Projeto **UNI**CIDADANIA

A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA UNIVERSIDADE:

ensino, pesquisa e extensão

Organização:
Maria de Nazaré T. Zenaide
Lúcia Lemos Dias
Giuseppe Tosi
Paulo V. de Moura

EDITORA UNIVERSITÁRIA
UFPB

Muitas vezes escutamos por parte de militantes, educadores e até políticos uma invocação para o crescimento e o fortalecimento no Brasil de uma cultura dos direitos humanos. Isso quer dizer que uma prática dos direitos não é suficiente, assim como não o é, por si só, a emanação de leis que proclamam a proteção dos direitos.

Necessitamos portanto que os direitos humanos, cada vez mais, se tornem um patrimônio comum, que eles entrem na mentalidade, no sentir cotidiano de homens e mulheres, das comunidades, das instituições. Esta cultura dos direitos civis, políticos, econômicos sociais e culturais poderá assim orientar a ação coletiva para a construção e a afirmação de uma sociedade mais justa.

A Universidade, detentora do lugar privilegiado - mesmo que não único - da produção cultural, quer se colocar à frente deste desafio para dar uma contribuição importante à elaboração de um quadro de referência para o ensino, a pesquisa e a extensão firmado nos princípios básicos dos direitos humanos.

Ao longo do Projeto Unicidadania, a Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba acolheu o desafio de refletir sobre as formas de produzir cultura para os direitos humanos não na clausura das salas de aula mas na relação contínua e aberta com as instâncias provenientes das entidades governamentais e não-governamentais e do movimento social.

Acreditamos e apostamos que é dessa interação estreita, dessa interlocução e enriquecimento recíproco que podem surgir novidades para aprimorar a luta para um desenvolvimento sustentável, democrático e igualitário.

Giuseppe Pisano
Coordenador do MLAL no Brasil

ISBN 85-99135-76-7
9 798599 135760

Projeto **UNI**CIDADANIA

Rua Dois Irmãos, 92 • Apipucos • Recife/PE
CEP 52.071-440 • Fone (81) 3441.5900 Ramal 299
e-mail: unicida@fundaj.gov.br

UFPB
Fondazione Fontana
Fundação Joaquim Nabuco
MLAL PROGETTOMONDO
COOPERAZIONE ITALIANA
MNDH Regional/NE
Ministério da Educação
BRASIL UM PAÍS DE TODOS GOVERNO FEDERAL

A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA UNIVERSIDADE: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Realização

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Comissão de Direitos Humanos

Parcerias

Projeto Universidade e Cidadania

(UNI-CIDADANIA)

Movimento Nacional de Direitos Humanos - Regional Nordeste

(MNDH-NE)

Apoio:

Movimento Leigo América Latina

(MLAL)

Minitério das Relações Exteriores da Itália

(Cooperazione Italiana)

Fundação Jaquim Nabuco

(FUNDAJ)

Maria de Nazaré T. Zenaide, Lúcia Lemos Dias,

Giuseppe Tosi, Paulo V. de Moura

(Orgs.)

A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA UNIVERSIDADE: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Editora Universitária

JOÃO PESSOA

2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
reitor
RÔMULO SOARES POLARI
vice-reitor
MARIA YARA CAMPOS MATOS

EDITORA UNIVERSITÁRIA
Diretor
JOSÉ LUIZ DA SILVA
vice-diretor
JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO
divisão de produção
ALMIR CORREIA DOS VASCONCELLOS JUNIOR

F723 A formação em direitos humanos na Universidade: ensino, pesquisa e extenção. /Maria de Nazaré T. Zenaide, Lúcia Lemos Dias, Giuseppe Tosi e Paulo V. de Moura (Orgs.). - João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2006.
520 p.

1. Direitos humanos - Universidades I. Zenaide, Maria de Nazaré T. Zenaide, org.

UFPB / BC CDU: 342.7

Editoração Eletrônica: Clemente Ricardo Silva

Direitos desta edição reservados à:
EDITORA UNIVERSITÁRIA/UFPB
Caixa Postal 5081 - Cidade Universitária - João Pessoa - Paraiba - Brasil
CEP: 58.051-970
Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Foi feito depósito legal

SUMÁRIO

Prefácio
Margarida Bulhões Pedreira Genevois.....08

Apresentação. 11

Palavras de boas-vindas
Giuseppe Tosi 14

1. DIREITOS HUMANOS COMO PRÁTICA ACADÊMICA

1.1. **Direitos humanos como eixo articulador do ensino, da pesquisa e da extensão.**
Giuseppe Tosi.....22

1.2. **A construção dos direitos humanos na UFPB.**
Maria de Nazaré T. Zenaide e Lúcia Lemos Dias 42

1.3. **Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara da UFPE - Uma experiência extensionista.**
Gilda Maria Lins de Araújo e Luiz Anastácio Momesso 55

2. ENSINO

2.1. **Relatório do grupo de ensino em direitos humanos** 65

2.2. **Educação em direitos humanos no ensino superior.**
Flávia Piovesan 71

2.3. **Reflexões acerca da educação em direitos humanos.**
Márcia Magalhães A'vila Paz, Leôncio Camino e Cleonice Camino 82

2.4. **Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem dos direitos humanos no ensino superior.**
Letícia Olguin 109

2.5. **Educação para os direitos humanos: qual pedagogia?**
Fábio F. B. de Freitas 130

2.6. **Ensinar a condição humana.**
Gino Tapparelli 154

2.7. **Os Cursos de Especialização em direitos humanos da UFPB: avaliação e perspectiva.**
Giuseppe Tosi 161

2.8. **A formação para os direitos humanos: uma nova perspectiva para o ensino jurídico.**
Fernanda Rangel Schuler 175

2.9. **O Ensino de direitos humanos no Centro de Humanidades da UFPB.**
Fábio F. B. de Freitas **184**

3. PESQUISA

3.1. Relatório do Grupo de pesquisa em direitos humanos **192**

3.2. A Produção Acadêmica nos Cursos de Especialização em Direitos Humanos da UFPB.
Maria de Nazaré T. Zenaide, Lúcia Lemos Dias e Paulo Vieira de Moura **197**

3.3. O significado do analfabetismo e do letramento para trabalhadores rurais: construindo uma compreensão do direito à educação.
Sônia Pereira Barreto **220**

3.4. A universidade e a formação do trabalhador no contexto da acumulação flexível.
Francisca das Chagas Silva Lima e Maria José Pires Barros Cardozo **234**

3.5. Violência contra a criança e o adolescente: um olhar sobre a realidade em Feira de Santana.
Ana Rita Oliveira de Menezes, Ana Sueli Machado Santos, Gessineide Damasceno Barbosa e Maria de Lourdes Albuquerque **241**

3.6. Direitos humanos e polícia militar: uma visão dos policiais militares em atuação na cidade de Salvador.
Paulo Roberto Santana de Moraes **254**

4. EXTENSÃO

4.1. Relatório do Grupo de extensão em direitos humanos **277**

4.2. A extensão universitária em direitos humanos.
Maria de Nazaré T. Zenaide **285**

4.3. A Atuação do Fórum Nacional de Pró Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras na área de Direitos Humanos.
Maria de Nazaré Tavares Zenaide **303**

4.4. Direitos humanos, universidade e intervenção social: democratizando as instituições policiais.
Paulo S. C. Neves **321**

4.5. A extensão em direitos humanos na área da Segurança Pública na Paraíba.
Lúcia Lemos Dias, Paulo Vieira de Moura e Maria de Nazaré T. Zenaide **44**

ANEXOS

1 - Programação do seminário

2 - Lista dos participantes

3 - Perfil dos participantes

4 - Lista das entidades presentes

PREFÁCIO

Saúdo com alegria o aparecimento deste livro - que difunde em círculos mais amplos os trabalhos desenvolvidos, a partir de universidades, por grupos que trabalham com direitos humanos – pelo que reflete de crescimento, ramificação e frutificação da árvore de pensamentos e práticas voltados para esses direitos.

Esta árvore tem um tronco largo e antigo. Ao longo do tempo e da história vêm sendo elaborados os princípios que definem uma consciência coletiva mais avançada sobre a dignidade do ser humano como um valor universal.

Aqui na América Latina esses princípios serviram de base para a resistência a ditaduras ferozes e a construção de democracias. Nesse processo de afirmação de direitos e incorporação às instituições republicanas, muitos grupos direcionaram o trabalho para a educação em direitos humanos. Mais que no corpo jurídico era - e continua sendo - necessário ampliar na população a consciência de direitos. Surgiu a Rede Latino-Americana e depois a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, a REDE.

O iniciador e a alma dessas iniciativas foi o Serviço Paz e Justiça - SERPAJ, de Montevidéu, dirigido por Luiz Perez Aguirre. Como esse grande educador, também considero importante enfatizar uma dimensão fundamental em qualquer projeto de trabalho para educação em direitos humanos: a sensibilidade. É a dimensão que encarna o valor e a exigência da solidariedade.

Como dizia Aguirre em várias ocasiões - e com a imagem que usou, num dos encontros promovidos pela REDE – na opção pelos direitos humanos o primeiro movimento se inicia do mesmo modo como se dá à luz à vida humana: em um grito, escutado e sentido como se fosse na própria carne. As declarações e tratados, a legislação e os protocolos, são produtos de uma longa e complexa teia de gritos de milhões de pessoas ao longo e largo do planeta e da História, são respostas a esses gritos. Mas são posteriores a essa instância primordial do “escutar” e “sentir” o grito de quem foi despojado de sua dignidade ou de seus direitos.

Mais que uma teoria ou uma expressão vazia de sentido, falar em direitos humanos significa introjetar valores que vão exigir coerência nas ações e o exercício de atitudes - de

tolerância, respeito, pluralismo, participação na construção de uma sociedade solidária e justa. O grande desafio para os militantes de direitos humanos, para os que acreditam que um mundo melhor é possível, é, além de exercer a "escuta", descobrir como "tocar" a sensibilidade de cada um, como superar as atitudes de egoísmo, individualismo, consumismo, indiferença, como juntar teoria à prática na vivência cotidiana. No trabalho de educação em direitos humanos dentro de instituições, onde é tão difícil reverter os sistemas de valores, essa dimensão não deve ser esquecida.

Na instituição "universidade" esse trabalho já começou, e há um número significativo de valiosas experiências em andamento, mas ainda pouco conhecidas. A Universidade Federal da Paraíba, a primeira universidade a realizar um curso de especialização em direitos humanos, em 1995, conseguiu reunir várias dessas iniciativas num seminário. Os relatos aí apresentados mostram, como diz G.Tosi - o coordenador daquele curso pioneiro, e dos que o sucederam, assim como do Seminário de 2003 - uma universidade próxima da sociedade, que evita o enclausuramento e promove a "participação ativante" nas lutas sociais.

Assim, o primeiro valor a registrar sobre este livro, e o Seminário que lhe deu origem, é o esforço de sistematização num campo onde pensamentos e práticas ainda estão atomizados e há desconhecimento entre grupos e regiões, é o fato de juntar pessoas, fazer circular idéias, trocar experiências, fortalecer redes, compartilhar projetos.

Em seguida vale assinalar dois aspectos que se depreendem dos relatos, mesmo que de forma não explícita, e representam avanços recentes na trajetória da afirmação dos direitos humanos:

- a análise crítica do fosso existente entre princípios e prática, a preocupação dos diferentes autores com a efetiva vigência do que já está consolidado e formalizado em termos de direitos. Se antes trabalhava-se para ampliar o conhecimento dos direitos e para demonstrar que não eram "subversivos" (o paradoxo de encontrar cidadãos "contra os direitos humanos"!), agora trabalha-se para que sejam efetivamente vividos.
- a ação em direitos humanos relacionada com o processo de democratização – o registro, nas diversas experiências relatadas, de formas particulares como trabalhar, de maneira operativa e não apenas teórica, essa relação E trabalhar no seu próprio espaço, no interior

das três grandes áreas da universidade: ensino, pesquisa e extensão, esta entendida como "prestação de serviços à comunidade".

Em síntese, "a contribuição da Universidade na formação em Direitos Humanos" é decisiva quando ela exerce seu papel na construção da cidadania democrática e se coloca à disposição dos processos participativos.

Homens e mulheres de consciência se bateram durante esse século, motivados pelos direitos da liberdade, da igualdade, da justiça, da tolerância – e me solidarizo com a homenagem prestada na Paraíba, à Margarida Alves e a Enzo Melegari, dois batalhadores dos direitos humanos - apenas um direito não devemos tolerar, à indiferença.

Esse livro nos anima a continuar no caminho.

São Paulo, abril de 2005

Margarida Bulhões Pedreira Genevois
Presidente da Rede Brasileira de Educação em Direitos

Apresentação

O livro que apresentamos ao público é resultado do Seminário "A Contribuição da Universidade para a Formação em Direitos Humanos", realizado em João Pessoa, Paraíba de 23 a 25 de julho de 2003 por iniciativa da Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba, no âmbito do projeto Universidade e Cidadania-UNI-CIDADANIA (ver programação no anexo 01).

O livro reúne os relatórios dos três Grupos de Trabalho (ensino, pesquisa e extensão), algumas das palestras proferidas durante o seminário pelos professores convidados, as contribuições enviadas pelos participantes e aquelas solicitadas pelos organizadores do livro. Ele se divide em quatro partes.

A primeira parte reúne as reflexões sobre a presença sempre crescente dos direitos humanos nas universidades brasileiras como **prática acadêmica** capaz de aglutinar ensino, pesquisa e extensão e favorecer a interdisciplinariedade.

Na segunda estão reunidas as reflexões que enfocam os direitos humanos no **ensino** de graduação e pós-graduação, abordando temas como um mapeamento da presença dos DH no ensino superior no Brasil, o significado político da educação em DH, a teoria pedagógica e a metodologia didática mais adequada, o relato e a avaliação de algumas experiências de ensino na graduação e na pós-graduação no Brasil. O quadro geral que aparece nesses ensaio mostra os grandes e significativos avanços realizados nos últimos anos no meio acadêmico brasileiro para tornar os DH um eixo articulador e aglutinador sempre mais presente como também os problemas e os desafios que precisam serem enfrentados para consolidar esta presença em todo o território nacional criando redes sempre mais abrangentes e consistentes.

A terceira parte é dedicada às reflexões sobre a **pesquisa** em direitos humanos produzida na academia, com estudos sobre as áreas temáticas e as linhas de pesquisa dos cursos de especialização e a apresentação de alguns exemplos de pesquisas em direitos humanos sobre temas específicos, tais como educação, trabalho e violência contra criança e adolescentes. Talvez seja este o setor onde precisamos avançar mais, sistematizando o que já foi produzido, promovendo novas áreas de pesquisa, um maior intercâmbio entre pesquisadores e consolidando as áreas e os instrumentos de pesquisa.

O último bloco se dedica ao estudo da **extensão** universitária em DH, talvez o setor onde mais se acumulou experiências nesses últimos anos e por onde os direitos humanos encontraram a porta de entrada para penetrar nos muros universitários. Os ensaio abordam inicialmente a extensão universitária em DH nos seus aspetos gerais e apresentam reflexões sobre algumas experiências de extensão na área de Segurança Pública, que é uma das áreas onde a violação dos direitos humanos – por parte do crime organizado, mas também dos agentes do Estado – assume proporções absolutamente intoleráveis no Brasil de hoje.

Finalmente, apresentamos nos anexos alguns dados relativos ao **perfil dos participantes** no Seminário, dados que apontam para aspetos interessantes que confirmam o caráter aglutinador e articulador dos direitos humanos dentro e fora da academia. O primeiro dado é a afluência ao evento: estavam presentes um numero significativo de pessoas e entidades, como sempre acontece todas as vezes que a CDH realiza alguma iniciativa nesse sentido. Notamos com particular interesse e satisfação a presença numerosa dos estudantes, na sua grande maioria jovens, o que aponta para a existência de uma nova geração de universitários familiarizados com o tema já desde a graduação.

Um outro aspeto que transparece dos dados é a integração entre representantes da Sociedade Civil e do Estado e o papel que a Universidade desempenha nesse contexto, atuando como uma ponte entre os dois setores, devido à sua autonomia do Estado e ao seu enraizamento na Sociedade Civil. Significativa é também a presença de profissionais e estudantes das mais diferentes área das ciências humanas e sociais ainda que os bacharéis em direito continuem sendo a maioria relativa (faltaram porém outras áreas que também atuam nos DH, como, por exemplo, a saúde). O que mostra não somente o caráter interdisciplinar da formação em DH, mas também o fato de que direitos humanos não são mais monopólio dos advogados.

Finalmente, é importante assinalar a presença de representantes de entidades da Sociedade civil, órgãos públicos e Universidades de vários Estados do Brasil, sobretudo do Nordeste, o que indica o início de um trabalho de articulação regional, nacional e internacional sempre mais necessário e intrínseco ao próprio conceito de direitos humanos entendido na sua abrangência e universalidade.

Esperamos assim que o trabalho coletivo que aqui apresentamos possa servir como um instrumento útil para fortalecer nas universidades brasileiras a extensão, o ensino e a

pesquisa em direitos humanos e motivar mais pessoas a se engajarem na luta para a sua efetivação, luta tão necessária e urgente para o presente e o futuro do nosso País e do Mundo.

João Pessoa, 13 de maio de 2005

Os organizadores

Palavras de boas-vindas[1]

Prezados/as, senhoras e senhores que compõem a mesa, professores do ensino fundamental, médio e superior, estudantes universitários, alunos do curso de especialização em direitos humanos, pesquisadores, militantes, educadores populares, instrutores das academias de polícia, advogados, promotores, procuradores, juizes e todo o público aqui presente composto por pessoas que atuam nas mais diversas áreas para a promoção dos direitos humanos, na região nordestina, no Brasil e no mundo.

Sejam todos bem-vindos ao Seminário sobre "A contribuição da Universidade na formação em direitos humanos", nesta bela cidade de João Pessoa que antigamente possuía um nome tão belo quanto as suas belezas naturais e históricas: Filipéia de Nossa Senhora das Neves e que, nos próximos dias estará comemorando 418 anos de existência.

Nós, que organizamos com dedicação, trabalho e carinho este evento, gostaríamos que todos o sentíssemos como nosso, como momento de um trabalho coletivo que cada um de nós vem desenvolvendo nas suas realidades locais. De nossa parte, podemos garantir, desde já, de que os êxitos serão de todos, as falhas somente nossas!

A sua presença aqui já, por si só, representa o alcance de um dos objetivos do seminário: fortalecer as redes de educadores em direitos humanos e principalmente estreitar os laços pessoais que nenhuma rede meramente virtual pode substituir no presente e espero continue assim também no futuro.

A sua presença aqui demonstra a existência não somente de **um interesse** para a educação aos direitos humanos, que vai além de qualquer modismo momentâneo, mas da existência de um **movimento** de formação em diretos humanos e à cidadania que envolve um número crescente de instituições e de pessoas, tanto do terceiro setor como do setor público.

Trata-se de movimento real, concreto, histórico, amplo, tendencialmente universal de luta pela defesa e promoção dos direitos humanos no mundo inteiro. Trata-se de um movimento pluralista, polissêmico, vário, polêmico, às vezes divergente, mas de um movimento histórico concreto, aliás o único que tenha uma linguagem, uma abrangência,

[1] Discurso de abertura do Seminário.

uma articulação, uma organização que supera as fronteiras estaduais, tanto horizontalmente através das redes, como verticalmente, do bairro até às Nações Unidas, passando por todas as instâncias intermediárias.

A globalização, além do seu lado perverso e desumano, está permitindo, hoje, o surgimento de uma "sociedade civil universal" (*Global Civil Society*), à qual corresponde a constituição de instituições públicas sempre maiores onde Estados, Governos, e Organizações Internacionais tendem a falar a mesma linguagem dos direitos humanos. Não vejo, hoje, um outro movimento que possua esta articulação e esta potencialidade, mesmo com todos os problemas e as dificuldades de efetivação.

Isso faz com que o educador em direitos humanos se sinta parte de uma comunidade mais ampla, de um movimento quase planetário, ao qual pode dar a sua parcela de contribuição. O que é importante também para quem faz ensino, pesquisa e extensão universitária, porque o obriga a manter uma estreita aproximação com as questões da sociedade e evitando o enclausuramento na academia, e promovendo a participação ativa nas lutas sociais.

Temos a honra e a satisfação de registrar a presença de representantes das redes de educação presentes no Brasil:

- a professora Lourdinha Nunes da Universidade Federal do Piauí, representando a rede mais antiga e mais importante de direitos humanos no Brasil, ou seja, o Movimento Nacional de Direitos Humanos que é parceira na promoção e realização deste Seminário;
- a professora Aída Monteiro, da Universidade Federal de Pernambuco o e educador Roberto Monte, da DH-NET do Rio Grande do Norte, ambos membros da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos;
- O prof. Sérgio Adorno, do Núcleo de Estudos da Violência da USP, e a prof.a Flávia Piovesan, da PUC-SP, respectivamente Presidente e Vice-Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Direitos Humanos-ANDHEP, recentemente fundada;
- A prof.a Maria de Nazaré Tavares Zenaide, da UFPB, coordenadora da área temática direitos humanos do Fórum de Pró-Reitores de extensão das universidades públicas brasileiras;

- O professor Luciano Mariz Maia, Procurador da República e professor da UFPB, membro do Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos;
- Temos também alguns representantes do recém empossado Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, criado pela Secretaria Especial de Direitos Humano da Presidência da República por iniciativa do Ministro Nilmário Miranda: as professoras Aída Monteiro, Flávia Piovesan e Nazaré Zenaíde.
- Estão aqui também representantes de dezenas de ONGs e de entidades públicas que atuam na promoção dos direitos humanos (ver a lista nos anexos).

Alguém disse que um dos grandes desafios atuais da educação no mundo globalizado pode ser resumido na seguinte frase: "ser filho da aldeia e, ao mesmo tempo, cidadão do mundo". Filhos da aldeia a gente nasce, mas cidadão do mundo a gente se torna e esta é a tarefa da educação em DH. Cada um de nós nasce num determinado lugar geográfico e social e isso comporta a assimilação de uma determinada língua, cultura e "maneira de ser no mundo", que faz com que nós nos tornemos o que somos. O homem, com efeito, não nasce homem mas se faz homem.

É impossível renunciar a esta identidade originária que faz parte da nossa condição humana, enquanto ser não totalmente predeterminado pela natureza. Tal identidade se constrói necessariamente num confronto intersubjetivo entre um "eu" e um "outro", e entre um "nós" e outros "nós". Porém, como diziam os filósofos escolásticos medievais: "*Omnis determinatio, est negatio*", toda determinação e, ao mesmo tempo, negação: o "eu" se define como tal enquanto se relaciona com o "não eu", o outro, o diferente dele. Mas esta negação, que é ao mesmo tempo lógica e ética, não pode chegar ao ponto de desconhecer na diversidade do outro, também o que há de comum, ou seja, a identidade.

A dialética entre subjetividade e alteridade não pode ser suprimida porque ela é parte constitutiva da construção da nossa identidade; mas tal dialética não significa que o outro deva ser visto necessariamente como o inimigo, desconhecendo a comum condição humana em que todos estamos.

Como se sabe, o homem é um dos poucos seres vivo, ou talvez o único que desenvolveu uma altíssima agressividade intra-específica, quase que desconhecida no mundo natural, embora este seja dominado pela luta pela sobrevivência. O homem, a diferença dos outros animais cuja agressividade é geralmente extra-específica e

determinada por necessidades vitais, possui uma alta dose de agressividade contra o próprio semelhante.

Neste sentido, não poderíamos propriamente afirmar que o homem é o lobo do outro homem, segundo uma máxima latina que Thomas Hobbes tornou famosa*: homo homini lupus.* Na verdade, os lobos não agridem os outros lobos de forma tão generalizada, cruel e violenta como os homens fazem com os seus semelhantes.

O testemunho mais dramático e, ao mesmo tempo, mais lúcido que conheça sobre até que ponto possa chegar a banalização do mal, segundo a famosa fórmula de Hanna Arendt, encontra-se no livro de Primo Levi: "Se este é um homem", que traz as suas reflexões sobre a experiência vivida nos campos de extermínio nazistas e abre com a frase: "Olhais o que os homens foram capazes de fazer a outros homens".

Educar aos direitos humanos e à cidadania significa, portanto, promover uma dialética da intersubjetividade em que o outro não seja reconhecido como um inimigo, isto é, simplesmente como um "não eu", mas como um "outro eu": "o outro como mi mesmo" segundo a fórmula feliz do filósofo Paul Ricoeur. Reconhecer o outro como mi mesmo significa então superar uma dialética puramente negativa da alteridade para alcançar o reconhecimento comum de pertença, que é parte da nossa condição humana.

Esta é a grande tarefa da educação em direitos humanos: "elevar" o indivíduo da sua particularidade para a universalidade. Neste sentido, a educação não pode ser simplesmente um repasse de conteúdos e informações, mas deve educar a certos valores que o documento da Rede Brasileira de Educadores em D.H. de 1997 chama com muita propriedade "valores republicanos": a tolerância, o respeito do outro, a indignação frente às desigualdades sociais, o respeito da coisa pública, o espírito público, a não violência, a paz.

É disso que falaremos neste seminário, procurando identificar conteúdos, metodologias e dimensões da educação em direitos humanos e à cidadania a partir da rica experiência que cada um de nós traz da sua vivência nos movimentos sociais, nas instituições educativas públicas e particulares e na sua experiência cotidiana.

O seminário pretende ser um **ponto de chegada**: nos comprometemos aqui a socializar, pôr em comum e sistematizar as experiências existentes, sobretudo na região Nordeste que, como acontece também em outros campo, nem sempre conhece e valoriza suficientemente as riquezas que já possui. Mas o seminário quer ser sobretudo um **ponto de**

partida de tal forma que este riquíssimo material fruto do trabalho coletivo que aqui vamos sistematizar, socializar e divulgar, possa servir para uma melhoria quantitativa e qualitativa da nossa intervenção social. Por isso, esperamos que todos aqui presentes se sintam à vontade para dar a sua contribuição, pequena ou grande que possa ser.

Não poderia terminar esta minhas palavras de boas vindas sem lembrar todos os parceiros do Projeto Uni-cidadania sem os quais este seminário não seria possível:

- A coordenação geral do projeto aqui representada pela professora Ronidalva de Andrade Melo, da Fundação Joaquim Nabuco.
- O Movimento Leigo América Latina-MLAL, aqui representado pelo seu coordenador no Brasil, Pippo Pisano e através dele, agradecer também ao Departamento de Cooperação Internacional do Ministério das Relações Exteriores da Itália.
- O Movimento Negro Unificado da Bahia, aqui representado pela educadora Eliana Boa Morte de Salvador.
- A Universidade Estadual da Bahia, aqui representada pelo prof. Gino Tapparelli coordenador do curso de extensão sobre violência e impunidade.
- A Escola de Governo da Fundação Joaquim Nabuco, aqui representada pela Profª Ronidalva de Andrade Melo.
- A Associação de Advogados dos Trabalhadores Rurais da Bahia, o Centro de Documentação Dom Hélder Câmara, o Serviço Ecumênico de Atendimento as famílias dos presos SEMPRI/Pe, todos aqui também representados.
- Os colegas e amigos do SEAMPO, Setor de Estudos e Assessoria aos Movimentos Populares da UFPB, aqui representado pela Professora Fátima Pereira do Dep. De Psicologia do CCHLA.

O projeto UNI-CIDADANIA, promotor deste como de outros seis seminários, não é um fim em si mesmo, mas um instrumento a serviço de uma articulação mais ampla: por isso, neste seminário, o convite foi aberto a representantes de todos os Estados do Nordeste.

Gostaria também agradecer desde já a todos os membros da Comissão de Direitos Humanos, professores, funcionários, estudantes e estagiários que permitiram com o seu

trabalho e dedicação a realização deste evento. Pedimos uma certa compreensão pelas falhas organizativas que procuramos limitar ao máximo, mas que sempre existem.

Finalmente não poderia deixar aqui de relembrar duas figuras que foram marcantes na minha vida e que tem tudo a ver com este seminário.

Em primeiro lugar a líder sindical Margarida Maria Alves, de Alagoa Grande, que conheci logo que vim com a minha esposa Inez para trabalhar no Serviço de Educação Popular - SEDUP, da Diocese de Guarabira, no Brejo paraibano, e que já naqueles tempos de ditadura militar, no final dos anos setenta e início dos anos 80, lutava pelos direitos trabalhistas dos canavieiros e participava do Centro de Educação do Trabalhador Rural– CENTRU. O seu assassinato brutal não impediu o avanço da luta dos trabalhadores, mas impediu que ele estivesse aqui hoje entre nós para participar deste movimento, de que ela seria certamente uma das grandes protagonistas.

A outra figura é a do sociólogo italiano Enzo Melgari, que foi até o ano passado presidente do MLAL e um dos idealizadores do projeto UNI-CIDADANIA, nos meados dos anos 90 e que não teve a felicidade e a sorte de assistir a este evento e à conclusão do projeto que ele tanto sonhou e apoiou, porque uma morte cruel e repentina o colheu no meio do caminho.

Duas vidas distantes no espaço, mas próximas na luta pelos mesmos ideais, fruto da outra globalização que nós queremos, a globalização dos direitos e da solidariedade. À memória de Margarida e de Enzo de todos os militantes que tombaram na luta por um mundo mais justo e solidário quero dedicar esta minha fala e este seminário.

Um grande abraço e um bom trabalho a todos.

Obrigado

João Pessoa, 23 de julho de 2003

Giuseppe Tosi

1.

DIREITOS HUMANOS

COMO PRÁTICA ACADÊMICA

1.1.
OS DIREITOS HUMANOS COMO EIXO ARTICULADOR DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Giuseppe Tosi[*]
pinuccio@uol.com.br

Até pouco tempo atrás, a questão dos direitos humanos era quase que exclusivamente um assunto discutido pelos juristas como um conteúdo diluído nas várias disciplinas, tais como Direito Público, Direito Constitucional, Direito Privado, Direito Internacional, etc. O tema era também abordado, de maneira eventual, por historiadores, cientistas políticos, cientistas sociais como um aspecto particular das suas pesquisas. A exceção era constituída pelos organismos das Nações Unidas – sobretudo a UNESCO – que, quase por dever de ofício, tinham a obrigação de trabalhar os direitos humanos como eixo central da sua produção científica e educativa.

Nos últimos 10/15 anos, esse quadro mudou, e *direitos humanos* apareceu como um tema amplo e abrangente e um eixo articulador ao redor do qual se constituíram centros de estudo e pesquisa em várias universidades do mundo. Seria interessante investigar as motivações históricas que determinaram esse novo clima cultural e a difusão tão repentina do discurso dos direitos humanos no mundo inteiro, mas não é esse o objetivo deste seminário. O que nos interessa é apresentar algumas das características principais que fazem dos direitos humanos um campo *autônomo* e teoricamente relevante de formação e de investigação, interdisciplinar e articulador do ensino, da pesquisa e da extensão universitárias.

---

[*] Professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFPB, membro da Comissão de DH da UFPB; coordenador do II e III Cursos de Especialização em DH. Docente da disciplina Filosofia dos Direitos Humanos nos Cursos de Especialização em DH da UFPB.

1. UM BREVE HISTÓRICO

Nos últimos anos, a educação em direitos humanos ou cidadania vem se constituindo num campo específico com objeto, método, bibliografia próprias e um amplo e articulado movimento nacional e internacional de educadores.[2] Esse movimento se insere e dá continuidade ao que, nos anos 70 e 80, se chamava *educação popular* ou *educação libertadora*.[3]

A continuidade entre os educadores populares ou da libertação dos anos 70/80 e os educadores aos direitos humanos da metade dos anos 80 e da década de 90 é profunda e se refere substancialmente à mesma preocupação com a *libertação* das classes populares e oprimidas, dos excluídos e marginalizados da sociedade, propondo uma concepção educativa participativa e transformadora inspirada na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, e, em geral, numa proposta educativa que se coloca a serviço de um projeto mais amplo de transformação política da sociedade: em busca de uma sociedade mais justa, mais humana e mais fraterna.

Tudo isso permanece como horizonte político comum; o que significa que a maioria das questões, dos temas, das metodologias próprias da educação popular passam para o movimento de educação aos direitos humanos, ainda que expressos numa linguagem diferente. Mas, ao adotar o enfoque dos direitos humanos, ocorre uma mudança na pauta

---

[2] Sem pretender ser exaustivos, podemos citar algumas datas e eventos que mostram o crescimento do movimento de educação aos direitos humanos. Em abril de 1995, foi fundada a **Rede Brasileira de Educação aos Direitos Humanos**, que, desde então, realizou e promoveu encontros regionais e nacionais e publica um boletim nacional (*Jornal da Rede)*. A rede organizou, em maio de 1997, o **I Congresso de Educação em Direitos Humanos e Cidadania**, na faculdade de Direito da USP em São Paulo, que contou com a participação de representantes de 13 Estados brasileiros, destacando-se, entre um total de 1200 inscritos, um grande número de educadores das redes públicas e privadas. Em agosto de 1998, foi organizado pela Rede, o **I Encontro Norte e Nordeste de Educação em Direitos Humanos**, em Recife. Em Novembro de 1998 foi realizado, no âmbito do PNDH, o seminário **Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**, em João Pessoa. Em Novembro 2000, foi realizado o **Seminário de Educação em Direitos Humanos**, na Câmara dos Deputados, em Brasília. Em 2000, a Comissão de Direitos Humanos da UFPB promoveu o **Curso de Formação de Educadores em Direitos Humanos** da UFPB, entre outras atividades. Em maio de 2003, a Secretaria Especial de Direitos Humanos criou o **Comitê Nacional de Educação em DH,** que elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Para uma primeira reconstrução da trajetória da educação aos direitos humanos no Brasil, ver CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos no Brasil. Realidade e perspectivas. In: *Educar em direitos humanos: construir democracia*, Vera M. Candau e Susana Sacavino (org.). Rio de Janeiro: DP&A.

[3] Um livro pioneiro que mostra já no título a *transição* em ato entre a educação popular e a educação aos direitos humanos é: *Direitos Humanos. Pautas para uma educação libertadora*, dos padres do Serviço "Justiça e Paz", do Uruguai, Juan José Mosca e Luis Pérez Aguirre, editado em 1985 e que teve uma ampla difusão em toda a América Latina.

das questões enfrentadas, na linguagem utilizada e nos conceitos enfocados. Os temas vinculados às condições de vida das classes populares não são abandonados, mas surgem outros, como o da segurança, que não faziam parte da agenda da educação popular e que hoje ocupam uma parte significativa do trabalho de educação aos direitos humanos.[4]

Os educadores aos direitos humanos começam a entrar em âmbitos antes *proibidos*, tais como as academias de polícia e as prisões; participam também de um novo circuito nacional e internacional (ONU, UNESCO, Conferências Nacionais e Internacionais). Começa, assim, a se afirmar uma linguagem e uma conceitualidade mais ampla: questões como do meio ambiente, dos direitos dos homossexuais, das profissionais do sexo e de outras minorias, entram a fazer parte das preocupações dos educadores.

Muda também a relação com o Estado. O movimento de educação popular era um movimento da sociedade civil que nasceu da oposição ativa à ditadura e, mais em geral, ao Estado, considerado como um inimigo ou um adversário. A partir da democratização, sobretudo na década de 90, o Estado passa a ser visto não mais como um inimigo, mas como um interlocutor dos movimentos sociais, com o qual se pode dialogar e colaborar. O próprio Estado muda o discurso, e os direitos humanos se tornam parte integrante da pauta dos três poderes e educação aos direitos humanos, parte integrante da política educacional do governo. A mudança mais significativa ocorreu com o lançamento, em 13 de maio de 1996, do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, por parte do governo federal, e a criação da Secretaria de Estado de Direitos Humanos, vinculada ao Ministério da Justiça e, no governo atual, diretamente à Presidência da República. O Programa Nacional foi seguido pelos programas estaduais, que disseminaram a cultura e a linguagem dos direitos humanos em grande parte do país, fazendo dos direitos humanos a diretriz principal para as políticas públicas no país. O governo Lula avançou ainda mais nessa direção, e o Estado se propõe não mais somente como um interlocutor, mas como um parceiro e um aliado na promoção e defesa dos direitos humanos.

[4] Ver, por exemplo, os cursos de Direitos Humanos para as Academias de Polícia, os cursos de Polícia Comunitária, o projeto Paz na Escola e no Bairro que a Pró-Reitoria de Ação Comunitária e a Comissão de Direitos Humanos da UFPB estão realizando na Paraíba e que estão acontecendo em outros Estados. Sobre a educação aos direitos humanos para policiais, ver: NEVES, Paulo Sérgio da Costa; RIQUE, Célia; FREITAS, Fernando B. de (orgs.). *Polícia e Democracia: desafios à educação em direitos humanos.* Recife: Bagaço, 2002.

Sabemos como grande parte desse novo enfoque governamental é mais um conjunto de boas intenções do que propriamente uma realidade; por outro lado, não podemos desconsiderar que essa nova postura dos poderes públicos abre espaços de participação em várias instâncias das quais anteriormente estava excluída: pensamos somente no papel dos Conselhos de Direitos e de Políticas Públicas que atuam em nível municipal, estadual e federal com ampla participação da sociedade civil.[5]

O que muda também é o quadro institucional em que a educação aos direitos humanos acaba se inserindo. Ao assinarem os tratados internacionais, que foram incorporados na Constituição e, através dela, nas leis ordinárias, o Estado brasileiro se compromete oficialmente a respeitar e promover os direitos humanos. Por isso, os defensores dos direitos humanos não podem ser mais tachados de *subversivos* da lei e da ordem, uma vez que são os direitos humanos que conformam a própria ordem jurídica e política: não por acaso, a Constituição de 88 é chamada de "constituição cidadã".

Aparece inclusive uma nova demanda de formação antes impensável, devido à necessidade de educar e formar os profissionais que atuam nas entidades públicas de promoção, tutela e defesa dos direitos humanos no âmbito dos três poderes (em particular dos poderes Judiciário e Executivo), o que implica uma nova parceria com o Estado.

