; Trabalho Infantil; Inclusão social de jovens; Criança e adolescente em conflito com a lei; Cultura e cidadania.

- Mídia e Direitos Humanos:

Foi identificado dentro desta linha temática um total de oito projetos que em suas ações incluíam: Formação de agentes comunitários; Elaboração de informativos, folhetos e jornais comunitários; Leitura crítica da mídia; Comunicação e cidadania; Acesso à justiça.

- Questão Agrária



Foi identificado dentro desta linha temática um total de três projetos que em suas ações incluíam: Assessoria nas áreas de trabalho, saúde e educação nos assentamentos rurais; Direitos dos trabalhadores canavieiros; Assessoria a casos de violação do direito à terra; Educação popular no campo.

- Direitos Humanos, Grupos Étnicos, Identitários e Geracionais

Foi identificado dentro desta linha temática um total de 18 projetos que em suas ações incluíam: Educação, cidadania e promoção da cultura indígena; Inclusão social e educacional; Combate e prevenção à violência doméstica e contra a mulher; Ações educativas para a equidade de gêneros; Cidadania Travesti e Homossexual; Educação e questões raciais.

- Assessoria Jurídico-política em Direitos Humanos

Foi identificado dentro desta linha temática um total de oito projetos que em suas ações incluíam: Orientação e assistência jurídica à organizações sociais e comunidades; Legislação e cidadania; Função social do judiciário; Justiça comunitária e mediação de conflitos; Assessoria à casos de violação do direito à terra; Direitos Humanos e grupos vulneráveis; Assessoria à comunidades quilombolas.

- Educação Popular e Educação em e para os Direitos Humanos

Foi identificado dentro desta linha temática um total de 27 projetos que em suas ações incluíam: Formação e capacitação em Direitos Humanos nas escolas (estudantes, professores e gestores); Programas de Educação de Jovens e Adultos; Cidadania e formação de valores; Extensão popular para educação e promoção dos direitos humanos;

- Memória Histórica e Institucionalização dos Direitos Humanos

Foi identificado dentro desta linha temática um total de sete projetos que em suas ações incluíam: Direito à memória do patrimônio histórico; Patrimônio e Cidadania; Organização de documentações da ditadura militar; Memórias da Comissão de Direitos Humanos da UFPB;

- Questão penitenciária e Direitos Humanos

Foi identificado dentro desta linha temática um total de 11 projetos que em suas ações incluíam: Assistência jurídica nos presídios; Políticas de trabalho com o sistema penitenciário; Promoção da cidadania e Direitos Humanos dos presidiários e familiares; Orientação profissional e inclusão social;

- Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos

Foi identificado dentro desta linha temática um total de sete projetos que em suas ações incluíam: Ação comunitária em segurança pública; Prevenção e combate à violência e a tortura; Policiamento comunitário; Prevenção e combate à violência familiar; Prevenção da violência nas escolas.

- Políticas Públicas e Direitos Humanos

Foi identificado dentro desta linha temática um total de três projetos que em suas ações incluíam: Habitação Popular; Monitoramento e avaliação do Sistema Único de Assistência Social; Seminário sobre o Plano Nacional de Direitos Humanos na Paraíba.

- Assessoria a movimentos, coletivos populares e organizações sociais e comunitárias

Foi identificado dentro desta linha temática um total de oito projetos que em suas ações incluíam: Aspectos sociais e moradia popular; Assessoria sócio-econômica aos movimentos sociais e entidades de classe; Trabalhadores e habitação popular; Família em situação de risco.

- Saúde e Direitos Humanos

Foi identificado dentro desta linha temática um total de 12 projetos que em suas ações incluíam: Humanização profissional e saúde; Esporte e cidadania; Saúde do trabalhador e precarização do trabalho; Família, cidadania, orientação profissional e direitos em saúde mental; Educação popular para a saúde na comunidade; Práticas educativas em cidadania e promoção da saúde



- Cooperação e intercâmbio da Extensão em Direitos Humanos
Nesta temática encontramos uma ação de extensão na forma de um seminário denominado: Seminário final do programa Alfa Human Rights Facing Security, IV Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB “Democracia e Educação em Direitos Humanos em época de Insegurança”.

Utilizando-se dos arquivos da extensão, dos Ciclos de Diálogos e de entrevistas com coordenadores de projetos disponíveis para pesquisa, podemos constatar que a maioria dos projetos vincula-se a temática da Educação em e para os direitos humanos. São projetos que direcionam para processos de emancipação, empoderamento e de conscientização através da educação, buscando promover a formação de sujeitos de direitos para o exercício ativo da cidadania democrática.

A educação em e para os Direitos Humanos visa elaborar uma “formação cidadã” não apenas sobre ou para os direitos, mas uma formação em direitos humanos, construindo junto com os atores sociais a idéia de que, direitos humanos são atitudes, procedimentos e ação na direção da conquista de direitos, buscando desenvolver uma visão crítica e a busca de mudança da realidade. Apesar da predominância desta linha, outras áreas merecem destaque pelo grande número de projetos, tais como: Direitos Humanos Grupos étnicos, identitários e geracionais, Direitos Humanos da Criança e do Adolescente e Saúde e Direitos Humanos.

Seguindo o caráter popular da extensão universitária, os projetos ligados aos direitos humanos se empenham em possibilitar reflexões críticas e ações de prevenção e enfrentamento da violência, que vão além de uma visão assistencialista da ação extensionista. A concepção crítica dos direitos humanos é relevante para proceder a uma visão crítica da questão social, seja da saúde, educação, segurança, questão agrária, diversidade e identidade gênero, interétni-

ca, dentre outras, traduzindo as demandas sociais mais evidentes atualmente para a IES.

À guisa de conclusão

Os quadros organizados a partir da pesquisa nos mostram que muitas destas ações de extensão se repetiram ao longo dos 10 anos, a exemplo do projeto Zé Peão, sobre alfabetização de trabalhadores da indústria da construção que vem desde 1991 até os dias atuais. Este componente temporário da extensão indica uma qualidade, já que a continuidade significa ampliação do compromisso institucional e não apenas práticas curriculares pontuais. Totalizamos no período investigado 129 projetos de extensão relacionados com a temática dos direitos humanos, que anexando as ações contínuas no decorrer do decênio contabilizaram 255 ações de extensão na área na UFPB.