Esse movimento comporta o crescimento da *demanda* de formação nessa área, que envolve vários setores da sociedade:

- **organizações da sociedade civil**, do mundo vário e plural das ONGs ou do chamado *terceiro setor*, que nasceu na luta contra a ditadura, continua crescendo e se diversificando e carece de uma formação profissional mais adequada às mudanças que estão ocorrendo na sociedade e às necessidades crescentes da população;[6]
- **poderes públicos**, que precisam qualificar sempre mais os seus funcionários que se encontram atualmente despreparados e desqualificados para essa tarefa específica, uma vez que, até pouco tempo atrás, o tema direitos humanos não somente não fazia parte da sua formação profissional, mas era considerado com suspeita, desconfiança ou aberta hostilidade;

[5] Ver, LYRA, Rubens Pinto. *A nova esfera pública da cidadania,* João Pessoa: Ed. Universitária, 1996.
[6] O Movimento Nacional dos Direitos Humanos, entidade que congrega as ONGs que se ocupam especificamente da promoção dos direitos humanos, reúne, hoje, cerca de 280 filiados.

- **o sistema de educação formal**, pública e particular. Nota-se uma tendência a fazer dos direitos humanos, como tema transversal ou como disciplina, ou seminário, um núcleo temático formativo obrigatório no ensino fundamental, médio e superior. De fato, temas relativos aos direitos humanos já são parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.[7] É possível que essa tendência faça com que Ética e Cidadania seja o novo nome da Educação Moral e Cívica de um tempo, que foi retirada dos currículos escolares, deixando, porém, um vazio na formação dos alunos, uma vez que uma formação integral não pode se restringir à formação profissional, mas tem que incluir a formação à cidadania.

2. A UNIVERSIDADE E OS DIREITOS HUMANOS

Nesse contexto, a Universidade, sobretudo a pública, tem um papel e uma contribuição específica e relevante a cumprir dentro do "Sistema Nacional de Direitos Humanos" que, aos poucos, está se constituindo e que inclui um conjunto de ações governamentais e não-governamentais para a promoção, a defesa e a difusão de uma cultura da tolerância, do respeito aos direitos fundamentais e da promoção da paz.[8]

No Brasil, não existem atualmente centros de estudos acadêmicos como os que existem em outros países do mundo, especialmente em algumas universidade européias.[9] Existem, porém, 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, 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. Pode-

[7]. O "Programa Nacional de direitos humanos", que é um conjunto de propostas e ações governamentais de curto, médio e longo prazo, prevê, no capítulo relativo a: "Educação e Cidadania. Bases para uma cultura de direitos humanos", o seguinte: "Criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas de primeiro, segundo e terceiro grau, através do sistema de 'temas transversais' nas disciplinas curriculares, atualmente adotado pelo Ministério da Educação e do Desporto, e através da criação de uma disciplina sobre direitos humanos".

[8] Esse é o tema central da VIII Conferência Nacional de Direitos Humanos de 2003.

[9] Ver, por exemplo, o "Human Rights Center" da Universidade de Essex, na Inglaterra, que reúne professores dos Departamentos de Ciência Política, Filosofia e Direito. Como também "Il Centro di Studi e Formazione ai Diritti Umani e dei Popoli", da Universidade de Pádua, Itália; o "Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de Las Casas", da Universidade Carlos III, de Madrid, Espanha; o "Centro de Filosofia do Direito Internacional e da Politica Global – Jura Gentium", da Universidade de Florença. A experiência acadêmica mais relevante nesse campo é o *European Master in Human Rights and Democrtization*, com a participação de 27 universidades européias.

se perceber um interesse crescente no meio acadêmico pela temática que, aos poucos, vai entrando no ensino, na pesquisa e na extensão, tanto em nível de graduação como de pós-graduação. [10]

Ensino

Observando a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e as orientações para a construção dos Projetos Político–PEdagógicos – PPP, dos vários cursos do ensino superior, notamos que esses documentos consideram como parte integrante da tarefa educativa da Universidade tanto a formação profissional quanto a formação para a cidadania. Nenhum curso, mesmo o mais técnico e especialista, pode deixar de incluir essa preocupação no seu currículo, não somente através de uma disciplina de *ética profissional* que, muitas vezes, nada mais é do que um código corporativo, mas de inclusão, em todo o processo formativo, de conteúdos e metodologias relativas à questão da cidadania.[11]

Nesse sentido, ainda há muito o que fazer: existem resistências internas, má-vontade, discordância ou simplesmente desconhecimento por parte da maioria do corpo docente, contudo há também bons sinais de que algo está mudando. Aos poucos a discussão sobre *direitos humanos* está começando a fazer parte do cotidiano dos professores e alunos da Universidade. [12]

Pesquisa

É o setor em que a contribuição da Universidade é mais específica e necessária, porém atualmente é o ponto fraco. O tema começa a aparecer timidamente nos encontros de pesquisadores, nas reuniões da SBPC e das Associações de Pós-Graduação e Pesquisa, no entanto ainda não está consolidado como tema de pesquisa: falta uma reflexão mais aprofundada e consistente, não existe uma rede de pesquisadores nem uma troca constante

[10] Para uma primeira panorâmica sobre o assunto, ver o ensaio da profª. Flávia Piovesan nesta coletânea.
[11] A UFPB já introduziu na grade curricular do novo Projeto Político-Pedagógico, como tema complementar obrigatório, um seminário de 20 horas sobre *direitos humanos* para todos os cursos da Universidade.
[12] A maioria das Faculdades de Direito do Brasil ainda não prevê Direitos Humanos como disciplina obrigatória da grade curricular: o CCJ da UFPB e o CH da UFCG constituem uma exceção.

de conteúdos e metodologias.[13] Não se trata simplesmente de adaptar os conteúdos das várias disciplinas, incluindo o tema dos direitos humanos, mas de realizar novas pesquisas, de reformular a própria disciplina, de entrar de fato num diálogo interdisciplinar, e nem todos os professores tem tempo ou disposição para fazê-lo.

Extensão

No Brasil, a educação em direitos humanos, a ética e a cidadania democrática, apresenta-se como demanda social emergente para as universidades públicas, uma vez que convivemos num país situado num contexto latino-americano culturalmente marcado pela exclusão e a violência social. [14] O fortalecimento da democracia, enquanto diretriz para as universidades públicas, implica, pois, construir um referencial teórico e prático que rompa com o modelo de violência estrutural, institucional, cultural e subjetivo que se produz e reproduz em todos os segmentos sociais e institucionais.

Educar para o respeito aos direitos humanos como referencial ético-social significa dar a todos o acesso a um conjunto de conhecimentos capaz de construir uma cidadania democrática, em que ciência e profissão sejam práticas socialmente responsáveis pela construção de um futuro calcado na solidariedade, na igualdade e na liberdade.

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 dessa 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 atores construtores de direitos e deveres e como força motriz da história social.

Por intermédio das ações de extensão em direitos humanos, os universitários têm colaborado com a construção de uma sociedade promotora dos direitos civis, políticos,

[13] Para colaborar nesse sentido, foi criada, em dezembro de 2002, a Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-Graduação – ANDHEP.

[14] Um levantamento das atividades de educação em direitos humanos na Paraíba, encontra-se em: ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares (org.). *Experiências de educação em direitos humanos na Paraíba. Relatório*, Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão/Programa Nacional de Direitos Humanos, João Pessoa 1999. Recentemente, o FÓRUM dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas brasileiras criou uma área temática de direitos humanos que está realizando um levantamento das atividades de extensão nessa área em todo o Brasil. A coordenadora da área temática é a profª. Maria de Nazaré T. Zenaide da UFPB (ver artigo nesta coletânea).

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, na assessoria a 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, 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 à justiça.

Interdisciplinariedade

Como sabemos, a inter ou transdisciplinariedade é muito discutida mas pouco praticada no nosso meio acadêmico: nem os professores dos departamentos de um mesmo centro interagem quotidianamente entre si, só em alguma ocasiões especiais: congressos, seminários, bancas de dissertação. No entanto o tema *direitos humanos*, por sua própria natureza, obrigar-se-á a superação das tradicionais divisões em disciplinas e departamentos e à adoção de uma postura interdisciplinar. A criação de cursos de especialização e de extensão em direitos humanos permite um encontro visando a uma colaboração mais sistemática e orgânica entre professores de várias disciplinas: Direito, História, Filosofia, Ciências Sociais, Psicologia Social, Serviço Social, Educação como acontece, por exemplo, na Paraíba e um pouco em todo o Brasil.[15]

Estamos também dando passos significativos para a criação de uma rede de formação aos direitos humanos que inclua as universidades e os outros centros de pesquisa para uma troca permanente de informações e um intercâmbio entre pesquisadores que se coloque a serviço da demanda crescente de formação nessa área, de maneira criativa e inovadora, produzindo novas pesquisa e novas metodologias pedagógicas.

[15] A UFPB foi a primeira Universidade do Brasil a realizar, em 1995, um curso de especialização em direitos humanos, que, em 2003, se encontrava na sua terceira edição.

De fato, o que está acontecendo é que o tema *direitos humanos* se torna 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 outras formas de intervenção junto aos movimentos sociais e às entidades públicas. Dessa maneira, a realidade consiste um ponto de partida e de chegada e um objeto permanente de preocupações e de intervenção, que entra a fazer parte do cotidiano acadêmico, não se tornando um mero objeto de pesquisa eventual e instrumental.

3. NÚCLEOS TEMÁTICOS E LINHAS DE PESQUISA

A doutrina, ou melhor, as doutrinas dos direitos do homem são um dos mais preciosos legados que a história do Ocidente produziu e constituem um horizonte *insuperável* do nosso tempo. Isso não significa que não podem ser discutidas; aliás, quem freqüenta a literatura sobre o assunto e quem participa do movimento histórico concreto sabe que se discute sobre tudo: fundamentação, eficácia, universalidade, indissolubilidade, etc., mas essas discussões se dão no interior de um amplo consenso de base. É difícil, se não impossível, encontrar quem se oponha abertamente aos direitos humanos: mesmo os regimes que os violam, sistematicamente, negam de tê-lo feito e acabam rendendo uma implícita homenagem à idéia dos direitos.

Falar em *direitos humanos* significa, portanto, enfrentar as questões mais significativas do debate contemporâneo, tanto para o direito, a teoria política, a história das doutrina políticas como para a filosofia. Nenhum autor contemporâneo pode se eximir de enfrentar essa questão que, pela sua importância e centralidade, se tornou um tema obrigatório.[16] Falar em *direitos do homem* significa abranger um leque muito amplo de temas e de questões que continuamente tende a crescer e se multiplicar, e que podemos agrupar ao redor dos seguintes eixos.

- **Eixo histórico**

[16] Ver, por exemplo, BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos.* Campus, Rio de Janeiro, 1993.

O eixo histórico tem como objetivo abordar a reconstrução da trajetória histórica do surgimento e da afirmação dos *direitos humanos* na Modernidade. Ele é desenvolvido de maneira interdisciplinar, contando com a contribuição da *história* – no sentido de reconstruir os diferentes contextos que influenciaram o surgimento das concepções dos direitos e dos influxos que essas concepções exerceram nos acontecimentos históricos de sua época; 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.

- **Eixo de fundamentação**

O eixo de fundamentação se propõe abordar as questões relativas à fundamentação dos direitos humanos do ponto de vista teórico, através da contribuição do *direito*, da *filosofia*, da *ciência política*, enfrentando as principais questões relativas aos direitos humanos: universalidade, indissociabilidade, imprescritibilidade, indisponibilidade, interdependência e interrelação. Ao abordar esses aspectos, são explicitados: os *direitos civis*: os direitos individuais à vida, à liberdade, à segurança, à propriedade, à igualdade, os direitos dos presos e os direitos civis coletivos; os *direitos políticos*: da participação política, da democracia, do sistema partidário, à luz da doutrina dos direitos humanos; os *direitos econômicos, sociais e culturais*: o direito ao desenvolvimento econômico e social, o direito à educação e à saúde, o direito à terra e à moradia, o direito à previdência e à assistência social aos necessitados, os direitos vinculados ao meio ambiente, os direitos dos trabalhadores, dos consumidores, dos produtores, os direitos das crianças e dos adolescentes, das mulheres; os direitos de livre manifestação e valorização das tradições culturais, incluindo as minorias étnicas, os direitos relativos à comunicação, à informação, e à inviolabilidade da imagem pública.

- **Eixo político**

O eixo político tem como objetivo debater as teorias e os sistemas políticos atuais e sua relação com os direitos do homem, enfrentando, entre outros, os seguintes temas: as diferentes concepções da *democracia* e os direitos humanos; democracia e *liberalismo*

(democracia e liberdade); democracia e *socialismo* (democracia e igualdade); o papel do Estado e da *nova esfera pública da cidadania*, na promoção e defesa dos direitos do homem em nível local, nacional e internacional; *direitos humanos* e *geopolítica*; *direitos humanos* e *globalização*.

- **Eixo educacional ou formativo**

O eixo educacional tem como objetivo estudar as teorias e os métodos pedagógicos mais adequados a uma educação para os direitos humanos nos vários contextos (educação formal e informal, movimentos sociais, entidades públicas), abordando, entre outros, os seguintes aspetos: educação das crianças, jovens e adultos para uma nova cultura dos direitos humanos e da paz; reflexão e sistematização da prática educativa em direitos humanos.

- **Eixo prático/aplicativo**

Destina-se ao estudo de todas as medidas e os instrumentos existentes para a realização dos direitos humanos e ao estudo da eficácia social das normas de proteção aos direitos humanos e das ações e políticas públicas, tanto do ponto de vista *jurídico***,** explicitando as garantias gerais – sociais e constitucionais –, as garantias especiais e os instrumentos jurídicos em 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*; quanto do ponto de vista *social e político* mais amplo, estudando o papel da sociedade civil organizada e o dos movimentos sociais para a realização de uma eficácia histórica que possa assegurar a implementação, sempre maior e mais efetiva, dos direitos humanos.

Existe já uma certa bibliografia especializada, em língua portuguesa sobre os vários conteúdos expostos[17], mas ainda faltam textos didáticos em nível universitário que possam servir para os cursos de graduação e pós-graduação que pretendem incluir *direitos humanos* como tema transversal, ou tema gerador, ou disciplina. Aliás, uma das tarefas urgentes a ser

[17] Ver, no site: www.ufpb.br/cdh, o acervo da Biblioteca de Direitos Humanos "Enzo Melegari" da CDH–UFPB e outros *links* de acervos bibliográficos na área.

realizada, por uma rede de centros de estudos e formação aos direitos humanos, é o levantamento da bibliografia pertinente e a elaboração de novos textos.[18]

4. POSSÍVEIS LINHAS DE PESQUISA E AÇÃO

Uma das questões acadêmicas relativas aos direitos humanos no ensino superior diz respeito à definição de linhas de pesquisa, uma vez que de certa forma tudo pode ser visto sob a ótica dos direitos humanos. A partir da nossa experiência nos cursos de especialização, podemos identificar algumas grandes áreas de pesquisa:

- **Educação e Cultura em Direitos Humanos**

Estudos de natureza teórica e histórica sobre os fundamentos filosóficos, culturais e educacionais dos direitos humanos. Reflexões sobre a Ciência e a Cultura contemporâneas e suas implicações sobre os direitos humanos. Estudos sobre a articulação entre direitos humanos e Valores. Análises sobre as mudanças paradigmáticas ocorridas na produção do conhecimento e as demandas, delas decorrentes, necessárias ao processo educacional. Educação em direitos humanos e suas metodologias. Educação em direitos humanos específicos: gênero, etnia, crianças, adolescentes, meio-ambiente, etc.

Democracia, Cultura Política e Direitos Humanos

Estudos sobre a democracia 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 em nível local, nacional e internacional. *Direitos Humanos e Geopolítica*. O papel da sociedade civil organizada e o dos movimentos sociais – desde o bairro até as Nações Unidas – para a produção de uma eficácia histórica que possa assegurar a implementação sempre maior e mais efetiva dos direitos humanos. *Direitos Humanos e Globalização*. Estudos sobre a cultura política e sua relação com o desenvolvimento da cidadania.

[18] Devemos lembrar também que existe uma grande quantidade de informações circulando nas redes internet no mundo inteiro. No Brasil existem já inúmeros *sites* e *home-page* de várias instituições. Assinalamos entre alas a DH-NET de Natal, Rio Grande do Norte: www.dhnet.org.br.

- **Exclusão Social, Políticas Públicas e 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.

- **Práticas, Políticas e Instrumentos de Proteção e Defesa dos Direitos Humanos**

Estudos sobre os instrumentos e garantias jurídicas de proteção nacional e internacional dos direitos humanos. Estudos sobre a internacionalização e universalização dos direitos humanos. História e memória dos órgãos de defesa e entidades de direitos humanos. Estudos sobre análise de práticas institucionais e políticas em direitos humanos. Estudos sobre a situação dos direitos humanos e bancos de informação em direitos humanos.

- **Direitos humanos em espécie**

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, etc. ou a questões específicas: a questão racial, das minorias sexuais, etc.

5. VALORES ÉTICOS E DIMENSÕES DOS DIREITOS HUMANOS

Num documento elaborado por 23 educadores de vários Estados do Brasil em 1997, durante um encontro promovido pela REDE,[19] foram apresentadas as dimensões, os valores, os conteúdos, a metodologia e os princípios que deveriam orientar uma educação aos direitos humanos. Esse documento constitui um ponto de referência importante para todos aqueles que se dedicam à educação em direitos humanos.

[19] O documento, lançado durante o Encontro de Educadores em Direitos Humanos, promovido pela Rede, em São Paulo em 1997, foi publicando no Encarte Especial do *Jornal da Rede Brasileira de Educação aos Direitos Humanos* de julho de 1998.

Inspirados nesse documento e na prática desenvolvida na UFPB, junto com outros colegas, funcionários e alunos,[20] podemos afirmar que a educação aos direitos humanos se dá numa interrelação constante entre um *conjunto de informações* e de conhecimentos indispensáveis para a formação do cidadão e um *conjunto de valores ético-políticos* que essas informações pressupõem.

São esses conjuntos de valores que o documento define como "valores republicanos" (respeito às leis, respeito ao bem público, sentido de responsabilidade no exercício do poder) e "valores democráticos" (amor à igualdade e horror aos privilégios, a aceitação da vontade da maioria e o respeito das minorias), que constituem o *ethos* coletivo e que, ao final, têm como seu horizonte o respeito integral aos direitos humanos.

Nesta concepção, os direitos do homem seriam mais do que simplesmente *direitos* no sentido estrito da palavra, mas valores éticos que orientam o próprio direito e que o Estado e a sociedade civil procuram realizar através das instituições. O politeísmo dos valores e a crise do *ethos* coletivo típicos da nossa situação de tarda modernidade não implicam necessariamente a queda num niilismo ético, mas podem encontrar nos direitos humanos um terreno comum de consenso e de entendimento sobre as condições necessárias para realizar plenamente o ser humano, hoje.

Se olharmos os documentos que seguiram à Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pelas Nações Unidas, em 1948, isto é, o *corpus* dos direitos humanos,[21] podemos observar que estes constituem um conjunto de *valores* sem os quais a sociedade não pode subsistir. O que significa dizer que a doutrina dos direitos humanos comporta uma série de dimensões relacionadas entre si.

Dimensão ética. A Declaração afirma que "todas as pessoas *nascem* livres e iguais"; esta formulação é uma citação explícita da "Declaração dos direitos do homem e do cidadão" da Revolução Francesa e uma homenagem ao jusnaturalismo que a inspirou. Ela quer significar o caráter *natural* dos direitos, enquanto inerentes à natureza de cada ser humano, pelo reconhecimento de sua intrínseca dignidade. Nesse sentido, tem-se um

[20] Especialmente junto à Comissão de Direitos Humanos e à Coordenação de Programa de Ação Comunitária da PRAC.

[21] Os textos principais que compõem a assim chamada "Carta Internacional dos direitos do Homem" são: a *"Declaração Universal dos Direitos do Homem"* (1948), o "*Pacto Internacional relativo aos direitos econômicos, sociais e culturais",* de 1966 (assinado por 118 Estados), o "*Pacto Internacional relativo aos direitos civis e políticos",* também de 1966 (assinado por 115 Estados), e os dois "*Protocolos Facultativos",* de 1966 e 1989.

conjunto de valores éticos universais que estão *acima* do nível estritamente jurídico e que devem orientar a legislação dos Estados.

Dimensão jurídica. No momento em que os princípios contidos na Declaração são especificados e determinados nos tratados, convenções e protocolos internacionais, eles se tornam parte do Direito Internacional, uma vez que esses tratados possuem um valor e uma força jurídica enquanto assinados pelos Estados. Deixam, assim, de ser orientações éticas, ou de direito natural, para se tornar um conjunto de *direitos positivos* que vinculam as relações internas e externas dos Estados, assimilados e incorporados pelas Constituições e, através delas, pelas leis ordinárias.

Dimensão política. Enquanto conjunto de normas jurídicas, os direitos humanos tornam-se critérios de orientação e de implementação das políticas públicas institucionais nos vários setores. O Estado assume, assim, o compromisso de ser o promotor do conjunto dos direitos fundamentais, tanto do ponto de vista *negativo*, isto é, não interferindo na esfera das liberdades individuais dos cidadãos, quanto do ponto de vista *positivo*, implementando políticas que garantam a efetiva realização desses direitos para todos.[22]

Dimensão econômica. Essa dimensão não está desvinculada da dimensão política, mas é uma explicitação necessária. Significa afirmar que, sem a satisfação de um mínimo de necessidades humanas básicas, isto é, sem a realização dos direitos econômicos e sociais, não é possível o exercício dos direitos civis e políticos. O Estado, portanto, não pode se limitar à garantia dos direitos de liberdade (papel negativo), mas deve também exercer um papel ativo na implementação dos direitos de igualdade.

Dimensão social. Não cabe somente ao Estado a implementação dos direitos, também a sociedade civil tem um papel importante na luta pela efetivação dos mesmos, através dos movimentos sociais, sindicatos, associações, centros de defesa e de educação e conselhos de direitos. É somente a luta dos movimentos sociais que vai determinar o alcance e a efetividade dos direitos no cotidiano das pessoas.

Dimensão histórica e cultural. Os direitos humanos implicam algo mais do que a mera dimensão jurídica; por isso, é preciso que eles encontrem um respaldo na cultura, na

[22] Nesse sentido, o Programa Nacional de Direitos Humanos, lançado pelo Governo Federal em 1996, constitui um avanço na assunção de responsabilidades concretas por parte do Estado brasileiro, fazendo com que os *direitos humanos* se tornem parte integrante das políticas públicas. Em maio de 2002, o Programa foi atualizado com a inclusão de medidas que se referem aos direitos econômicos, sociais e culturais.

história, na tradição, nos costumes de um povo e se tornem, de certa forma, parte do seu *ethos* coletivo, de sua identidade cultural e de seu modo de ser. Esse é o motivo pelo qual, no Brasil, onde o processo de efetivação dos direitos humanos é relativamente recente, precisamos ainda de um certo tempo para que eles deitem raízes na cultura e no comportamento coletivo.

Dimensão educativa. Afirmar que os direitos humanos são direitos *naturais*, que as pessoas *nascem* livres e iguais, não significa afirmar que a consciência dos direitos seja algo espontâneo. O homem é um ser, ao mesmo tempo, natural e cultural, que deve ser *educado* pela sociedade. A educação para a cidadania constitui, portanto, uma das dimensões fundamentais para a efetivação dos direitos, tanto na educação formal, quanto na educação informal ou popular e nos meios de comunicação.[23]

Os direitos humanos constituem, se não propramente um novo *ethos mundial*, certamente um grande progresso da "autoconsciência da humanidade" e podem se tornar o ponto de interseção e de consenso (um verdadeiro *consensum gentium*) entre diferentes doutrinas filosóficas, fé religiosas e culturas. Olhando em perspectiva histórica os trágicos caminhos pelos quais a humanidade enveredou – e continua enveredando –, os direitos humanos constituem um horizonte irrenunciável do nosso tempo e uma oportunidade – efetiva – ainda que precária de transformá-lo ou, quanto menos, evitar a barbárie. Nessa perspectiva, os direitos humanos constituem as condições necessárias para que cada homem possa realizar plenamente suas potencialidades humanas, nas condições históricas do mundo contemporâneo.

Portanto, uma educação aos direitos humanos implica uma educação aos valores republicanos e democráticos que devem estar continuamente imbricados com o conjunto de temas e de informações fornecidas. Não se trata de uma mera *disciplina* na qual se *estudam* os direitos humanos, mas um aprendizado para os valores éticos coletivos: o que, apesar das tentativas feitas nos nossos cursos, ainda é um objetivo a ser alcançado.

[23] ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; LEMOS, Lúcia (orgs.). *Formação em direitos humanos na universidade*. João Pessoa: Ed. UFPB, João Pessoa, 2001.

6. METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A educação em direitos humanos e cidadania, ao pretender influir nas mentalidades e nos comportamentos, deve possibilitar aos indivíduos a consciência dos seus direitos e deveres, através da reflexão sobre as diferentes práticas sociais e da explicação histórica dessas práticas para elaboração de propostas de mudanças.

Um Programa de Capacitação de Educadores nessa temática tem como pressuposto que a capacitação é um processo – sistemático, contínuo e permanente – de construção de novos saberes e que busca no cotidiano dessas práticas o seu conteúdo inicial de análise, ampliando-o a partir de conhecimentos historicamente acumulados, de forma a ultrapassar o senso comum.

Nesse sentido, é também através do conhecimento teórico que o educador em direitos humanos e cidadania poderá explicitar o real e oferecer ao aluno – sujeito do seu processo de aprendizagem – condições e instrumental para intervir na realidade. Isso requer, portanto, um constante olhar sobre a sua prática de educador enquanto sujeito social e sobre o resultado dessa na perspectiva da ação reflexiva.

Assim, uma Proposta Metodológica nessa direção deve levar em conta alguns eixos norteadores, conforme enunciados por Vera Candau et alii (1999):

1 – A **vida cotidiana** como referência da ação educativa. Isso requer a capacidade de interrogar-se sobre o sentido dos acontecimentos que cada dia impactam nosso tecido vital e nossas consciências. Se se pretende transformar a realidade, é necessário compreender o cotidiano em toda a sua complexidade. É uma trama diária de relações, emoções, perguntas, socialização e produção do conhecimento que se cria e recria continuamente nessa existência.

2 – Uma **educação política** enquanto prática de cidadania ativa requer formar sujeitos sociais ativos, protagonistas, atores sociais capazes de viver no dia a dia, nos distintos espaços sociais, uma cidadania consciente, crítica e militante.

3 – Uma **prática educativa dialógica**, participativa e democrática, no sentido de superar uma cultura autoritária, presente nas diferentes relações sociais. O diálogo deve ser o eixo norteador dessa prática, e as decisões individuais devem dar lugar às decisões coletivas, em que todos os indivíduos sejam agentes ativos e construtores do seu conhecimento.

4 – O **compromisso** com uma sociedade que tenha por base a afirmação da dignidade de toda pessoa humana. O direito a uma vida digna e a ter razões para viver deve ser defendido por

qualquer pessoa, independentemente de qualquer distinção discriminadora. Esse eixo exige um compromisso contínuo com princípios éticos e práticos que garantam a afirmação e a defesa da política humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O seminário que estamos realizando está reservado especificamente à apresentação e à discussão do ensino, da pesquisa e da extensão em direitos humanos na Universidade. O que estamos demonstrando aqui, com a colaboração de estudantes e professores, é a relevância do tema direitos humanos, como algo consistente do ponto de vista teórico e prático que pode efetivamente abrir novos horizontes, não somente para a academia mas para toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBALA-BERTRAND, Luis (org.). *Cidadania e educação*. Trad. Mônica Saddy Martins. Campinas SP: Papirus; Brasilia: UNESCO, 1999.

ALVES, Lindgren J. A. *Os direitos humanos como tema global.* São Paulo: Perspectiva, 1994.

BARCELLOS, Carlos Alberto (Coord.). *Educando para a cidadania. Os direitos humanos no currículo escolar*. Porto Alegre/São Paulo: Anistia Internacional (Seção brasileira)/CAPEC, 1992.

BASOMBRIO, I. *Educación y ciudadania: la educación para los derechos humanos en America Latina*. Lima: CEAAL, IDL y Tarea, 1992.

BETANCOURT, M. *El Taller Educativo*. Santafé de Bogota: Secretaría del Convenio Andrés Bello, 1991.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos.* Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CANDAU, Vera e ZENAIDE, Nazaré T. *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.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *Direitos Humanos Fundamentais.* São Paulo: Saraiva, 1996.

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

IRELAND, Timothy Denis (org.). *Memória do IV Seminário Internacional: Universidade e Educação Popular.* João Pessoa, 26 a 30 de julho de 1994. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995.

KÜNG, Hans. *Uma ética global para a política e a economia mundiais.* Petrópolis: Vozes, 1999.

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

MAGALHAES, José Luís Quadros. *Direitos humanos: sua história, sua garantia e a questão da indivisibilidade.* São Paulo: Juarez de Oliveira, 2000.

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

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.

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, n° 6, pp. 43/53.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de direitos humanos.* São Paulo: Max Limonad, 1998.

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

TRINDADE, José Damião de Lima. Anotações sobre a história social dos direitos humanos. In: *Direitos Humanos. Construção da Liberdade e da Igualdade.* São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria-Geral do Estado, 1998, p. 23-163.

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

ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares (org.). *Experiências de educação em direitos humanos na Paraíba. Relatório.* João Pessoa: Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão da Paraíba/Programa Nacional de Direitos Humanos, 1999.

1.2.
A CONSTRUÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA UFPB

Maria de Nazaré Tavares Zenaide[*]
mntzenaide@uol.com.br
Lúcia Lemos Dias[**]
lldias@ terra.com.br

1. Apresentação

A UFPB vem, ao longo das décadas de 70, 80 e 90, exercendo um relevante papel cultural, intervindo através do ensino, da pesquisa e da extensão na construção de uma cultura de direitos humanos. Enquanto espaço privilegiado de produção do conhecimento, a UFPB tem exercido seu papel histórico na construção da cidadania democrática, se colocado à disposição de processos participativos, dos movimentos sociais e dos órgãos da esfera pública da cidadania, contribuindo para a capacitação e a formação de sujeitos políticos capazes de exercitar, na luta profissional, social e institucional, a conquista dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais.

2. Origens dos Direitos Humanos na UFPB – A contribuição da Extensão Universitária no fortalecimento do Processo Democrático

As práticas de direitos humanos na UFPB têm assumido uma significativa identidade com as lutas sociais pelos direitos individuais e coletivos reivindicados através dos movimentos e entidades da sociedade civil.

Ao longo da década de 70, a UFPB através de ações de extensão saiu de seus muros para assessorar, capacitar, assistir e apoiar as lutas pela anistia e as lutas em defesa do meio ambiente, da reforma agrária e das *minorias sociais,* articulando-se com as forças sociais e fomentando a criação de novos atores sociais, como o Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Arquidiocese da Paraíba, Movimento Feminista pela Anistia, Grupo Feminista

[*] Professora do Departamento de Serviço Social da UFPB, pró-reitora adjunta de extensão COPAC/PRAC, coordenadora da área temática *direitos humanos* do Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras.

[**] Assistente Social, mestre em Serviço Social pela UFPB, coordenadora de Programas de Educação, Segurança e Cidadania, membro da Comissão de Direitos Humanos da UFPB.

Maria Mulher e a Associação Paraibana dos Amigos da Natureza. (RABAY apud DIAS e ZENAIDE, 2001)

Na década de 80, a extensão universitária da UFPB engajou-se no fortalecimento dos movimentos dos trabalhadores rurais e urbanos, movimento feminista, entre outros, assessorando, capacitando e apoiando movimentos e organizações não-governamentais, tais como: o Serviço de Educação Popular – SEDUP em Guarabira, o Movimento das Mulheres Trabalhadoras do Brejo em Alagoa Grande e Pirpirituba, a Sociedade de Assessoria aos Movimentos Populares e Sindical em João Pessoa, entre outras. (ZENAIDE, 1999)

Na UFPB, o Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares – SEAMPO no CCHLA deu início a um conjunto de ações de educação e assessoria aos movimentos sociais rurais e urbanos, assim como o Núcleo de Documentação – NUDOC construiu através de documentários e vídeos, a memória dos direitos humanos, através das lutas sociais e das ações de extensão. (NASCIMENTO, apud ZENAIDE, 2002). Nessa mesma direção, a UFPB através da Portaria R/GR/008/89 designou uma comissão provisória para apresentar uma proposta ao Conselho Universitário de criação de uma comissão de Direitos Humanos. (DIAS e TOSI, 1996).

Nos anos 90, a UFPB deu um passo significativo no tocante à institucionalização dos direitos humanos. Através da Resolução Nº 25, de 28 de março de 1990, o Conselho Universitário cria, no âmbito da Universidade, a Comissão de Direitos do Homem e do Cidadão, com os objetivos de:

> I. Conscientizar a comunidade paraibana da importância do respeito aos direitos do homem e do cidadão;
>
> II. Promover o acompanhamento da situação dos direitos humanos na Paraíba e denunciar a violação desses direitos;
>
> III. Solidarizar-se com a causa dos direitos humanos;
>
> IV. Tomar posição sobre a questão dos direitos humanos, participando de atos e ações que concorram para o respeito desses direitos, ou para fazer cessar a sua violação;
>
> V. Promover seminários, debates, pesquisas e outros eventos sobre os direitos humanos;
>
> VI. Promover ou apoiar iniciativas de caráter individual ou coletivo, que visem à restauração ou a preservação da moralidade administrativa e à integridade do patrimônio público;

> VII. Cooperar com outras comissões congêneres e com outros órgãos semelhantes, para a realização dos objetivos indicados nos incisos anteriores deste artigo;
> VIII. Apresentar, anualmente, ao Conselho Universitário relatório de suas atividades. (LYRA, 1996, p.197)

No plano externo, a UFPB lidera o processo de criação do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão – CEDDHC, instituído através da Lei Estadual Nº. 5.551, de 15 de janeiro de 1992, fortalecendo desse modo a criação de mecanismos institucionais de proteção e defesa, condição institucional para a luta em prol dos direitos humanos no Estado e no país. (LYRA, 1996)

Ainda na década de 90, a UFPB apoiou e participou, através de seus docentes, técnicos e discentes, da criação do Centro da Mulher 8 de Março, do Cunhã Coletivo Feminista e outros.

Portanto, as ações em direitos humanos na UFPB, ao longo das últimas três décadas, têm se articulado com a dinâmica dos atores sociais, fortalecendo a participação política em defesa e promoção dos direitos humanos. A origem e a história dos direitos humanos no Brasil e na Paraíba têm se caracterizado pela trajetória em defesa da cidadania democrática, de modo que sua identidade política é claramente definida em relação à democracia e à defesa intransigente do direito à vida.

Segundo CANDAU (1999), a educação em direitos humanos na América Latina tem se multiplicado ao longo dos anos 80 com a expansão das organizações e movimentos de democratização. O desafio posto à sociedade civil, às universidades públicas e às organizações democráticas é a construção de uma cultura democrática que atravesse a sociedade e alcance o Estado, que envolva a dimensão da cultura que perpassa as práticas sociais e institucionais, que trate do aqui e do agora e do amanhã, que construa um projeto ético-político destinado à construção desse novo coletivo.

3. A UFPB na implementação do Programa Nacional e no Plano Estadual de Direitos Humanos

Com a implantação, em 1996, do Programa Nacional de Direitos Humanos, algumas universidades públicas brasileiras ampliaram a participação em ações de extensão e ensino voltadas para a promoção dos direitos humanos. O PNDH demandou, das universidades,

pesquisas, ações de capacitação, assessoria e consultoria, assim como a colaboração na formação e criação de conselhos, fóruns e comitês. A UFPB participou em conjunto com o CEDDHC e o Núcleo de Estudos da Violência da USP, tanto do seminário de criação do I PNDH em Recife, quanto do Seminário de Atualização do II PNDH em João Pessoa. No tocante ao I PNDH, a UFPB participou das Conferências Nacionais, assim como contribuiu, em 27 de julho de 2000, com a realização do Seminário de Avaliação do PNDH em João Pessoa, evento realizado em parceria com o CEDDHC, a Comissão de Direitos Humanos da Assembléia Legislativa e o NEV/USP.

Na área de segurança e justiça, a UFPB e o CEDDHC, desde 1992, iniciaram através de ações de extensão (cursos e seminários) as primeiras ações de educação em direitos humanos voltadas para os profissionais desse campo de atuação. Em 1996, com o I PNDH essa demanda de ação, segundo PINHEIRO (ibid., p. 118), se fortalece e se amplia diante da necessidade do governo brasileiro de enfrentar internacionalmente as graves violações aos direitos humanos praticadas por agentes do Estado, bem como implementar a reforma do Estado e consolidar o regime democrático, garantindo os direitos de cidadania e os direitos humanos no Brasil.

No processo de construção do Plano Estadual de Direitos Humanos, a UFPB, em parceria com o CEDDHC, a Secretaria da Segurança Pública com o apoio do Ministério da Justiça e da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, colaborou para a realização das Oficinas de Preparação do Plano Estadual de Direitos Humanos, processo este que antecipou a Conferência Estadual, que deliberou sobre as metas programáticas para o Estado da Paraíba. Foram realizadas três oficinas regionais no Estado, com o apoio da UFPB no processo de mobilização e organização dos trabalhos, envolvendo discentes, docentes e técnicos, nas oficinas realizadas em Guarabira, Sousa e Campina Grande, no período de novembro a dezembro de 1999.

A CDH participou ainda em 2002, através de sua representação, da I Conferência Estadual de Direitos Humanos, quando foram deliberadas, através das representações institucionais, as metas de ação para o Estado da Paraíba.

4. A Prática da Extensão em Direitos Humanos na UFPB 1990 – 2001

O modo interdisciplinar de trabalhar o tema dos direitos humanos na UFPB tem sensibilizado e mobilizado diferentes áreas do conhecimento (História, Filosofia, Direito, Psicologia, Sociologia, Ciência Política, Serviço Social, Pedagogia) e setores da Universidade (Comissão de Direitos Humanos, Centros de Ciências Jurídicas, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Coordenação de Ação Comunitária, Núcleo de Documentação Cinematográfica, Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional, Setor de Assessoria aos Movimentos Populares, Coletivo de Criança e Adolescente, Núcleo de Estudos da Terceira Idade, entre outros)

A UFPB vem atuando em diversas práticas através da extensão: projetos e programas de educação em direitos humanos, assistência e orientação jurídica, assessoria às instituições públicas como polícia e escolas públicas, ONGs, fóruns, comissões e conselhos, num amplo leque de intervenção, significando que direitos humanos são uma prática para todos e com todos. Dentre as ações em direitos humanos realizadas pela UFPB, através da Comissão de Direitos Humanos, da Coordenação de Programas de Ação Comunitária, dos centros de Ciências Jurídicas e de Ciências Humanas, Letras e Artes destacam-se:

– Serviços de Assessoria e Consultoria

Serviço de assessoria aos movimentos dos trabalhadores rurais e urbanos;
Serviço de assistência jurídica às áreas de reforma agrária;
Assessoria às lutas dos povos indígenas Potiguara e resgate da sua cultura;
Assessoria ao movimento segurança e cidadania;
Apoio e assessoria à Pastoral dos Negros e à Pastoral Carcerária;
Apoio ao Movimento do Espírito Lilás;
Apoio ao Centro da Mulher 8 de Março;
Assessoria jurídica aos trabalhadores sem terra;
A Função Social do Juizado Especial;
Movimento Educação e Cidadania;
Balcão de Direitos;
Núcleo de Atendimento às Curadorias da Infância e da Juventude.

– Campanhas

Campanha pela Tipificação da Tortura como Crime;

Bloco dos Excluídos;

Campanha de Segurança na UFPB;

Campanha pela Vida e contra a Violência;

Campanha pela Paz nas Escolas e no Bairro;

Campanha contra a Violência.

– Ações de Capacitação em Direitos Humanos

Formação política para trabalhadores rurais;

Cidadania para jovens e comunidades urbanas;

Cursos de Extensão em Direitos Humanos;

Formação de agentes para o Programa Paz nas Escolas;

Cursos sobre oficina pedagógica em direitos humanos para militantes;

Formação de educadores em direitos humanos;

Curso de Extensão de Teoria Política;

Curso de Extensão em Políticas Públicas na Paraíba;

Curso de Extensão sobre Democracia: da antiguidade à atualidade;

A Polícia como Protetora dos Direitos Humanos;

Violência contra a Mulher;

Curso de Extensão Minorias Sociais e Étnicas, Cidadania e Ação Policial;

Curso de Extensão Cidadania e Segurança Pública da Mulher;

Educação, Segurança e Cidadania;

Mediação de Conflitos;

Capacitação de Conselhos de Defesa e Tutelares da Criança e do Adolescente;

Análise Institucional em Presídios;

Penas Alternativas;

Cursos de Gestão em Policiamento Comunitário (1997, 1998, 1999, 2000 e 200);

Cursos de qualificação dos servidores do sistema penitenciário (agentes, dirigentes, assistentes sociais, psicólogos, dentistas, advogados e enfermeiros), de justiça (defensores públicos) e educação (educadores e dirigentes escolares);

Cursos de qualificação profissional para apenados (oficinas produtivas e cursos de gestão de projetos produtivos);
Curso de extensão: História e Teoria do Estado de Direito e a Doutrina dos Direitos do Homem (prof. Danilo Zolo, Universidade de Florença);
Curso de extensão: Sociologia da Criminalidade, da Marginalidade e da Pena: Para uma Genealogia das Políticas Penais na Era da Globalização (prof. Emilio Santoro – Universidade de Florença).

– **Ações de Formação para militantes de Direitos Humanos**
Cursos de Especialização em Direitos Humanos;
Curso de Especialização em Gerontologia;
Curso de Especialização em Sexualidade Humana.

– **Seminários**
Saúde em Discussão!;
Direito e Relações Étnicas e Raciais;
Questão Penitenciária, Justiça e Cidadania;
O Adolescente em Conflito com a Lei;
Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos;
Avaliação do PNDH;
Polícia Comunitária;
Gestão em Policiamento Comunitário;
Reforma da Segurança Pública;
A Contribuição da Universidade na Formação em Direitos Humanos;
Encontro Nacional de Ouvidorias e Órgãos de Cidadania;
I Encontro Nacional de Conselhos Estaduais de Direitos Humanos e Ouvidorias Universitárias;
Encontro Estadual do Paz nas Escolas;
Políticas Penais e Questão Penitenciária;
I Seminário Internacional sobre Direitos Humanos;
II Seminário Internacional – Unilateralismo Hegemônico e Ordem Global;

Seminário Segurança e Cidadania.

– **Produção e Difusão de Informação e do Conhecimento**

Produção de material didático–PEdagógico de acesso popular;

Produção de boletins e jornais;

Produção de folhetos e textos;

Produção de cartilhas;

Produção de livros;

Produção de vídeos;

Produção de *home-page*;

Biblioteca Enzo Melegari de Direitos Humanos.

– **Ações de Apoio Político**

Apoio às lutas e movimentos sociais (violência rural, questão indígena, movimento feminista, movimento de homossexuais, movimento negro, movimento de policiais);

Fóruns de defesa (dos povos indígenas, contra a exploração do trabalho infanto-juvenil, exploração sexual, fórum de defesa da criança e do adolescente).

– **Ações de Intercâmbio Nacional e Local**

Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos

Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos

Movimento Nacional de Direitos Humanos

Consórcio de Direitos Humanos

Comissão de Direitos Humanos da Câmara Federal

Rede Nacional de Extensão Universitária em 2000 – área temática de direitos humanos –, congregando os projetos de extensão universitária em direitos humanos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

Rede Unicidadania – 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

Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

Governo do Estado da Paraíba (FAT, PMPB, SCJ, SETRASS, SSP, SEC)

Gabinete de Assessoria às Organizações Populares – GAJOP/Fundação Ford

Núcleo de Estudos da Violência

Secretaria de Estado dos Direitos Humanos

Ministério da Justiça

Fundação Palmares

CEERT

Instituto Carioca de Criminologia

Nuevamérica

DHNET

UFPE

UFSE

UFPI

PUC/SP

Procuradoria Federal do Cidadão

CEFET/PB

– **Ações de Intercâmbio Internacional**

Fórum Internacional de Educação em Segurança Pública

Consórcio Universitário pelos Direitos Humanos – PUC/SP, Columbia University, que no II Colóquio em 2002 criou a Rede Internacional de Educação em Direitos Humanos, integrando as universidades e ONG´s do Consórcio.

Centro di Stuti e Formazione sui diritti dell'uomo e dei popoli Universidade de Padova

Máster Europeu em Direitos Humanos que reúne 27 universidades da Europa

Universidade de Florença – Departamento Teoria e História do Direito (Itália) "JURA GENTIUM. Center for Philosophy of Internation Law and Global Politics".

Projeto Alfa que inclui universidades da Europa (Florença e Pisa na Itália, Essex na Inglaterra e Braga em Portugal) e da América Latina (UFPB, Buenos Aires e Universidade da Cidade do México), sob a coordenação da Universidade de Florença.

Centro de Estudos e Formação aos Direitos Humanos e dos Povos da Universidade de Pádua (Itália).

Fundação Ford e Fundação Carlos Chagas

UNESCO

UNICEF

Movimento Leigos para América Latina – MLAL com sede em Verona, Itália

5. O Ensino em Direitos Humanos

No campo da educação formal a UFPB vêm desenvolvendo disciplinas optativas em cursos de graduação (Direito, História, Filosofia e Serviço Social) disciplinas e, cursos de pós-graduação (Curso de Especialização em Gerontologia e Curso de Especialização em Sexualidade Humana) e o I, II e III Curso de Especialização em Direitos Humanos.Está em andamento também, a implantação da área de concentração em direitos humanos no Curso de Mestrado de Direito com o apoio da Fundação Ford e de um curso de especialização em direitos humanos para o Ministério Público da Paraíba em parceria com o PNUD/PB.

No tocante ao ensino, a UFPB tem atuado ainda, com o Centro de Ensino da PMPB e a Academia de Polícia Civil na implementação de conteúdos e disciplinas de Direitos Humanos;

Quanto ao ensino fundamental e médio, a UFPB em 2002 contribuiu coma Secretaria da Educação e Cultura na realização do Curso de "Ética e Cidadania" para educadores da rede estadual de ensino e também com o Programa "Paz na Escola e no Bairro".

6. A pesquisa e a produção do conhecimento em Direitos Humanos na UFPB

As pesquisas em direitos humanos na UFPB surgem no plano do ensino, dos trabalhos monográficos originados nos cursos de graduação, especialização e mestrados. No tocante a extensão, as pesquisas emergem das demandas sociais através de diagnósticos de realidade, estudos sobre violência contra a criança e o adolescente, contra a mulher e o idos, estudos sobre a violência na/da escola. Dentre os temas investigados, destacam-se:

Memória das entidades e movimentos de direitos humanos;

Educação em Direitos Humanos;

Comunicação e Direitos Humanos;

Democracia e Segurança Pública;

Assistência e Orientação Jurídica;
Questão Penitenciária, Política Pública e Direitos Humanos
Avaliação de Programas e Instituições em Direitos Humanos;
Diagnósticos sobre Violência e Segurança Pública;
Gênero e Violência;
Cultura, História e Memória dos Povos Indígenas;
Educação e Violência;
Educação com Meninos de /na Rua
Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
Os Direitos Humanos dos Idosos
Questão Agrária e Direitos Humanos
Representações Sociais e Direitos Humanos
Saúde, Trabalho e Direitos Humanos
Meio Ambiente e Direitos Humanos
Direitos Humanos da Pessoa Portadora de Deficiência
Os Direitos da Criança e do Adolescente
Multiculturalidade, Etnias e Direitos Humanos
Direitos Humanos e Questão Penitenciária

Considerações Gerais

Quando, na composição da comunidade universitária, formada por docentes, técnicos e discentes, a Universidade pública se compromete com os princípios dos direitos humanos, esta se vincula à história como ator social, pois entende que o processo de conquista dos direitos implica responsabilidades coletivas, processos de produção de saber comprometidos com a coletividade, com a cultura e com o desenvolvimento social, científico e político.

A UFPB, na história social dos direitos humanos no Brasil tem se pautado como protagonista de uma cultura dos direitos humanos. Antes mesmo de o Governo Federal implementar o Plano Nacional de Direitos Humanos esta Universidade já tinha como compromisso efetivo a construção de uma cultura democrática, daí o seu engajamento nas lutas sociais do Estado, na estruturação de entidades da sociedade civil, na construção de

conselhos de direitos, na inserção em órgãos de políticas públicas, na formação de multiplicadores em direitos humanos. A UFPB tem atuado como agente articulador de processos culturais na área dos direitos humanos, contribuindo para a difusão dos direitos, para a defesa e a proteção dos grupos socialmente vulneráveis, para a capacitação de atores sociais e institucionais, objetivando uma vivência democrática.

Nesse processo histórico, a UFPB vai até a sociedade, convive com suas necessidades e lutas, delas se compromete ética e socialmente, atuando como parceira, fazendo da extensão um processo de articulação entre a realidade e a produção do conhecimento. O âmbito da ação extensionista em direitos humanos da UFPB se apresenta amplo na medida em que ela integra vários setores do Estado e da sociedade, contemplando vários campos da política pública, não dissociando a formação e a capacitação em direitos humanos da efetiva conquista democrática. Direitos humanos na UFPB é compreendido como uma relação efetiva entre teoria e prática, entre sala de aula e comunidade, entre movimento social e espaços institucionais de mediação, uma ação interdisciplinar envolvendo distintas áreas do conhecimento e setores institucionais, um conjunto de ações que atravessa diversos setores das políticas públicas, enfim, que não dissocia as diferentes dimensões dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M. Victoria. *Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos*, São Paulo, no. 01/ maio 1997.

BETO, Frei. *Educação em Direitos Humanos. Direitos mais humanos.* Rio de Janeiro. Garamound, 1998.

BRASIL. Relatórios da Comissão de Direitos Humanos da UFPB, 1991 – 1992.

BRASIL. Relatórios da Comissão de Direitos Humanos da UFPB, 1993 – 1994.

BRASIL. Relatórios da Comissão de Direitos Humanos da UFPB, 1996 – 1997.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Programa Nacional de Direitos Humanos I*. Brasília, 1996.

CANDAU, Vera e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares Zenaide. (Orgs.) *Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos*. João Pessoa: J.B. editora, 1999.

CARNEIRO, Glória e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Representações sociais da prática institucional em direitos humanos e educação popular em João Pessoa*. UFPB, 1995 (mimeo)

DIAS, Lúcia Lemos. *Ações educativas em direitos humanos*. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). Relatório de experiência de educação em direitos humanos. João Pessoa, JB Editora, 1999.

PINHEIRO, Paulo Sérgio e MESQUITA NETO, Paulo de. Programa nacional de direitos humanos. *Estudos Avançados.* São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, vol I, No. 01, 1987.
____. *Primeiro relatório nacional sobre os direitos humanos no Brasil*: realizações e desafios. São Paulo: USP/ NEV, 1999.

LYRA, Rubens Pinto. *A nova esfera da cidadania.* João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

RABAY, Glória. Movimentos de mulheres é movimento de direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e DIAS, Lúcia Lemos. *Formação em direitos humanos na Universidade.* João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

SOARES, Maria Victória Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. *Caderno Política*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Cortez Editora, junho de 1998.

ZENAIDE. Maria de Nazaré Tavares e CARNEIRO, Maria Glória (Orgs.). *Representações sociais da prática institucional e educação popular em João Pessoa*. João Pessoa: Departamento de Serviço Social, 1997 (mimeo).

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). *Relatório de experiência de educação em direitos humanos*. João Pessoa: JB Editora, 1999.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e DIAS, Lúcia Lemos Dias (Org.). *Formação em direitos humanos na universidade*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

1.3.
COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DOM HÉLDER CÂMARA – UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA

Gilda Maria Lins de Araújo[*]
edufpe@nlink.vom.br
Luiz Anastácio Momesso[**]
dircac@ufpe.br

"*Firmemo-nos na opção de clamar por justiça como caminho para a paz"*
D. Hélder Câmara

A Luiz de La Mora

1.CONTEXTUALIZANDO

A Comissão de Direitos Humanos D. Hélder Câmara da Universidade Federal de Pernambuco foi criada no dia 10 de dezembro de 1998, exatamente na data comemorativa dos 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como uma ação de impacto acadêmico-social. E por que no Centro de Artes e Comunicação? Porque, no seu Plano de Ação, os dirigentes desse Centro Acadêmico, sensível à problemática do desrespeito a esses direitos e ainda na tentativa de educar a todos que o compõem – professores, técnico-administrativos e alunos – para uma vivência e uma convivência mais humana, mais respeitosa, mais fraterna e mais igualitária nos relacionamentos do dia-a-dia (na sala de aula, nos gabinetes, nos diversos setores administrativos), a idealizaram e a formalizaram através de portaria subscrita pela sua atual diretora. Nesse espírito, o artigo 1º da referida declaração respalda nossas intenções: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em

[*] Professora do Centro de Artes e Comunicação da UFPE e presidente da Comissão de Direitos Humanos D. Hélder Câmara da Universidade Federal de Pernambuco
[**] Professor do Departamento de Comunicação Social e membro da Comissão de Direitos Humanos D. Hélder Câmara da Universidade Federal de Pernambuco

dignidade e em direitos, são dotados de razão e de consciência e devem agir uns em relação aos outros com espírito de fraternidade". Surgiu, portanto, do desejo de estabelecer ações, em defesa dos direitos humanos no sentido mais genérico que se possa conceber.

Ela é formada por professores, funcionários e alunos da Universidade, além de contar com o apoio de diversos órgãos da sociedade civil. Tem como objetivo coordenar e realizar estudos, pesquisas e atividades de extensão e assistência em defesa da cidadania. Foi reconhecida como órgão de relevante utilidade pública no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco e teve o seu Regimento Interno aprovado na quarta sessão extraordinária do Conselho Universitário, realizada no dia 30 de novembro de 2000. É composta por seus membros fundadores, dois representantes discentes de graduação e um de pós-graduação, e um representante dos servidores técnico-administrativos, que vem secretariando os trabalhos juntamente com uma bolsista, aluna de jornalismo. São seus membros fundadores, os professores do Centro de Artes e Comunicação: Gilda Maria Lins de Araújo, na ocasião ocupando o cargo de diretora do Centro, Francisco Gomes de Matos e Miguel Espar, lotados no Departamento de Letras; Luis de La Mora, lotado no Departamento de Arquitetura e Urbanismo; Luis Anastácio Momesso, lotado no Departamento de Comunicação Social; Sílvia Cortez, lotada no Departamento de Ciência da Informação; e José Amaro dos Santos, lotado no Departamento de Música.

Essa Comissão tem como metas:

– educar e conscientizar a comunidade interna e externa para a importância ao respeito e à proteção dos direitos humanos;

– promover o acompanhamento da situação dos direitos humanos, denunciando as violações a estes direitos;

– realizar cursos, seminários, debates, estágios, grupos de estudo e outras atividades educativas de ensino;

– estimular pesquisas e atividades de extensão relacionadas com direitos humanos que intensifiquem contatos entre pesquisadores, docentes e alunos da Universidade;

– prestar assistência, quanto ao encaminhamento do cidadão às instâncias competentes em defesa dos direitos humanos;

– divulgar resultados de pesquisas, através da Universidade, de outras instituições ou de periódicos nacionais e internacionais;

– pronunciar-se sobre atos e ações internas ou externas favoráveis ou contrários aos princípios dos direitos humanos;

– estimular a inclusão de conteúdos programáticos em disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação que promovam a divulgação, a preservação e o respeito aos direitos humanos;

– representar a Universidade junto a órgãos e instituições responsáveis pela promoção e defesa dos direitos humanos;

– convidar membros da sociedade civil a integrar-se à Comissão, como assessores e consultores.

Trata-se, portanto, de um órgão inter e multidisciplinar, no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco. Sua finalidade é coordenar e realizar estudos, pesquisas e atividades de extensão e assistência em defesa da cidadania.

Por que homenagem ao arcebispo emérito de Olinda e Recife? Dom Hélder Câmara é reconhecido mundialmente na sua luta pelos direitos humanos. Ele nos ensina que o respeito pelo outro é fundamental em qualquer trabalho. Sabe-se, inclusive, que ele se ressentia pelo fato de a Universidade não estar mais engajada na causa dos direitos humanos. Obras de Frei Francisco, ONG fundada por ele, é parceira dessa Comissão de Direitos de Humanos.

2. A COMISSÃO E SUA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA

Preliminarmente, faz-se necessário dizer que a abordagem do tema EXTENSÃO implica uma reflexão de pelo menos quatro questões básicas que se interligam entre elas: (i) o que se entende por *o papel social* da Universidade como instituição pública e gratuita; (ii) como manter uma prática nessa direção; (iii) como vincular a extensão às atividades de ensino/aprendizagem e pesquisa; (iv) em que consiste a contribuição da extensão às dimensões intra e interculturais da Instituição.

Onde entrariam as atividades da Comissão de Direitos Humanos D. Hélder Câmara/CAC/UFPE nesse contexto? Situando, pois, o tema, passemos para análise e discussão dos diversos tópicos e, em seguida, descrição das ações extensionistas dessa Comissão nesses seis anos de sua existência.

(i) O que se entende por *o papel social* da Universidade como instituição pública e gratuita.

Se o objetivo maior é promover a prática da extensão, não se pode perder de vista, por um lado, que a UFPE, como as demais Instituições de Ensino Superior, tem como atividades estatutárias o ensino, a pesquisa e a extensão de serviços à comunidade; por outro lado, que a Universidade deve primar pelo princípio da indissociabilidade dessas atividades sem o que, inclusive, uma universidade poderá passar da categoria de Universidade para a de Centro Universitário, de acordo com o Parecer nº 556/98, do Conselho Nacional de Educação.

Dessa forma, a Instituição cumpre com o seu duplo papel social que lhe é inerente: o de oferecer um ensino de qualidade, via pesquisa, e o de encarar o ensino e a pesquisa com retorno social. Isso é possível, a partir de uma integração interna e da articulação entre os diversos segmentos constitutivos da comunidade acadêmica e a população de um modo geral, para quem converge todo esforço da ciência e da cultura criadas e trabalhadas no âmbito do ensino e da pesquisa. Nessa linha de raciocínio, é que se considera as atividades da Comissão de Direitos Humanos como uma experiência extensionista direta e indiretamente.

E assim, a sua extensão universitária corresponde aos interesses, aos anseios relevantes da sociedade e favorece, direta ou indiretamente, a um número significativo de pessoas, incluindo freqüentadores de cursos específicos de extensão e de atualização.

(ii) Como manter uma prática na direção do papel social da Universidade como instituição pública e gratuita.

Cabe à Universidade, diante da perspectiva da autonomia, acompanhar as novas exigências, construindo um diferencial competitivo: ações voltadas basicamente para a melhoria das relações entre ela e a Universidade; ações humanizadoras que estão se perdendo nesta era de avanços tecnológicos (necessário é bem verdade) e que precisam – acredita-se – ser recuperadas.

(iii) Como vincular a extensão às atividades de ensino/aprendizagem e pesquisa

Trata-se de um processo em que as relações interpessoais têm um papel fundamental, já que as construções de conhecimentos (processamentos de informação nova, que se incorpora às estruturas cognitivas já existentes), por parte do aprendiz, são sempre

mediadas pelo outro, o professor, por meio da linguagem. Deve-se, pois, priorizar aquela pesquisa que realimente o próprio ensino, e este realimente o mercado de trabalho, através dos profissionais formados pela Instituição Universitária.

As Instituições de Ensino Superior, diante do seu papel social, têm condições de interferir decisivamente nesse processo e, desse modo, precisam neutralizar a divisão estanque dos conhecimentos, que decorre tanto da estrutura curricular quanto da prática pedagógica. O essencial, pois, é perceber a influência da extensão na pesquisa/ensino ou no ensino/pesquisa e, reciprocamente, dessas atividades na extensão.

(iv) Em que consiste a contribuição da extensão às dimensões intra e interculturais da Instituição.

As atividades de extensão vêm adquirindo uma dimensão cada vez mais significativa e devem figurar, se já não figuram, com um peso institucional equivalente ao das atividades de ensino, pesquisa e cultura.

Como as reputamos como serviços de suma importância para uma universidade que tem preocupação com o social, entende-se como contribuição maior, para a qual convergem as demais, o fato de a Universidade continuar desenvolvendo as suas grandes linhas de ação, concentrando-se numa política de humanização e conscientização dos direitos humanos desde as ações mais cotidianas, como as que elencadas anteriormente, propiciando ambiente de trabalho para que as ações de ensino, pesquisa e extensão aconteçam naturalmente.

A partir daí, sugere-se: a) priorizem-se projetos de natureza interdisciplinar, interdepartamental, intercentro, interinstitucionais; b) promova-se uma articulação mais sistemática com o ensino médio; c) criem-se estratégias de *atração* dos formados para um retorno à Universidade, incentivando-os aos cursos de pós-graduação, no sentido amplo e no sentido restrito; d) promova-se a avaliação contínua, a fim de se responder ou corresponder, mais a contento, ao que a sociedade espera e quer; e) incentive-se a divulgação dos resultados das atividades de extensão em eventos de natureza acadêmico-cultural; f) estreitem-se, cada vez mais, os laços de intercâmbio e parcerias.

3. PANORAMA DA EXTENSÃO NA COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS

Diante da filosofia até aqui exposta, passa-se a enumerar as atividades abrangentes, com destaque para os programas específicos de extensão e, finalmente, o que mais poderia/deveria ser feito.

a) Cursos/ disciplinas/ seminários/estágios – oferecimento de minicurso no âmbito do VII CONIC (Congresso de Iniciação Científica/PROPESq/UFPE), 1999, com o tema "Os 500 anos do descobrimento na perspectiva dos direitos humanos", a partir do qual foi criada a disciplina Educar para os Direitos Humanos, de natureza eletiva e institucional, oferecida, pela primeira vez na UFPE, no primeiro semestre de 2002. Essa disciplina se constituiu de 15 aulas com diferentes temas e professores e é indicada para todos os alunos da Universidade. A proposta é sugerir aos alunos uma reflexão quanto às questões humanas e de cidadania. Na programação, foram debatidos temas sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, segurança, saúde, educação, mulher, artes, tecnologia, lazer e desporto, terra, cultura das minorias e a questão da inclusão social. O quadro docente é composto por professores de vários departamentos e centros da UFPE. Essa ação vem contribuindo para promover articulação dos professores, numa atividade conjunta e ao mesmo tempo em defesa dos direitos humanos, sendo, portanto, de grande relevância a participação de todos que quiserem se engajar nesse projeto.

A primeira turma contou com dezoito alunos de cursos variados. O mais inusitado é a composição do currículo com professores de vários centros, sendo as aulas ministradas através de conferências, com assuntos diversos. No final do semestre, os alunos produziram um relatório sobre os temas da disciplina discutidos em sala de aula. Para Flávia Nascimento, aluna do curso de Biblioteconomia, essa disciplina torna as pessoas mais educadas socialmente. "Estudando direitos humanos eu passei a conhecer os meus direitos e o dos meus semelhantes. Tudo que aprendemos aqui nós levamos para o resto da vida", enfatiza a aluna.

Quanto aos estágios, temos uma bolsista, aluna de Jornalismo, responsável pela parte de publicação e divulgação. Seminários foram promovidos no âmbito da Mostra de Artes e Comunicação, evento que acontece anualmente no Centro de Artes e Comunicação, a exemplo de "A globalização e os Direitos Humanos", realizado com apoio do Itamaraty. Por dois anos, foram realizados Seminários em Homenagem ao Dia Internacional da

Mulher, cuja fonte inspiradora foi a teóloga Chiara Lubich, com a sua mensagem: – Conscientes da própria identidade, as mulheres pretendem hoje, ao contrário do passado, dar a sua contribuição máxima, original e insubstituível em solidariedade entre elas, mas também com os homens, a fim de tecer uma rede de relações entre os povos, rede em que deverá se fundamentar o futuro do mundo.

Reconhecimento da disciplina eletiva no âmbito do Programa UFPE para Todos. Esse programa foi instituído para atender à exigência estabelecida pelo Plano Nacional de Educação, isto é, 10% do total de créditos exigidos para graduação reservados para a atuação dos alunos em atividades extensionistas. Dá-se através de estágios ou de disciplinas eletivas de extensão. As atividades devem responder às demandas de comunidades, ONGs ou órgãos da administração pública. A disciplina Habitação Popular, com os projetos Casa Melhor, Assessoramento às comunidades e lideranças das Zeis de Jaboatão dos Guararapes, da região metropolitana do Recife, ocorreram em parceria com o Fórum do PREZEIS, Diretoria de Integração Urbanística, URB-Recife, Diretoria de Habitação, SEPLAM, Prefeitura do Recife, Serviço Justiça e Paz e com apoio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT/UFPE), FIDEM e GTZ. Além do coordenador, membro da Comissão, participaram outros professores do Departamento de Arquitetura e Urbanismo/CAC/UFPE.

b) Divulgação/Publicação – edição do Boletim DIREITOS HUMANOS, dois números, para a divulgação das atividades pertinentes a essa Comissão; lançamento do livro *A polícia protetora dos direitos humanos, concretização do ensino sobre a prática de democratização, educação para cidadania e direitos humanos para policiais militares*, em parceria com o GAJOP; *Direitos lingüísticos e culturais – educar para a prática do bem*, cujo autor é membro fundador da Comissão, publicação da Editora Ave Maria; *Cadernos de Direitos Humanos*, resultado dos trabalhos de professores e alunos do Curso "Educar para os Direitos Humanos", CAC/UFPE, Gráfica, 08 de março, V. 1, 2003.

c) Moções de Apoio – a povos, classes sociais e cidadãos cujos direitos tenham sido violados. Apoio a funcionários de limpeza da prestadora de serviços da UFPE que, desrespeitando as leis trabalhistas e os trabalhadores, deixou de pagar os salários por um mês; apoio ao atropelado durante manifestação contra o *apagão* no Campus Universitário;

apoio e participação durante as comemorações dos 23 anos de anistia política, com a realização de debates para os alunos, nos espaços do Centro de Artes e Comunicação, em parceria com a Associação dos Anistiados Políticos de Pernambuco, razão pela qual a Comissão foi homenageada em sessão da Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco e na Câmara Municipal do Recife.

d) Premiações – alunos de Arquitetura e Urbanismo, em parceria com o Centro Paulo Freire, que participaram do concurso para elaboração do Projeto Arquitetônico da Sede do referido Centro, com o apoio da PROPLAN e do Departamento de Arquitetura e Urbanismo, sob a coordenação de um membro da Comissão; Prêmio Jornalista Barbosa Lima Sobrinho, com apoio da Caixa Econômica, Gabinete do Reitor e do Departamento de Comunicação Social, concurso realizado para elaboração de um *site* em homenagem ao jornalista Barbosa Lima, referência nacional para o jornalismo e a cidadania em nosso país.

e) O que mais poderia/deveria ser feito – considerando que a extensão ainda não reflete a contento, a interação e a interdisciplinaridade desejadas, é primordial trabalhar politicamente nessa direção.

Enfim, quem consegue está integrado ou é integrável a um sistema social (aqui refiro-se particularmente à UFPE), estará cumprindo a sua função política e social. É o que se quer e para o que todos nós somos chamados a contribuir.

4. CONCLUSÃO

Para concluir, colocam-se como reflexão segmentos extraídos do texto *Universidade e direitos humanos*, de autoria do então Reitor da USP, Prof. Jacques Marcovitch, publicado na *Folha de São Paulo*, edição de 15 de dezembro de 1997:

> Os direitos humanos figuram hoje como tema definitivo na agenda dos povos civilizados. São precondições para inibir não apenas as guerras, mas outras iniqüidades que igualmente minam as bases do convívio universal: a intolerância, o preconceito, a exclusão.(...). A solidariedade, princípio basilar

na defesa dos direitos humanos, não está prevista em leis ou estatutos. Pratica-se em decorrência de profundas convicções da pessoa ou valores cultivados nas instituições. Na Universidade, deve ser um sentimento difuso, permeando todos os seus segmentos e voltado para a realidade externa, onde quer que se manifeste um ato de injustiça.

2.

E N S I N O

2.1.
RELATÓRIO DO GRUPO DE ENSINO EM DIREITOS HUMANOS

Coordenadores do grupo: Aida Monteiro (UFPE) e Fábio Fernando B. de Freitas (UFCG)

Após a apresentação dos integrantes do grupo de trabalho, iniciaram-se os trabalhos a partir de algumas questões consideradas provocativas e que possibilitaram discussões de forma mais geral. Em seguida, realizou-se a divisão em cinco subgrupos, sendo adotada a proposta de roteiro, repassada pela coordenação do seminário, que serviu de base para orientar a metodologia do trabalho dos subgrupos, tendo sido realizadas alterações no roteiro proposto, visando reduzir o número de questões. Assim, foi feita a fusão das questões que tinham maior semelhança, ficando ao final cinco questões, cabendo uma a cada subgrupo.

Como a Universidade pode contribuir para difundir os Direitos Humanos no ensino fundamental e médio?

Essa indagação foi considerada como essencial e tratada em conjunto com a questão das possibilidades de metodologias a serem adotadas. Com base nos PCNs como tema transversal ou como disciplina, chamada ética, por exemplo, foi visto que corre o risco de implantação de uma disciplina de cima para baixo, fazendo com que os alunos se sintam obrigados a assistirem às aulas de Direitos Humanos, com a mesma insatisfação daqueles velhos tempos alusivamente às matérias Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira. O que fazer para fugir desse risco?

Foi explicitado que a Universidade tem um papel fundamental no sentido de contribuir para difundir a educação em Direitos Humanos, uma vez que é da Universidade que saem professores que atuam como agentes transformadores e disseminadores de contribuições para a cidadania, a alfabetização e os novos valores sociais, políticos, econômicos e morais. Nesse sentido, como contribuição, a Universidade, partindo-se do pressuposto de que esta articula o ensino, a pesquisa e a extensão, deve propor em suas instâncias acadêmicas a inserção de disciplinas específicas de Direitos Humanos, de forma que a metodologia e os conteúdos programáticos contribuam para a formação de

educadores comprometidos e conscientes da questão dos direitos humanos em suas múltiplas modalidades.

Uma outra proposta trata da incorporação do tema direitos humanos em disciplinas ministradas nos cursos de graduação das universidades. Tal ação viabilizaria a inserção da temática de forma preliminar onde, em princípio, não se consiga transpor a barreira de resistência aos Direitos Humanos como disciplina.

Levantou-se, também, a preocupação de que talvez não fosse interessante criar especificamente a disciplina de Direitos Humanos, na estrutura curricular do curso de Direito, mas trabalhar as disciplinas, como Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Internacional na perspectiva dos direitos humanos e de cidadania democrática. Nesse sentido, através de ações sistemáticas ou ações pontuais, a Universidade contribuiria, significativamente, para a educação em Direitos Humanos, a partir de um planejamento prévio, cujos objetivos seriam amplamente discutidos, haja vista as demandas formativas e a necessidade de sensibilização da comunidade, que paralelamente atingiria o ensino fundamental e o médio.

Essa formação em direitos humanos pode atingir educadores nos diversos cursos, principalmente nos de licenciatura, que têm incidência direta no educador que vai trabalhar no campo do ensino fundamental e no do ensino médio. A formação do educador foi vista como preocupação essencial.

As propostas relativas à formação em direitos humanos devem ser elaboradas de acordo com o sistema de ensino em níveis superior, médio e fundamental.

Para o nível superior, foram lançadas propostas de sensibilização, promoção e capacitação da comunidade universitária, com a abordagem dos direitos humanos em todos os cursos, num primeiro momento na área de humanas, posteriormente, ampliando-se às demais áreas.

O trabalho deve ser em forma de processo, iniciando-se através de sensibilização, para em seguida realizar a reformulação curricular visando à inclusão dos direitos humanos nos conteúdos programáticos dos cursos de ensino superior, mediante a articulação com o Ministério da Educação e com o Ministério da Justiça; destacando-se, nesse sentido, o papel do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, vinculado à Secretaria

Nacional de Direitos Humanos, enquanto órgão responsável pela Política Nacional de Educação na área.

Abordou-se também a extensão universitária, na área de direitos humanos, com a sistematização da produção e experiências na área; implantação e fomentação de fóruns de Direitos Humanos nas Universidades, o envolvimento de alunos através das suas organizações, porque já realizam fóruns de discussões em relação a cada um dos cursos. Todo ano cada curso de graduação geralmente promove um grande evento, sendo necessária apenas a introdução dessa temática nesses fóruns. Foi sugerida a formulação de cursos de Direitos Humanos na modalidade semipresencial, na modalidade de educação à distância, considerando o grande leque de pessoas que não têm condições de freqüentar cursos de forma presencial.

Em relação ao ensino médio e fundamental, foram pensadas atividades de sensibilização; atividades de formação e capacitação dos professores, por meio de parcerias entre Universidade, Municípios e Estados e Organizações Não-Governamentais – ONGs; a inclusão de trabalhos de *direitos humanos* como eixo temático nas escolas, devendo este ser incluído no bojo do projeto político–PEdagógico. Considerou-se importante que se trabalhe com as escolas, mesmo que a proposta conte apenas com a aceitação de um ou dois professores, sem que seja instituída a disciplina.

Destacou-se que, já no ensino superior, a institucionalização tem se apresentado como forma mais plausível para inclusão da temática, porque até mesmo essa discussão de um projeto político–PEdagógico mais amplo na Universidade, deixa muito a desejar.

Um outro aspecto foi estimular a relação escola–comunidade, na temática dos Direitos Humanos. Nesse sentido foi colocado que, se de fato a escola tem um trabalho enquanto projeto político pedagógico articulado com a sociedade, será uma forma de trazer pessoas da comunidade, possibilitando a aproximação da comunidade com a temática.

Estimular a sistematização das experiências pelas escolas foi outro aspecto considerado importante. A escola aparece em termos de educação formal, o mesmo se aplicando à educação informal, nas ONGs. Foi enfatizada a necessidade de criação da cultura de sistematização das ações realizadas. Assim, será possível dispor de material mais substantivo em relação às experiências, de modo que possa facilitar o intercâmbio, visando à sua socialização.

Como a Universidade vem atuando para difundir a educação aos direitos humanos?

Observando a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, os parâmetros curriculares e as orientações para os projetos político–PEdagógicos do ensino superior, foram vistos como parte integrante da tarefa educativa da Universidade tanto a formação profissional quando a formação para a cidadania. Nenhum curso, nem mesmo o mais técnico e especialista, pode deixar de incluir essa preocupação no seu currículo. Não somente através de uma disciplina, *ético-profissional*, que muitas vezes nada mais é do que um código corporativista, mas também da inclusão de todo o processo formativo, de conteúdos e metodologias relativas à questão.

Para o grupo, apesar de algumas iniciativas bastante inovadoras que vêm sendo realizadas na Universidade, ainda se encontram num estágio incipiente, verificando-se ainda uma certa resistência aos direitos humanos. Essa resistência foi evidenciada praticamente em todos os subgrupos. Foi destacado que o preconceito acerca dos direitos humanos ainda é muito latente na comunidade universitária, constatando-se, também, falta de interesse e despreparo em relação à temática direitos humanos.