Através da identificação e análise dos projetos, observamos também que dentre as principais dificuldades encontradas na extensão da Universidade Federal da Paraíba merece destaque a falta de comunicação entre os centros, pois é inegável o fato de que:

Já há um número significativo de experiências em andamento, embora invisíveis. É preciso dar visibilidade, avaliar e apoiar as experiências de extensão. É preciso, ainda, ver que métodos estão sendo utilizados, porque há uma riqueza de experiências que nem nós da Universidade conhecemos. Muitas vezes somos estranhos em nossa própria Universidade (ZENAUDE, 2006, p.407).

Percebemos que muitas vezes um projeto de extensão é realizado de modo isolado com os demais projetos da área ou com de outras áreas convergentes. Sem a ciência de outros projetos em desenvolvimento na área e sem a falta de diálogo entre os pro-



jetos de direitos humanos ou projetos afins, mesmo a instituição promovendo encontros por centros e geral da universidade, observa-se haver desconhecimentos e desarticulação da extensão na área, apesar de alguns setores, como a comissão, os núcleos, o centro de referência e outros promoverem ações integradas congregando projetos e grupos de várias áreas e centros.

Os financiamentos da educação superior continuam dissociando a pesquisa, da extensão e da monitoria. Foram identificados diversos projetos com temáticas parecidas que, se articulados poderiam ser mais bem potencializados. Entretanto, o distanciamento e a “compartimentalização” na produção do conhecimento dos diferentes cursos não proporciona nem o exercício da indissociabilidade da pesquisa, com a extensão e o ensino, e nem o exercício da interdisciplinaridade e da pluridisciplinaridade.

Podemos construir a extensão cidadã em direitos humanos a partir do diálogo, da produção e divulgação dos conhecimentos adquiridos, produzindo um saber teórico e prático, pautado na interação e na complementaridade das experiências e saberes, para que a prática extensionista possa galgar continuidade no compromisso social, apoio permanente, vinculação com o ensino e a pesquisa, que se constitua numa referência que possa nortear as novas gerações de militantes e extensionsistas universitários.

O levantamento das ações de extensão em direitos humanos na UFPB, aliada a promoção dos Ciclos de Diálogos no CE e entre o CCHLA e o CCJ comprovou a grande variedade de projetos na área dos Direitos Humanos na UFPB, buscando conscientizar tanto os docentes, quanto os discentes sobre a importância da interdisciplinaridade no contexto universitário, fortalecendo através do diálogo as ações de extensão nestes centros da universidade.

O exercício pluri e interdisciplinar entre as ciências da educação, jurídicas e humanas são necessárias para uma ação exten-

sionista em direitos humanos. Se retomamos ao ponto de partida da história das experiências educativas em direitos humanos, observamos que, nas distintas situações de intervenção da extensão em direitos humanos, as demandas de proteção e defesa, não se dissociam das educativas e de promoção, ao contrário, requer diálogos entre sujeitos e saberes, entre campos das políticas públicas, entre forças sociais e o poder público.

O olhar dos direitos humanos a partir da visão da extensão universitária nas universidades brasileiras, especialmente da UFPB, comprova como a transversalidade dos direitos humanos apresenta-se claramente nos projetos de extensão, seja aproximando campos de saberes, seja campos das políticas públicas. Dependendo da conjuntura histórica e política, as questões sociais expressam-se nos projetos de extensão, comprovando como a universidade é demandada à intervir socialmente, em temas e problemas que nem sempre os campos de saberes estão preparados. Entretanto, a aproximação da universidade com os sujeitos envolvidos na extensão ampliam o âmbito de atuação da universidade, na medida em que se desdobram em novos processos e configurações educativas.

REFERÊNCIAS

ÁVERO, Osmar; SOARES JÚNIOR, Everaldo Ferreira. CEPLAR – campanha de educação popular (Paraíba, 1962-1964). *Educação e realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.17, n.2, p. 73-86, jul/dez, 1992.

FORPROEX. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Ilhéus: Editus, 2001 (Coleção Extensão Universitária, v.1).

MELO NETO, José Francisco de. *Extensão universitária, Autogestão e Educação Popular*. 1. ed. João Pessoa - PB: Editora da Universidade Federal da



Paraíba, 2004. v. 1.000. 210 p.

MENDES, J. E. Relação universidade e educação do campo: percalços e perspectivas. In: I encontro internacional de educação do campo, 2010, Brasília. *III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília: UNB, 2010. v. 1. p. 1-13.*

UFPB. *IX Encontro de Extensão*. João Pessoa: PRAC-UFPB, 2007.

_____. X Encontro de Iniciação à docência. João Pessoa: PRG-UFPB, 2007.

_____. PRAC. Pró-Reitoria de Graduação (2007).

_____. Anais dos encontros de extensão da UFPB - 2000/2010. João Pessoa: PRAC, 2010.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.); DIAS, Lúcia Lemos (Org.) ; Tosi, Giuseppe (Org.) ; MOURA, Paulo Vieira (Org.) . *A Formação em Direitos Humanos na Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão*. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. v. 1. 520 p.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB*. João Pessoa: UFPB. Programa de Pós-Graduação em Educação (tese de Doutorado), 2010. 414fls.

Sites:

<http://www.ufpb.br/ufpb/home/prac/probex/campusVI/index.html/>

Acesso: Março de 2011

<http://sigproj1.mec.gov.br/?goTo=search&plataforma=5>

Acesso: Março 2011

3.10

O ENSINO DE DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS HUMANAS E CIÊNCIAS JURÍDICAS DA UFPB

Maria de Nazaré Tavares Zenaide- UFPB
Soraya Helena Nascimento de Araújo- UFPB
Tiana de Jesus Araujo Borba – UFPB
Hellen Monteiro e Silva Ferreira - UFPB

Introdução: aproximação sobre a inserção dos direitos humanos na educação superior

Rodino (2003) e David Fernández (2003), ao relacionar direitos humanos e educação superior numa perspectiva crítica de currículo, fundamentam sua inserção em todas as funções acadêmicas e administrativas da universidade:

[...] a la docencia, a la investigación y a la extensión o acción social, y también a la conducción de la gestión universitaria”. La universidad tiene una responsabilidad social medular en educar en la filosofía y la práctica de los derechos humanos [...] deben ser abordados por ella en forma explícita y sistemática, analítica y crítica, sostenida y comprometida (RODINO, 2003, p. 55).