Para que o processo de intervenção educativa em direitos humanos seja ampliado de forma sistemática no espaço universitário, faz-se necessária, segundo a proposta do grupo, uma pesquisa visando a um diagnóstico para saber o que existe, o que vem sendo feito, o que não existe, por que não está sendo feito, o que há de potencial etc.

Para um segundo momento, foi defendida a realização de um processo intensivo de sensibilização e de mobilização para que os diversos espaços da Universidade despertem em relação à importância da temática dos direitos humanos.

Relevante é o monitoramento com relação ao resultado das atividades educativas e à implantação de disciplinas, sem olvidar a capacitação de professores, a criação de bancos de dados, a continuidade das ações em direitos humanos e a criação de rede, além da realização de campanhas de informação e sensibilização em torno de violação dos direitos humanos.

Em direitos humanos, quais os valores devem ser trabalhados e quais metodologias devemos utilizar?

Na primeira questão, foi levado em consideração que educar para os direitos humanos não significa simplesmente dominar uma certa quantidade de informação e de conteúdos, mas, também, educar para a construção de novos valores.

Na indagação acerca da metodologia, considerou-se que as experiências de formação universitária em direitos humanos têm sido, essencialmente, multidisciplinares, não garantindo a interdisciplinaridade, porque dificilmente os professores trocam idéias e experiências entre si.

A partir dessas indagações, inicialmente, foi priorizada uma discussão sobre os saberes que transitam no espaço da Universidade. O saber acadêmico, corporificado em disciplinas, concepções teóricas, totalmente separado do saber que vem das experiências vivenciadas pelas pessoas que chegam à Universidade e participam dos processos educativos, sejam cursos de graduação, seminários, atividades de capacitação. Enfim, tratando-se de qualquer uma dessas modalidades, destaca-se a importância de se promover uma simbiose entre saber popular e saber acadêmico, esta considerada indispensável à educação em direitos humanos. Nunca esquecendo aquilo de que tanto falava Paulo Freire. Nesse sentido, coloca-se como necessário que os cursos, na academia, abram permanentes espaços para refletir sempre as ações da organização da sociedade civil, movimentos sociais, sindicais etc.

A história de vida foi apresentada como uma metodologia muito rica, uma vez que propicia ao educador situar-se a respeito do grupo de alunos, facilitando, desse modo, o desenvolvimento do trabalho educativo. História de vida foi considerada como instrumento essencial para que se percebam implícita e explicitamente os valores que aquele grupo compartilha ou não.

A interdisciplinaridade foi discutida através de duas dimensões: a dimensão das possibilidades e a dimensão dos problemas. Os parâmetros do ensino fundamental e médio como também do ensino superior, em construção, conduzem à prática interdisciplinar. Esta possibilita o uso de diferentes linguagens e técnicas, promove no educador uma renovação política e possibilita o uso de novas metodologias, ou seja, utilizar recursos visuais, artísticos etc., por exemplo; usar peças de Shakespeare para discutir ética; Portinari para

discutir a miséria etc; filtrar a internet, para que ela se transforme num instrumento eficaz no processo de ensino-aprendizagem, possibilitar uma interação maior com o meio em que educandos e educadores vivem, ruas, bairros, cidades, região, etc.

Trabalhar na perspectiva disciplinar implica o rompimento radical com a forma tradicional, conhecida nas Ciências Sociais como analítica ou positivista, de enxergar o processo de construção do conhecimento.

Como realizar a articulação ensino, pesquisa e extensão a partir dos direitos humanos na Universidade?

Promovendo e ampliando as parcerias entre OGNs e Instituições de Ensino Superior, para o desenvolvimento de projetos de formação e capacitação de lideranças populares, militantes de direitos humanos, com participação efetiva dos alunos e agregar as atividades de ensino das universidades à iniciação científica, à pesquisa teórica e a projetos de extensão.

As ações da Universidade junto à sociedade devem ser alicerçadas em dados da realidade, de modo que os problemas da sociedade sejam contemplados nos conteúdos curriculares e nos temas de estudo.

A presença da Universidade junto à sociedade deve ser contínua e monitorada, sem perder de vista o desdobramento e o impacto das ações realizadas.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de acompanhamento dos grupos militantes, para que esses se tornem agentes multiplicadores, mas também de *recapacitação* regular dos docentes, considerando-se que o processo de aprendizagem é contínuo, é permanente.

Por último, coloca-se como necessário o intercâmbio de professores entre si, alunos entre si e entre alunos e professores, em nível regional, nacional e internacional.

2.2.
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR[24]

Flavia Piovesan[*]
piovesan@dialdata.com.br

Introdução

O objetivo deste artigo é suscitar reflexões que permitam compreender a experiência de educação superior em direitos humanos no Brasil, delineando o contexto, o legado e o diagnóstico da educação superior em direitos humanos no caso brasileiro.

É a partir deste cenário que serão apresentadas propostas e estratégias para avançar na educação superior em direitos humanos no Brasil, visando à construção de uma cultura de direitos humanos no país.

Enuncia o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos que toda pessoa tem direito à educação e que a educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento e do respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. No mesmo sentido, o artigo 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais estabelece que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Consolida-se, assim, o direito à educação em direitos humanos como um direito humano fundamental.

---

[24] Este texto serviu como base à palestra proferida no seminário A Contribuição da Universidade na Formação em Direitos Humanos, em João Pessoa, em 24 de julho de 2003. Teve também por base a palestra A Participação das Universidades no México e na América Latina na Agenda do Decênio e nos Programas Nacionais de Educação sobre Direitos Humanos, proferida no Seminário Internacional sobre Educação Superior em Direitos Humanos na América Latina e Caribe, realizado no México, de 28 a 30 de maio de 2003.

[*] Doutora em Direito Constitucional e Direitos Humanos da PUC – SP, Professora de Direitos Humanos dos Programas de Pós-Graduação da PUC – SP, da PUC – PR e da Universidade Pablo de Olavide, visiting fellow do Human Rights Program da *Harvard Law School* (1995, 2000 e 2002), procuradora do Estado de São Paulo, membro do Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana e do CLADEM (Comitê Latino Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher).

Para a UNESCO, a educação em direitos humanos pode ser definida como esforços de treinamento, disseminação e informação com vistas à criação de uma cultura universal de direitos humanos por meio da transferência de conhecimentos e habilidades, assim como da formação de atitudes dirigidas: a) ao fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais do ser humano; b) ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do senso de dignidade; c) à promoção do entendimento, da tolerância, da igualdade de gênero e amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos ou lingüísticos; d) à possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre; e e) ao fomento às atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. Acrescenta a UNESCO que o processo educacional deve ser orientado pela incorporação de valores, atitudes e habilidades voltadas ao pleno desenvolvimento da personalidade humana.

Deste modo, a educação em direitos humanos deve promover a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência dos direitos humanos. Universalidade porque a condição de pessoa é o requisito único e exclusivo para a titularidade de direitos, sendo a dignidade humana o fundamento dos direitos humanos. Indivisibilidade e interdependência porque o catálogo dos direitos civis e políticos é conjugado ao catálogo dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, a partir de uma visão integral dos direitos humanos, inspirada na Declaração Universal de 1948. Logo, o direito à educação é central à plena e à efetiva realização dos direitos humanos, otimizando a indivisibilidade e a interdependência destes direitos.[25]

È preciso estar atento que o direito à educação deve observar quatro dimensões: a) disponibilidade (*availability*), isto é, as instituições e programas educacionais devem ser disponíveis em quantidade suficiente; b) acessabilidade (*accessibility*), o que, por sua vez, envolve três fatores – o princípio da não-discriminação (a educação deve ser acessível a todos, especialmente aos grupos vulneráveis, sem discriminação); a acessibilidade física e a acessibilidade econômica; c) aceitabilidade (*acceptability*), ou seja, a forma e o conteúdo da educação, incluindo o curriculo e a metodologia, devem ser culturalmente apropriados e de boa qualidade e d) adaptabilidade (*adaptability*), isto é, a educação deve ser flexível,

[25] Comitê sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, General Comment 11, UN ESCOR, 1999, Doc. N. E/C 12/1999/4.

passível de ser adaptada às transformações sociais, respondendo às necessidades de diversidade cultural e social.[26]

A educação é tanto um direito humano, em si mesmo, como é um meio indispensável para realizar outros direitos humanos. Como um direito de *empoderamento* (empowerment right), a educação é o primeiro meio pelo qual adultos e crianças economica e socialmente marginalizados podem combater a pobreza e participar plenamente de suas comunidades. A educação tem um papel vital no empoderamento das mulheres, na proteção de crianças em face da exploração do trabalho e da exploração sexual, na promoção dos direitos humanos e da democracia, na proteção do meio ambiente e no controle do crescimento populacional.[27]

A educação em direitos humanos deve promover o desenvolvimento da personalidade humana, o senso de dignidade, permitindo às pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre, justa e democrática. A educação dos direitos humanos é condição essencial para o exercício dos direitos humanos, da democracia e do desenvolvimento, vocacionada à liberdade e à expansão das potencialidades humanas.

Considerando o direito à educação em direitos humanos, seu alcance e relevância, passa-se à análise do modo pelo qual a educação em direitos humanos tem sido promovida no âmbito das universidades brasileiras.

Como compreender a experiência de educação superior em direitos humanos no Brasil? Qual é o contexto, o legado e o diagnóstico da educação superior em direitos humanos em nosso país?

A resposta a esta indagação demanda a reflexão a respeito do processo de democratização política no país e seu impacto no fortalecimento da gramática dos direitos humanos. Vale dizer, para compreender a experiência de educação superior em direitos humanos, há que se avaliar a relação indissociável entre democracia e direitos humanos. Só há direitos humanos com democracia, e só democracia com respeito aos direitos humanos.

[26] No mesmo sentido, a Special Rapporteur on the Right of Education (Relatora Especial para o Direito à Educação), E/CN4/1999/49/para50.
[27] Comitê sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, General Comment 13, UN ESCOR, 1999, Doc. N. E/C/12/1999/10

Quatro são, assim, os fatores que permitem compor o diagnóstico da educação em direitos humanos no Brasil:

1) o processo de democratização política.[28]

2) a relação entre democracia e direitos humanos;

3) a reconstrução do marco normativo (mediante a adoção de texto constitucional democrático, inspirador de legislação nacional protetiva de direitos humanos, bem como a ratificação de tratados internacionais de proteção dos direitos humanos); e

4) a crescente incorporação da pauta dos direitos humanos na redefinição das agendas institucionais no contexto da democratização

É esse o terreno que propiciou às universidades a reavaliação de seu papel e de sua responsabilidade na construção de uma cultura de proteção aos direitos humanos.

O processo de democratização do Brasil, iniciado em 1985, acena ao crescente fortalecimento da sociedade civil brasileira, mediante formas de organização, mobilização e articulação, bem como invoca a redefinição de agendas institucionais, que passam, cada qual ao seu modo, a responder às novas demandas e reivindicações sociais.

A transição democrática, lenta e gradual, exigiu a elaboração de um novo código, que refizesse o pacto político-social. Esse processo culminou na promulgação de uma nova ordem constitucional — nascia assim a Constituição Brasileira de 5 de outubro de 1988. O texto demarca a ruptura com o regime autoritário militar instalado em 1964, refletindo o consenso democrático *pós ditadura*.

Desde o processo de democratização do país e em particular a partir da Constituição Federal de 1988, o Brasil tem adotado os mais importantes instrumentos internacionais voltados à proteção dos direitos humanos. Dentre os tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil, destaquem-se: a) Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, em 1º de fevereiro de 1984; b) Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura, em 20 de julho de 1989; c) Convenção

[28] Atente-se para os seguintes dados: o PNUD (2002), do universo de 200 Estados, hoje, 140 têm eleições periódicas, embora destes somente 80 sejam Estados plenamente democráticos. Assim, 55% da população mundial, atualmente, vive em Estados plenamente democráticos. Na América Latina e Caribe, 94,9% da população vive em Estados com eleições periódicas.

contra a Tortura e Outros Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes, em 28 de setembro de 1989; d) Convenção sobre os Direitos da Criança, em 24 de setembro de 1990; e) Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, em 24 de janeiro de 1992; f) Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 24 de janeiro de 1992; g) da Convenção Americana de Direitos Humanos, em 25 de setembro de 1992; h) Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, em 27 de novembro de 1995; i) Protocolo à Convenção Americana referente à Abolição da Pena de Morte, em 13 de agosto de 1996 e j) Protocolo à Convenção Americana em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador), em 21 de agosto de 1996. A esses avanços, somam-se o reconhecimento da jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos, em 1998 e a ratificação do Estatuto do Tribunal Penal Internacional, em julho de 2002.

Além dos significativos avanços decorrentes da incorporação, pelo Estado brasileiro, da normatividade internacional de proteção dos direitos humanos, o pós-1988 apresenta a mais vasta produção normativa de direitos humanos de toda a história legislativa brasileira. Pode-se afirmar que a maior parte das normas de proteção aos direitos humanos – concebidos como o exercício de direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais – foi elaborada após a Constituição de 1988, em sua decorrência e sob a sua inspiração.

Nesse cenário, constata-se que a bandeira dos direitos humanos tem sido intensa e insistentemente reivindicada pelos movimentos sociais, com amplo grau de êxito no âmbito normativo. O Poder Legislativo é a arena para a qual muitas demandas referentes aos direitos humanos são endereçadas, o mesmo se afirmando com relação ao Poder Executivo, na medida em que se vê cobrado a implementar, por meio de políticas públicas, a proteção a esses direitos. Reflexo da crescente importância da temática dos direitos humanos no âmbito do Poder Legislativo é a criação de Comissões de Direitos Humanos nas Casas do Legislativo (por exemplo, na Câmara dos Deputados, nas Assembléias Legislativas estaduais e nas Câmaras municipais). No âmbito do Poder Executivo, a incorporação da agenda de direitos humanos revela-se na adoção de Programas de Direitos Humanos (por exemplo, o Programa Nacional de Direitos Humanos de 1996, Programas Estaduais e Municipais de Direitos Humanos) e na criação de Secretarias de Direitos Humanos (por

exemplo, a Secretaria Nacional de Direitos Humanos, instituída em 1997) e Divisões de Direitos Humanos no Ministério das Relações Exteriores. Os direitos humanos, ineditamente, passam a assumir o *status* de política pública.

Também no âmbito das instituições jurídicas os direitos humanos passam a ser pauta de especial atuação, cabendo mencionar a crescente existência de Assessorias Especiais para Direitos Humanos (ex: Ministério Público do Estado de São Paulo), Comissões e Grupos de Trabalho de Direitos Humanos (ex: Procuradoria-Geral do Estado de São Paulo e do Rio Grande do Sul), bem como a inclusão da disciplina Direitos Humanos nos concursos públicos de ingresso para as carreiras jurídicas (ex: Procuradoria Geral do Estado, Polícia Federal, Ministério Público Federal e Estadual, Magistratura).

Na esfera universitária, emergem, paulatinamente, nos programas de graduação e pós-graduação do país, iniciativas e experiências inéditas voltadas à inserção dos direitos humanos no ensino superior.

O quadro acima apresentado permite arriscar três conclusões: a) a emergência dos direitos humanos como pauta crescentemente incorporada por diversas instituições;[29] b) a existência de respostas espontâneas, isoladas e assistemáticas por parte dessas instituições; e c) a necessidade da criação de um espaço de interlocução e atuação articulada, integrada e conjunta de instituições.

É nesse contexto que se situam as experiências de educação superior no caso brasileiro. O levantamento das experiências nacionais voltadas aos direitos humanos no ensino superior reflete a pluralidade de respostas de universidades, que incorporaram, cada qual ao seu modo, os direitos humanos como pauta institucional, a partir de suas peculiaridades e especificidades. Não se verifica, assim, um movimento uniforme, nem tampouco homogêneo, nas diversas regiões do país.

Além disso, a maior parte das iniciativas resultaram mais de esforços isolados e solitários de professores(as) comprometidos(as) com a causa dos direitos humanos, que, propriamente, de linhas institucionais desenvolvidas para esse fim. Observa-se que esses

[29] Esse fenômeno reflete o que o professor Paulo Sérgio Pinheiro qualifica como a "ambiguidade" da experiência brasileira, em que o Estado surge, ao mesmo tempo, como perpetrador de violações de direitos humanos e promotor desses mesmos direitos (conforme relato feito em reunião na Fundação Ford, em 21 de novembro de 2001).

docentes, muitas vezes, carecem de um espaço institucional coletivo, que lhes permita socializar experiências e compartilhar projetos.

O diagnóstico da educação superior em direitos humanos no Brasil aponta a existência de experiências que podem ser classificadas em quatro grupos:

1) a inclusão da disciplina específica de Direitos Humanos e/ou Direito Internacional dos Direitos Humanos, como obrigatória ou facultativa, nos programas da Graduação e Pós Graduação, particularmente nos cursos de Direito e Relações Internacionais;

2) a inclusão de disciplinas afetas a área de Direitos Humanos nos programas de cursos de Ciências Sociais, Relações Internacionais e Direito;

3) a incorporação da perspectiva de direitos humanos em disciplinas tradicionais ministradas nos cursos jurídicos (ou seja, os direitos humanos, em sua transversalidade, devem alcançar e impactar todo o conteúdo programático das diversas disciplinas ministradas);

4) a criação de cursos de especialização ou extensão universitária em Direitos Humanos, com enfoque multidisciplinar, endereçados a pessoas de diversas áreas (não apenas da área estritamente jurídica)

Apresentados, ainda que brevemente, os delineamentos do diagnóstico dos direitos humanos no ensino superior, transita-se à reflexão final:

Quais as propostas e estratégias para avançar na educação superior em direitos humanos no Brasil? Qual o papel das universidades na construção de uma cultura de direitos humanos no país?

As propostas formuladas terão como critério os três objetivos centrais desempenhados pela Universidade: a) a transmissão do saber (ensino); b) a produção do saber (pesquisa) e c) a extensão (pautada pela intervenção social).

A. O Ensino de Direitos Humanos: a Transmissão do Saber

O conjunto das experiências universitárias no campo do ensino dos Direitos Humanos reflete um quadro plural, marcado por respostas espontâneas, isoladas e

assistemáticas. Faz-se, assim, necessário criar um espaço de interlocução e atuação articulada e integrada entre as diversas experiências.

Nesse sentido, surgem como propostas:

1) criar uma rede acerca dos "Direitos Humanos e Ensino Superior", propiciando um espaço para o intercâmbio de experiências, compreendendo os conteúdos programáticos das disciplinas de Direitos Humanos, a bibliografia, a metodologia e as linhas de pesquisa adotadas. Isto é, avaliar o que se ensina e como se ensina direitos humanos. Nesse campo, vale menção a criação da SUR – rede que congrega professores de Direitos Humanos do hemisfério Sul, objetivando o intercâmbio e a cooperação nas áreas do ensino, pesquisa e advocacia em direitos humanos. Merece também registro a criação da ANDHEP – Associação Nacional de Direitos Humanos e Pesquisa;

2) identificar a bibliografia básica para a formação em Direitos Humanos, a partir de referências bibliográficas que correspondam ao *mínimo vital*, ou seja, ao mínimo essencial, necessário e indispensável para a formação em direitos humanos;

3) fomentar um sistema integrado de bibliotecas, a fim de assegurar o acesso à *infra-estrutura* básica, no que tange à literatura em direitos humanos, nas universidades das diversas regiões do país;

4) identificar um eixo comum no conteúdo programático das disciplinas de Direitos Humanos e Direito Internacional dos Direitos Humanos ministradas nos cursos de graduação e pós-graduação em Direito, nas diversas universidades do país,[30] observadas as peculiaridades e as especificidades regionais;

5) avaliar, a partir do intercâmbio de experiências, as metodologias exitosas para o ensino de Direitos Humanos, com ênfase às metodologias inovadoras e não-convencionais, capazes de sensibilizar os(as) alunos(as), estimulando-os(as) a uma prática social

[30] Observe-se que, em se tratando da disciplina de Direitos Humanos ou Direito Internacional dos Direitos Humanos, as experiências nos cursos de graduação e pós-graduação em Direito no Brasil permitem assinalar, no que tange ao conteúdo programático, a existência de um *núcleo duro* composto por quatro eixos temáticos básicos: a) os fundamentos históricos, jurídicos e filosóficos dos direitos humanos; b) o sistema global de proteção dos direitos humanos; c) o sistema interamericano de proteção dos direitos humanos; e d) o sistema nacional de proteção dos direitos humanos. Já no que se refere aos cursos de especialização ou extensão universitária em Direitos Humanos, com enfoque multidisciplinar, endereçados a pessoas de diversas áreas (não apenas da área estritamente jurídica), constata-se uma maior diversidade e heterogeneidade nos conteúdos programáticos, orientados ao alcance de objetivos específicos (ex: qualificar profissionais para atuar nas instituições governamentais, inter-governamentais e não-governamentais de Direitos Humanos; capacitar policiais civis e militares; agentes penitenciários; funcionários do Estado; operadores do Direito).

inovadora; reitere-se que a pedagogia de direitos humanos há de ser vocacionada à transformação social e há de ser inspirada em uma racionalidade de resistência;

6) criar cursos de mestrado em Direitos Humanos, com enfoque multidisciplinar, crítico, e inspirado nas perspectivas de gênero, raça, etnia e desigualdade social, pautado em uma metodologia inovadora e não convencional, que apresente uma vocação cosmopolita, articulando-se com universidades da América Latina/Caribe, África, Europa e Estados Unidos.[31]

B. A Pesquisa em Direitos Humanos: a Produção do Saber

Se, no que tange ao ensino dos Direitos Humanos, o conjunto de experiências universitárias refletia um cenário marcado por respostas espontâneas, isoladas e assistemáticas, o mesmo quadro se apresenta no campo da pesquisa em Direitos Humanos. Via de regra, as pesquisas em direitos humanos são motivadas mais por projetos pessoais, que propriamente por linhas institucionais.

Aqui também faz-se necessário inaugurar um espaço capaz de estimular, fomentar, aglutinar e catalizar a produção científica na área dos direitos humanos. Nesse aspecto, há que se dialogar essa produção científica com a agenda de direitos humanos do hemisfério sul, com ênfase nas suas preocupações, demandas e prioridades. A título de exemplo, destacam-se os temas afetos aos direitos econômicos, sociais e culturais e à sua acionabilidade e justiciabilidade; a pobreza como violação de direitos humanos; o direito ao desenvolvimento, dentre outros, considerando o padrão de desigualdade estrutural e

[31] A respeito, merece menção a experiência do "Masterini" na Europa, a partir do Mestrado Europeu em Direitos Humanos e Democratização. Para Antonio Papisca, diretor do programa do Mestrado Europeu, coordenado pela Universidade de Padova: "Não se trata apenas de um programa usual inter-universitário. Trata-se de um programa integrado, um verdadeiro *"universitas in progress",* resultante da confluência das quinze melhores Universidades européias na área dos Direitos Humanos e Democratização. (…) Nós começamos em 1997, com 10 Universidades parceiras; hoje somos 15 Universidades, cada uma de um Estado membro da União Européia. Além disso, estamos comprometidos em aceitar outras Universidades associadas e estamos cooperando com a Comissão Européia para o estabelecimento de programas de Mestrado similares de âmbito trans-universitário e supra-nacional, em outras regiões, a começar pela África." (Antonio Papisca, Consolidation of the European Master's Degree in Human Rights and Democratization, In: Masterini – Yearbook of the European Master's Degree in Human Rights and Democratization, 1998-1999, p.8-9). No mesmo sentido, assinala Daniela Napoli, chefe da unidade dedicada aos Direitos Humanos e Democratização da Comissão Européia: "Em nossa concepção, há a possibilidade de existir diversos programas de mestrado em Direitos Humanos no mundo, de alcance regional, a fim de que se estabeleça um sistema de intercâmbio envolvendo professores e alunos(as) dos diferentes programas". (Interview with Daniela Napoli, In: Masterini – Yearbook of the European Master's Degree in Human Rights and Democratization, 1998-1999, p.10-11).

violência sistêmica que alcança a região.[32] Vale dizer, a pesquisa em direitos humanos há de identificar as causas e obstáculos que impedem o gozo dos direitos na região, formulando estratégias e propostas.

Para esse fim, surge como sugestão:

criar centro ou associação regional de pesquisa em direitos humanos, com o objetivo de : i) consolidar um espaço para o diálogo e intercâmbio de trabalhos científicos em direitos humanos, através da realização de encontro científico anual; ii) propiciar a formação de uma comunidade de pesquisadores em direitos humanos; iii) estimular a produção científica em direitos humanos (inclusive por meio de pesquisa induzida), mediante a realização de concursos, cuja premiação compreenda a concessão de bolsas de estudo e pesquisa e a publicação de trabalhos; iv) solidificar os programas de Direitos Humanos existentes; v) propiciar linhas de publicação em direitos humanos, mediante, por exemplo, a edição de Revista Nacional de Direitos Humanos.[33]

C. Direitos Humanos e Intervenção Social: a Extensão ou a Universidade *extra muros*

Quanto à intervenção social, há que se estreitar o diálogo entre a as universidades e a sociedade civil, no que tange às demandas sociais concernentes à proteção, à promoção e à defesa dos direitos humanos. A respeito, merece destaque a experiência de *clínicas de direitos humanos*, ou mesmo clínicas em *public interest law*, em Universidades latino-americanas, norte-americanas e européias (como, por exemplo, a Universidade de Buenos Aires, em parceria com o CELS – Centro de Estudos Legais e Sociais; a Universidade de Palermo – Argentina; a Universidade Diego Portales – Chile; Harvard Law School – EUA; dentre outras).

Ainda, mostram-se incipientes as experiências no que tange a clínicas de direitos humanos, pautada pela litigância de impacto social, propulsora de uma jurisprudência afirmativa em direitos humanos.

---

[32] Basta atentar que 77 milhões de pessoas na América Latina e Caribe vivem com menos de 1 dólar por dia, segundo dados do PNUD (2002). O índice médio do IDH na América Latina é 76, considerando 140 países (PNUD, 2002).

[33] Note-se a recente criação no Brasil da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e pós-graduação – ANDHEP, voltada exatamente a esses objetivos, na esfera nacional.

No sentido de fortalecer a intervenção social em matéria de direitos humanos, com base institucional, formula-se a proposta de criar centros de excelência em direitos humanos, com o objetivo de: i) fomentar a litigância em direitos humanos, com a perspectiva voltada à intervenção e à transformação social[34]; e ii) estabelecer uma dinâmica de articulação e interação entre estes pólos regionais, viabilizando o intercâmbio docente e discente.

Por fim e tendo em vista o papel vital das universidades no campo dos direitos humanos, seja por meio do ensino (transmissão do saber), da pesquisa (produção do saber) e da extensão (intervenção social), há que se resgatar o potencial ético e transformador das universidades, na construção de uma cultura de direitos humanos em nossa região, já que os direitos humanos refletem a única plataforma emancipatória de nosso tempo.

Daí a contribuição das universidades no inventar de uma nova ordem, mais democrática e igualitária, capaz de celebrar a interdependência entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos e que, sobretudo, tenha a sua centralidade no valor da absoluta prevalência da dignidade humana.

[34] No dizer de Maria Victoria Benevides: "A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos". (Maria Victoria Benevides, Educação em Direitos Humanos: de que se trata?, Jornal da Rede, Boletim de Capacitação/outubro de 2001, p.4).

2.3.

REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.

Márcia Magalhães A'vila Paz[*]
marcia_magalhães@yahoo.com.br
Leoncio Camino[**]
leocamino@uol.com.br
Cleonice Camino[***]
cleocamino@yahoo.com.br

Neste início de século, o tema dos direitos humanos tem estado em grande evidência no cenário mundial. Não obstante essa constatação, observa-se que a ampla difusão anda em descompasso com a prática de respeito a esses princípios, haja vista os freqüentes casos de violação desses direitos.

Dentre as diversas áreas sociais relacionadas aos direitos humanos, a educação tem recebido destaque por sua função transformadora; sobretudo uma educação que tenha por meta os direitos humanos, que priorize ações direcionadas a informar, sensibilizar, conscientizar sobre as noções teóricas e práticas desses direitos. Eis a condição necessária para propiciar ao indivíduo a formação de uma consciência social e para um efetivo exercício da cidadania e da democracia.

O objetivo deste estudo consiste em uma reflexão sobre a educação em direitos humanos. Para isso, discute a natureza dos direitos, o que significa educar e a forma de se educar em direitos humanos.

1. Direitos humanos: natureza e definição

[*] Mestre e doutoranda em Psicologia Social pela UFPB; especialista em Direitos Humanos pela UFPB.
[**] Doutor em Psicologia; professor do Departaemnto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do CCHLA-UFPB; membro das Comissões de Direitos Humanos da UFPB e do Conselho Federal de Psicologia. Professor da disciplina "Movimentos sociais e dh" nos cursos de especialização em dh da UFPB.
[***] Doutora em Psicologia, pela Universidade Católica de Louvain, professora voluntária do Departamento de Psicologia do CCHLA-UFPB, Pesquisadora bolsista do CNPq.

Muitas são as dificuldades de ordem política, social e conceitual que cercam os direitos humanos. Dentre as dificuldades conceituais, um problema que persiste é o da definição, que parece ser um ponto de partida para uma discussão sobre os direitos humanos, não obstante o dizer de Bobbio (1992), segundo o qual o problema fundamental dos direitos não é o da justificação, mas o de sua proteção. É preciso saber a noção exata desses termos, antes mesmo de tratar das possibilidades de sua efetivação.

No que concerne à conceituação dos direitos humanos, uma discussão se impõe e diz respeito à sua natureza. Existem duas concepções acerca da natureza dos direitos: uma concepção naturalista, de caráter essencialista, e outra culturalista, de caráter histórico-social.

A concepção naturalista compreende que o direito é inerente ao homem, decorrente do simples fato de sua existência; não resulta, pois, de discussões ou embates sociais. A idéia da existência de uma natureza humana constituída de deveres e de direitos é bastante antiga e remonta ao pensamento grego, entre os séculos VIII e II a.C. Comparato (2003, p. 11) observa que "pela primeira vez na história, o ser humano passa a ser considerado, em sua igualdade essencial, como ser dotado de liberdade e razão, não obstante as diferenças de sexo, raça, religião ou costumes sociais".

Esta visão do direito que alega que a explicação de tudo reside no próprio homem, na própria razão humana, continua ainda muito presente. O problema decorrente disso essá no fato de que, ao buscar um fundamento absoluto para a existência dos direitos, esta concepção acaba por desconsiderar os efeitos da realidade social, bem como da história, e não leva em conta interferências do meio social sobre os indivíduos, nem a necessidade de um ordenamento jurídico que torne tais direitos reconhecidos, respeitados e aplicados.

A concepção culturalista dos direitos humanos os concebe como elaborações culturais, resultantes de conflitos coletivos, gerados nas relações sociais e sob a influência dos acontecimentos históricos. A esse respeito, Bobbio (1992, p. 5) argumenta que "os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes e nascidos de modo gradual"

Partindo desse entendimento, Bobbio (1992) também considera que existe uma impossibilidade de se encontrar um fundamento absoluto do direito e justifica porque o mesmo já não se sustenta nos dias de hoje. Mais especificamente, ele aponta algumas razões para isso. Uma delas é que os direitos são antinômicos, ou seja, são incompatíveis entre si, de modo que há direitos fundamentais que entram em contradição com outros direitos igualmente importantes. É o caso do direito de liberdade (de imprensa) de um e o direito de privacidade do outro, através dos quais ambos esperam ser respeitados. Portanto, como dizer qual o mais importante? Outra razão diz respeito ao caráter variável dos direitos, uma vez que as mudanças históricas impõem o surgimento contínuo de novas necessidades e conquistas em diferentes épocas e a diferentes povos do mundo. Tem sido assim no decorrer da história: o que é tido como importante em um dado momento e lugar pode não ser em outros. Portanto, o reconhecimento dos direitos nem sempre é o mesmo.

Bobbio (1992) alerta também para o fato de que o fundamento absoluto, mais do que uma ilusão, é "um pretexto para defender posições conservadoras" (p.22). Para ele, os direitos estariam tão amalgamados em uma ordem histórico-social, que a solução dos seus problemas seria de caráter político, pois só uma interferência efetiva dessa natureza apontaria as condições, os meios e as situações nas quais esse ou aquele direito poderia ser realizado. Além disso, parece inacreditável atribuir fundamentos a direitos que não tenham participado da dinâmica da história, não tenham sofrido seus efeitos, nem tenham sido considerados em sua relatividade.

Coadunando com essa interpretação, Camino (2000) chama atenção para a existência de um paradoxo essencial dos direitos humanos: de um lado, eles são vividos pelas pessoas como decorrentes de sua própria natureza, mas, por outro lado, "numa perspectiva histórica, observa-se que a humanidade tem, progressivamente, construído ou tomado conhecimento do conjunto de direitos que hoje consideramos como próprios da natureza humana, mas que, em outros períodos, não eram tidos como tal" (p. 41). Esse paradoxo leva a considerar que é claro para a humanidade que os direitos são algo espontâneo ou natural, mas, ao mesmo tempo, que eles são considerados conseqüências de lutas. Os direitos devem, no dizer de Camino (2000), ser assimilados pela consciência coletiva através da história e consolidados na sociedade por um sistema de normas legais, por mecanismos de defesa e de efetividade. Por isso, enfatiza, "a vigência dos direitos

humanos numa sociedade (seja qual for sua natureza, natural ou cultural) estará determinada tanto pela força da consciência coletiva que se tem deles como pela capacidade ou poder político de inscrevê-los na ordem jurídica" (p. 44). Significa dizer que, independentemente da origem, os direitos humanos acontecem quando são apropriados e submetidos a uma obrigatoriedade legal, a fim de que adquiram uma função prescritiva que lhes configurem um sentido de dever-ser.

Para Camino (2000), portanto, os direitos humanos seriam crenças construídas a partir de expectativas coletivas, compartilhadas socialmente em uma dada realidade – na qual está contido o significado do mundo e da vida de seus atores – e inseridas em uma ordem jurídica que lhes permitam ser efetivadas.

O entendimento do direito a partir de uma perspectiva culturalista prioriza os conflitos e as forças sociais. Essa influência se faz presente tanto pela pressão de determinadas coletividades – de terem reconhecidos suas necessidades e seus espaços no cenário social – quanto pela atuação do Estado, em termos da positivação dos direitos. Desse modo, pode-se garantir que os direitos sejam vistos como algo não só legítimo mas também legal, algo que deve ser seguido por todas as pessoas que se encontram, naquele momento, sob a égide de tais normatizações.

A educação: diferentes abordagens

Desde os primórdios da humanidade, a educação esteve presente nas mais diversas situações da vida dos seres humanos. Configura o próprio processo de socialização, transcorrido nos meios mais variados possíveis: família, escola, igreja, sindicatos, ruas, espaços alternativos e outros. Enquanto processo de socialização, a educação visa ao desenvolvimento integral – cognitivo, afetivo, social e físico – do indivíduo, bem como à aprendizagem de conceitos e costumes necessários à sua adaptação ao meio.

Também, por constituir um fenômeno essencialmente social, a educação sofre os efeitos da realidade histórico-cultural na qual está imersa, imprimindo modificações quanto à compreensão e aos métodos educacionais utilizados no decorrer do seu desenvolvimento. Partindo, pois, dessa pressuposição, serão analisadas aqui três propostas educativas, a fim de se estabelecer uma comparação ilustrativa das mudanças sofridas pela educação nas últimas décadas

2.1. Abordagens pedagógicas da educação

Será necessário discorrer sobre os principais tipos de abordagem de educação, a fim de que se possa ter uma perspectiva de sua estruturação teórica. Conforme Silva (1988), cada abordagem representa uma tentativa de organização e operacionalização do fenômeno educativo, com base numa determinada visão de homem, de mundo, dentro e em função de uma realidade específica. Nessa perspectiva, podem-se considerar três grandes abordagens – a Tradicional, a Cognitivista e a Sócio-cultural –, que serão apresentadas a partir das noções que cada uma delas tem sobre aluno, professor, escola e contexto social, referenciais considerados básicos no processo educativo.

2.1.1. A abordagem Tradicional

A perspectiva tradicional da educação, segundo Mizukami (1986), "não se fundamenta em teorias empiricamente validadas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos" (p.7). A afirmação dessa abordagem deu-se através da aplicação de concepções e manifestações pedagógicas diversas, cuja ênfase reside em um ensino humanista e na reprodução da cultura. Em outras palavras, defende que o educando é capaz de, por meio do esforço próprio, alcançar o conhecimento, sendo necessário para isso seguir modelos de conduta presentes em todos os campos do saber e da cultura.

De um modo geral, essa perspectiva considera a criança passiva e inexperiente, cuja forma acabada – o adulto – será alcançada através do processo educativo. De acordo com Mizukami (1986), a idéia de que para se tornar um adulto completo a criança necessita ser moldada conforme modelos de valores e comportamentos, implica o fato de que "esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhes são fixadas por autoridades exteriores a ele" (MIZUKAMI, 1986, p.8).

Essa interpretação deixa clara a função do professor como intermediário entre o aluno e os modelos sociais. De fato, para que o aluno possa equiparar-se a um modelo, é indispensável a intervenção e orientação do professor. No dizer de Silva (1988), a posição e as obrigações do professor são claramente definidas: "delinear o caminho do conhecimento e fixar os limites disciplinares que garantam o percurso do aluno" (p. 84).

O ambiente no qual se desenvolve esta relação professor–aluno é igualmente importante para a compreensão do processo educativo. A concepção tradicional da escola entende que seu compromisso básico é com a preservação da cultura. Em função disso, propõe um ambiente austero, em que nada deve distrair o aluno do seu aprender, e em que quaisquer estímulos que desviem a atenção desse propósito devem ser ignorados. As atividades escolares desenvolvidas são de caráter mais individual, de modo que as possibilidades de cooperação entre pares tornam-se reduzidas. Em decorrência disso, afirma Mizukami (1986), a forma de relacionamento social estabelecida é vertical, do professor (autoridade intelectual e moral) para o aluno. Essa relação confirma a concepção de Freire (1978) acerca da *educação bancária*, na qual são depositados no aluno os conhecimentos, e apenas aqueles que lhes são pertinentes. Além disso, a abordagem tradicional entende que a cultura é apenas fonte de modelos a serem seguidos e de valores julgados essenciais, e limita-se a transmitir e reproduzir um saber desvinculado da realidade social. O que se constata é um distanciamento da escola para com os problemas sociais, e, de fato, reflexões críticas sobre o mundo e os próprios conteúdos programáticos não têm espaço no ensino tradicional.

Por fim, a despeito dessas limitações, trata-se de uma concepção e uma prática educacionais que persistiram no tempo, em suas diferentes formas, e que passaram a fornecer um quadro referencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram.

2.1.2. A abordagem Cognitivista

Antes de caracterizar essa abordagem, cabe esclarecer que o termo *cognitivista* refere-se aos processos mentais – como organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento, entre outros – que constituem objetos de estudo dos psicólogos, dentre os quais destacam-se Piaget e Brunner. Contudo, será considerada aqui apenas a perspectiva de Piaget, dada a expansão que tem alcançado na educação.

Uma característica predominante da perspectiva piagetiana é o interacionismo, uma forma de relação entre indivíduo e meio, condição essencial ao desenvolvimento e à aprendizagem do indivíduo. Nesse sentido, falar de indivíduo é falar também do contexto social no qual ele está inserido, visto que a interação entre ambos é a responsável pela

construção do conhecimento. Com efeito, Piaget (1976) advoga que o conhecimento implica a construção de estruturas de raciocínio e dá-se através de um processo progressivo de equilibrações, o qual envolve intercâmbios que ocorrem no interior da estrutura e intercâmbios que ocorrem entre essa estrutura e os elementos ambientais. Explica o autor que tais trocas só são possíveis por meio da adaptação, que envolve o processo de assimilação ou incorporação de elementos externos à estrutura, modificando-os, e o processo de acomodação ou modificação da estrutura em função do novo elemento incorporado.

Assim, esse processo de equilibração diz respeito a uma relação dialética entre sujeito e mundo. Ademais, internamente, ocorrem equilibrações tanto entre as diferentes partes da estrutura como entre a estrutura global e suas partes. O conjunto das equilibrações possibilita a construção de estruturas qualitativamente distintas, ou seja, dos estágios de desenvolvimento cognitivo que evoluem segundo uma hierarquia: sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais.

Segundo essa perspectiva, o aluno desempenha um papel essencialmente ativo na construção de seu conhecimento, uma vez que ele interage com o meio através de ações diversas – observar, experimentar, comparar, encaixar, relacionar, argumentar, elaborar hipóteses, entre outras. No entanto cabe ressaltar que o aluno deve ser tratado de acordo com as capacidades estruturais próprias de seu estágio evolutivo.

Para que ocorra o processo ativo de aprendizagem, o professor deve apresentar problemas aos alunos, sem ensinar-lhes as soluções; deve propor desafios, desequilíbrios ou conflitos que estejam de acordo com a capacidade cognitiva dos mesmos, a fim de que possam, de forma autônoma, encontrar respostas as suas dúvidas. Além disso, o professor deve criar situações, propiciando condições em que possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo racional e moral. De fato, as relações entre pares ou entre grupos são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e afetivo do educando, aspectos esses que, para Piaget e Inhelder (1999, p. 24), são "irredutíveis, indissociáveis e complementares, não constituindo surpresa alguma a constatação de um notável paralelismo entre as duas respectivas evoluções".

Nessa direção, deve a escola proporcionar ao aluno a possibilidade de aprender por si próprio. O objetivo é que, de maneira autônoma, o aluno conquiste verdades, mesmo que

tenha que realizar todos os erros e acertos possíveis em uma situação real, em vez de estar sujeito à transmissão de verdades ou modelos. A escola deve, ao mesmo tempo, estimular a socialização, criando condições de cooperação e reciprocidade, tanto racional quanto moral, através da realização de trabalhos em grupo.

O contexto social constitui condição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do indivíduo, à medida que fornece os desafios que provocam os desequilíbrios cognitivos e a possibilidade de superá-los. Ademais, os relacionamentos sociais proporcionam a superação do egocentrismo do comportamento humano, superação essa que ocorre quando há conflitos provenientes de interesses diferentes e a resolução desses conflitos mediante a colocação do indivíduo no lugar do outro.

Em suma, o que ressalta nessa abordagem é a crença em um indivíduo capaz de construir seu próprio conhecimento, necessitando para isso estabelecer interações e relações que não devem ser coercitivas, sob pena de prejudicar o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e moral.

2.1.3. A abordagem Sócio-Cultural

Essa abordagem educacional enfatiza aspectos sociais, políticos e culturais. No âmbito da Pedagogia, um dos autores mais expressivos nessa linha de pensamento é Paulo Freire. Sua proposta também defende o interacionismo homem-mundo, no qual o homem é visto como elaborador do conhecimento. A ênfase dada é ao contexto histórico no qual o homem está inserido, porque este só: "chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressivo e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la" (MIZUKAMI, 1986, p. 86).

Portanto, além da importância dada ao papel ativo do aluno no processo educativo, a interação do aluno com o mundo é imprescindível para que aquele se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis – este termo é compreendido como ações e reflexões dos homens sobre o mundo, a fim de transformá-lo.

Semelhante à abordagem cognitivista, a relação entre professor e aluno é horizontal, ou seja, não é imposta de cima para baixo; ambos devem trabalhar em conjunto para que tomem consciência do processo de aprendizagem. Essa dinâmica torna oportuna a prática

do diálogo, da união, da cooperação, enfim, da busca de uma solução comum para os problemas. O compromisso do professor é de desmitificar e questionar, juntamente com o aluno, a cultura dominante, superando as contradições da sociedade e dos grupos em que vivem. O enfoque do ensino recai sobre o processo e não sobre o produto da aprendizagem.

Por conceber que a educação deve abranger tanto uma reflexão sobre o homem como uma análise do meio no qual ele vive, esta não é limitada à escola, enquanto instituição e nem enquanto ensino formal. Mas a escola deve ser um local "onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização, o que implica uma escola diferente da que se tem atualmente, com seus currículos e prioridades" (MIZUKAMI, 1986, p. 95).

Na educação defendida por Paulo Freire, o contexto cultural fornece as bases para a práxis do sujeito. Nesse contexto estão estabelecidas as relações sociais; estão contidos os desafios, dificuldades e ideologias que precisam ser desvendados a partir de uma tomada de consciência, para que possam ser operadas as ações necessárias para uma mudança social.

Após a exposição dessas perspectivas educativas, pode-se concluir que a abordagem tradicional apresenta-se restrita em comparação com as outras, visto que defende situações formais de ensino-aprendizagem, relações sociais hierárquicas, transmissão de conteúdos, passividade do aluno e reprodução de modelos de conduta. Essas características se contrapõem àquelas das abordagens cognitivista e sócio-cultural que postulam a interação homem–mundo, o papel ativo e construtivo do indivíduo no processo educativo e a importância das relações grupais não–hierarquizadas para a formação do educando. Tais pressupostos construtivistas acenam para a noção de autonomia do indivíduo, noção essa estudada por Piaget (1932).

2.2. A autonomia moral

As considerações teóricas de Piaget (1932) sobre o desenvolvimento moral infantil partem da premissa, do autor, segundo a qual "toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras" (PIAGET, 1932, p. 2). Apesar de Piaget considerar o respeito pela regra como o centro da moralidade, suas investigações abordaram, além da concepção sobre as regras, temas como o julgamento moral, o dever moral e a justiça. O método utilizado consistia em

observar as ações das crianças, ouvir suas experiências e seus julgamentos a respeito de diversos dilemas morais.

As concepções relativas à moral se apresentam sob distintas definições, conforme a maturidade cognitiva do indivíduo. Nesse sentido, Piaget descreve duas fases morais, denominadas heteronomia e autonomia, que abrangem características qualitativamente distintas.

Na fase da heteronomia, o respeito às regras, o sentimento do dever, o julgamento das ações e a justiça são relacionados à obediência e ao medo das punições do adulto. Nesse tipo de relação, o adulto reforça o egocentrismo da criança, dificultando o desenvolvimento da descentração, mais especificamente da capacidade de tomar a perspectiva do outro, promovendo uma relação em que os participantes lidam apenas com seus próprios interesses.

Coadunando com essas idéias, La Taille (1992) argumenta que toda relação entre dois ou mais indivíduos, na qual intervém um elemento de autoridade ou prestígio, o indivíduo coagido tem pouca participação racional na produção, conservação e divulgação das idéias. A coação só possibilita a permanência de crenças e dogmas.

Todavia, no decorrer do desenvolvimento cognitivo, a criança passa a compreender as diferenças entre o eu e o outro e a ter condições de emitir suas próprias idéias. Essa descentração é propiciada, inicialmente, pela relação da criança com os pares ou grupos de colegas e, posteriormente, pelo estabelecimento de relações mais igualitárias com o adulto. Nesse processo de descentração, dá-se o exercício da cooperação que, segundo Piaget (1932), tem seu início nas relações entre crianças por não haver hierarquia preestabelecida entre elas. A cooperação pressupõe, portanto, a coordenação das operações entre dois ou mais sujeitos; no lugar da imposição, da unilateralidade, observam-se a discussão, a troca dos pontos de vista.

Ao atuar socialmente num contexto cooperativo, a criança alcança o pensamento formal que promoverá uma nova concepção de regra, baseada num consenso. Além disso, o sentido do dever, o julgamento das ações e a concepção da justiça passam a ser pautados pela reciprocidade, característica das relações sociais igualitárias – base para o respeito mútuo e a relatividade nos julgamentos. Esse conjunto de aspectos caracteriza a fase moral denominada por Piaget (1932) de autonomia.

A autonomia significa, pois, a capacidade do indivíduo de se auto-gerir, de se situar conscientemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade, para só então agir segundo o próprio juízo e não segundo normas impostas externamente – evidentemente essa é uma consciência que segue critérios específicos e que, segundo Kant (2003), é livre para guiar as próprias ações morais por respeito ao dever e à justiça e não por razões adversas à moralidade, tais como interesses pessoais.

É preciso considerar, entretanto, que a autonomia, para Piaget (1997), não é algo conquistado de uma só vez. A educação deve levar progressivamente a níveis mais elevados de autonomia, até tornar o indivíduo capaz de ter uma visão ampla do mundo e um espírito voltado para a paz e a solidariedade internacionais.

Como se pode observar, a autonomia moral, apesar de constituir uma etapa do desenvolvimento que se alcança na adolescência, que só é possível ao indivíduo cognitiva e afetivamente preparado e que experienciou um ambiente social entre iguais, deve ser aprimorada através de uma educação específica. Levar o indivíduo a desenvolver-se de forma autônoma é um dos grandes desafios da educação; em especial, da educação em direitos humanos. Sem um nível elevado de autonomia, não há como garantir o respeito pelos direitos humanos, que tem como característica básica a universalidade; sem a consciência da importância dos direitos humanos é impossível compreendê-los como normas obrigatórias que devem ser seguidas por todos.

3. Educação em direitos humanos

Ao abordar o tema da educação em direitos humanos, vemos que se trata, tal como indica Dornelles (2001), de "duas expressões complexas que aparecem articuladas" (p.181). Com efeito, a visão aqui defendida, segundo a qual os direitos são crenças construídas por atores sociais no jogo das necessidades e interesses das coletividades, permite-nos considerar que elaborações e modificações dessas crenças estariam sujeitas a interferências sociais, sobretudo de uma educação que priorizasse tais necessidades e interesses. Por sua vez, a educação em direitos humanos estaria relacionada mais a uma perspectiva de educação que, segundo Gadotti (1991), constitui "um espaço político–PEdagógico e de liberdade onde os homens preocupados em se situar podem lutar por uma existência mais autêntica e uma sociedade mais justa" (p. 21).

De fato, a educação em direitos humanos, na concepção de Zenaide (mimeo), demanda uma reflexão sobre o processo educativo numa perspectiva crítico-social, envolvendo nessa tarefa princípios que norteiam a proposta de educação, que é distinta de outras por ter seus próprios objetivos, métodos, práticas e formas de relação com a cultura e com o cotidiano. Quer seja nos campos da educação formal ou informal, o objetivo é sempre uma ação pedagógica libertadora.

O foco de interesse deste estudo é o campo formal da educação, mais especificamente o ensino fundamental. Nesse âmbito, destacam-se como componentes o aluno, os educadores e a escola, três pólos que estão interligados na constituição da educação em direitos humanos.

Segundo essa proposta de educação, a concepção de aluno é de um indivíduo cujo papel é essencialmente ativo, capaz de construir, em interação com outros, uma consciência moral que lhe possibilite atuar no cenário social de forma autônoma; um indivíduo que, segundo Araújo (2001), "interpreta e confere sentido aos conteúdos oferecidos pelo mundo externo" (p.14), cujo papel dos sentimentos e emoções também deve ser considerado no funcionamento psíquico e na interpretação que ele faz da realidade.

Como sujeito de direito, o aluno pode encontrar-se em situações de vulnerabilidade social, de violação de seus direitos e, portanto, deve ser incentivado a reconhecer não só as violações dirigidas a si, mas também aos outros; a desenvolver autonomia; a construir relações sociais mais justas, solidárias e democráticas, que respeitam as diferenças entre seus membros; a valorizar a coletividade; a cultivar a capacidade de indignar-se, de criticar a realidade e de acreditar que é possível modificá-la.

Como em toda educação, é preciso ter clareza do tipo de pessoa que se quer formar. No caso de uma educação em direitos humanos, a pessoa desejável é aquela que não se centra em si mesma, mas que pertence a um grupo que participa ativamente da construção de suas regras (ZORTÉA e HESS, 1992).

As condições de desenvolvimento das potencialidades dos alunos são proporcionadas, em grande parte, pelos educadores. O educador deve considerar o aluno como o centro do processo de construção do conhecimento; deve evitar manipulações e censuras; manter uma relação dialógica com o aluno; estabelecer uma atmosfera na qual o aluno possa expressar livremente suas idéias, suas opiniões críticas; utilizar a prática

cotidiana para as discussões em sala de aula, na tentativa de informar à escola os problemas da sociedade.

Segundo Zortéa e Hess (1992):

> cabe ao educador optar por uma prática que favoreça a troca, a solidariedade, a cooperação e a construção do grupo no verdadeiro sentido da palavra. O grupo pressupõe o respeito às idéias de cada um, às regras que nele são construídas [...] o educador deixa de ser aquele que possui e transmite o saber para ser aquele que orienta e desafia, que desperta na criança o desejo de construir o próprio conhecimento (p. 22).

Para que essas atitudes pedagógicas venham à tona, é necessário que o educador tenha consciência crítica da realidade, comprometimento com as mudanças na sociedade, interesse em trazer os problemas sociais para serem discutidos no espaço da sala de aula. Afinal, como assevera Barcellos (1992), "nossa prática didático–PEdagógico, explícita ou implícita, afirma, queiramos ou não, toda a nossa concepção de sociedade, de política, de mundo" (p. 16); ou ainda, de forma mais contundente, questiona o autor: "como falar em direitos às crianças, como apontar a liberdade e a dignidade como valores de vida, se não estou convencido desta opção na minha própria vida?" (p. 17).

Nessa perspectiva cabe, em grande parte, ao educador e à escola escolherem – pois não existe neutralidade – entre ser favorável ao ser humano ou a ideologias de sistemas opressores que perpetuam a apatia, o conformismo, a não-participação na organização social.

Quanto à escola, Silva (1995) advoga que é o lugar próprio para a efetivação dos direitos humanos porque nela ocorrem a transmissão cultural e a formação para a convivência social. É um espaço específico e privilegiado de comunicação do conhecimento, divulgação de valores e constituição da consciência social. Porém Dornellas (2001) alerta que, no sistema capitalista, esse espaço de sistematização do saber torna-se um lugar onde as classes sociais (médias e altas) buscam eficiência profissional, desprezando o desenvolvimento ético, humanista. "A escola deixa de ter a função original de socialização para uma sociedade produtivista onde o trabalho tem um papel central." (p.182)

Certamente um modelo de escola como essa não seria adequado à educação em direitos humanos. O tipo de escola que se quer é aquela comprometida com os princípios veiculados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, pautados em valores como a justiça, a igualdade, a eqüidade e a solidariedade (ARAÚJO, 2001). Da mesma forma, Camino e Luna (2001) consideram que "compete ao sistema educacional não somente o papel e a responsabilidade de desenvolver a capacidade cognitiva dos indivíduos, mas orientá-los moralmente para que se tornem cidadãos dignos e possam contribuir para uma sociedade mais justa" (p.77).

Sabe-se que a educação em valores constitui um dos objetivos da escola. Mas como isso pode ser feito? Obviamente os valores não podem ser transmitidos aos alunos como qualquer conteúdo formal, através de aulas, de palestras, leituras ou informações; nem adquirido, tão-somente, pela convivência com modelos de boa conduta. Uma vez que o sujeito moral tem um papel ativo na aquisição dos valores, é ele quem atribui sentido, quem assimila tais valores.

Os valores morais resultam, portanto, de uma construção. Para que essa construção ocorra, segundo Kohlberg (1984), uma das condições fundamentais é o conflito. De acordo com essa concepção, Kohlberg argumenta que o objetivo da educação moral não é encher a pessoa de conhecimentos, mas levá-la a raciocinar moralmente. A fim de que os alunos pudessem reorganizar seus raciocínios em direção a outros mais avançados, Kohlberg estimulava conflitos de opiniões a partir de dilemas morais hipotéticos. O objetivo das discussões morais era o de fomentar uma participação mais ampla e mais duradoura dos estudantes no funcionamento social e moral das escolas. Para Kohlberg (1971, citado por REIMER,1997), essa participação implicaria mudança, não só no desenvolvimento moral dos alunos, mas no funcionamento da própria escola, operando mudanças nas interações sociais do cotidiano escolar. Portanto, para aprender a entender e sentir valores como justiça, igualdade, solidariedade, os estudantes deveriam refletir sobre eles, praticá-los e serem tratados com justiça, solidariedade e igualdade. Na concepção de Kohlberg, essa forma de ensinar significa democracia educacional: escola em que cada um tem voz igual para estabelecer as regras e na qual o valor da regra é julgado por sua justiça, pelo fato de ela atender aos interesses de todos os participantes.

Enfatizando a necessidade da democracia educacional, Kohlberg (1971, citado por REIMER, 1997) defende que as escolas secundárias deveriam se tornar democrática porque isso, de um ponto de vista pedagógico e prático, estabeleceria um meio valioso para promover o desenvolvimento, ensinar sobre o sistema político e assegurar a ordem e a harmonia na escola; e, de um ponto de vista filosófico e moral, consideraria a inclusão dos adolescentes nas tomadas de decisões democráticas, respeitando sua autonomia como pessoas morais.

Concordando com Kohlberg, Araújo (2001) diz que "os valores são construídos a partir do diálogo e da qualidade das trocas que são estabelecidas com as pessoas, grupos e instituições em que se vive" (p. 15) e, de acordo com tal argumento, defende que a promoção de uma educação em valores deve se basear em temáticas eticamente significativas, dando condições para que os alunos: "desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de seus próprios sentimentos e emoções, e desenvolvam a capacidade autônoma de tomada de decisão em situações conflitantes do ponto de vista ético/moral." (p. 15)

Também apresentando uma visão semelhante à de Kohlberg (1971, citado por REIMER,1997), Doise (1999) afirma que no ensino dos direitos humanos nem o conflito, nem o confronto podem ser negligenciados. Sob a perspectiva da Psicologia Social, o autor considera importante o conflito sociocognitivo; para ele, "esse tipo de conflito surge quando diferentes abordagens do mesmo problema são expressas na sociedade e colidem abertamente na interação social" (p. 113). Prossegue o autor, em consonância com Oser (1986, citado por DOISE, 1999), afirmando que as condições necessárias para uma discussão em ambiente educacional sobre questões morais são: exposição de percepções, ausência de figuras de autoridade, desequilíbrios entre argumentos e opiniões diferentes, coordenação de pontos de vista e articulação dos argumentos com os princípios de justiça.

Uma vez que o desenvolvimento moral não é resultado de imposições, mas sim de uma "criação de verdades compartilhadas, de um consenso, o processo desse desenvolvimento precisará estar fundamentado em marcos e princípios que possam guiar decisões conjuntas" (DOISE, 1999, p. 113). Atualmente, os princípios defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos são os mais relevantes e indicados para isso (DOISE, 1999; ARAÚJO, 2001).

Em uma educação formal (pública ou privada) em direitos humanos, o aluno, o educador e a escola devem estabelecer parcerias que possibilitem lidar com os diversos aspectos (históricos, filosóficos, jurídicos, culturais, políticos, sociais, e tantos outros) relativos aos direitos humanos. De nada adiantaria se um educador se empenhasse em trabalhar esses conteúdos em sua disciplina, se os seus colegas não o fizessem, ou se a escola não estivesse de acordo com a necessidade de fazê-lo.

3.1. Educação em direitos humanos: aspectos informativos e formativos

Agora que os componentes da educação em direitos humanos (aluno, educador e escola) foram especificados em suas funções, cabe definir como eles se apresentam relacionados – visto que, para um processo educativo voltado à ética e à cidadania, é imprescindível a interação desses componentes – na construção de uma ideologia e de uma metodologia de ensino. Antes, porém, de discorrer sobre os métodos e os materiais utilizados em uma educação dessa natureza, serão apresentadas algumas considerações que justificam a prática desse ensino.

A educação em direitos humanos origina-se no âmbito das lutas e movimentos sociais; na necessidade de uma prática fundamentalmente política e comprometida com a promoção e a defesa dos direitos da humanidade. De maneira geral pode-se mencionar, como importantes marcos internacionais para a vigência da educação em direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (DESC), de 1966, Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, e a Declaração e Programa de Viena, de 1993.

Especificamente em relação à América Latina, o período no qual se deu o surgimento dessa educação foi entre os anos 1970 e 1980, momento no qual se vivia um processo de redemocratização nos países subjugados pela ditadura. De acordo com Silva (1995), as práticas desenvolvidas tinham em comum "buscar ações de defesa e denúncia de violações de direitos humanos nas microcenas da vida cotidiana de forma sistemática" (p. 95). No entender de Candau (2001), desenvolveram-se, além disso, a construção de uma nova cultura política e uma cidadania ativa, pautadas pelo reconhecimento e afirmação dos direitos humanos.

A exemplo disso é válido mencionar algumas das principais realizações decorrentes dessa nova tendência. Nos anos 70, surgiram iniciativas como: Vicaría de la Solidariedad e Programa Interdisciplinário de Investigaciones en Educación (PIIE), no Chile em 1971; Recomendações para a Educação e a Cooperação Internacional para a Paz, propostos pela UNESCO, em 1974 – nas quais se defenderam a educação para a paz e os direitos humanos, o pluralismo, o predomínio da democracia e o fim do autoritarismo na escola – e Congresso Internacional de Viena, Áustria, em 1978 – no qual se enfatizaram a indivisibilidade e a universalidade dos direitos humanos, a necessidade do estabelecimento de uma nova ordem econômica, social e cultural e a elaboração de um Plano Nacional de Direitos Humanos pelos países participantes.

Algumas experiências significativas desenvolvidas na década de 80 visaram a uma educação problematizadora, libertadora, crítica e reflexiva, nos espaços ditos formais e informais (Candau, 2001). Durante essa década, destacaram-se o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), na Costa Rica, em 1980 – o qual, além de oferecer cursos interdisciplinares em direitos humanos, propôs outros tipos de ação educativa em parceria com o Ministério da Educação (na revisão de currículos e elaboração de material didático), com o Ministério da Justiça (nos programas educativos) e com a Polícia (na capacitação de seus membros); a Oficina Regional de Educação, promovida pela UNESCO, em 1981 – que enfatizou as práticas de educação popular; o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), em 1982 – que pretendeu analisar a realidade na qual atuavam grupos de educação popular, confronto de práticas, sistematização das experiências de educação popular, construção da democracia na América Latina, educação para a paz e os direitos humanos, educação em direitos humanos no ensino formal; o Movimento Nacional de Direitos Humanos, Brasil, em 1984 – que objetivou criar um espaço de encontro, apoio, reflexão e de concentração de organizações com o trabalho de educação em direitos humanos na América Latina e Caribe; o I Seminário Latino-Americano de Educação em Direitos Humanos, em Caracas, 1984 – que promoveu uma reflexão metodológica e a construção da identidade latino-americana; o II Seminário Latino-Americano de Educação em Direitos Humanos, na Argentina, em 1985 – que defendeu projetos específicos e a introdução dos direitos humanos na educação formal em diferentes níveis; o III Seminário Latino-Americano de Educação em Direitos Humanos, em Montevidéu, em 1986 – que

discutiu a educação formal sistemática, convergências com movimentos populares e com os valores (igualdade, justiça, participação e solidariedade) – e a Oficina do México – que descentralizou programas educativos e incentivou a formação de redes.

No que concerne aos anos 90, observam-se a continuidade e a ampliação dos feitos realizados na década anterior: o IV Seminário Latino-Americano de Educação em Direitos Humanos, no Equador, em 1992 – que objetivou fomentar o funcionamento da rede em âmbito latino-americano, com vistas a uma sistematização, teorização, capacitação, bem como a descentralização do programa; o V Seminário Latino-Americano de Educação em Direitos Humanos, em 1994; Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), no Brasil, em 1996 – cujo conteúdo, voltado à educação e à formação para a cidadania, destacou a criação e o fortalecimento de programas para o respeito aos direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio através do sistema de temas transversais e a inclusão de uma disciplina sobre direitos humanos; Rede brasileira de Educação em Direitos Humanos, I Congresso brasileiro de Educação em Direitos Humanos e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), esses três últimos no Brasil, em 1997.

Nos anos seguintes, destacaram-se eventos como: Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos, no Brasil, em 2000; Rede Nacional de Extensão Universitária, no Brasil, em 2000; UNICIDADANIA – Rede de universidades e movimentos sociais, no Brasil, em 2001; Conferência Regional sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina, no México, em 2001 – da qual se originou a Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e Caribe; Consórcio Universitário pelos Direitos Humanos – que criou a Rede I de Educação em DH, integrando as universidades a ONGs do Consórcio; Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, no Brasil, em 2003 – com objetivos voltados para a elaboração e a implementação da educação em direitos humanos.

Dentre os marcos nacionais já citados – Constituição Federal de 1988; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997; I e II Programas Nacionais de Direitos Humanos e Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (em elaboração) –, serão analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais por constituírem, atualmente, as referências aos direitos humanos em âmbito nacional, no planejamento educacional dos ensinos fundamental e médio.

No que se refere ao ensino fundamental, os PCNs apresentam uma organização do ensino em ciclos e do conhecimento escolar em temas transversais. Esses temas referem-se a questões sociais – ética, meio-ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual –, que devem penetrar, de forma contínua e integrada, todas as áreas convencionais, relacionando-as a questões da atualidade, bem como devem perpassar as relações sociais dentro e fora do âmbito escolar (Secretaria de Ensino Fundamental, 1997). Os PCNs elegem como princípios orientadores da educação escolar a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a participação e co-responsabilidade pela vida social que implicam, respectivamente, o respeito aos direitos humanos e ao princípio de eqüidade e de democracia.

A concepção de Candau (2001) parece se coadunar com a proposta dos PCNs, segundo a qual um tema como os direitos humanos não pode ser reduzido à introdução de alguns conhecimentos nas diversas práticas educativas, como no caso da criação de uma disciplina específica sobre os direitos humanos no currículo escolar. De maneira adversa, o PNDH defende a aplicação dos direitos tanto como disciplina curricular quanto como tema transversal.

Para Freitas (2001), a discussão sobre se os direitos humanos devem ser introduzidos como disciplina isolada ou se devem ser mesclados a outras disciplinas configura um problema curricular do ensino. Com relação a isso, identificam-se dois tipos de currículos: o manifesto e o oculto. O currículo manifesto refere-se aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que são transmitidos pelos educadores aos alunos, a fim de que sejam assimilados e desenvolvidos. "Encontra-se em expressões concretas e observáveis nos planos e programas de estudo, nos textos escolares, no sistema de avaliação, nas metodologias de estudo, nos materiais didáticos, etc." (FREITAS, 2001, p. 237) Já o currículo oculto refere-se às normas e valores que regulam a disciplina e as relações sociais na escola; está presente na política subjacente no cotidiano escolar; na "cultura da escola, em sua rede de interações e relações, em sua forma de distribuir o poder, em sua organização temporal e espacial, está implicitamente entregando mensagens que penetram na consciência dos alunos, formando-os" (FREITAS, 2001, p. 237).

Não se pode falar de educação em direitos humanos na escola sem considerar tanto o currículo oculto como o manifesto. Na concepção de Freitas (2001), "seria ingênuo

centralizar a preocupação somente em um deles" (p.237). Assim, será discutida a importância de tratar dos direitos humanos na perspectiva de ambos. Reconhecer o currículo manifesto significa assumir, publicamente, a escolha de determinados conhecimentos, valores, habilidades e atitudes desejáveis de serem assimiladas pelos alunos. Nesse sentido, prossegue o autor, "eles devem ficar manifestadamente expressados em planos e programas, em textos de estudos, em sistemas de avaliação, na metodologia de ensino, em materiais didáticos" (p. 237). A intenção deste autor é tornar os direitos humanos um conteúdo facilmente reconhecido, utilizando, para isso, não só o espaço curricular de uma disciplina, mas também outros espaços como cursos, seminários, debates entre pessoas de diversos segmentos, com experiências distintas, oficinas pedagógicas, entre outros.

Essa perspectiva do currículo manifesto leva a considerar o aspecto informativo dos direitos humanos. Alguns autores afirmam a carência de um conhecimento teórico que fundamente uma metodologia para o ensino dos mesmos. Para eles, a metodologia deve conter a noção dos direitos humanos, o conhecimento de seus documentos fundamentais, referentes à legislação internacional e nacional, e o resgate da história recente do respeito e do desrespeito aos direitos humanos no Brasil e no mundo (BETO, 1998, FREITAS, 2001). Concordando com essa visão, Rayo (2004) afirma que deveriam ser inculcados "os fundamentos éticos, religiosos e filosóficos dos direitos humanos, as fontes históricas e a evolução de tais direitos, e sua expressão nas normas nacionais e internacionais" (p. 178).

A importância do currículo oculto reside na influência que ele deve exercer sobre as situações de educação, de forma coerente com os princípios dos direitos humanos. Por exemplo, uma discussão em que educadores e alunos analisam criticamente o autoritarismo e a violência não poderia ser intermediada por um educador que exercesse uma postura autoritária e provocadora de violência. A esse respeito, Rayo (2004) argumenta que não se deve "limitar-se a disciplinas e conhecimentos especializados. É mister que a educação inteira transmita essa mensagem e que não haja discordância entre o ambiente institucional e a aplicação de normas democráticas" (p 178-179).

Sobre o currículo oculto, Kohlberg (1971, citado por REIMER, 1997) defende a necessidade de mudar o funcionamento da própria escola e as interações sociais do cotidiano escolar, no sentido de que alunos e educadores possam compreender os valores

no transcorrer de sua prática. Em relação a isso, Kohberg (1987, citado por REIMER, 1997) desenvolveu um projeto de Comunidade Justa, em ambientes de presídio e escolas. O objetivo era possibilitar às pessoas estabelecerem relações igualitárias, eqüitativas, solidárias e responsáveis. Na escola, por exemplo, foi proposto que alunos, educadores e funcionários fundassem uma comunidade própria, autogovernada, na qual administrassem suas próprias atividades escolares, desenvolvessem em grupo, por meio do consenso, as normas e regras de comportamento, incluindo as sanções para os comportamentos desviantes da norma. Assim, foram definidas as normas e regulamentados os comportamentos em torno de questões como o roubo, a *cola*, o uso de drogas, a violência.

As experiências de Kohlberg tiveram êxito, considerando que os participantes se comportaram democraticamente, elegendo o bem-estar do grupo como referência para as decisões que eram tomadas de comum acordo. No entanto, foram constatadas transgressões individuais às normas em detrimento dos direitos da coletividade. Kohlberg atribui isso não aos projetos, mas sim à sociedade pouco democrática na qual esses projetos se realizaram (FREITAG, 1994). No obstante, Camino e Luna (2001) consideram que a experiência de comunidade justa é válida "não apenas para o avanço do pensamento moral, como também para promover modificações na ação moral (respeito às normas estabelecidas pelo grupo, manifestações de solidariedade e cooperação, crescimento individual e responsabilidade coletiva" (p. 77).

Kohlberg revelou um tipo de currículo oculto, possível de ser posto em prática e no qual a democracia, a autonomia, o respeito constituem componentes básicos para o funcionamento de um grupo que partilha interesses comuns.

A perspectiva do currículo oculto está mais relacionada ao aspecto formativo dos direitos humanos. Ese aspecto diz respeito, sobretudo, à subjetividade do indivíduo. O termo *formar* tem o mesmo sentido que educar, na medida em que pretende adequar o indivíduo a um grupo que compartilha regras sociais semelhantes. Evidentemente, um indivíduo que pertença a um grupo deverá seguir tais normas sociais, se nele quiser conviver. Não se trata de resignar-se a normas do grupo, mas sim de interagir com os outros, provocar reações, partilhar intenções. Essas intenções devem, porém, estar ajustadas aos padrões da comunidade para que o indivíduo possa coordenar suas atividades com as dos outros.

Aspectos informativo e formativo andam necessariamente juntos. É preciso que na prática educativa sejam ressaltados fatores objetivos dos direitos humanos, como, por exemplo, os direitos que figuram na lei e continuam sendo desrespeitados. “Mas o aspecto objetivo de uma legislação que garante os direitos humanos precisa ser complementado pelo aspecto subjetivo, uma educação para os direitos humanos, de modo a torná-los um consenso cultural enraizado no sentir, no pensar e no agir das pessoas.” (BETO, 1998, p. 48) É a subjetividade do indivíduo que vai determinar o que será feito da informação. Por outro lado, sem informações, como refletir, tomar decisões e atuar?

Beto (1998) propõe, então, algumas metas para um programa educativo de direitos humanos, referentes a esses dois aspectos:

- deve englobar os direitos da liberdade, da igualdade e os da solidariedade;
- deve humanizar, o que significa suscitar nos educandos capacidades de reflexão e de crítica, bem como a aquisição do saber, o acolhimento do próximo;
- deve ser dialógica, adotando o educador posturas que levam à colaboração, união, organização, síntese cultural e reconstrução do conhecimento;
- deve estar presente em todas as disciplinas curriculares;
- a metodologia deve abranger a noção dos direitos humanos, o conhecimento de seus documentos fundamentais e o resgate da história recente do respeito e do desrespeito aos direitos humanos no mundo (BETO, 1998, p 51-54).

Como pôr em prática os objetivos é o grande desafio da educação em direitos humanos. Bosi (citado por SILVA, 1995) propõe um suporte metodológico composto por três frases: sensibilização, percepção e reflexão. Na sensibilização, o autor chama a atenção para situações nas quais o aluno age com egoísmo e competição, ao invés da solidariedade e reciprocidade, e sugere jogos e brincadeiras em que não haja competição ou concorrência; a percepção deve ser estimulada pela apresentação de situações cotidianas nas quais há violações de direitos humanos ou de temas sociais gerais; a reflexão pressupõe a sensibilização, e a percepção consiste em educandos e educadores debaterem normas relativas aos direitos humanos já estabelecidas e os problemas emergentes que clamam novas conquistas.

Salientando outros aspectos da educação, Rayo (2004) propõe iniciar o ensino pelo esclarecimento de valores. Seu objetivo é auxiliar o aluno a "escolher livremente seus valores entre distintas alternativas, avaliar as conseqüências de cada escolha, apreciar, compartilhar e afirmar publicamente os valores" (p. 183). Para isso, utiliza estratégias - para o desenvolvimento da empatia, do autoconhecimento – baseadas nos enfoques socioafetivo e cooperativo.

O enfoque sócio-afetivo visa combinar a transmissão de informação com a vivência pessoal do aluno. É composto por três fases:

a) Situações experienciais: caracterizam-se pelo aluno compartilhar – através de jogos, demonstrações, dramatizações, estudo de caso – uma experiência que será objeto de análise individual e coletiva;
b) Discussão: consiste em analisar as experiências relatadas enfocando as sensações, emoções e outros efeitos que estas produziram. O debate deverá ocorrer, primeiro em pequenos grupos, depois no grande grupo e deverá centrar a discussão nas decisões tomadas durante a experiência. "Trata-se não apenas de experimentar situações novas, expor com liberdade sentimentos e idéias e analisar o desenvolvimento de cada situação, e sim que os experimentos, jogos e exercícios coloquem os participantes em situações tais que os capacitem para melhorar seu comportamento" (p. 185);
c) Atividades Complementares: procuram relacionar as questões, problemas e conceitos derivados das situações experienciadas com conteúdos curriculares, tanto transversais como disciplinares.

O enfoque cooperativo baseia-se na pedagogia da cooperação de Freinet, "que considera que a essência da democracia está na expressão livre das idéias e na plena participação na atividade social da escola" (p. 186). A produção de textos, a elaboração e organização das informações, o jornal mural ou de sala de aula, a assembléia, a administração co-participativa da sala de aula são algumas das técnicas empregadas por essa educação.

Preocupado, sobretudo, com uma cultura de paz na escola, Milani (2004) sugere a construção de um pacto de convivência a ser desenvolvido entre educadores e educandos. O processo para o estabelecimento do pacto é composto por quatro etapas:

a) Sensibilização: consiste em preparar o indivíduo ou grupo para assimilar idéias, situações ou pessoas que antes lhe eram indiferentes;
b) Reflexão contextualizada: implica o facilitador questionar a turma, ajudando-a a contextualizar as conclusões a que chegou durante a sensibilização;
c) Construção: refere-se à construção do pacto propriamente dito. Consiste na definição de direitos e deveres, explicitando os princípios de convivência;
d) Sustentabilidade: consiste nos cuidados dispensados à manutenção do pacto.