Magendzo (2006), quando explicita a relação entre currículo e direitos humanos, insere-a no debate que articula a cultura acadêmica e o currículo (explícito e implícito) onde ocorrem disputas e tensões. Para Dornelles (1998, p.12), a educação em direitos humanos “É uma atividade crítica assumidamente política, que sofre muitas resistências tanto dos modelos políticos repressivos quanto dos sistemas educacionais repressivos e manipuladores, vigentes em muitas sociedades democráticas”.

Nessa mesma linha teórica, Paraskeva (2002), fundamentado em Apple, também considera a educação com um ato político, enquanto espaço de poder e conflito, que convive com disputas entre projetos de sociedade distintos. A Universidade, enquanto instituição social, encontra-se atravessada por contradições e projetos de sociedade distintos e até antagonicos. Por isso, no seu interior, convivem situações que geram espantos e mobilizam indignação, envolvendo saberes e práticas com múltiplos sujeitos podendo possibilitar processos dinâmicos e emancipatórios, distintos do conformismo, de hegemonia e contra-hegemonias (SANTOS, 2009).

Nesse sentido, a inserção dos direitos humanos na educação superior não se dá sem tensão, como no caso dos processos de reforma de currículo e de construção de diretrizes curriculares. Nessa linha de pensamento, a inserção dos direitos humanos no ensino superior envolve não só o contexto social e histórico, como também os projetos de sociedade e de universidade em disputas; assim como os sujeitos históricos em luta por uma ciência capaz de fomentar conteúdos e práticas que impactem sobre o desenvolvimento social, econômico, cultural e político.

Se nos contextos autoritários, a Universidade conviveu com o silenciamento, a intervenção e a perda de autonomia, com o processo de redemocratização esta mesma instituição fomentou o debate democrático, a realização de cursos, projetos de pesquisa e

extensão, envolvendo temas até então negados e caros para a sociedade. A inserção dos direitos humanos na universidade pública no Brasil aconteceu no bojo do diálogo da extensão universitária com os movimentos sociais, trazendo temas a serem investigados e qualificados enquanto problemas a serem tomados como objeto de políticas públicas (ZENAIDE, 2010).

Produzir e socializar o conhecimento sobre direitos humanos exige um diálogo interdisciplinar e crítico com os múltiplos sujeitos e áreas do conhecimento, envolvendo não só estratégias participativas de produção e socialização do conhecimento, como também, uma relação mútua de produção e construção democrática de saberes e práticas capazes de gerar possibilidades de transformação/mudanças sociais. Pode significar, para os grupos excluídos socialmente ou os estudantes universitários em processo de formação profissional, a oportunidade de formação política para vida democrática. Em Paulo Freire, a educação como produção só se insere numa perspectiva crítica se for capaz de problematizar e contextualizar as relações, o cotidiano a partir da vivência escolar e social.

A educação em e para os direitos humanos na perspectiva freiriana parte da capacidade de indignação do sujeito em construir autonomia. Por isso, no processo referente ao seu julgamento diante da Comissão de Anistia, Paulo Freire explicita o motivo de sua prisão e exílio, o de fazer os brasileiros aprenderem a ler e escrever as injustiças e as letras da língua. No campo dos direitos humanos, as manifestações de violências mobilizam as pessoas para interferir e construir uma cultura de respeito aos direitos humanos.

No interior do espaço universitário, saberes e práticas complementam-se para tentar apropriar-se dos direitos humanos que se configuram como um campomultidimensional. Daí, as possibilidades concretas de exercícios diferenciados envolvendo abordagens disciplinares, multi, inter e transdisciplinar, além de saberes e práticas



heterogêneas. A inserção disciplinar dos direitos humanos como conteúdos cognitivos é heterogênea, segundo as dimensões conceituais (histórico-filosófica, jurídico-política, sócio-psicológica, sócio-cultural e educativa) e as abordagens teóricas adotadas, assim como, segundo as formas de configurações educativas, que vão das modalidades de educação formal e não-formal, sendo na educação superior, em todas as funções acadêmicas e administrativas (ZENAIDE, 2001).

Em 2001, durante a Conferência sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e Caribe, realizada no México, os representantes dos Estados aprovaram a inclusão dos direitos humanos nos Planos Nacionais de Educação e a sua inserção em programas, planos e ações multisetoriais, interdisciplinares e interculturais:

[...] La educación en derechos humanos debe desarrollar objetivos, metodologías, enfoques sectoriales y trabajar con ejes transversales apropiados para cada nivel, grado, disciplina y carrera. Adicionalmente, debe propiciar el uso de nuevas tecnologías informáticas, Internet entre ellas, y aprovechar diferentes expresiones artísticas (UNESCO, 2001, p.2.).

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, criado em 10 de dezembro de 2004, aponta como recomendações, referente a segunda fase (2010-2014): a inclusão dos direitos humanos na legislação do sistema de ensino superior; nas políticas de fomento à pesquisa e na estruturação de uma base de dados.; em processos seletivos; em projetos de formação integral de docentes; e na inserção das entidades de direitos humanos nos processos de formação em direitos humanos na educação superior (NAÇÕES UNIDAS, 2010).

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada em 2012 com o apoio da Secretaria de Direitos Humanos junto aos Departamentos dos Centros de Educação, Ciências Humanas, Letras e Artes

e Ciências Jurídicas. Nosso trabalho pretendeu realizar um levantamento de como a temática dos direitos humanos vêm sendo inserida no ensino de graduação na UFPB. Utilizamos a pesquisa documental através do Site da UFPB, onde foram levantadas as resoluções do CONSEPE e CONSUNI referentes aos cursos de graduação, bem como os Projetos Políticos Pedagógicos. Foram realizadas também entrevistas com as Chefias de Departamentos dos centros de CCHLA, CE e CCJ para construir um cadastro institucional. Foram ainda inseridos no processo os ciclos de diálogos e seminários.