Com base no que foi apresentado, observa-se que a educação em direitos humanos é de fundamental importância, sobretudo no âmbito escolar. De fato, ela defende um processo pedagógico contestador, na medida em que "não quer apenas conscientizar, mas formar agentes transformadores, cidadãos empenhados na erradicação das injustiças e na construção de um mundo verdadeiramente humano" (SILVA, 1995, p. 54). Com isso conclama todos da comunidade escolar – alunos, educadores e escola – a participarem com liberdade, responsabilidade, respeito e solidariedade na administração e resolução desses conflitos.

Conclusão

Neste estudo foram apresentadas algumas considerações sobre a educação em direitos humanos. Disso resultou uma compreensão mais culturalista do que essencialista dos direitos humanos definidos, aqui, como crenças – construídas por uma coletividade reunida em torno de interesses e necessidades, como forma de reagir às pressões sociais de grupos majoritários – que são assimiladas pela sociedade, a fim de serem inscritas em um ordenamento jurídico.

Também foram comparadas abordagens de ensino e suas respectivas concepções de aluno, professor, escola e contexto social. Observa-se que as abordagens cognitivista e sócio-cultural dão suporte à educação em direitos humanos, uma vez que ambas consideram a capacidade de o aluno adaptar-se e construir seu próprio conhecimento através das interações sociais com o meio, e conferem ao professor o papel de incentivar e intermediar as descobertas nesse processo de construção. Além disso, a perspectiva sócio-

culturalista julga fundamental a influência do social e da cultura na formação do conhecimento do sujeito e da sua conscientização sobre esse meio.

A partir de uma perspectiva construtivista da educação, sobreveio a noção de autonomia para explicar como ocorre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral do indivíduo nas relações sociais. Sabe-se que a autonomia moral é um conceito fundamental para a educação, dada a junção de liberdade e responsabilidade que ela encerra e que resulta em ações desejáveis por todo educador: cooperação, respeito mútuo, reciprocidade, liberdade para expor idéias, escolhas e críticas. No entanto viu-se que a autonomia ocorre através de um processo de construção produzido nas interações sociais igualitárias, democráticas e cooperativas. É um processo possível, porém difícil, que requer manutenção constante por parte do educador para lidar como intermediador nos freqüentes conflitos sociais.

No caso dos direitos humanos, é provável que o indivíduo encontre solo fértil para desenvolver a autonomia dentro dos grupos de pertença, como no caso das minorias – negros, mulheres, desempregados, delinqüentes, estrangeiros, etc. –, que sofrem a exclusão social e compartilham causas semelhantes. Em especial para a educação em direitos humanos, a autonomia deve ser praticada para auxiliar o indivíduo a reconhecer e aceitar que dentre, seus semelhantes, há diferenças que devem ser respeitadas. A autonomia consiste num componente importante na formação do indivíduo que se quer cidadão, pois, sem uma conscientização moral dos direitos, não há como entendê-los enquanto normas obrigatórias que devem ser seguidas por pessoas autônomas e responsáveis por suas escolhas.

Viu-se, também, que para instaurar uma educação em direitos humanos na escola é necessária a ação conjunta dos currículos: a introdução do conteúdo dos direitos humanos no currículo manifesto e o desenvolvimento do currículo oculto baseado em valores éticos e democráticos. Essa maneira de abordar a educação formal dos direitos humanos permitiria, por um lado, informar o indivíduo sobre a *concretização* dos direitos – quantos e quais são, como foram conquistados, quais as violações cometidas contra eles, como defendê-los – e sobre a criação de novos direitos; por outro lado, permitiria ao aluno sua inserção numa práxis de discussão e construção de valores, facilitando-lhe a compreensão desses direitos (REIMER, 1997; RAYO, 2004). Talvez essas medidas possam dar uma nova configuração

à proposta de transversalidade dos PCNs, preenchendo uma lacuna na formação ética existente atualmente nas escolas.

A partir das observações feitas neste estudo, algumas questões emergem e indicam futuras investigações: os educadores estão aptos a educar em direitos humanos? As escolas estão abertas à perspectiva da educação em direitos? Como modificar o currículo oculto? Como se daria, na prática, a junção dos currículos? Acredita-se que esses questionamentos possam ser efetivamente respondidos através de pesquisas e práticas de extensão, o que representaria importantes avanços na área da educação em direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. *Os direitos humanos na sala de aula*: a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001.

BARCELLOS, C. A. Fundamentos sociológicos da educação para a cidadania. In: SBAI/CAPEC. *Educando para a cidadania*: os direitos humanos no currículo escolar. Porto Alegre: Pallotti, 1992, pp 21-24.

BETO, F. Educação em direitos humanos. In: Alencar, C. *Direitos mais humanos.* Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus,1992.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: apresentação dos temas transversais – ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMINO, L. Direitos Humanos e Psicologia. In: Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia (Org). *Psicologia, Ética e Direitos Humanos.* Brasília: Conselho Federal de Psicologia, p 39-63, 2000.

CAMINO, C. ; LUNA, V. Educação moral na perspectiva kohlberguiana. In: Zenaide, M.N.T. e Dias, L.L. (Orgs.). *Formação em direitos humanos na Universidade*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p 65-78.

CANDAU, V.M. Por uma cultura de paz. In: Zenaide, M. e Dias, L (Orgs). *Formação em direitos humanos na Universidade*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, pp 191-194.

COMPARATO, F. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, p 1-68, 2003.

DOISE, W. Que universalidade para os direitos humanos? In: Albala-Bertrand, Luis. *Cidadania e educação* – rumo a uma prática significativa. Campinas: Papirus, 1999.

DORNELLES, J. R. W. Educando para os direitos humanos: desafios para uma prática transformadora. In Zenaide, M. e Dias, L (Orgs.). *Formação em direitos humanos na Universidade*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p 181-186.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

FREITAG, B. *O indivíduo em formação*: diálogos interdisciplinares sobre educação. São Paulo: Cortez, 1994.

FREITAS, F. Direitos humanos e cidadania no currículo. In: Zenaide, M. e Dias, L (Orgs). *Formação em direitos humanos na Universidade.* João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p 235-240.

GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 2001.

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos.* São Paulo: Martin Claret, 2003.

KOHLBERG, L. *Essays on moral development*: the psychology. New York: Harper and Row. 1984, v. I.

LA TAILLE, Y. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: La Taille, Y, Oliveira, M. K. e Dantas, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon* – teorias psicogenéticas em discussão. 9 ed., São Paulo: Summus, 1992.

MILANI, F. M. *Tá combinado!*: construindo um pacto de convivência na escola. Salvador: INPAZ, 2004.

MIZUKAMI, G. N. *Ensino*: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1932.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas - problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

2.4.
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DOS DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR

Letícia Olguín[*]
lolguin@racsa.com.cr

Introdução

Atualmente, dispomos de significativas contribuições de destacados defensores dos direitos humanos assim como de uma ampla gama de experiências realizadas em diferentes âmbitos de trabalho da educação em direitos humanos. Contudo, infelizmente, ainda não conseguimos sistematizá-las e articulá-las, para colocá-las ao alcance de pessoas e grupos interessados em sua promoção.

Porém é cada vez mais imperiosa a necessidade de reconstruir a nossa própria história de atuação para a educação em direitos humanos e para a sua promoção. Os processos de educação nesses direitos nos possibilitam trabalhá-los no aqui e agora, com grupos de pessoas de carne e osso – com a sua história individual e social – e, da mesma forma, nos permitem comunicar-nos sem intermediações.

Essas particularidades oferecem uma grande oportunidade para construir o *nós* nas lutas pela vigência destes direitos – tão bem enunciados e, por outro lado, paralelamente, tão ignorados em seu cumprimento.

Ainda que esse tipo de trabalho seja gratificante, é necessário destacar que tem sido sempre laborioso e árduo: tentar mudar um sistema de valores, gerar atitudes solidárias num mundo impregnado de uma concepção individualista, com tons autoritários, é um processo complexo. A injustiça social e a pobreza são aceitas como *naturais* e todas as estruturas institucionais de funcionamento sóciopolítico já introjetaram essa concepção em sua própria essência, reproduzindo as *mentalidades apropriadas* para a manutenção desse paradigma.

Justamente, trata-se de um processo de mudança de valores, atitudes e formas de convivência que centralize os princípios e conteúdos dos DHs em nosso cotidiano e em todos os âmbitos da vida social. Esse processo, sem dúvida, é extremamente complicado e,

[*] Professora de educação em direitos humanos da Facultad de Derecho da Universidad de Costa Rica.

como tal, requer um empenho coletivo e institucional. Quer dizer, estão assumidos coletivamente, tanto pela estrutura organizativa da instituição como pelo sistema de valores dos membros que a compõem.

Confrontamo-nos com um processo de *condicionamento* a esse paradigma neoliberal que se acentuou significativamente com a vigência da globalização, que, para o *primeiro mundo*, é sinônimo de apropriação da riqueza e, para nós, de "globalização da pobreza" (segundo Michel Chossudovsky). Ele introjeta um novo modelo de desenvolvimento capitalista de ordem financeira internacional e implica uma "reengenharia social impulsionada por um ajuste estrutural com base numa política de austeridade dos gastos públicos sociais, que tem por resultado a marginalização e a exclusão, obrigando a aplicação de políticas de contenção e de controle social com base na apartação social e no darwinismo social".[35]

Além disso, o mercado adquire vida e se constitui no principal protagonista desse paradigma. Assim, os dados do "mero exercício econômico avaliam o crescimento de uma nação pelo incremento do PIB e não pela qualidade de vida da população" e "a violência silenciosa do Estado legitima-se pela fatalidade das atuais estruturas sociais e os paradigmas da economia de mercado", como afirma Frei Betto.[36]

Em uma entrevista televisionada, Eduardo Galeano, questionado sobre o que nos recomendaria para enfrentamos este processo de globalização – que não é somente econômico mas também cultural – que permeia todos os âmbitos da sociedade, responde que, possivelmente, a única forma seja apropriar-nos profundamente de nossas próprias raízes históricas e assumirmos as nossas identidades latino-americanas.

Partindo dessa sucinta caracterização do entorno dos processos de educação em DH, apresenta-se a seguir uma colocação organizada em três partes: 1) breves considerações históricas relacionadas com o contexto e com a Universidade como instituição essencial do ensino superior; 2) um conjunto de reflexões dirigidas ao ensino superior, resultante da sistematização de experiências desenvolvidas em atividades universitárias e 3) algumas idéias sobre DH no ensino superior.

---

[35] DORNELLES, J. R. Ética e Direitos Humanos no contexto da ofensiva neoliberal. In: *Construindo a cidadania*: Desafios para o século XXI. Recife: Rede Brasileira de Educação em DH, Ministério de Justiça, 2001, p. 51.

[36] Frei Betto. *Folha de São Paulo*, outubro 2004.

Esta exposição tem a finalidade de procurar novas fontes de energia para o trabalho de educação em direitos humanos, mediante o desenvolvimento da capacidade de diagnosticar coletivamente os problemas ou situações, o que mobilizaria uma ação organizada na instituição para garanti-los.

1. Breves considerações históricas

1.1. Contextuais

Seria conveniente indicar, brevemente, alguns aspectos histórico-contextuais que facilitarão a melhor compreensão das funções e responsabilidades que competem ao ensino superior e, neste momento em particular, à instituição Universidade.

A Universidade, como instituição, possui um legado – assumido a partir do século seguinte ao descobrimento –, que consiste na formação dos grupos profissionais. Isso lhe outorga uma identidade própria por sua natureza, finalidade, funções. Além disso, construiu um protagonismo histórico forjado nas lutas pela consecução das liberdades de um sistema democrático.

A particularidade como se desenvolveu historicamente desta construção coletiva permitiria falar tanto de uma Universidade com características latino-americanas, quanto de uma Universidade detentora de identidade nacional própria, participando ativamente dos processos político-econômicos relacionados com o contexto histórico da luta pela conquista dos direitos em cada um de nossos países.

Inicialmente, parece-nos oportuno representarmos como contexto dos DHs a concepção histórica deste século que se encerra, no qual ainda *estamos*, e do qual somos observadores participantes.

Segundo Eric Hobsbawm, este período, também denominado "era dos extremos", é um século marcado por três grandes eras.

A primeira é a era das catástrofes: as guerras mundiais, os maiores genocídios, a crise econômica dos anos 20, quando existia o contrapeso do sistema político-econômico da URSS como alternativa ao capitalismo.

A segunda é a era dourada (década de 50), após as duas grandes guerras, quando a situação mundial tornou-se razoavelmente estável: supunha-se que era possível, a longo

prazo, haver coexistência pacífica entre as grandes potências. Nesse período, concretizaram-se a maioria das declarações dos DHs e convenções específicas. A "era dourada aconteceu essencialmente nos países desenvolvidos. Tratou-se de um fenômeno mundial mesmo que a riqueza geral jamais tenha chegado à maioria da população pobre do mundo – os que viviam em países para cuja pobreza e atraso os especialistas da ONU procuravam encontrar eufemismos diplomáticos"[37].

A terceira era (entre os anos 70 e 90) corresponde ao desmoronamento, ao período das crises em todo o mundo que afetou regiões do *Terceiro Mundo*, especificamente a América Latina, de maneiras diversas. Ainda que as profundas mudanças manifestem-se na trama política, social e econômica, de maneira particular, há entre elas um elemento comum: em quase todos os países dessas regiões, a dívida externa teve um crescimento gigantesco – casos do Brasil, México e Argentina, por exemplo. A dependência econômica manifesta-se em retornos a democracias debilitadas, os processos de privatização acompanham o avanço da globalização, com suas seqüelas de exclusão de grandes maiorias. As políticas econômicas são definidas pelos organismos econômicos internacionais (como o Fundo Monetário Internacional – FMI, por exemplo), justamente por aqueles que foram criados para promover a paz e a livre convivência entre os povos.

Os genocídios, as intervenções armadas, a exclusão econômica, os diversos tipos de violações a muitos artigos expressos nas declarações e convênios de DH, em diferentes países do *Terceiro Mundo*, integram os noticiários apresentados diariamente pelos meios de comunicação.

Continuamos nos questionando, da mesma forma que os demais países não-desenvolvidos, sobre os processos de globalização, continuamos levantando a necessidade de democratizar os centros de poder internacional, continuamos reiterando a desproporção dos tratados comerciais desiguais e injustos, continuamos manifestando desaprovação quanto às formas excludentes a que nos condenam as políticas neoliberais.

Torna-se cada vez mais evidente quais são os beneficiados desse modelo econômico do *gotejamento da riqueza* que jamais chegou ou chegará às grandes maiorias, porque todo esse processo de exploração está muito bem estruturado e oculto.

---

[37] HOBSBAWM, E. *A era dos extremos, o breve século XX. 1914 – 1991*, São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p 255.

Considerando as formalizações dos DHs, conquistadas pelas dolorosas lutas que as precederam num século tão complexo e de eras tão extremas, é imprescindível a leitura de *A afirmação histórica dos direitos humanos*, do eminente jurista Fabio Konder Comparato, do qual citamos o seguinte trecho: "Os defensores da dignidade humana podem, pois, fundar-se nesse avanço incontestável da consciência ética mundial para desenvolver sua ação coletiva em dois campos: o institucional e o educacional".[38]

1.2. Considerações histórico-institucionais da Universidade

Cada nível do sistema educativo formal possui objetivos próprios e intransferíveis. Como entidades dos processos educativo-ideológicos, cada um desempenha uma função determinada na construção e na manutenção do Estado democrático, da forma como se enuncia nas Constituições de nossos países e nos estatutos universitários. Mais ainda, a totalidade dos países latino-americanos ratificou todas as declarações e convênios internacionais sobre DH e, assim, eles promulgaram numerosas leis que as incorporaram de maneira específica.

Entretanto, deve-se considerar que não estão garantidos e que tampouco há eficácia de tais direitos, pois é fato que o seu descumprimento impede a sua vigência plena, em um contexto institucional que, apesar de anunciá-los formalmente, não os assumiu nem os aplicou em sua prática. Essa dupla linguagem é uma das maiores dificuldades para avançar no âmbito dos Direitos Humanos.

É nesse contexto que identificamos a Universidade com uma história institucional que lhe outorga uma relevância particular e possibilita abrir um espaço considerável para o fortalecimento e articulação de lutas pela vigência real dos DHs.

Na América Hispânica, "desde o século subseqüente ao do descobrimento, já existiam seis Universidades cuja ação prioritária sempre esteve dirigida à formação da classe governante",[39] particularmente as escolas de direito que incluíam o Direito Canônico em seu programa de graduação. Recorde-se a Universidade de Córdoba, no Vice-Reinado

[38] COMPARATO, F. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.
[39] RIBEIRO, D. *A Universidade necessária.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

do Rio da Prata, a Universidade de San Marcos, no Peru, a Universidade de Leon, na Nicarágua, e a Universidade de San Carlos, na Guatemala, só para citar algumas.

Particularmente na Argentina, com a promulgação da Constituição, em 1853, inicia-se um período de abertura para outros sistemas político-culturais que incide na educação, tida como parte essencial do projeto político da República. Naqueles anos, Sarmiento, em um de seus livros, destacava a importância de se educar o povo como elemento chave para desenvolver o progresso civilizatório em confronto com a barbárie. Em 1880, com o que se conhece como *geração de 1880*, declara-se que a instrução popular deve ser encargo público, assumido pelo Estado.

As profundas alterações políticas e sociais concretizam-se no Manifesto da Universidade de Córdoba, de 1918, intitulado: "A juventude argentina de Córdoba aos homens livres da América do Sul". No ano seguinte, divulgam-se proclamações análogas: "A Federação Universitária de La Prata aos universitários da República" e "A Federação Universitária de Santa Fé ao Povo da República".

Esses manifestos de caráter político-ideológico reivindicavam uma Universidade aberta a todas as classes sociais e propunham a democratização do governo universitário. Por exemplo, afirma o Manifesto de Córdoba: "A juventude universitária de Córdoba levantou-se contra um regime administrativo, contra um método docente, contra um conceito de autoridade"; e acrescenta: "Os métodos docentes estavam viciados por um estreito dogmatismo, contribuindo para manter a Universidade afastada da ciência, as lições fechadas na repetição interminável de velhos textos". O manifesto finaliza com uma saudação aos "companheiros da América toda e os incita a colaborar na obra de liberdade que se inicia".

Poucos anos depois, as Universidades de San Carlos, da Guatemala, e de Leon, da Nicarágua, proclamam manifestos coincidentes com as reivindicações mencionadas.

Os movimentos estudantis acompanharam e algumas vezes assumiram um protagonismo importante nas lutas pelas liberdades, sobretudo a partir da Segunda Guerra Mundial, quando as grandes potências aliadas vitoriosas fazem uma distribuição geopolítica do resto do mundo e definem as formas de inserção no mercado produtivo mundial.

A América Latina torna-se área de influência estadunidense. Do ponto de vista ideológico, enfrenta-se uma conjuntura internacional denominada *segurança nacional-*

continental. Pode-se dizer que funcionou como uma ação internacionalizada do *maccartismo*. A Doutrina da Segurança Nacional nasce como uma proposta norte-americana aos setores militares dos países latino-americanos, que abraçam essa cruzada anticomunista e anti-subversiva. Um dos centros nos quais os Estados Unidos formam os militares latino-americanos é a Escola das Américas, no Panamá, na zona do Canal. Muitos desses militares formados integraram os grupos governantes nas ditaduras.

A política de Segurança Nacional acreditava que o comunismo e as *idéias subversivas* infiltravam-se nos setores e instituições sociais de nossos países. Os centros educativos, sindicatos, organizações políticas e universidades converteram-se em *agentes de periculosidade*, na medida em que poderiam difundir as idéias comunistas ou promover as organizações subversivas que questionavam os sistemas de exploração de nossos países.

A Doutrina de Segurança Nacional também implicava dominar os sistemas de informação e propaganda, com os seus respectivos decretos de censura para todo aquele que fosse percebido como "suspeito". Com essa finalidade, formaram-se grupos especializados em luta anti-subversiva de policiais e de militares encarregados das denominadas *funções de inteligência*.

Contudo essa doutrina não se limitou a aniquilar adversários como também expandiu-se ao poder econômico, mediante o controle das empresas estatais, impondo-se em cargos-chave. Dessa forma, o modelo econômico de exploração conseguiria efetivar-se como forma de desenvolvimento em nossos países, o que implicaria – e, de fato, isso ocorreu - um maior endividamento e uma maior dependência.

Nos anos 50 e princípios dos 60, a Argentina viveu uma época de revitalização durante a qual se aproveitou para repensar a Universidade, com vistas a um projeto político que almejava uma justiça social real e uma democracia, de fato, participativa. Para essa transformação, promoveu-se um compromisso coletivo na construção de uma universidade reformulada, na qual a pesquisa estivesse a serviço de um desenvolvimento nacional, a formação de professores comprometida com propostas transformadoras, programas de estudo conjugados com a extensão universitária e com fortes raízes no meio social e cultural.

Foram fundamentais as contribuições de Paulo Freire – com *A pedagogia do oprimido* – e de Darcy Ribeiro – com *A Universidade Latino-Americana* (publicado na

Venezuela) e a *Universidade Necessária* (publicado no Brasil). Foram momentos de ação e reflexão, de intensa intercomunicação entre universidades, não só entre as argentinas, como também entre outras da América do Sul.

A partir de 1962, têm início os golpes militares e, com eles, as ditaduras que aniquilam toda a organização civil, política, institucional que fosse percebida como uma ameaça à *segurança nacional*. O *modus operandi* das forças militares para combater a *subversão* – em particular nas Universidades – funciona da mesma maneira em nossos países. O grau de coordenação entre os governos ditatoriais apaga as fronteiras, a guerra contra o fantasma comunista bloqueia qualquer intento de imaginar um sistema democrático, tolerante, solidário, de justiça social, de exercício das liberdades fundamentais, de respeito à dignidade humana em qualquer lugar do continente americano.

É tristemente recordada a repressão iniciada com as intervenções nas universidades. Com relação à Argentina, e por experiência própria neste país, menciono o caso ocorrido na Universidade de Buenos Aires, que é representativo daquilo que aconteceu na maioria das universidades latino-americanas. Na "noche de los bastones largos", em 29 de julho de 1966.

Em 28 de junho de 1966, o golpe militar derruba o dr Illia, eleito democraticamente, e instala o general Onganía no poder. As primeiras medidas tomadas por este foram fechar o Congresso e proibir a existência dos partidos políticos. No mesmo dia, o reitor da Universidade de Buenos Aires, dr Fernández Long, emitiu um comunicado denunciando a violação absoluta da Constituição e convidou as instâncias universitárias a defenderem a autonomia universitária e a manterem vivo o espírito que tornasse possível o restabelecimento da democracia.

Em 29 de julho, pelo Decreto-lei nº 16.912, proíbe-se toda a atividade política e anula-se, na Universidade, o governo tripartite, sendo dado um prazo de 48 horas às autoridades e professores para sua aceitação. Caso contrário, os cargos seriam considerados vacantes. Estudantes e professores reúnem-se em seus locais de trabalho e, na "noche de los bastones largos", de 29 de julho de 1966, exército e polícia invadiram os recintos universitários: faculdades de Ciências Exatas, Arquitetura, Filosofia e Letras, Engenharia e Medicina. As forças armadas entraram na Universidade batendo em professores e estudantes presentes – foram detidos mais de 400 deles.

Essa noite simbolizou o momento de dispersão da *Universidade da Reforma,* assim como o seu esvaziamento. Cerca de 1.400 professores renunciaram e, nos meses seguintes, mais de 300 cientistas emigraram do país. Na faculdade de Ciências Exatas, renunciaram 77% dos professores. Igual atitude foi tomada por docentes em muitas universidades das províncias argentinas.

A repressão durante a ditadura tornou-se cada vez mais violenta. Nas palavras do escritor Ernesto Sábato, presidente da Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) : "a ditadura militar produziu a maior e mais selvagem tragédia de nossa história". Estima-se que se eleva a 30.000 o número de desaparecidos.

Fatos semelhantes de repressão ocorreram em outras universidades latino-americanas, desde os primeiros anos da década de 60. Recorde-se a quantidade de prisões de universitários acontecidas na Universidade de São Paulo, na Universidade de Brasília (que viveu um processo de intervenção semelhante ao da Universidade de Buenos Aires) e o recrudescimento da repressão em 68, com o Ato Institucional nº 5, a invasão da PUC, com violentas repressões, e a devassa nos arquivos acadêmicos – para citar apenas alguns dos muitos exemplos que se poderiam mencionar.

São milhares e milhares de trabalhadores, estudantes, docentes e camponeses que figuram nas listas de mortos, desaparecidos, detidos, torturados e exilados. Desde o Rio Bravo até o Estreito de Magalhães, as universidades foram, também, gravemente mutiladas, os centros de investigação destroçados, as bibliotecas saqueadas (eram grandes fogueiras com os livros censurados), os arquivos com expedientes acadêmicos foram completamente aniquilados. Na Argentina, proibiu-se até mesmo o ensino, em Matemática, da teoria dos conjuntos e da teoria de Darwin, por serem consideradas subversivas.

A ditadura instalou-se derramando um manto de terrorismo de Estado, fascista, autoritário e intolerante. O Plano Condor tinha como objetivo de instaurar o terrorismo de Estado no Cone Sul – Chile, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e se propunha desenvolver uma ação conjunta para aniquilar adversários políticos a partir de 1975.

O Plano Condor complementa-se com o Plano Camelot, assessorado pela CIA, que tinha por objetivo a destruição sistemática da Universidade como *foco de subversão*, em países da América Latina. Também incluía um desenho urbanístico para distanciar as universidades dos centros urbanos e situá-las em *cidades universitárias* – locais distantes e

mais concentrados, de forma a facilitar o controle dos distúrbios, caso os universitários realizassem protestos contra as medidas antidemocráticas. Desse mesmo modo, inaugurou-se uma política para criar numerosas universidades menores e para descongestionar as grandes universidades, visando diminuir a sua capacidade mobilizadora.

Consta na memória popular da Nicarágua uma canção em ritmo de tango – *Fumando espero* – que descreve o afã da guarda somozista para caçar estudantes. São numerosos os romances, as canções e os filmes que têm por tema as tragédias dessta época.

É de capital importância ressaltar o papel de protagonista que teve a Comissão Justiça e Paz de São Paulo para muitas vítimas do terrorismo de Estado argentino. Da mesma forma, deve-se reconhecer a solidariedade com que vários países da Europa e também da América Latina acolheram uma grande quantidade de exilados do Cone Sul e da América Central.

Assistimos, em alguns de nossos países, ao *retorno à democracia* no início da década de 80 – democracias debilitadas, condicionadas, porém democracias, em última análise. A ideologia antidemocrática e o paradigma neoliberal já estavam, em grande parte, internalizados nos grupos que detinham o poder econômico e militar: um exemplo de uma concepção institucionalizada nas estruturas. Esse fato, entre outros, evidencia as debilidades com que transitamos para governos democráticos.

Centrando-nos na dimensão dos DHs nessas realidades latino-americanas, constatamos que aqui os DHs estão legitimados, mas há necessidade de um período de intensa promoção e divulgação, para que percam o seu caráter e sua representação social *subversivos*. É um tempo de revitalizar a esperança, de reativar a crença em um Estado no qual se possa imaginar que esses direitos sejam garantidos. Foram numerosos os trabalhos e as experiências desenvolvidos desde 1984, com caráter articulado, entre Universidades do Brasil, Uruguai, Argentina, Peru. Assistimos a uma verdadeira eclosão de parcerias entre diferentes instituições, muitas delas ONGs de DH de reconhecido prestígio, para a consecução dessas atividades.

2. Algumas reflexões sobre a sistematização de experiências no ensino superior em Direitos Humanos

Desde os anos 80, temos colaborado ativamente com várias universidades para otimizar alternativas pedagógicas e metodológicas com o objetivo de alcançar um processo de ensino-aprendizagem que promova os valores dos DHs e que, na prática, aplique os seus conteúdos. O enfoque pedagógico-metodológico procura desenvolver a capacidade de diagnosticar os problemas ou situações que motivem a mobilização relacionada com os direitos humanos nos próprios locais de trabalho.

Trata-se de desenvolver, a partir de uma perspectiva centrada nos Direitos Humanos, a relação existente entre a produção do conhecimento, as realidades ou problemas concretos com que trabalham e o meio institucional no qual estão imersos.

Esse processo de construção coletiva do conhecimento, em seu meio institucional, implica uma participação responsável tanto no diagnóstico dos problemas quanto na alternativa de soluções.

A etapa do diagnóstico consiste numa reflexão crítica dos envolvidos sobre a forma de funcionamento, identificando os problemas centrais, detectados coletivamente, do mesmo modo que suas causas e efeitos. Essa reflexão implica descobrir os conflitos de interesse, o sistema de valores que o sustenta e as práticas institucionais que os concretizam.

A análise centraliza-se em detectar as violações ou omissões relacionadas com os direitos humanos, seus valores e conteúdos. Com base nesse diagnóstico, definem-se diferentes alternativas de soluções. A institucionalização de propostas ou alternativas de soluções requer estratégias de desenvolvimento social, científico e político que transformem o sentir, o pensar e o agir dos envolvidos no quotidiano.

Estamos imersos em uma realidade que invisibiliza as omissões e as violações dos direitos humanos. Com essa metodologia, pretende-se ver, sentir e agir para transformar a realidade a partir da função que se desempenha na universidade. Nesse tipo de reflexão crítica, é importante recuperar a construção histórico-social dos valores que concretizaram o funcionamento institucional, para poder reconstruí-los. É necessário encontrar as estratégias para a criação de um espaço social de luta e sua correspondente organização para mobilizar-se. Procuram-se encontrar as estratégias e mecanismos institucionais para garanti-los.

Esse tipo de reforma metodológica se desenvolveu nas três funções da Universidade: docência, pesquisa e extensão, entendida como uma prestação voluntária de serviços à comunidade.

2.1. Ensino

O ensino pode ser abordado sob duas perspectivas: cursos de capacitação para grupos de professores de diferentes áreas de conhecimento e processos participativos de avaliação institucional. Na descrição que se segue, tomam-se como exemplo as experiências desenvolvidas na área jurídica, particularmente em cursos de capacitação para professores. O curso se organiza em sessões de trabalho do tipo oficina, desenvolvido com metodologias participativas e está constituído pela análise de três relações.

I – Relação 1: tipo de conhecimento jurídico / análise institucional / DH: valores e conteúdos

- Em primeiro lugar, organiza-se o material: documentação normativa de direitos humanos e normativa institucional, programas dos cursos, trabalhos realizados e avaliações.
- trabalha-se com a identificação dos tipos de conhecimento jurídico que cada professor ministra em suas aulas; e, posteriormente, identificam-se os tipos de conhecimento que se produzem em suas práticas de trabalho. São empregadas metodologias participativas que permitam uma reconstrução coletiva a partir do trabalho individual.
- Observa-se que, sistematicamente, reiteram-se formas semelhantes que salientam peculiaridades das diferentes áreas jurídicas, por exemplo: direito penal, administrativo, constitucional, civil, do trabalho, etc. Além disso, perfilam-se características diferentes, segundo a procedência de trabalho dos professores: advogados, juízes, professores de direito, pesquisadores.
- Aqui já aparece uma primeira hipótese que será analisada e servirá de referencial: o tipo de conhecimento jurídico e os processos de aprendizagem estão relacionados com as práticas profissionais dos professores e promovem este tipo de conhecimento que se desenvolve na prática. Geralmente ocorre que, no trabalho profissional e na aprendizagem que se promove, isso não constitui conhecimento jurídico propriamente dito. Salvo exceções, o conhecimento centra-se em mera aplicação de técnicas legais.

- Esse questionamento gera uma ampla discussão e propicia elementos para desenvolver a análise das correntes jurídico-epistemológicas. Trabalha-se com uma documentação que permite identificar essas correntes em suas práxis – por exemplo, através da confrontação de sólidas argumentações fundamentadas no jusnaturalismo, no positivismo e no enfoque crítico. Destacam-se, em cada uma: a lógica empregada, os princípios enunciados, o bem jurídico tutelado. O processo de autocrítica é iniciado. Cada participante localiza nos *modelos* a sua prática profissional e o seu ensinamento.

- É muito importante a análise coletiva sobre o tipo de conhecimento que o grupo vai desenvolvendo, como forma de começar a produzir um conhecimento coletivo.

- Complementarmente, ressaltam-se as características institucionais, tanto da faculdade como do trabalho profissional. Descobrem-se as características das estruturas em seu funcionamento (o "poder estruturante das estruturas"[40]):

- É obvio que o poder judicial converte-se em objeto de análise, na medida em que é a instituição que administra justiça, porém a análise se centra na faculdade – inicia-se a identificação do tipo de conhecimento jurídico que se quer desenvolver no próprio curso e na faculdade em sua dimensão coletiva –, um plano de carreira é uma construção coletiva.

- Essa análise coletiva permite estabelecer a relação entre o conhecimento jurídico que se decide desenvolver e os princípios e conteúdos dos DHs. Uma das chaves para esta reflexão é a relação do conhecimento jurídico com a realidade e os valores de justiça, não-discriminação, constitucionalidade, bens jurídicos tutelados e sua relação com os tutelados pelos DHs. A seleção de casos para estudo é apresentada pelos participantes. Do mesmo modo, analisam-se coletivamente as características institucionais da faculdade e o tipo de conhecimento jurídico que se ensina, o tipo de exercício de poder que utiliza, o tipo de advogado que é formado. Essa análise coletiva tem duas etapas:

- **Primeira etapa: elaboração de diagnóstico.** Esse diagnóstico se realiza confrontando os enunciados que a faculdade se propõe, em consonância com os propósitos da universidade e a realidade como é percebida por seus membros. Trabalha-se com metodologias participativas para conseguir uma compreensão coletiva. Nesse ponto, traça-se uma caracterização da universidade com o contexto institucional da faculdade, tudo o

[40] BOURDIEU, P. *Razones prácticas*, Barcelona: Anagrama, 1997.

que tem relação com seu legado histórico e de lutas. Normalmente, essa análise da Universidade converte-se num trabalho de pesquisa sobre o seu legado histórico, as suas contribuições ao país, o papel que desempenhou em seu desenvolvimento, as personalidades de destaque em relação com as correntes de pensamento, a participação no poder. Os avanços do trabalho constituem importantes vertentes para reconstruir a Universidade e sua relação com a faculdade.

- Como resultado, obtém-se um diagnóstico das diferenças entre o que se enuncia e aquilo que a instituição faz na prática, de acordo com os seguintes momentos metodológicos:

i – A contribuição individual, levantando todas as formas e dimensões nas quais se percebe o funcionamento da faculdade na realidade.

ii – Em seguida, o mesmo grupo as caracteriza por problemas afins e categoriza os problemas detectados.

iii – Posteriormente, realiza-se uma conclusão coletiva sobre os problemas detectados na instituição, que termina com um processo de definição de prioridades.

iv – Identificam-se as causas e os efeitos desses problemas prioritários. Normalmente, nessa etapa, o grupo já se organizou para realizar um levantamento de informações e dados, usando não apenas as fontes documentárias, mas igualmente os envolvidos. Os objetivos são verificar e aprofundar os problemas relevantes do diagnóstico. Isso possibilita o trabalho interdisciplinar.

- **Segunda etapa: elaboração das alternativas de solução aos problemas prioritários no qual se atuará**. Os membros se organizam para estudar, programar e executar algumas alternativas selecionadas. Trata-se de identificar o espaço social e político.

- É imprescindível esclarecer que o avanço, os resultados do trabalho coletivo são as manifestações particulares com as quais o grupo vai se apropriando de suas realidades, elaborando suas confrontações e conflitos, suas formas de organizar-se. Por essas razões, o trabalho é bastante rico e variado – tanto no diagnostico como em suas alternativas de solução – e adquire diferentes formas de institucionalizar-se.

- A essa altura, se inicia uma análise das estruturas de poder – formais e informais – que funcionam na Faculdade, para definir estratégias orientadas a concretizar mudanças. Um elemento comum nas alternativas é a incorporação de linhas de ações coletivas para programar trabalhos de pesquisa visando desenvolver alternativas que integrem os valores e conteúdos dos DHs mais relacionados com a área de estudo.

II – Relação 2: tipo de conhecimento jurídico / processo ensino-aprendizagem / DH: valores e conteúdos

A análise coletiva da segunda relação inicia a segunda parte do curso, de maneira semelhante, trabalhando em oficinas com metodologias participativas. Identificam-se, na prática dos professores, quais são as atividades que realizam para orientar a aprendizagem, que tipo de conhecimento jurídico ensinam, quais os tipos de abordagem, como avaliam, como se explica o processo ensino-aprendizagem, qual a forma como opera, qual é a relação entre tipo de conhecimento / processo de ensino-aprendizagem / valores / avaliação e valores / conteúdos dos DHs.

- Na primeira etapa, elabora-se o diagnóstico, seguindo os momentos enunciados na Relação 1. A seqüência pode ser assim descrita:

  a) caracteriza-se o tipo de ensino-aprendizagem que predomina na prática institucional, trabalhando com a análise individual/grupal/coletiva;
  b) inicia-se, de forma muito clara e resumida, a exposição das grandes correntes das teorias do ensino. Expõe-se, para cada uma, como opera o processo de ensino-aprendizagem, mencionando-se os pressupostos teóricos em que se sustenta; aplica-se a tipos de conhecimento jurídico; explicita-se e exemplifica-se a conexão entre tipos de conhecimento/aprendizagem / avaliação/ sistema de valores;
  c) a análise coletiva inicia uma autocrítica ao confrontar a prática individual/institucional com os modelos teóricos expostos. Relaciona-se, na prática, o sistema de valores pela instituição com os valores dos DHs que podem incorporar-se de maneira específica em seu curso e na instituição de sua área de inserção;

- Na segunda etapa, definem-se estratégias, organiza-se o grupo para pesquisar o desenvolvimento de alternativas para conseguir a integração de todos os aspectos da Relação 2. Para completar esse processo de conhecimento / ensino-aprendizagem / valores dos DHs, identificam-se todos os critérios de avaliação com os quais se pode verificar o avanço dessa proposta de trabalho. O professor inclui tanto o desenvolvimento do curso a seu cargo como a organização institucional para conseguir as mudanças na prática da faculdade. Estes critérios são enriquecidos com trabalhos de pesquisa para as alternativas propostas.

A hipótese que se toma como referente para a análise dessa segunda relação enuncia-se da seguinte forma: os paradigmas da avaliação se originam na própria disciplina *institucionalizada*, daí a importância de visualizar a estrutura de poder da faculdade (sua capacidade estruturante de *formar cabeças* – para a produção do conhecimento jurídico – tipo de conhecimento que se legitima, formas de legitimá-lo e sua relação com o paradigma de avaliação). Caso se considere prioritária a construção de um conhecimento jurídico que possibilite a transformação social, seus critérios de avaliação devem ser coerentes com essa construção. Exemplo típico: em uma faculdade de característica formalista, os critérios de avaliação (paradigma) concentram-se em uma análise do tipo enunciativo, formal, baseada em critérios de autoridade e geralmente realizada por uma comissão de *alto nível*. Outra perspectiva de avaliação, quer dizer, outro paradigma, consistiria em verificar a qualidade do conhecimento jurídico, sua relação com a realidade, o cumprimento dos resultados e processos que, na prática, estão se desenvolvendo, mediante a participação dos envolvidos. É importante avaliar quão próximo se está, ou não, dos enunciados formais e o porquê dessa situação.

III – Relação 3: planejamento dos processos de ensino-aprendizagem / estratégias metodológicas / conteúdos e valores dos DHs

A terceira parte do curso se centra nos pressupostos pedagógicos para organizar as estratégias metodológicas que cada participante selecionou, de acordo com suas concepções teóricas.

- Expõem-se de forma resumida as correntes pedagógicas predominantes no sistema educativo nacional e na Universidade em particular, exemplifica-se com planos de estudo e cursos de direito.
- Com metodologias participativas, reconstitui-se o modelo pedagógico no qual eles foram formados e se confronta com o que eles reproduzem hoje com os estudantes. Esse questionamento permite uma análise crítica da própria formação e se nutre das reflexões das relações anteriores.
- Posteriormente, o avanço da reflexão coletiva dinamiza a análise de cada diagnóstico e amplia a visão das alternativas. Nessa parte se enriquecem o planejamento e a execução do curso.
- Durante o desenvolvimento das oficinas de trabalho, os participantes aplicam diferentes metodologias e sua correspondente avaliação, para que possam incorporar estratégias metodológicas variadas em sua prática. Enfatizam-se, sobretudo, a produção de conhecimento coletivo e suas formas de legitimação, assim como o desenvolvimento de atitudes e valores no trabalho cotidiano dos professores e da instituição centrado nos princípios e conteúdos dos direitos humanos.
- Nos elementos de planejamento, contemplam-se: a definição dos propósitos que se propõe o curso, sua relação com os objetivos da universidade e a faculdade (geralmente aparece a contribuição ao fortalecimento da democracia, à justiça social), especifica-se a forma como o professor desenvolve o curso, define-se o tipo de conhecimento jurídico que se incentiva e sua relação com a realidade. Definem-se estratégias políticas e científicas para a tomada de decisões institucionais.
- Em seguida, enunciam-se as estratégias metodológicas e avaliadoras para conseguir alcançar aquilo que se propõe. Nesse momento, o trabalho coletivo possibilita articular ações entre cursos, níveis e professores participantes.
- Realiza-se um acompanhamento daquilo que os professores praticam em suas aulas. O estudo de casos é uma forma de relacionamento com a realidade, e geralmente os casos são contribuições dos professores.
- A preparação dos problemas que se detectam nos casos específicos, a consulta das fontes, os tipos de análise que se promovem nas aulas, o raciocínio jurídico que se incentiva, a referência dos valores implicados nos raciocínios, a análise do bem

jurídico tutelado e a relação necessária com os conteúdos e valores dos DHs – tudo isso é objeto de reflexão coletiva, sendo lembradas as formas de abordagem que, a partir da tolerância, permitem uma discussão profunda dos aspectos que constituem o processo de ensino-aprendizagem jurídico.

- Promovem-se trabalhos complementares sobre os diagnósticos da eficácia ou a vigência plena de alguns problemas prioritários relacionados com os DHs, com enfoques interdisciplinares, em consonância com os temas dos cursos.
- Freqüentemente identificam-se temas que podem ser abordados a partir de áreas jurídicas diferentes, e a sua integração abre um importante espaço de interatuação de diferentes áreas jurídicas. Por exemplo, a questão da propriedade é abordada pelos direitos privado, constitucional, agrário, ambiental, penal, da família e direitos humanos. Isso implica um trabalho integrado um tanto laborioso, porém os seus resultados são gratificantes tanto para professores quanto para estudantes.

Convém ressaltar que o curso constitui uma opção para capacitar esse tipo de reflexão teórico-metodológica. Essa reflexão também utiliza estudos de casos para o ensino-aprendizagem jurídico – mesmo que seu alcance seja menor, pelo menos contribui para gerar outro tipo de conhecimento menos legalista. Em outras oportunidades, colocações semelhantes são utilizadas para a capacitação de juízes.

Cerca de vinte outras experiências com esse enfoque metodológico foram por nós desenvolvidas em centros de pesquisa e em cursos de pós-graduação. Entre elas, temos experiência nas áreas de engenharia florestal e de ciências agro-alimentares orientadas para atender às necessidades dos pequenos produtores.

2.2. Pesquisa

Quanto à pesquisa na Universidade, a maior experiência desenvolveu-se em projetos interdisciplinares a partir da detecção de problemas sobre os quais os conhecimentos acumulados nas diferentes unidades acadêmicas possibilitam uma resposta holística. Nesse caso, a proposta é decidida entre os grupos de acadêmicos, e se incentiva a incorporação dos

DHs nas dimensões relacionadas com os problemas. Em muitas ocasiões, são obtidas parcerias com instituições estatais ou com ONGs de reconhecido prestígio.

Para o levantamento do diagnóstico preliminar, utilizam-se metodologias participativas e um processo de integração interdisciplinar. A partir daí, a aprovação pelas instâncias universitárias outorga a legalização necessária, e os resultados dos avanços a legitimam. Trata-se de fazer com que os resultados se convertam em contribuições para o monitoramento do cumprimento da normativa em DH. Na maioria das pesquisas, trabalha-se diretamente com os envolvidos.

2.3. Extensão

Quanto às ações sociais, em muitos casos, as ações que se propõem para a extensão universitária derivam de projetos de pesquisa ou de necessidades detectadas no trabalho docente. Por exemplo, o caso dos *consultórios jurídicos*, também denominados *clínicas jurídicas*, que consistem em escritórios organizados pela faculdade de direito em parceria com a vice-reitoria de extensão ou ação social. Eles têm o objetivo de atender os problemas ou questões jurídicas de setores sociais vulneráveis em áreas específicas: violência doméstica (com enfoque na proteção à mulher e à criança), trabalhista (incluindo trabalho infantil), direito ambiental (por exemplo, tramitação de denúncias sobre problemas de contaminação) e outros.

Para ter um bom funcionamento, esse programa necessita de uma capacitação específica dos professores encarregados dos consultórios e, além disso, da atualização dos estudantes do último nível ou graduados. Nesse caso, trabalhou-se com metodologias específicas para que esse serviço à comunidade tenha alta qualidade e, igualmente, sirva como experiência semiprofissional menos legalista e com um compromisso com os DHs.

3 – Algumas idéias sobre direitos humanos na Universidade

A Universidade reflete os conflitos sociais da sociedade na qual está inserida. Como tal, sua vida institucional está marcada por uma confrontação entre expectativas diferentes – algumas vezes antagônicas – dos setores que desejam uma Universidade conservadora (que não se intrometa nos problemas nacionais e, muito menos, proteste) e outro setor que aspira vê-la renovada, transformadora, crítica da ordem social existente. Esses interesses se

antagonizam na conflitualidade da organização, na qual o poder acadêmico – os feudos – se confundem com posições ideológicas.

Em um contexto econômico no qual o título universitário já não garante a mobilidade sócio-econômica, com as características do neo-imperialismo já enunciadas, é imperioso repensar a Universidade numa perspectiva de procurar encontrar as suas raízes históricas que permitam identificar um projeto de alternativas reais aos múltiplos problemas atuais.

Muitas das atuais políticas públicas constituem um marco oportuno para iniciar uma profunda articulação entre universidades, levantando projetos que integrem linhas de trabalho em docência, centros de pesquisa com trabalhos interdisciplinares, e traduzi-los em atividades de extensão, divulgação. Existem organizações estatais e ONGs dispostas a fazer parcerias e compartilhar projetos de envergadura.

Uma das áreas em que a Universidade tem muito a contribuir, por sua transcendência, é na de formulação de políticas de pesquisa e o seu aporte ao desenvolvimento do país. Daniel Goldstein,[41] pesquisador da Universidade de Buenos Aires, chama a atenção para o potencial espoliador da denominada revolução científico-tecnológica – que será muito maior que o da dívida externa para os países subdesenvolvidos.

É importante pensar que, possivelmente, os DHs se revitalizam com maior impacto e se institucionalizam se os tornamos parte integrante da produção do conhecimento que os aplica, tanto a partir do diagnóstico de um problema como das alternativas de solução propostas.

Não existe situação humana alheia ao tratamento dos DHs, da mesma forma como não é possível desenvolver conhecimentos distantes da realidade que nos circunda e cujas aplicações impactam o ser humano. Podemos incorporá-los estrategicamente sob qualquer perspectiva.

Esse é, indubitavelmente, um convite para os defensores dos DHs repensarem a estratégia dirigida à sua institucionalização na Universidade a partir da própria inserção nesta, para a construção de um *nós* impregnado pelos valores e conteúdos desses direitos.

REFERÊNCIAS

[41] GOLDSTEIN, D. *Biotecnologia, universidad y política.* México: Siglo XXI, 1989.

BETTO, Frei. Violência silenciosa. In: *Folha de São Paulo.* Tendências/Debates outubro, 2004.

BOURDIEU, P. *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama, 1997.

COMPARATO, F. K. *A afirmação histórica dos direitos humanos*, São Paulo: Saraiva, 1999.

DORNELLES, J. R. Ética e Direitos Humanos no contexto da ofensiva neoliberal. In: *Construindo a cidadania: desafios para o século XXI*. Recife: Rede Brasileira de Educação em DH, Ministério da Justiça, 2001.

GOLDSTEIN, D. *Biotecnologia, Universidad y Política.* México: Siglo XXI, 1989.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos, o breve século XX. 1914 – 1991*, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, D. *A Universidade necessária.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

2.5.

EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: QUAL PEDAGOGIA?

Fábio F. B. de Freitas[*]
ffreitasdh@uol.com.br

Introdução

A educação em direitos humanos é uma temática relativamente recente no âmbito acadêmico, configurando-se como um campo de pesquisa ainda explorado de forma insuficiente.[42] O presente artigo é fruto de notas, a partir de um estudo exploratório, para uma pesquisa[43] sobre violência no meio escolar, que tem a educação em direitos humanos como horizonte, como também das discussões e das atividades desenvolvidas no âmbito do GT Interinstitucional e Multidisciplinar sobre Violência, articulado a partir da Secretaria de Educação do Município de Campina Grande-PB.

A educação em direitos humanos preocupa-se em difundir e fomentar, através de diferentes estratégias, uma cultura dos direitos humanos. A realidade da maior parte dos países do mundo é de constantes violações dos direitos humanos, o que se torna ainda mais contundente nos países mais pobres. O discurso neoliberal propaga o individualismo, incentivando o êxito econômico como a única alternativa viável, aprofundando as desigualdades econômicas. Em uma luta de caráter individual, a dimensão do *outro*, as atitudes solidárias, a preocupação com o bem-estar de todos/as e a participação na sociedade civil ficam seriamente comprometidas.

---

[*] Professor do Centro de Humanidades da UFCG, nas áreas de Teoria e Filosofia Política e Direitos Humanos. Professor dos Cursos de Especialização em Direitos Humanos do CCHLA/UFPB. Pres. da Comissão de Direitos Humanos da UFCG; membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos; membro da Anistia Internacional; mestrando em Ciências da Sociedade (MICS-UEPB).

[42] Em relação às pesquisas sobre educação em direitos humanos, citamos algumas a seguir: as dissertações de mestrado de Humberto Pereira da Silva – *Educação em direitos humanos: conceitos, valores e hábitos*, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1995, e de Ademir Berwig – *Cidadania e direitos humanos na mediação da escola*, Universidade UNIJUÍ, Rio Grande do Sul, 1997, e a tese de doutorado de Aída Maria Monteiro Silva - *Escola Pública e a formação da Cidadania: possibilidades e limites,* Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2000.

[43] O ante-projeto de dissertação: *Entre saberes e práticas: a educação em direitos humanos como caminho para a construção de uma sociabilidade não-violenta na escola,* para o MICS/UEPB/2004.

Nesse contexto a educação em direitos humanos desponta como uma importante estratégia. Essa perspectiva tem como objetivo último a construção de uma sociedade que reconheça o outro em seus direitos. De acordo com Silva (1995):

> A educação em Direitos Humanos deve lidar, necessariamente, com a constatação de que vivemos num mundo multicultural. Assim, a educação em Direitos Humanos deve afirmar que pessoas com diferentes raízes podem coexistir, olhar além das fronteiras de raça, língua, condição social e levar o educando a pensar numa sociedade hibridizada (p. 97).

A educação em direitos humanos busca promover processos de ensino e aprendizagem participativos e ativos, que tenham como fundamento uma educação *em*, *sobre* e *para* os direitos humanos. Dessa forma, tem como intenção gerar uma consciência que permita aos atores sociais assumir atitudes de luta e de transformação, diminuindo a distância entre o discurso e a prática dos direitos humanos no cotidiano.

Em relação à gênese da educação em direitos humanos, podemos afirmar que essa é uma perspectiva que nasce no contexto pós-segunda Guerra Mundial, vinculada à proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 pela Organização Mundial das Nações Unidas (ONU). De acordo com Nahamias (1998), o artigo 26 dessa declaração estabelece o direito à educação, tendo como objetivo principal o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos. É a partir da Declaração que: "se visualiza oficialmente a educação como um instrumento privilegiado da difusão e aplicação destes direitos e se estende sua importância ao mundo da escola". (UNESCO, 1981, in NAHAMIAS, 98, p. 41).

No contexto Latino Americano, a educação em Direitos Humanos constitui uma prática recente e tem se desenvolvido de maneira heterogênea por toda a América Latina, apresentando, segundo Candau (1998), uma diversidade de trajetórias que estão sempre articuladas com os processos político-sociais vividos nos diferentes contextos. A preocupação com a questão emerge: "da necessidade de redefinir a atuação dos movimentos e organizações não governamentais de direitos humanos, superados os regimes ditatoriais e instalados processos de redemocratização em várias regiões do continente" (CANDAU, 1998, p. 39).

A educação popular tem sido o *locus* privilegiado da educação em Direitos

Humanos. Apenas mais recentemente, especialmente a partir da década de 90, tal perspectiva tem tido uma maior inserção no campo da escolarização formal.[44]

A pesquisa exploratória que originou o presente artigo teve como objetivo geral identificar os saberes necessários para a prática pedagógica em Direitos Humanos na educação formal. Como apontam Magendzo, Schmelkes e Conde (1995), o sistema educativo tem uma importante responsabilidade na construção das bases para uma convivência democrática e respeitosa entre os indivíduos no sentido de prevenir as violações aos direitos humanos. Assim, é importante recorrer a esse sistema na perspectiva da formação de cidadãos capazes de conhecer, defender e promover os direitos humanos.

O objeto desta investigação exploratória foi inspirado pelo comentário de uma professora em um encontro numa escola pública municipal, organizado para discutir formas de enfrentamento à violência. Ela afirmava a necessidade de o saber em direitos humanos ser um saber *"visceral"*, resultante de uma *"transformação interna"*, que seria o ponto de partida para esse tipo de educação. Segundo ela, caso não ocorra essa "*transformação interna*", se não houver envolvimento do professor, corre-se o grande risco de se construir um saber vazio, retórico. Afirmava: "A gente diz para os alunos que é certo fazer greve e não faz. Como dizer para lutar pelos direitos se você mesmo não luta?".

A perspectiva apontada pela necessidade de um *saber visceral* levou-nos à hipótese de que a prática educativa com direitos humanos tem sua especificidade e exige determinados saberes. Tal hipótese nos levou a dois questionamentos centrais: que tipo de

---

[44] Um importante avanço no que diz respeito ao currículo foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, especialmente os volumes de temas transversais (tais como Ética e Pluralidade Cultural). De acordo com Candau (2000c, p. 84), os PCNs foram propostos, ao menos no nível do discurso:"na perspectiva da educação para a cidadania, como estratégia de introdução na escola das demandas atuais da sociedade, incorporando na sua dinâmica questões que fazem parte do cotidiano dos/as alunos/as, com as quais se confrontam diariamente. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais, privilegiam os princípios de dignidade da pessoa humana, que implica no respeito aos direitos humanos, igualdade de direitos, que supõe o princípio da eqüidade, participação como princípio democrático e co-responsabilidade pela vida social, implicando parceria entre os poderes públicos e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva". Outro importante movimento é o Projeto de Lei nº 3844/97, de autoria do deputado José Anibal, que dispõe sobre a educação em direitos humanos, buscando torná-la integrada aos programas educacionais das disciplinas da educação formal, do ensino fundamental e médio, como tema transversal. Encontra-se em tramitação. Mais recentemente, vale registrar o processo de discussão acerca da construção de Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a partir de uma Comissão Nacional no âmbito da SEDH.

saberes são necessários à realização da educação em direitos humanos? Como se articulam saberes de caráter teórico e saberes ligados à experiência?

A reflexão sobre tais questões parecia-nos um caminho fecundo para delinearmos o que chamamos de saber docente em direitos humanos. Esse seria um conjunto de saberes específicos, necessários à prática do educador em direitos humanos, que estruturam a *cultura docente* (THERRIEN e THERRIEN, 2000) destes/as professores/as. Assim, as dimensões que compõem o saber docente em Direitos Humanos foram nosso objeto de reflexão.

Para realizar a tarefa de configurar tais saberes, utilizamo-nos tanto de apoios teóricos, quanto de dados levantados em observações e entrevistas em caráter exploratório. No que tange aos aspectos teóricos, apoiamo-nos em diferentes trabalhos sobre a educação em direitos humanos (gênese, evolução, conceitos, relatos de experiências) e em autores como Magendzo (1989, 1994, 1999, 2000) e Candau (1998, 1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2000c,2000d). Também foi imprescindível operar com a categoria saber docente; para tanto, utilizamos o conceito de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), como também trabalhos mais recentes de Tardif e Lessard (1999), Tardif (2000).

O presente trabalho apresenta os elementos que configuram o que chamamos de *saberes docentes do educador/a em direitos humanos,* elaborado à luz da teoria e de alguns dados coletados. Dessa forma, estaremos abordando os diferentes saberes docentes do educador/a em direitos humanos, tomando como base as categorias de Tardif, Lessard e Lahaye (1991)[45] e o depoimento dos/as entrevistados/as. Em primeiro lugar, apontaremos os saberes da formação pedagógica do/a educador/a. Em seguida, contemplaremos a dimensão disciplinar desse saber. Outro aspecto a ser abordado será a inclusão curricular de conteúdos de direitos humanos, que o/a educador/a deverá se apropriar e tornar presentes na

[45] Nossa aproximação à categoria saber docente foi mediada pelos trabalhos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif e Lessard (1999), autores de inestimável importância para o estudo dos saberes docentes. O saber docente é visualizado como composto de quatro dimensões: saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência. Sinteticamente, os saberes da formação profissional seriam um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação inicial e continuada de professores; os saberes das disciplinas corresponderiam aos diversos campos do conhecimento, encontrando-se sob a forma de disciplinas acadêmicas; os saberes curriculares referem-se à apropriação dos discursos, objetivos e conteúdos definidos pela instituição escolar; e o saber da experiência, que é o saber próprio da identidade do professor, que recorta, traduz e reformula os demais saberes.

escola, como também apontaremos algumas dificuldades de fundo que se colocam ao processo educativo na perspectiva da transversalidade. Finalmente, faremos uma reflexão sobre a importância da dimensão da experiência para o/a educador/a em direitos humanos e suas implicações.

I – Formação de educadores/as em direitos humanos: os saberes da formação pedagógica

Os saberes da formação pedagógica correspondem às estratégias e recursos utilizados para articular conteúdos curriculares à transversalidade dos direitos humanos. Como argumenta Osório (1995), a incorporação da educação em direitos humanos na sala de aula reflete-se não só na seleção e organização de conteúdos, como também na seleção dos tipos de atividades, na organização espaço-temporal, na utilização de materiais e recursos didáticos.

A formação do/a educador/a em direitos humanos, de acordo com os/as entrevistados/as, está pautada fortemente em atitudes e valores que remetem a experiência pessoal e profissional do/a professor/a. No entanto o conhecimento e a vivência em direitos humanos não acontecem de maneira espontânea. Os entrevistados/as e os autores que contemplam a educação em direitos humanos parecem estar de acordo a respeito do fato de que o conteúdo de direitos humanos deve fazer parte da formação inicial e continuada dos/a professores/as, não só do curso de Pedagogia, mas também dos diferentes tipos de licenciatura.

Acreditamos que os saberes provenientes da formação profissional (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991) são uma dimensão fundamental na construção do saber docente em direitos humanos. A universidade, bem como cursos e oficinas promovidas por entidades como ONGs ou outras instituições, são os locais de aquisição desses saberes pedagógicos em direitos humanos.

A Universidade pode, do nosso ponto de vista, oferecer três frentes de formação de educadores/as que deverão estar conjugadas: disciplinas pedagógicas que contemplem a

discussão de uma metodologia adequada ao trabalho com os direitos humanos na sala de aula, disciplinas de direitos humanos que abordem sua evolução histórica e sua problemática concreta no mundo atual e na sociedade brasileira; e, finalmente, estágios orientados à prática educativa em direitos humanos.

De acordo com Magendzo et alii (1994), na educação superior é necessário que se criem espaços para a assimilação dos direitos humanos, em todas as carreiras profissionais. Nesse sentido, sugerem a criação de disciplinas, seminários, oficinas, cursos e outras instâncias acadêmicas que conduzam à realização de projetos sociais e comunitários nos quais os direitos humanos apareçam como uma realidade vivida. Em relação à pós-graduação, parece fundamental aos autores ir gerando uma massa crítica de conhecimentos e pesquisas em torno da temática, de tal forma que estes conquistem, cada vez mais, reconhecimento social e acadêmico.

A educação em direitos humanos deve abraçar diferentes linguagens, como o encontro entre arte e educação, aproveitando as possibilidades educativas do teatro, da música, da poesia, da dança, entre outras manifestações, articulando criativamente as dimensões do fazer, do pensar e do sentir, sem privilegiar apenas uma destas, como nos aponta Sime (1994). Nesse sentido, Bello e Orchsenius (1994) sugerem que a utilização de linguagens não-verbais facilita a abertura de canais de percepção (ligados aos órgãos e aos sentidos) que o ritmo de vida imposto pela cultura contemporânea tende a reduzir e uniformizar.

As oficinas pedagógicas têm sido apontadas, por muitos, como a principal estratégia para a efetivação da educação em direitos humanos: "*Olha, o que eu gosto muito é sensibilização. Esse trabalho que a gente faz com oficina, levando um poema, uma música, uma história, criar uma situação para qual não encontro solução. Você mexer mesmo com o eu do outro*" (Professora do ensino fundamental e médio).

De acordo com Silva (1995), essa tem sido a metodologia mais difundida na América Latina. De fato, as oficinas pedagógicas são um elemento privilegiado, pois permitem a utilização de várias dinâmicas, linguagens, materiais, tempos e espaços, na construção do saber em direitos humanos.

O grande desafio é a construção de uma proposta educativa que seja plástica, flexível, integradora e criativa no uso e na disposição de distintas linguagens, na elaboração de uma grande variedade de materiais didáticos que sirvam de apoio à tarefa educativa, sem, contudo, ser rígidos ou inflexíveis. É necessário privilegiar recursos metodológicos que levem intrinsecamente a mensagem dos direitos humanos tais como o diálogo, a problematização, a participação, o trabalho grupal, entre outros, como sugere Magendzo et alii (1994), em busca da construção de uma metodologia de ensino coerente. Diferentes metodologias, linguagens e materiais devem ser apresentados, elaborados e experimentados na formação inicial e continuada do/a professor/a. A experiência realizada em outros países que já têm certa trajetória em relação à educação em direitos humanos é uma importante referência, devendo-se promover o intercâmbio de materiais e de experiências.

II – A Universidade e a construção de um saber disciplinar em direitos humanos

Dentro da perspectiva de formação universitária de educadores/as em direitos humanos, o saber disciplinar ocupa um importante espaço. Entendemos que a formação deste/a educador/a deverá contar com uma disciplina acadêmica que privilegie essa temática, em sua gênese, caráter histórico, evolução, tipos de direitos, as diferentes declarações e instrumentos, avanços e retrocessos, enfim, uma disciplina que ofereça um corpo de conhecimentos específicos ao saber docente em direitos humanos. Educar em direitos humanos pressupõe conhecê-los objetivamente. Ressaltamos, contudo, que esssa é apenas uma das faces dos saberes necessários ao educador/a em direitos humanos. É essencial ter em mente a impossibilidade de fragmentar ou dissociar essas diferentes dimensões, que juntas constroem o saber docente em direitos humanos.

No âmbito da educação, todavia, a introdução de disciplinas sobre direitos humanos não é uma prática muito difundida, conforme aponta Candau (2000 a). Este autor, por exemplo, mantém, uma disciplina eletiva que o Departamento de Ciências Sociais, Direito e Filosofia (DCSDF) do Centro de Humanidades da UFCG-PB oferece desde 1996. Seu público tem sido grupos de licenciandos e bacharelandos, notadamente do curso de Ciências Sociais. A disciplina, de caráter semestral, tem como objetivo compreender, a partir de uma perspectiva histórico-crítica, a problemática atual dos direitos humanos, enfatizando a realidade brasileira; aprofundar-se na evolução histórica da afirmação dos

direitos humanos; analisar alguns documentos que constituem uma referência básica para esse tipo de educação; refletir sobre o papel da educação e da escola para a conquista dos direitos humanos e propor formas concretas de se avançar nessa perspectiva na nossa realidade. O conteúdo programático estrutura-se em três grandes unidades, que abordam, na primeira, a fundamentação e a contextualização da problemática dos direitos humanos e, na segunda, a análise de documentos internacionais e nacionais que constituem referências básicas para o trabalho em direitos humanos. A terceira parte está centrada na discussão de questões atuais, sempre se trabalhando as implicações educativas, tais como, violência escolar, questões de gênero e de discriminação racial na prática pedagógica, multiculturalismo e educação, entre outras. Privilegia-se a articulação entre teoria e prática, utilizando-se diferentes estratégias, tais como: discussão de textos, depoimentos de diferentes profissionais envolvidos em práticas concretas, análises de experiências, vídeofóruns, debates, etc

Essa é uma possibilidade de estruturação disciplinar que contempla a problemática dos direitos humanos, no nível da graduação, para constituir o saber disciplinar específico a essa proposta educativa.

III – O currículo escolar frente à educação em direitos humanos: possibilidades e problemas

O currículo formal é a referência do/a educador/a na escola. Através da programação e dos conteúdos nele inseridos o professor orienta sua dinâmica educativa. Parece-nos essencial, portanto, que o/a educador/a se aproprie do que Tardif, Lessard e Lahaye (1991) denominam de saberes curriculares.

Uma educação em direitos humanos deve pressupor não apenas a aplicação de conteúdos educativos, mas demanda uma visão de currículo que ultrapasse seu caráter centralizador e homogeneizante, conforme salientado por Donoso (1994). A educação em direitos humanos supõe uma maior flexibilização e articulação do currículo, além de exigir um corpo docente formado e estimulado para a criatividade e a inovação. Um aspecto fundamental do currículo construído a partir da perspectiva dos direitos humanos diz

respeito ao fato de que os professores/as não poderão ser marginalizados/as de seu processo de construção.

Em relação à educação formal, conforme apontam Magendzo et alii (1994), deve-se considerar que as mensagens e conteúdos curriculares em direitos humanos deverão estar presentes tanto no currículo manifesto (planos, programas e textos de estudo), quanto no currículo oculto (normas tácitas e relações que se dão no âmbito escolar).

Um importante aspecto a ser ressaltado é que a forma pela qual a temática deve ser inserida no currículo deverá ser a transversalidade, como entendem Magendzo e Delpiano (1986). A maior parte dos/as professores/as que entrevistei endossam essa posição:

> A forma ideal seria como um tema transversal, atravessando todas as disciplinas. (Professora de ensino médio)
>
> Não dá para desvincular do trabalho geral, como eu falei da interdisciplinaridade, dizer agora é aula de Direitos Humanos. Isso não está ligado a tudo na vida? Ou tem uma hora para isso? Tem uma hora para você ser legal e uma hora em que você não precisa disso? (professora de ensino fundamental).

Assim, parece-nos que, no âmbito da escola, não se deve tratar de direitos humanos através de uma disciplina específica. Também parece incoerente que uma disciplina considerada afim (como as disciplinas das Ciências Humanas, por exemplo) assuma a tarefa de educar em direitos humanos. Como conseqüência, todos/as os/as professores/as, da pré-escola ao ensino médio; tanto de Matemática, quanto de Artes podem ser promotores de direitos humanos. Faz-se necessário, porém, refletirmos um pouco acerca de dificuldades importantes que se colocam perante uma proposta educativa, marcada pela perspectiva da transversalidade.

Desde o final do séc. XX, um certo ar de milenarismo impregnou a comunidade educativa de alguns países, estimulando a reflexão sobre o sentido e a função da escola. Algumas dessas reflexões resgataram velhos debates pedagógicos *esquecidos* da história da educação sobre a função social da escola. Mas, como era de se esperar, esse debate surge num contexto novo de emergência de valores pós-materialistas, na transição à ultramodernidade, diante da constatação da forte deterioração que o humanismo sofreu após um século de vertiginoso desenvolvimento material sem orientação moral.

Por isso, nas reformas educativas de muitos países foram incorporados, entre seus princípios educativos, todo um repertório de valores humanos a ser desenvolvido nas escolas. No Brasil, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais têm essa aspiração entre seus fins educativos. No entanto, em seu desenvolvimento, comete várias incongruências, a saber:

1. Os conteúdos educativos possuem essencialmente uma cultura acadêmica básica, um resumo do *saber* técnico-científico que atualmente está em vigor. Isso acarreta uma articulação do currículo em torno das disciplinas acadêmicas clássicas e de um predomínio do pensamento analítico como procedimento básico para entender a realidade. No entanto um currículo desse tipo dificilmente pode desenvolver as aspirações que, em matérias de humanismo, refletem os princípios, fins e objetivos educativos.

2. A formação inicial e permanente do professorado dirige-se fundamentalmente às habilidades de ensino e aprendizagem. Estimula-se a compreensão das bases psicológicas da aprendizagem para melhorar os rendimentos no ensino. Emprega-se muito tempo em familiarizar-se o professorado com todo um aparato pedagogista teórico e descontextualizado e amoral. Não há formação alguma relacionada ao trabalho no âmbito dos valores que, por outro lado, é visto com certa prevenção por parte de um professorado pós-moderno que viveu etapas de doutrinação política e religiosa.

3. Mantém-se a estrutura burocratizada da organização escolar. A instituição escolar é concebida como um departamento burocrático, agora modernizado com elementos de participação democrática pelos estamentos, mas sempre de caráter superficial. Reproduz-se a hierarquia administrativa piramidal, inspirada na razão instrumental de toda organização modernista. Conseqüentemente, com a burocratização do conteúdo escolar, mantém-se a estrutura por departamentos estanques. Nessa estrutura, que já filtra alguns valores contrários aos pretendidos, tenta-se fomentar o trabalho cooperativo, em evidente contradição com a estrutura na qual se insere.

Essa situação, claramente contraditória e totalmente inoperante para realizar os fins educativos que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação prescreve, levou a arbitrar algumas *saídas* para salvar a situação. Entre essas medidas, destaca-se a regulação, sempre *a posteriori*, de uma série de conteúdos que, não querendo desbancar os previamente fixados pelas disciplinas acadêmicas clássicas, **se apresentam como temas transversais**

no currículo, portanto, comuns a todas as áreas e disciplinas. Desde o princípio, insistiu-se que esses temas não são um *adendo* ao currículo acadêmico oficial, mas sim algumas *dimensões* em torno das quais pode-se articular o currículo. Mais adiante, deu-se mais ênfase a essas dimensões morais do currículo, através do programa de Educação em Valores, ainda assim de caráter transversal e para o qual se considera ideal o elenco de temas transversais referentes a valores universais.

Nesse contexto, nascem os temas transversais e a educação em valores, um conjunto de conteúdos educativos que classicamente tinham sido desenvolvidos paralelamente ao currículo oficial e sempre vindos dos setores do professorado mais inquietos ou sensíveis a alguns desses temas.

De maneira geral, a escola sempre respondeu a esses temas de uma forma marginal, episódica, com freqüência unicamente restrita a determinadas campanhas ou efemérides relacionadas com algum desses temas.

Partindo dos movimentos de renovação pedagógica, o debate sobre a transversalidade constituiu uma via para destacar as insuficiências do novo sistema educativo e chamar a atenção sobre velhas propostas pedagógicas que agora recebem uma nova atualidade. No entanto, na prática, a transversalidade foi interpretada de forma muito diferente pelos aplicadores do currículo:

1. Como um conjunto de normas de caráter moral e, portanto, atribuível a disciplinas específicas, preparadas academicamente para isso, como a Filosofia-Ética.

2. Como novas disciplinas a se acrescentarem às clássicas acadêmicas em horário específico, como acontece com as tutorias, ou como optativas (por exemplo, a educação ambiental entraria numa optativa chamada ecologia; a educação para a saúde, etc.), ou simplesmente como um programa que dinamiza o Departamento de Orientação Escolar.

3. Como unidades didáticas isoladas anexas a um temário superabundante de conteúdos acadêmicos de determinadas disciplinas (por exemplo, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia-Ética), para dividir se houver tempo, deixando de lado o restante das disciplinas (por exemplo, Matemática, Linguagem, Idiomas, etc.) nessa função.

4. Freqüentemente, tudo isso acaba por centrar a atenção dos alunos em torno de um tema determinado durante um dia, coincidindo com sua efeméride mais representativa (por exemplo, Dia da Não-violência, Dia do Meio-Ambiente, etc.).

5. Como temas que o professorado pode incluir opcionalmente no currículo, à medida que seja compatível ou reforce o restante do currículo acadêmico.

6. Como um conjunto de temas para distribuir igualmente entre cada uma das disciplinas, forçando os temas acadêmicos a permitirem a entrada de temas transversais.

7. Como uma espécie de infusão que se dilui no currículo. Na prática, não se entende como implementar isso, sendo freqüente que se traduza numa inibição generalizada.

8. Como um conjunto de temas que não mantêm relação alguma entre si, o que só se justifica partindo de uma dimensão reducionista e localista da problemática transversal, limitando extremamente o potencial explicativo dos problemas que afligem atualmente a humanidade.

9. Em todos os casos, não se realiza uma integração dos temas no Projeto Pedagógico, faltando o debate necessário sobre a priorização dos temas transversais em função das características ou necessidades do entorno social, nem um trabalho colegiado em torno desses temas que se supõem sejam uma responsabilidade comum.

Nenhuma dessas possíveis interpretações é correta e, freqüentemente, conduz a uma banalização do conteúdo dos temas transversais ou assegura um efeito meramente estético. A que se deve essa falta de sintonia entre o que *se pretende* e o que *se faz* com os temas transversais? Em nossa opinião, os problemas são de natureza cultural e estrutural e refletem-se nas incongruências cometidas no desenvolvimento das políticas educacionais. Para levar adiante a transversalidade, é preciso ir construindo uma nova cultura escolar, o que levaria consigo novas estruturas de acordo com as exigências de implementação e mudanças de geração na forma de entender a função e a tarefa da escola. Embora, pelo menos à luz da escassa ênfase que se dá, os temas transversais sejam uma espécie de *adorno* do sistema, uma forma de responder com ares de modernidade a um novo sistema educativo diante das exigências do mundo atual, o fato é que a transversalidade é um desafio muito mais importante do que em princípio se pretende propor. Em vez de aprofundar-se nesse desafio, os governos optam por manter o velho estabelecimento

modernista, cujas incongruências, indicadas anteriormente, são responsáveis pela manutenção de velhas inércias.

Efetivamente, os temas transversais remetem inexoravelmente à complexização e à globalização do currículo. De fato, a tese da globalização não é nova, mas agora nos é apresentada com outros matizes, pois não são só os conhecimentos se globalizam, mas também as dimensões ético-morais e uma maneira diferente de conceber a função de um novo paradigma, que temos chamado paradigma sistêmico (chamado também de global, ecológico, complexo), o qual já está começando a afirmar-se, em todos os ramos do saber e da cultura, como necessidade e como reação diante das insuficiências do paradigma mecanicista (chamado também de analítico, cartesiano, simplificador), o qual tem dominado nossa cultura há séculos. O conflito aparece quando os temas transversais exigem um planejamento sistêmico, e o restante do currículo e a organização escolar persistem em seu planejamento analítico. Essa "dupla linguagem" se resolve infalivelmente a favor do paradigma atual, da ordem estabelecida, que também é o que sintoniza com a cultura do professorado, formado inicial e permanentemente por essas clássicas coordenadas.