Educação em Direitos Humanos no Programa Nacional de Direitos Humanos

O processo de inserção dos direitos humanos na educação superior caminha no plano internacional e nacional como resultado dos avanços das lutas por direitos. No bojo de todo esse processo histórico e sócio-político internacional, o Brasil aprovou, na versão de 1996 do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) como proposição de ação, a elaboração de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. De 1996 a 2002, com a primeira revisão do PNDH, são reafirmados a necessidade da inserção dos direitos humanos na educação não-formal, na educação básica e superior e na área da justiça e da segurança (BRASIL, 2002). E, em 2003, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEHDH) elabora o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Em 2013, portanto, faz 10 anos de existência, durante os quais o Plano contribuiu para induzir as unidades da Federação a inserirem o ensino dos direitos humanos em todas as modalidades formais e não-formais e em todas as áreas de



conhecimento (BRASIL, 1996). Durante a 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada em 2009, inseriu a educação em direitos humanos como eixo de ação do programa. Neste, a possibilidade de articulação entre o ensino com a pesquisa e a extensão abre espaços para uma compreensão mais abrangente dos direitos humanos e da função social, acadêmica e científica da universidade. Dentre as demandas para a educação superior, o PNDH – 3 indica no campo do ensino:

Incentivar a criação de programa nacional de formação em educação em direitos humanos; Propor a inclusão da temática da educação em Direitos Humanos nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação; Incentivar o desenvolvimento de cursos de graduação, de formação continuada e programas de pós-graduação em Direitos Humanos; a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em Direitos Humanos nas Instituições de Ensino Superior; Desenvolver iniciativas que levem a incorporar a temática da educação em Direitos Humanos nos programas de inclusão digital e de educação à distância (BRASIL, 2010, p. 153-161).

Na pesquisa o PND3 propõe:

Fomentar a realização de estudos, pesquisas e a implementação de projetos de extensão sobre o período do regime 1964-1985, bem como apoiar a produção de material didático, a organização de acervos históricos e a criação de centros de referências; Incentivar a realização de estudos, pesquisas e produção bibliográfica sobre a história e a presença das populações tradicionais; Fomentar núcleos de pesquisa de educação em Direitos Humanos em instituições de ensino superior e escolas públicas e privadas, estruturando-as com equipamentos e materiais didáticos; Fomentar e apoiar, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

(CNPq) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a criação da área “Direitos Humanos” como campo de conhecimento transdisciplinar e recomendar às agências de fomento que abram linhas de financiamento para atividades de ensino, pesquisa e extensão em Direitos Humanos; (BRASIL, 2010, p.158-159).

Na extensão, o PNDH 3, sugere:

Implementar programas e ações de fomento à extensão universitária em Direitos Humanos, para promoção e defesa dos Direitos Humanos e o desenvolvimento da cultura e educação em Direitos Humanos; Fomentar a inclusão da temática de Direitos Humanos na educação não formal, nos programas de qualificação profissional, alfabetização de jovens e adultos, extensão rural, educação social comunitária e de cultura popular; apoiar iniciativas de educação popular em Direitos Humanos desenvolvidas por organizações comunitárias, movimentos sociais, organizações não-governamentais e outros agentes organizados da sociedade civil; apoiar a promover a capacitação de agentes multiplicadores para atuarem em projetos de educação em Direitos Humanos; Apoiar a incorporação da temática de educação em Direitos Humanos nos programas e projetos de esporte, lazer e cultura como instrumentos de inclusão social (BRASIL, 2010, p.159-161).

Ao longo de 1996 a 2013, as Universidades foram chamadas a promoverem a educação em direitos humanos, iniciando pela extensão, ampliando para a pesquisa e o ensino de graduação e pós-graduação, para então alcançar a gestão, com a criação de ouvidorias e a participação nas esferas públicas da cidadania (Conselhos de direitos e políticas públicas, comitês e fóruns e conferências).



O processo de institucionalização em direitos humanos no ensino na UFPB

A tendência a se reduzir o campo da formação em e para os direitos humanos a processos estritamente disciplinares, parte de uma compreensão reducionista de educação e currículo. O princípio da transversalidade e da interdisciplinaridade amplia o âmbito de inserção da temática no processo pedagógico no ensino superior podendo envolver conteúdos obrigatórios, complementares e flexíveis. A transversalidade dialoga com a indissociabilidade, na medida em que entende a educação superior como processo integrado que envolve ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Na UFPB, segundo Zenaide (2010), foi no processo de redemocratização que a temática dos direitos humanos foi sendo trabalhada na educação superior iniciando pelos cursos e projetos de extensão, perpassando a pesquisa, o ensino e a gestão. Desde o período de mobilização pela Nova Carta que cursos sobre a Constituinte foram ministrados na UFPB assim como na UNB.

Das experiências acadêmicas junto a diversos públicos, da educação formal e não-formal e dos diversos campos da política pública é que amadureceu a instituição para aprovar cursos e setores de pesquisa e extensão, que passaram a dialogar com as instancias acadêmicas especialmente com o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPB para assumir o compromisso institucional de tratar a temática na formação inicial e continuada. Através da Resolução do CONSEPE nº57/1999 sobre Conteúdos Curriculares nos cursos de graduação na UFPB, foram então introduzidos os Direitos Humanos como conteúdos flexíveis curriculares, junto com educação ambiental e metodologia da

pesquisa. Tal processo foi alterado através da Resolução CONSE-PE nº42/2008, que deixou para os Departamentos a autonomia em definir sua inserção componente obrigatória ou flexível.

Ainda na vigência da Resolução anterior, para capacitar os docentes para implementarem a Resolução 57/1999, a Comissão de Direitos Humanos da UFPB realizou um Curso de Formação em Direitos Humanos na Universidade com docentes e pós-graduandos dos sete campi da UFPB; projeto apoiado pela SEDH-MJ e a UNESCO, que resultou numa publicação (ZENAIDE, 2001). Desse processo, resultaram a inclusão de disciplinas de direitos humanos nos Cursos de Direito, História e Serviço Social no CCHLA, no Centro de Humanidades em Campina Grande e no Curso de Agroindústria do Campus de Bananeiras.

Para continuar ampliando o registro e cadastramento das ações de ensino em direitos humanos na UFPB, foi apoiado pela Secretaria de Direitos Humanos-PR um projeto para o fortalecimento de núcleos e realização de estudos e pesquisas. O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa realizada entre 2010 e 2011 sobre Direitos Humanos na UFPB.

Direitos Humanos no Ensino no Centro de Ciências Jurídicas

No Centro de Ciências Jurídicas os resultados da pesquisa comprovaram que no curso de Direito da UFPB, especificamente nos Departamentos de Direito Público e Prática Processual, o tema foi inserido no Projeto Político Pedagógico na última reforma curricular, através da Resolução do CONSEPE de Nº 49/2008.

Nesse sentido, vale ressaltar a relevância do Projeto Político Pedagógico conectado com as atuais demandas sociais



postas para os estudantes em processo formativo. O PPP não é uma mera estratégia organizativa técnica do trabalho acadêmico, mas, sobretudo, articula as demandas de ensino, pesquisa e extensão na área vivenciadas pela comunidade acadêmica, o que lhe confere uma dimensão política e educativa.

Percebemos que a não-inserção da temática dos direitos humanos no Projeto Político Pedagógico do Departamento de Direito Privado não impediu que os docentes realizassem de forma transversal a discussão teórica acerca da temática. Isso revela a adoção do movimento de flexibilização curricular e a transversalidade de ações e discussões que devem perpassar no interior dos cursos de graduação. Ou seja, mesmo sem a implantação de disciplinas optativas e obrigatórias voltadas para os direitos humanos, os docentes deste departamento realizam por meio de projetos de extensão ou atividade de seminários discussões acerca da temática.

Na última reforma curricular que ocorreu no curso de direito em 2008, foi aprovado o PPP no Departamento de Direito Público que instituiu a criação disciplinas complementares obrigatórias, sendo elas: Direitos dos grupos socialmente vulneráveis; Mediação e Arbitragem e Processo Coletivo, disciplinas complementares optativas: Educação em Direitos Humanos; Direito Internacional e Direitos Humanos; Políticas Públicas e Direitos Humanos e Tópicos Especiais em Direitos Humanos. No que se refere à inserção dos Direitos Humanos nos componentes curriculares destacamos as principais atividades desenvolvidas no Departamento de Direito Público e Prática Processual, a exemplo das disciplinas específicas, optativas, a realização de seminários, atividades de pesquisa e extensão, trabalhos de conclusão de curso e em seu currículo mínimo a temática dos direitos humanos.

No Departamento de Direito Público, vários docentes tem desempenhado um significativo papel na atuação efetiva junto aos direitos humanos, por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão universitária na UFPB: Comissão de Anistia, Comissão de Direitos Humanos, Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos. Suas histórias de vida pessoal e institucional aproximam a militância com a formação a docência universitária.

Direitos Humanos no ensino no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

O Centro de Ciências Humanas Letras e Artes – CCHLA vem construindo uma trajetória relevante do ponto de vista dos direitos humanos na UFPB, não só por agregar um corpo de docentes e discentes engajados nas lutas pela redemocratização (Anistia, Diretas-Já, eleição para UFPB e outras) como também nas lutas por direitos econômicos, sociais e culturais (meio ambiente, questão agrária, questão indígena, movimento feminista, dentre outros).

Foi do CCHLA que emergiu uma articulação para a criação da Associação Docente, a criação da Comissão de Direitos Humanos-CDH, como do Setor de Assessoria aos Movimentos Sociais-SEAMPO, do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional-NDHIR, da Ouvidoria Universitária, do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos-NCDH, dentre outros, como demonstra o quadro 1:



QUADRO 1:
ÓRGÃOS RELACIONADOS A DIREITOS HUMANOS NA UFPB (1989 – 2010)

DOCUMENTO/ DATA	CENTRO	NÚCLEOS, COMISSÕES E OUVIDORIAS
Resolução Nº 26/1979	CCHLA	Cria o Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR – e dá outras providências.
Portaria R/GR/08 de março de 1989	CCHLA E CCJ	Cria a Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão
Resolução Nº. 03/1982	CCHLA	Cria o Núcleo de Documentação Cinematográfica, e dá outras providências.
Resolução Nº. 34/1988	CCS	Cria o Núcleo de Saúde Coletiva (NESC) e dá outras providências.
Resolução 44/1990	CE	Aprova o Regulamento Interno do Núcleo de Educação Especial (NEDESP)
Resolução Nº.01/1993		Homologa a criação e o regulamento do Núcleo de Estudos da Mulher Sertaneja (NEMS).
Resolução Nº. 01/1994	CCHLA	Autoriza a criação do Núcleo de Estudos para a Terceira Idade (NIETI) e aprova o Regulamento.
Resolução Nº. 24/1996	CCHLAE CCJ	Altera a resolução nº 25/90 do CONSUNI, que cria a Comissão de Direitos do Homem e do Cidadão (CDHC), e dá outras providências
Resolução Nº.06/1998	CCHLA	Cria a Ouvidoria Geral na Universidade Federal da Paraíba.
Resolução Nº. 09/2000	CCHLA	Cria a função de Ouvidor-Assistente da Ouvidoria Geral da UFPB.

Resolução Nº. 10/2003	CCHLA E CE	Aprova o Regulamento do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação Sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM)
Resolução Nº. 17/2004	PRAC	Aprova o Regulamento do Núcleo de Estudos e Ações em Urgências e Desastres (NEUD).
Resolução Nº. 09/2006	CCHLA	Cria o Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH), vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, do Campus I
2008	CCJ	Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Gênero e Direito da Universidade Federal da Paraíba (NEPGD)

Fonte: ZENAIDE (2010)

No campo do ensino, o CCHLA vem trabalhando a temática no ensino da pós-graduação desde 1994, com a criação do I Curso de Especialização em Direitos Humanos, coordenado pelo Departamento de Filosofia e a Comissão de Direitos Humanos, contando com uma equipe multidisciplinar e com o apoio da CAPES. Em 2004 e 2006, com apoio o Movimento Leigo para a América Latina-MLAL, foram realizadas mais duas turmas para os militantes de direitos humanos do Movimento Nacional de Direitos Humanos (ZENAIDE, 1999).

No que tange ao ensino da graduação, a pesquisa realizada comprovou que enquanto inserção transversal, os direitos humanos vêm sendo inseridos de modo transversal principalmente junto aos cursos de Psicologia, Filosofia, História, Sociologia, Serviço Social. Nos PPPs só constatamos a inserção formal nos cursos de Serviço Social e Psicologia.



Direitos Humanos no Ensino de Graduação no Centro de Educação

A formação superior no campo da Pedagogia da UFPB vem desde a fundação da Universidade. Em 1949, foi criado o curso através da Lei Estadual Nº 341 de 01.09.49, autorizado pelo Decreto Nº 30.909 de 27.05.52 e reconhecido pelo Decreto Presidencial Nº 38.146 de 25.10.55. O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia foi criado pelo CONSEPE através da Resolução Nº26/1974, da Resolução Nº 13/1996. Em 1977, a estrutura curricular do Curso de Pedagogia alterou-se a partir da Resolução Nº 52/1977 e da Resolução Nº07/1984. A estrutura curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia dos campi da UFPB modificou-se com a Resolução Nº 37/1980, a Resolução Nº06/1982 e a Resolução Nº16/1984.

Em 2006, a UFPB ampliou seus cursos de Pedagogia, a exemplo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Formação de Tecnólogos, sendo seu PPP aprovado em 2006; bem como, do Curso de Graduação em Pedagogia, do Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Campus IV, através da Resolução Nº70/2006, sendo seu PPP aprovado pela Resolução Nº71/2006. A Habilitação em Educação Infantil e Licenciatura Plena em Pedagogia foram criadas na modalidade de Ensino à Distância do CE, Campus I. Através da Resolução Nº60/2007 foi criado o Curso de Pedagogia – Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade, para educadores dos movimentos sociais do campo, vinculados aos assentamentos da reforma agrária do INCRA, no Brasil, sendo aprovado o PPP em 61/2007. A Resolução 14/2009 criou o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, com Área de Aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de

Educação, Campus I, sendo seu PPP aprovado pela Resolução Nº47/ 2009. 67/ 2009. Através da Resolução Nº 24/2006, do CONSEPE, foi aprovado o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias, Campus III, desta Universidade. Com a Resolução Nº47/2009 do CONSEPE, foi aprovado o Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Área de Aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação, Campus I. Em 2009, a UFPB alterou os Anexos II e III da Resolução Nº64/2006 do CONSEPE, aprovando o Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, e dá outras providências.

Com a Resolução Nº64/2006 do CONSEPE foi definindo que o currículo deveria contar com 52,33% de Conteúdos Básicos e 47.67% para os Conteúdos Complementares. Os conteúdos complementares flexíveis são constituídos por componentes curriculares livres podendo realizar seminários, congressos, colóquios, oficinas, ou em forma de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, desenvolvidos ao longo do curso em áreas específicas de interesse dos alunos, regulamentados pelo Colegiado do Curso. Na área temática dos Direitos Humanos, os centros CCHLA, CE e CCJ realizam seminários e colóquios sobre diversos temas dos Direitos Humanos.

O Centro de Educação da UFPB tem inserido os direitos humanos no ensino da graduação através de componentes complementares optativos (na disciplina Educação e Diversidade Cultural) e de modo transversal na Disciplina Obrigatória Educação e Direito junto ao Departamento de Habilidades Pedagógicas, bem como através de componentes flexíveis junto ao Departamento de Metodologia da Educação.



Direitos Humanos no Ensino na UFPB: Questões e Desafios

O currículo em direitos humanos na educação superior requer uma postura aberta de diálogo entre o ensino, a pesquisa e a extensão, pois a partir do movimento numa perspectiva contra-hegemônica a universidade respira após 21 anos de ditadura militar, dialoga e convive com as questões sociais emergentes e traz o debate social para sala de aula, para os seminários e para as pesquisas e projetos de extensão. São temas complexos que demandam abordagens multi e interdisciplinares abrindo a possibilidade de construção ativa do conhecimento.

Das produções elaboradas com as iniciativas educativas no estágio, na extensão e na pesquisa, o tema dos direitos humanos vai percorrendo as prateleiras da produção acadêmica em vários centros e campi. Os temas abordam vários aspectos: desde os movimentos sociais, (violência no campo, questão indígena, quilombola e cigana), às questões de gênero e de direito, (a tortura, o sistema penitenciário), a questão ambiental e urbana. São pautas advindas da realidade experienciada pelos coletivos sociais assim como de demandas institucionais provocadas pelos órgãos públicos, como a União, o Estado e os Municípios. A extensão em direitos humanos aproxima a universidade dos sujeitos políticos ao mesmo tempo em que sensibiliza a instituição para investigar as diversas facetas do tema.

Pelo ensino em direitos humanos se processa a formação inicial e continuada. Uma grande contribuição da UFPB à Política Nacional de Direitos Humanos tem sido a formação promovida nos cursos de graduação, e pós-graduação lato sensu (especialização) e stricto sensu (mestrado e doutorado) envolvendo profissionais da educação básica, educação superior, educação não-formal e do sistema de justiça e segurança.

A gestão, por sua vez, não está isenta da abordagem em e sobre os direitos humanos, seja em várias situações concretas do cotidiano universitário, como na gestão de conflitos com os diversos segmentos, na apuração de violências e abusos de poder no plano interno, na promoção do respeito à diversidade, no tratamento respeitoso as diversas correntes políticas, na gestão e no monitoramento da comunidade universitária. A efetivação dos direitos humanos constitui um termômetro de como a gestão da instituição reconhece, protege, promove e procedem as reparações quando necessárias.

Um ponto forte da UFPB no campo dos direitos humanos tem sido a trajetória histórica percorrida pela instituição através da mobilização pela constituinte, pela anistia e as diretas, pela democratização da escolha dos dirigentes, pela diversidade na universidade, pela mobilização em direção aos movimentos contra-hegemônicos que favoreceu a criação de um processo capaz de problematizar a temática dos direitos humanos para além da questão do autoritarismo e das liberdades fundamentais. Por outro lado, o ensino sem a pesquisa e a extensão não completa a função acadêmica da UFPB. Eis, pois, que o avanço do produtivismo e a mercantilização da educação superior tem posto em risco o potencial desenvolvido após os longos anos de redemocratização, qual seja, o compromisso social em defesa dos direitos humanos envolvendo os diversos grupos sociais em situação de vulnerabilidade no Estado.

A qualidade do respeito aos direitos humanos significa não só o nível de formação cultural no reconhecimento da dignidade, como o nível de eficácia obtido com a atuação do Estado na promoção e proteção dos direitos humanos.



Referências

DORNELLES, João Ricardo Wanderley. O desafio da educação em direitos humanos. In: *Cadernos Novamérica*, 1998, Nº78, p.10-13.

BRASIL. *Programa nacional de direitos humanos – PNDH 3*. Brasília: SE-DH-PR, 2010.

BRASIL. *Programa nacional de direitos humanos – PNDH 2*. Brasília: SE-DH-PR, 2002.

BRASIL. *Programa nacional de direitos humanos – PNDH 1*. Brasília: SE-DH-PR, 1996.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação – para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS. Pacto interamericano pela educação em direitos humanos. San José: IIDH, 2010.

NAÇÕES UNIDAS. *Plano de ação – programa mundial de educação em direitos humanos*. Nova York e Genebra: NU-UNESCO-Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os direitos humanos, 2006. Primeira etapa.

_____. Projeto do plano de ação para a segunda fase (2010-2014) do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Nova York e Genebra: Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os direitos humanos, 2010.

PARASKEVA, João M. - APPLE, Michael e os estudos curriculares críticos. In: *Currículo sem fronteiras*, 120 Braga: UMINHO, jan-jun 2002. v. 2, n.1, p. 106-120.

RODINO, Ana Maria. Visión y propuestas para la región. In: UNESCO. *La educación en derechos humanos en la América Latina y el Caribe*. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Iberoamericana/UNESCO, 2003. p. 55 – 70.

_____. Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas. In: *Cuadernos Pedagógicos 6*, San José – CR: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de e MORAES, Salete Campos de (ORGs.) *Contra o desperdício da experiência– a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes, 2009. P.15-40.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Construção Conceitual dos Direitos Humanos. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.) *Formação em Direitos Humanos na Universidade*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. ISBN 85-237-0267-9.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.) *Relatório de educação em direitos humanos na Paraíba*. João Pessoa: PNDH/SSP/CEDDHC,1999.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.) *Relatório de educação em direitos humanos na Paraíba*. João Pessoa: PNDH/SSP/CEDDHC,1999.



SOBRE OS AUTORES

Adelaide Alves Dias

adelaide.ufpb@gmail.com

Doutora em Educação. Professora Associada e Pesquisadora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH) e da Comissão de Direitos Humanos (CDH) da UFPB. Ex-Diretora da Associação Nacional de Direitos Humanos, pesquisa e pós-graduação (ANDHEP).

Aida Monteiro

trevoam@terra.com.br

Doutora em Educação pela USP com tese na área de educação em Direitos Humanos; especialista em Direitos Humanos pelo Instituto Interamericano de Derechos Humanos da Costa Rica; Ex-coordenadora e membro atual do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; membro do Fórum Internacional de Direitos Humanos; coordenadora do Núcleo de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania do Centro de Educação da UFPE; pesquisadora e autora de várias produções nas áreas formação do professor, didática e educação em direitos humanos. Experiências de ensino nos diversos níveis nas esferas pública e privada.

Artur Stamford da Silva

artur@stamford.pro.br

Professor Associado 1 da UFPE-CCJ-Faculdade de Direito do Recife; pesquisador PQ2 do CNPq; integrante da Comissão de Direitos Humanos Dom Helder Câmara da UFPE. Coordenador do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE.

Carmélio Reynaldo Ferreira

carmelio.rf@gmail.com

Jornalista e Radialista, Mestre em Educação, professor do Departamento de Comunicação Social e membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB.

Célia Costa

celiacostapereira@gmail.com

Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação – CE/UFPE e integrante do NCDH/UFPB e do NEPEDH/UFPE.

Clodoaldo Meneguello Cardoso

clocar@uol.com.br

Graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, graduação em Letras - Universidade do Sagrado Coração-Bauru e Universidade de Marília, Mestrado e doutorado em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências / UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília. Realizou o Pós-Doutorado junto ao LEI - Laboratório de Estudos sobre a Intolerância - FFLCH/USP. É professor assistente doutor da FAAC - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, UNESP - Campus de Bauru. Atua na área de Filosofia, principalmente nos seguintes temas: ética, filosofia moderna, educação, tolerância e direitos humanos. Preside o Comitê do Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP.



Eduardo Carlos Bianca Bittar

edubittar@uol.com.br

Professor Associado do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito da USP. Professor e pesquisador do Mestrado em Direitos Humanos do UniFIEO. Pesquisador N-2 do CNPq. Ex-Secretário Executivo (2005-2007) e Ex-Presidente (2007-2009/ 2009-2010) da Associação Nacional de Pesquisa e Ensino em Direitos Humanos – ANDHEP; <http://lattes.cnpq.br/4547232356365470>

Fernanda de Paula Gomides

Graduanda em História pela Universidade Federal da Paraíba. Estagiária do Projeto de Pesquisa “Memória e Resistência à Ditadura no Brasil” do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, sob a orientação da Profa. Dra. Lúcia de Fátima Guerra Ferreira.

Giuseppe Tosi

pinuccio@uol.com.br

Doutor em Filosofia pela Universidade de Pádua, e pós-doutor em Teoria e História do Direito pela Universidade de Florença. Professor Associado III da Universidade Federal da Paraíba. Presidente da Comissão de Direitos Humanos (1993-95) e Coordenador do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB (2007-2011), membro da diretoria da ANDHEP (2003-2004 e 2007-2009). Coordenador dos Cursos de Especialização em Direitos Humanos da UFPB (1994-95/ 2000-2002/2003-2004). Representante da UFPB na “Cátedra UNESCO de direitos humanos e violência”. <http://lattes.cnpq.br/4014000014351632>

Gúbio Mariz Timóteo de Sousa Filho

Graduando em História e Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Paraíba. Estagiário do Projeto de Pesquisa “Memória e Resistência à Ditadura no Brasil” do Núcleo de Cidadania e

Direitos Humanos, sob a orientação da Profa. Dra. Lúcia de Fátima Guerra Ferreira.

Hellen Monteiro e Silva Ferreira

Estudante de Graduação em Serviço Social, estagiária e bolsista do Projeto Educação em Direitos Humanos na UFPB, sob a orientação das professoras Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Dra. Cleonice Nogueira.

Ivan Targino

Professor Dr. do Departamento de Economia, ex-Pró-Reitor de Extensão da UFPB. Consultor da CAPES.

Itamar Nunes da Silva

itamarns@gmail.com

Professor Assistente do Departamento de Ciências Sociais da UFPB e integrante do NCDH/UFPB e do NEPEDH/UFPE.

João Ricardo W. Dornelles

jrwd@puc-rio.br

Professor do Programa de Pós-graduação em Direito da PUC-Rio; Coordenador-Geral do Núcleo de Direitos Humanos do Departamento de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Membro da Direção Regional Sudeste da ANDHEP (Associação Nacional de Direitos Humanos, pesquisa e pós-graduação).

Juliana Correia Rodrigues Behar

Estudante do Curso de Graduação de Direito da UFPB, estagiária e bolsista do Projeto Educação em Direitos Humanos na UFPB, sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide e José Baptista de Melo Neto.



Juliana Dantas Rabelo

Graduanda em História pela Universidade Federal da Paraíba. Estagiária do Projeto de Pesquisa “Memória e Resistência à Ditadura no Brasil” do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, sob a orientação da Profa. Dra. Lúcia de Fátima Guerra Ferreira.

Junot Cornélio Matos

junotcmatos@gmail.com

Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Departamento de Fundamentos Sócio-Filosófico da Educação. Diretor da Diretoria de Desenvolvimento da Educação – PROACAD/UFPE e Vice-coordenador do Núcleo de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania.

Larissa Bagano Dourado

Graduanda em História pela Universidade Federal da Paraíba. Estagiária do Projeto de Pesquisa “Memória e Resistência à Ditadura no Brasil” do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, sob a orientação da Profa. Dra. Lúcia de Fátima Guerra Ferreira.

Lúcia de Fátima Guerra Ferreira

lucia.guerra@terra.com.br

Graduada em História pela Universidade Federal da Paraíba, mestre pela Universidade Federal de Pernambuco e doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos. Ex Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários da UFPB. Membro da Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado.

Luíza Paiva Carneiro

Graduanda em História pela Universidade Federal da Paraíba. Estagiária do Projeto de Pesquisa “Memória e Resistência à Ditadura no Brasil” do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, sob a orientação da Profa. Dra. Lúcia de Fátima Guerra Ferreira.

Maria José Soares Bechade

zezebechade@hotmail.com

Graduada em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba, área de concentração em Direitos Humanos. Membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB.

Márcia de Melo Martins Kuyumjian

Professora doutora do Departamento de História/ IH da Universidade de Brasília.

Maria de Nazaré Tavares Zenaide

mntzenaide@uol.com.br

Psicóloga, Mestre em Serviço Social, Doutora em Educação, Professora do Departamento de Serviço Social, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da UFPB. Coordenadora do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, bem como, da Comissão de Direitos Humanos da UFPB. Coordenadora do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Vice-Presidente da ANDHEP.

Monique Cittadino

moniquecittadino@uol.com.br

Graduada em História na Universidade Federal da Paraíba, onde



também fez mestrado em Ciências Sociais. É doutora em História Econômica pela Universidade de São Paulo. É professora do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da UFPB, atuando nas áreas de Direitos Humanos e de História Política da Paraíba e do Brasil republicanos. Foi professora do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFPB, na linha de pesquisa em Direitos Humanos.

Nair Heloisa Bicalho de Sousa

nair.bicalho@ipea.gov.br

Professora doutora da Universidade de Brasília, coordenadora do NEP – Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos/CEAM/UnB, membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UnB.

Nirleide Dantas Lopes Sousa

Graduanda em Curso de Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba. Estagiária do Projeto de Pesquisa “Memória e Resistência à Ditadura no Brasil” do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, sob a orientação da Profa. Dra. Lúcia de Fátima Guerra Ferreira.

Paulo César Carbonari

carbonari@ifibe.edu.br

Doutorando em Filosofia (UNISINOS), professor de filosofia no Instituto Berthier (IFIBE, Passo Fundo, RS), conselheiro nacional do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH). Membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (CNEDH), diretor da regional sul da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP). <http://lattes.cnpq.br/7658670743700576>

Pedro Felipe Moura de Araujo

Psicólogo, estudante de Licenciatura em Psicologia pela UFPB, estagiário e bolsista do Projeto Educação em Direitos Humanos na UFPB, sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide.

Rosa Maria Godoy Silveira

rosagodoyclio@gmail.com

Professora Adjunta aposentada da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Mestrado, doutorado e pós-doutorado em História pela Universidade de São Paulo. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos. Cidadania e Políticas Públicas da UFPB e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Solon Eduardo Annes Viola

solonv@unisinov.br

Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNISINOS e Ex-Coordenador e membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Soraya Helena Nascimento de Araújo

Estudante de Graduação em Serviço Social, estagiária e bolsista do Projeto Educação em Direitos Humanos na UFPB, sob a orientação das professoras Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Dra. Cleonice Nogueira.

Tiana de Jesus Araujo Borba

Estudante de Graduação em Serviço Social, estagiária e bolsista do Projeto Educação em Direitos Humanos na UFPB, sob a orientação das professoras Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Dra. Cleonice Nogueira.