É como se se mantivesse uma *ordem moral* que remete a uma dupla concepção da educação; por um lado, interessa-nos indivíduos que assimilem uma cultura que se revelou imprescindível para o desenvolvimento (cultura científico-tecnológica), mas, por outro, também nos interessa deixar claro que somos sensíveis aos problemas que esse desenvolvimento provoca no tecido social e, por isso, também nos interessa indivíduos solidários, tolerantes, que saibam proteger sua saúde, a natureza, etc. Como é de se esperar, ambas as concepções têm escassos pontos de encontro: é preciso optar, e a opção a ser escolhida sempre será a que melhor se ajustar às exigências político-econômicas, o que é garantido pelo paradigma mecanicista. Essa questão reflete o divórcio entre os direitos humanos, os valores constitucionais e a economia. Nessa situação, a Escola continua igual, com novos discursos, mas com as mesmas ações.

Diante dessa situação, temos afirmado que o desafio dos temas transversais está na possibilidade, histórica, de fazer frente à concepção compartimentada do saber que caracterizou a escola dos últimos anos e *fazer educação*, formar indivíduos autônomos e críticos, com um critério moral próprio, e capazes de fazer frente aos problemas

apresentados hoje pela humanidade. Isso acontece porque, como muitos profissionais do ensino admitem, a transversalidade é uma opção ideológica que induz a novas propostas metodológicas, à medida que ajuda a dimensionar todo o processo em função dos aspectos que a comunidade educativa considera relevantes para a formação das novas gerações. Educar na transversalidade implica uma mudança importante na perspectiva do currículo escolar, à medida que vai além da simples complementação das áreas disciplinares, trazendo elementos éticos ou sociológicos, a não ser que, levada até suas últimas conseqüências, remova os fundamentos da sólida instituição escolar anacrônica, para rejuvenescê-la e colocá-la a serviço das exigências dos habitantes desta *aldeia global* que constitui nosso planeta.

Devido à grande potencialidade educativa dos temas transversais e à possibilidade de tomar partido na velha polêmica pedagógica, muitos profissionais meditaram sobre o alcance da situação que se propõe no momento de introduzir os temas transversais no currículo, inferindo grandes possibilidades de criar, a partir dessa *brecha* que o sistema deixa, uma Nova Escola, mais centrada nos valores universais. No entanto, o fato real é que os conteúdos científicos continuam tendo um peso indiscutível, sendo uma realidade com a qual se deve contar no momento de criar propostas pedagógicas realizáveis. Nesse sentido, alguns autores, como Moreno Marimón (1993), apontam como solução a ***integração dos saberes, descendo as disciplinas científicas de suas torres de marfim e deixando-se impregnar-se de vida cotidiana, sem renunciar, por isso, às elaborações teóricas imprescindíveis para o avanço da ciência***.

Precisamente são as matérias transversais que oferecem a possibilidade de realizar essa tarefa. Mas, já que as mudanças culturais não podem ser drásticas, propomos o aproveitamento do fenômeno da transversalidade (que sobre o papel é reconhecido institucionalmente, até torná-lo obrigatório), para ir incorporando novas propostas, pesquisar novos currículos que devem ir tornando-se complexos ou globalizando-se, impregnando-se da problemática de nosso mundo e adequando as estruturas e os hábitos de trabalho profissional a essas novas dimensões mais flexíveis, cooperativas, interdisciplinares e comprometidas socialmente.

Em resumo, necessitamos de outra forma de escola, que se ajuste à mudança de paradigma que se está produzindo numa escala sociológica e mundial. Uma escola com

outra forma de contemplar a cultura, mais aberta e permeável à realidade multicultural dos países modernos, liberando-a do monopólio do texto escrito, com uma organização mais aberta, relações mais flexíveis e democráticas, em que se vivenciem valores próprios de uma ética cívica ou ética de mínimos que admita o pluralismo axiológico próprio de sociedades pluralistas, através do estabelecimento de conflitos e do exercício da *razão dialógica, do espírito crítico e do fenômeno da auto-estima e da auto-regulação dos indivíduos, que se comprometa com os problemas reais de seu entorno imediato e analise nosso papel nos problemas globais que afligem a humanidade.* Para avançar nessa direção, a escola deverá inclinar-se por uma forma alternativa de conceber o currículo, e os temas transversais, que remetem inexoravelmente ao conceito de globalidade curricular, deverão iluminar o caminho que precisamos percorrer para situarmo-nos nessa dinâmica.

É possível afirmar que não é uma realidade na maioria das escolas a presença dos direitos humanos no currículo, de maneira sistemática. A apropriação desse saber implica, portanto, uma transformação curricular, tanto no sentido explícito como também no sentido do currículo oculto. Magendzo e Delpiano (1986) propõem que a temática seja incorporada de forma deliberada e intencional, atribuindo aos direitos humanos, *status* e poder: "Insistimos em nossa tese que os direitos humanos constituem por si uma ideologia educativa que compromete a essência mesma do currículo tanto manifesto como oculto e portanto sua incorporação exige um repensar do currículo" (p. 6).

Nesse processo de reformulação, a educação em direitos humanos não deverá promover apenas a inclusão de conteúdos. Implica também um olhar crítico, destinado a tomar consciência das variadas e múltiplas discriminações presentes no currículo, para depois proceder em conseqüência dessa conscientização. Tanto através do currículo manifesto quanto do oculto, tem-se transmitido um esquema de significações simbólicas, um sistema de concepções, conhecimentos e atitudes frente à vida que correspondem, em geral, à cultura dos grupos dominantes. Os direitos humanos devem estar presentes no currículo, mas em um currículo transformado e reflexivo.

IV – Qual o papel da experiência na educação em direitos humanos?

Conforme anteriormente explicitado, o saber docente em direitos humanos é composto por saberes de diferentes fontes, tais como os saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares. Mas é atravessado por um saber experiencial que se fundamenta em aspectos de experiência profissional e em elementos relacionados à vida pessoal. De acordo com Therrien (1993), esse é o saber próprio da identidade do docente, construído a partir de sua práxis social cotidiana, na interação com outros sujeitos e com os demais saberes docentes, recortando, traduzindo e reformulando os saberes curriculares e de formação.

Em relação à dimensão da experiência de um/a educador/a em direitos humanos, Sime (1994) entende que:

> Nossa proposta educativa consiste em suscitar nos participantes o reencontro com suas histórias pessoais, aprendendo a compartilhá-las com outros e apreciar ali o valor de uma comunicação que fortalece, que ressuscita. Cada um é uma história na qual são vividos conflitos, tensões, nas quais existem também espaços para a fantasia, a ilusão e o encanto. As pessoas são histórias da história, onde o familiar tem um papel medular, assim como os processos macrossociais. São histórias não lineares, feitas, não de coerências e rupturas absolutas, mas de processos vivos e relativos. Esta apreciação pelas histórias e vivências das pessoas é uma chave metodológica para uma educação que ajude a tecer o vivido e a criar um discurso de sua história com os outros (p. 98).

Nesse sentido, a dimensão do saber da experiência assume uma importância central na formação do/a educador/a em direitos humanos. Sua prática é essencialmente pautada em valores, crenças e atitudes que deverão ser coerentes com tais direitos. A questão da coerência foi enfatizada pelos/as educadores como um aspecto central da prática educativa em direitos humanos. Dessa forma, a vivência *em* direitos humanos foi considerada fundamental: "*Eu acho que eu não posso ser uma pessoa lá na escola e fora do meu ambiente de trabalho eu me comportar de uma outra forma também. Eu acho que tem que ter, como se fala? Uma coerência."* (Orientadora educacional)

Em relação à coerência, os/as entrevistados/as enfatizaram a necessidade de uma atitude reflexiva, que permite o reconhecimento de contradições, de condutas incoerentes, de conflitos, buscando reconhecer comportamentos discriminatórios. Na busca pela coerência, é fundamental, de acordo com os professores, ter atitudes que denotem respeito, predisposição para o diálogo, justiça, compromisso e responsabilidade.

A educação em direitos humanos é uma perspectiva de educação assumidamente política que exige do/a educador/a uma postura crítica e transformadora. Nesse sentido, concebemos o/a educador/a como um *agente revolucionário* (MCLAREN, 2000). Como *agente revolucionário*, o/a educador/a em direitos humanos é um guerreiro que não admite indiferença, discriminação e apatia diante das violações diárias dos direitos das pessoas e que se engaja na luta pela melhoria das condições de vida e de trabalho de todos/as.

Um grande desafio da educação em direitos humanos é o fato de que essa perspectiva educativa sofre muitas resistências, enquanto atividade crítica e assumidamente política. Entendemos que abraçar a educação em direitos humanos implica assumir que a escola e o currículo não são neutros ou desprovidos de intencionalidade, assim como a educação em direitos humanos. Busca-se formar cidadãos que sejam, ao mesmo tempo, conscientes, políticos, críticos e com capacidade de respeitar a alteridade e de interferir no contexto em que vivem. Para perseguir esse objetivo, é exigido do professor uma postura política, um comprometimento com o outro, na tentativa de superação de uma postura isolada e alienada. Giroux (1997) sugere que o professor, como *intelectual transformador*, deverá tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. O pedagógico torna-se mais político na medida em que a escolarização insere-se na esfera política, ajudando os estudantes a envolverem-se na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais. Tornar o político mais pedagógico, por sua vez, implica utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos de natureza emancipatória. Ou seja, usar recursos pedagógicos que tratem os estudantes como agentes críticos, problematizando o conhecimento e privilegiando-se o diálogo. A relação pedagogia-política é inerente aos pressupostos da educação em direitos humanos. Ser um educador nessa perspectiva é assumir uma postura política na busca da promoção de mudanças sociais.

A transformação social em direção a uma sociedade inspirada nos direitos humanos supõe que sejam incorporadas ao processo educativo ações concretas destinadas a mudanças de atitudes. A participação político-social, as experiências cidadãs, as lutas pelos direitos pessoais e coletivos são entendidas como necessárias à prática educativa em direitos humanos pelos/as entrevistados/as:

> Eu acho que ele tem que ter uma formação política, que seja de sindicato. Como você vai educar alguém em Direitos Humanos, para busca, para o exercício da

> cidadania, se você também não sabe o que é direito? O que é direito seu, o que é direito do outro? Então eu acho que para despertar isso você tem que passar por esse tipo de formação, sem isso eu acho difícil (Gestora).

Dentre os elementos que compõem a formação do professor *crítico*, Besalu (1994) acredita na necessidade da "aquisição de uma bagagem cultural de clara orientação política, que lhe permitirá uma análise crítica do contexto e do mundo" (p. 9).

Por contemplar e deixar-se permear pelo cotidiano, a educação em Direitos Humanos abarca os diferentes conflitos presentes em nossa sociedade. A educação em direitos humanos pressupõe, assim, uma pedagogia do conflito. A presença do conflito, do dilema, da tensão, da vida social não é uma invenção teórica, de acordo com Donoso (1994), mas sim uma realidade de vida prática irrecusável:

> Um programa curricular que se proponha a aprendizagens assépticas e neutras, com conteúdos que são resultado de processos complexos que se tornam invisíveis com projeções formais que escamoteiam a história real, é um currículo que dificilmente poderá assumir os desafios da educação para uma nova sociedade (p. 80).

Devemos, de acordo com Sime (1994), promover uma visão positiva do conflito, como espaço crítico das diferenças. Existem conflitos porque existem diferenças em vários níveis. O desafio é encontrar os mecanismos que facilitem uma resolução democrática, e não autoritária, dos mesmos.

Na educação em direitos humanos, o docente experimenta, como parte de tantas outras práticas, o papel de mediador. Isso implica reconhecer a existência dos conflitos, assumindo uma posição de neutralidade ativa. Isto é: o mediador reconhece que tem uma posição pessoal como ator envolvido no processo, mas não deve argumentar e/ou negociar a partir de seu próprio ponto de vista. Cabe ao mediador buscar manejar o conflito de forma democrática e não violenta.

Respeitar e valorizar o ser humano foram consideradas atitudes essenciais pelos/as entrevistados/as. Nesse sentido, entendemos que o/a educador/a em direitos humanos tem um importante papel no processo de *empoderamento*[46] de seus educandos. Sacavino (2000)

[46] A perspectiva de *empoderamento* supõe, de acordo com Sacavino (2000), potenciar grupos ou pessoas que historicamente têm sido marginalizadas em nossa sociedade. A categoria *empowerment*, que tem sido traduzida como empoderamento, ainda encontra poucos ecos na literatura educacional. Mais do que uma

entende que uma educação que promova o *empoderamento* deverá fortalecer as capacidades dos atores individuais e coletivos.

Em relação à educação em direitos humanos, Sime (1994) afirma ser essencial alimentar o poder subjetivo, baseado na auto-estima e na auto-valorização de cada pessoa. Esse autor acredita que uma forma de reprodução da dominação dá-se através da desvalorização das pessoas. Sutis mecanismos internos e externos fazem com que as pessoas se sintam inferiores, impotentes e incapazes. Uma educação orientada por um projeto humanizador implica a permanente geração de autoconfiança pelo ser humano.

Cabe à educação em direitos humanos contribuir para o *empoderamento* individual e coletivo dos atores escolares, tanto dos/as professores/as quanto dos/as alunos/as. Conhecedores de seus direitos e potencialidades, esses atores poderão tornar-se agentes de mudanças, operando transformações em seus contextos imediatos, exercendo o que Sacavino (2000) chama de poder local e, a longo prazo, ampliando os efeitos de sua ação para níveis mais amplos.

Como aponta Candau (2000d):

> Todo trabalho em Educação em Direitos Humanos tem de começar por "empoderar" esses sujeitos para construir um processo afirmativo da sua identidade, seja ela pessoal, étnica, seja sua identidade de gênero, ou social, mas a construção de uma identidade positiva é fundamental nos processos de educação em Direitos Humanos (p. 11).

O próprio da educação, como aponta Vial (1994), é o cuidado da identidade e da dignidade humana através do fortalecimento da capacidade de vida que reside em cada pessoa e cada grupo social. A educação está indissociavelmente unida a esse processo, sendo indispensável na construção de uma cultura de respeito à vida.

---

questão de linguagem, é necessário clarificar o que entendemos por essa categoria. Nesse sentido, a definição de Sacavino (1998. p.83) é especialmente relevante: ***"Empoderamento, significa que cada cidadão individual e coletivamente deve descobrir, construir e exercer no cotidiano o poder que tem por essa condição de cidadão(ã). É importante que cada grupo, movimento, associação descubra seu poder e o exerça. É uma tarefa educativa fundamental colaborar com a construção do empoderamento dos grupos tradicionalmente marginalizados e excluídos: indígenas, negros, mulheres, jovens, desempregados, analfabetos, sem terra, sem casa, etc.. todos esses grupos que o sistema dominante os faz crer que não têm poder, porque o poder está concentrado exclusivamente nos políticos, empresários e inversores financeiros, principalmente".***

V – Considerações finais

Consideramos que um dos maiores desafios para a educação em direitos humanos seja a busca pela coerência, que será responsável pela articulação teoria/prática, discurso/atitude. Como aponta Magendzo (1989), a tarefa do educador em direitos humanos não se esgota na transferência e produção de conhecimentos. Entende, então, ser essencial aprender a atuar e a se comportar na defesa, promoção e vigência dos direitos próprios e dos demais, operando na vida cotidiana seu saber em direitos humanos.

É possível inferir que o saber em direitos humanos privilegia, em grande parte, a dimensão da experiência. É um saber pautado no cotidiano, carregado de subjetividade, marcado pelo contexto cultural e social. Assim, a vivência do/a professor/a é essencial. É indispensável que o/a educador/a vivencie o que propõe, ou existirá uma distância intransponível entre teoria e prática. Esse processo implica uma reflexão permanente, autocrítica constante, que pode ser um processo complicado, muitas vezes doloroso, pois pode confrontar posturas, discursos, convicções, valores arraigados, preconceitos e formas de ver o mundo. Supõe estar constantemente atento às próprias atitudes e, muitas vezes, aos próprios pensamentos. Não possui uma terminalidade, nunca está pronto. Conforme sugere McLaren (1996), *"a luta jamais se extingue"*.

O aprendizado na educação em direitos humanos é construído na interação da experiência pessoal e coletiva, não sendo um aprendizado estático, cristalizado em textos, declarações e códigos, mas que se recria e reelabora permanentemente na intersubjetividade e nos conflitos sociais. Diante dessa perspectiva, é um saber que, muitas vezes, se apresentará contraditório, saturado de dilemas e situações ambivalentes. Ou seja, é um saber que conflitua, tensiona e problematiza:

> Pretender aproximar-se deste saber como um observador, como um acumulador acrítico, como um receptor passivo é desconhecer a natureza do saber da democracia e dos Direitos Humanos. Irremediavelmente, deverá ser incorporado nas instituições formadoras de professores que pretendam transferir, a este saber, uma metodologia consonante. Do contrário cairemos na superficialidade e na inoperância. Este, sem dúvida, seria o pior serviço que se pode fazer à causa da

> educação em Direitos Humanos e à formação de educadores para a vida democrática (MAGENDZO, 1994, p. 146).

A valorização do conflito, do questionamento e da problematização, também, pode ser um grande desafio, no sentido de que, em geral, a escola não tem valorizado estas dimensões. As contradições não podem ser desconhecidas ou minimizadas. Desta forma, o profissional compromissado com a educação em direitos humanos deve estar consciente de que:

> Deverá enfrentar a multiplicidade de contradições e conflitos que a temática dos Direitos Humanos suscita para uma educação que por gerações tem estado centrada mais no desenvolvimento cognitivo do que no valórico. É resultado de um conhecimento que adquire objetividade através da subjetividade das pessoas (MAGENDZO e DELPIANO, 1986, p. 8).

A presença da temática dos direitos humanos na escola demanda repensar a instituição educacional em seu conjunto, promover trocas e gerar um processo de autocrítica e auto-análise. Não é um caminho fácil de ser percorrido. É um processo em construção. Sem dúvida, esse caminho se constrói, em grande parte, através da decisão política de professores dispostos a assumir a educação em direitos humanos com compromisso e determinação, elaborando os saberes próprios de sua ação docente, como profissionais e seres humanos.

REFERÊNCIAS

BELLO, A e ORCHSENIUS, C. El lenguaje del cuerpo en la educación en Derechos Humanos. In: MAGENDZO (Org.). *Educacíon en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica*. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

BERWIG, A. *Cidadania e Direitos Humanos na mediação da escola*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação nas Ciências, IJUÍ: Ed. UNIJUÍ, 1997.

BESALU, X. *Intercultural Education and teacher's training*. Erasmus Intensive Course: "Intercultural Education, Theories, Policies and practices", Universitat de Girona. Lisboa: março, 1994.

CANDAU, V. Educação em Direitos Humanos. In: *Revista Novamerica*, n. 78, Rio de Janeiro, 1998, p. 36-39.

CANDAU, V. e outros. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CANDAU, V. *Direitos humanos na formação de professores/as*. Trabalho apresentado no X ENDIPE. Rio de Janeiro: Maio, 2000a, p. 1-13.

CANDAU, V. *Direitos humanos, violência e cotidiano escolar*. In: CANDAU (org.), Reiventar a Escola. Petrópolis: Vozes, 2000b.

CANDAU, V. Educação em direitos humanos no brasil: realidades e perspectivas. In: CANDAU. V. e SACAVINO, S (Org.). *Educar em direitos humanos, construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 c, p. 72-99.

CANDAU, V. Crianças e adolescentes face aos direitos econômicos, sociais e culturais. In: *Revista Dêagá*, (Fundação Bento Rubião), n. 1, Rio de Janeiro, 2000d, p. 8-11.

DONOSO, P. La demanda de coherencia de la educación en derechos humanos. In: GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAGENDZO, A. e DELPIANO, A. *La escuela formal, el curriculum escolar y los derechos humanos*. Trabajo presentado en el Taller Subregional de Educación para los Derechos Humanos Del Cono Sur, 1986.

MAGENDZO, A. *Educadores para los Derechos Humanos: un desafio para muchos*. 7º Curso Interdisciplinario de Derechos Humanos IIDH. Costa Rica: agosto, 1989.

MAGENDZO, A. (Org.). *Educacíon en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica*. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

MAGENDZO, A. Formación de professores para una educación para la vida democrática y el respeto a los derechos humanos. In: MAGENDZO, A. (Org.) *Educacíon en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica*. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994, p. 139-146.

MAGENDZO, A. et alii. Propuestas para una cultura de los derechos humanos. In: MAGENDZO, A. (Org.) *Educacíon en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica*. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

MAGENDZO, A.; SCHMELKES, S; CONDE, S. *Educación y derechos humanos*. México: Instituto de Aguascalientes, 1995.

MAGENDZO, A. *Una mirada a la educación en derechos humanos desde los estados de arte*. Trabalho apresentado no Seminário sobre as experiências de educação em Direitos Humanos na América Latina. Lima: 1999.

MAGENDZO, A. *Human rights in Latin America: a retrospective and prospective view*. Trabalho apresentado na Segunda Conferência Internacional do Movimento de Direitos Humanos no mundo árabe. Cairo: outubro, 2000.

MC LAREN, P. *La lucha continua: Freire, Boal and the challenge of History*. Nebraska, Conference of the Pedagogy of the Opressed, 1996.

_____ *Multiculturalismo revolucionário*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MORENO MARIMÓN, M. Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante. In: BUSQUETS et al. *Temas transversales*. Santillana, Madrid: Aula XXI, 1993.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Cadernos CEDES*, 1998, 44: 59-72.

MONTEIRO, A. *Escola pública e formação da Cidadania: possibilidades e limites*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

NAHAMÍAS, M. Algunas aproximaciones a la educación en derechos humanos. In: *Revista Novamerica*, n. 78, Rio de Janeiro, Julho, 1998, p. 40-43.

OSORIO, J. *La educacíon para los derechos humanos, su transversalidad e incorporación en los proyectos educativos: construyendo la agenda.* Trabalho apresentado no seminário "Propostas para a Educação a partir dos Direitos Humanos". Santiago: outubro, 1995.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Apresentação dos temas transversais e ética, vol. 8. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

SACAVINO, S. Educação em Direitos Humanos e democracia. In: CANDAU. V. e SACAVINO, S. (Org.). *Educar em direitos humanos, construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 36-48.

SILVA, H. *Educação em Direitos Humanos: conceitos, valores e hábitos. Exame Teórico-Prático.* Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Faculdade de São Paulo, 1995.

SIME, L. Educación, persona e proyecto histórico: sembrar nuevas síntesis. In: MAGENDZO, A (Org.). *Educacíon en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica*. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994, p. 85-100.

YUS RAMOS, R. *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó, 1996.

_____. *Hacia una educación global desde la transversalidad.* Madrid: Anaya, 1997.

TARDIF. M; LESSARD, C. E LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre: n. 4, 1991, p. 215-233.

TARDIF, M. e LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien*. Québec: Presses Universitaires de L'université de Laval. Bruxelles: De Boeck, 1999.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000, p. 112 -128.

THERRIEN, J. O saber social da prática docente. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: n. 46, 1993, p. 408-418.

THERRIEN, J e THERRIEN, A. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000, p. 77-96.

VIAL, A. Compromiso ético del Estado Los Derechos Humanos y la Educación. In: MAGENDZO, A. (Org.). *Educacíon en derechos humanos: apuntes para una nueva práctica*. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, p. 147-160.

2.6.

ENSINAR A CONDIÇÃO HUMANA

Gino Tapparelli[*]

ginoyan@terra.com.br

INTRODUÇÃO

A finalidade deste artigo é realizar algumas considerações a respeito da condição humana, tentando responder ao questionamento de como ensinar a condição humana, um dos temas do livro *Os sete saberes da Educação* de Edgar Morin (Morin, 2001). Saberes estes que o autor apresenta como problemas centrais e fundamentais para ensinar, neste século e milênio, "em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura"

Há a necessidade de começar fazendo duas considerações. A primeira diz respeito ao nome. Edgar Morin fala de condição humana, Hannah Arendt fala de "condições humanas": a condição humana do labor, que é a própria vida, a condição humana do trabalho, que é a mundanidade, e a condição humana da ação, que é a pluralidade. E justifica esta pluralidade "pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir" (ARENDT, 1993:16).

A segunda consideração diz respeito à distinção entre o que é condição humana e natureza humana.

> O problema da natureza humana, a *quaestio mihi factus sum* (a questão que me tornei para mim mesmo) de Agostinho, parece insolúvel, tanto em seu sentido psicológico como em seu sentido filosófico geral. É altamente improvável que nós, que podemos conhecer, determinar e definir a essência natural de todas as coisas que nos rodeiam e que não somos, venhamos a ser capazes de fazer o mesmo a

[*] Mestre em Sociologia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB e professor do Departamento de Sociologia da UNEB. Pesquisador da questão da violência e da segurança pública. Coordenador dos projetos "Violência e Impunidade" (Uni-Cidadania) e do Projeto "Direitos Humanos nas Comunidades".

> nosso próprio respeito; seria como pular sobre nossa própria sombra. Além disso, nada nos autoriza a presumir que o homem tenha uma natureza ou essência no mesmo sentido em que as outras coisas têm. Em outras palavras, se temos uma natureza ou essência, então certamente só um deus pode conhecê-la e defini-la; e a condição prévia é que possa falar de um "quem" como se fosse um "que". (ARENDT, 1993:18)

Feitas essas considerações, podemos delimitar como tema desta reflexão a realização de um estudo sobre a condição humana a partir de dois eixos fundamentais e indivisíveis: sua unidade, identificada na dignidade, e sua diversidade, realizada na construção histórica e cultural desde o começo até nossos dias.

O ser humano, para Edgar Morin, é visto no seu aspecto físico, biológico, filosófico, cultural, social, histórico como sendo uma unidade complexa na sua diversidade cultural (MORIN, 2001). Há algo do condicionamento cósmico, físico, terrestre do homem que o diferencia do mesmo condicionamento das plantas e dos animais? Pois que a condição humana não pode ser reconhecida e compreendida, no dizer de Morin, "unicamente a partir da cosmologia, da física, da biologia, da psicologia", precisamos encontrar algo que lhe é próprio, que a diferencia dos outros seres e que é intrínseco a todos os homens. Parece que esse algo, próprio, relativo à condição humana, possa ser encontrado e especificado no reconhecimento universal de sua dignidade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organizações das Nações Unidas – ONU em 1948, proclama solenemente que "todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade". Continuando nessa perspectiva, a Constituição do Brasil de 1988, no seu Artigo 1º proclama que a dignidade humana constitui um dos fundamentos da República Federativa do Brasil. Ensinar a condição humana é, portanto, fundamentá-la na sua dignidade. Mas o que significa dignidade da condição humana?

A DIGNIDADE DA CONDIÇÃO HUMANA

Etimologicamente falando, o termo grego *axiosis* significa estima, consideração, dignidade, demanda. O verbo *axio* significa julgar digno, ser digno de, estimar, apreciar,

honrar; reclamar o direito de, pretender, julgar-se digno. *Axios* designa algo que vale, que é digno de grande valor (ROCCI, 1989).

O termo latim d*ignitas* designa tudo aquilo que é devido por merecimento. *Suam cuique tribuere dignitatem*, afirma Cícero: tributar a cada um o que lhe é devido; *esse cum dignitate*: ser colocado em dignidade; s*ecundum locum dignitatis obtinere*: ocupar o segundo posto pelo prestígio (Caesar); *neque suae dignitatis esse statuebat*: nem julgava ser segundo a sua dignidade. O verbo *dignare* significa julgar digno, *judicaverat me esse dignum*: ele julgou que eu sou digno; *Consimili laude dignare:* ser tido em igual estima (Castiglioni, 1966).

Dignitas designa, também, estima, crédito, prestígio. Temos a *dignitas* do cargo, do posto elevado, da consideração, da distinção, proveniente da própria situação social do homem, de família ilustre; dimensão quantitativa, portanto**,** no sentido de que um possui maior ou menor grau de dignidade frente aos demais. *Dignitas natalium* é a ilustração que provém do nascimento. O escravo é digno por causa do senhor: *dignus servus domini* (Placitus). Senofonte, nos *Memorabilia* fala de alguém que é digno de delito capital contra o Estado, assim como na *Ilíada* (Ilíadas, 13, 446) há o herói que é digno de honra e não de morte e há o inimigo que é digno de ter sido morto (GARNIER, 1940).

O cristianismo atribui uma estrutura espiritual idêntica a todos os seres humanos, independentemente de sua origem e situação social, introduzindo, assim, uma dimensão qualitativa**.** Somos todos iguais pelo fato de sermos filhos de Deus.

O pensamento moderno salienta o conceito laico da dignidade humana por meio da noção de autonomia e de senhor de sua escolha. Para Kant, a dignidade humana deriva do próprio lugar que o homem ocupa na hierarquia dos seres. Do reconhecimento da *humanidade* vem o respeito, que é visto como uma máxima de restrição em não rebaixar o homem ao estado de mero instrumento. A dignidade se alicerça na própria autonomia do indivíduo.

A prática apresenta uma outra realidade. A etiqueta prescreve os pronomes de tratamento para a autoridade. Vossa Reverendíssima é o arcebispo, cônego, frade, freira, monsenhor, padre, sacerdotes em geral. Vossa Excelência Reverendíssima é para o bispo, patriarca. Vossa Paternidade é o abade superior de conventos. Sua Santidade é para o papa.

Então, pergunto, que igualdade de filhos de Deus é essa? Ao mesmo tempo em que o cristianismo defende a dignidade do homem a partir da proclamação de ser filho de Deus, estabelece diferenciações entre o que é digno e indigno, justo e pecador, cristão e muçulmano, crente e ateu, salvo e condenado.

O mesmo se dá para os cargos públicos. Vossa Excelência é o governador de Estado, o juiz, o ministro, o prefeito, o senador, o vereador; Vossa Magnificência é o reitor da universidade, Vossa Majestade é o rei e o imperador. A condição humana é, portanto, um termo contraditório, ambíguo, devido à sua realidade histórica, social, política e jurídica.

A casa de engenho é do senhor, a senzala é do escravo; um é digno de veneração, outro é digno de escravização. O conquistador espanhol e português tem o direito de vir, *ius peregrinandi in illas províncias et illic degendi* – direito de peregrinar naquelas províncias e aí permanecer, mas o latino-americano não tem o direito de ir. O português e o espanhol têm o direito de pregar e anunciar o Evangelho, *ius predicandi et anunciandi evangelium*, mas as outras religiões são discriminadas e criminalizadas. O conquistador tem o *ius belli,* o direito de fazer guerra em defesa de tais direitos em caso de resistência da parte dos índios (DE VICTÓRIA, 1996).

Pode-se, portanto, perguntar: que igualdade de dignidade é essa? Qualquer que seja o significado, quantitativo ou qualitativo, o que é certo é que para viver é preciso de dignidade. A dignidade se vive, se constrói e se defende nas vicissitudes da vida.

COMO ENSINAR A CONDIÇÃO HUMANA?

Para responder a essa pergunta precisa-se analisar qual o contexto da condição humana na sociedade em que vivemos. Não se pode construir uma sociedade onde os homens se sintam enraizados como cidadãos da terra, quando

> a cada minuto as nações do mundo gastam ao redor de 2 milhões de dólares em armamento, a cada hora morrem 1500 crianças por causa da desnutrição, a cada dia se extingue uma espécie animal, a cada semana mais pessoas são encarceradas, torturadas e assassinadas e forçadas a emigrar; a cada mês se acrescentam cerca de 8 milhões de dólares à dívida acumulada – que se eleva atualmente a 1 bilhão e

> meio de dólares – dos países mais pobres da terra, e cada ano se destrói uma área de selva tropical da extensão da Coréia (ZOLO, 2000).

Para Boaventura de Souza Santos, a banalização das desigualdades e do sofrimento leva à morte da indignação e ao conformismo. Boaventura apresenta um projeto educativo emancipatório que ele caracteriza como educação para o inconformismo. Um projeto educativo emancipatório deve colocar o conflito cultural no cento do seu currículo, criar imagens desestabilizadoras da visão hegemônica da cultura ocidental e possibilitar um espaço pedagógico para um modelo alternativo de relações interculturais, o multiculturalismo. O modelo alternativo de Boaventura tem o compromisso da aplicação edificante da ciência, da união entre meios e fins e o compromisso de tomar partido em favor daqueles que têm menos poder. Esse modelo deve priorizar a argumentação em lugar da violência, a comunicação em lugar do silêncio, a participação moral e política, a formação de sujeitos socialmente competentes. Boaventura apresenta três conflitos a serem superados: a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência; o conhecimento-como-regulação e o conhecimento-como-emancipação; o imperialismo cultural e o multiculturalismo. (SANTOS, 1999).

A pedagogia do inconformismo contrasta com os nossos alunos bonitinhos, quietinhos, comportadinhos (nem sempre), educadinhos, que só levantam a voz no dia das provas porque aquele assunto não foi dado, aquela pergunta não foi colocada antecipadamente para eles memorizarem a resposta; que só fazem perguntas para saber se podem escrever com o lápis ou com a caneta, alunos criativos nas mais espalhafatosas maneiras de preparar uma *cola*; que não questionam, não levantam problemas, não discutem, não dialogam. Esses alunos não constroem nenhum saber a não ser o da repetição e da memorização, acostumados com os *xizinhos* do vestibular e com a perda de confiança na própria capacidade intelectual.

Recorremos à UNESCO com o texto de Edgar Morin e nos esquecemos que Paulo Freire, nos dias de seu exílio, trabalhou na Unesco com o respeito, a valorização, sendo reconhecido do mundo todo. Por que não escutá-lo um *pouquinho*? Educação é "o que-fazer entre os homens no espaço e no tempo", ele diz. Reduzir o homem a *coisa* deságua na educação mecanicista, na domesticação, na adaptação ao mundo, assim como a educação

mecanicista e reprodutiva reduz o homem a *coisa*. É o parto do *ser menos do homem*, inadaptado, desajustado, rebelde.

A proposta de Paulo Freire é uma educação libertadora, transformadora do mundo, a educação humanizadora, o "ser mais do homem". A humanidade de Paulo Freire é a humanidade do simples, matuto, analfabeto, homens e mulheres sofridos do interior de Pernambuco, do Brasil todo, dos pobres que, quanto mais se espalham, mais são acuados no campo e nas periferias das cidades.

Paulo Freire desatualiza a educação do educador como depositante, que fala, que prescreve, que transmite conteúdo, que sabe. Educação na qual o aluno é o educando, o depositário, o disciplinado, o espaço vazio, o objeto, o passivo, a coisa, a morte.

Paulo Freire não dá fórmulas abstratas, vazias, não pára na contestação, na demolição. Ele constrói, propõe, faz-nos aceder à prática pedagógica. A concepção humanista da educação realiza-se através de uma constante problematização do homem no mundo, homem que se torna um ser de opção.

Como então superar as desigualdades, as discriminações, as marginalizações? A proposta de Paulo Freire é a educação-diálogo, educação-comunicação, educação-cooperação. Nós somos formados à competição: é o aluno destaque, o primeiro no vestibular, o que *matou os concorrentes*, o que sabe competir, superar, ganhar, vencer, derrotar. Somos empurrados a estar sempre numa atitude de competição: para as notas, as promoções, o vestibular, para entrar num clube, num bloco de carnaval, num *shopping*. Através dessa competição, nossa inteligência não se torna melhor, aliás desenvolve a capacidade de usar uma máscara, de manobrar, de percorrer o caminho mais seguro, porém menos original, de passar a perna no colega. O triste é que isso tudo não é feito conscientemente pelos alunos, é a maneira de se adaptar ao ambiente escolar, a maneira normal de obter o esperado sucesso no esquálido mundo careta da escola superior. Essa competição acaba por se traduzir em humilhações para todos, também para aqueles que têm sucesso, e sua finalidade última parece ser a de produzir seres humanos conformados com a autoridade desse sistema. (SMELSER).

"Educar para o inconformismo", diz Boaventura de Souza Santos, não através de pólos antagônicos, mas através de pólos que conciliam. "Ninguém educa a ninguém,

ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo", reafirma Paulo Freire. Educar para a cooperação, portanto, e não para a competição. Vamos começar de onde? De nós, diz Paulo Freire. É preciso acabar com o círculo vicioso: ontem você, hoje eu; ontem foi a sua vez, hoje é a minha vez. "É preciso tirar o opressor que está dentro de nós". Eis um programa de educação, um programa de vida.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *A condição humana.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTIGLIONI, Mariotti, *Vocabolario della Lingua Latina*. Loescher, Torino, 1966.

DARENDORF, Ralf. *Conflito social moderno*. São Paulo: Edusp, 1992.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido.* São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários á educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco,2001.

ROCCI, Lorenzo. *Vocabolario Greco-Italiano*. Italia: Societá Editrice Dante Alighieri,1943.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade.* 5 ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SMELSER, Neil J. *Manuale di Sociologia*. Milano: Il Mulino, s/d.

VICTÓRIA, de Francisco. *Relectio de Indis. La questione degli índios*. Bari: Levante Editori, 1996.

ZOLO, Danilo. *Cosmópolis.* Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2000.

2.7.

OS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DA UFPB AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS

Giuseppe Tosi[*]

pinuccio@uol.com.br

A UFPB realizou, nos últimos 10 anos, três cursos de especialização em Direitos Humanos: o primeiro, de 1994 a 1999; o segundo, de 2000 a 2002; e o terceiro, de 2002 a 2004. O primeiro curso foi uma experiência pioneira (foi o primeiro desse gênero no Brasil), realizada sem apoio financeiro, contando somente com recursos próprios; dele participaram 30 alunos. Devido às dificuldades administrativas e à falta de recursos, a evasão foi alta: somente 8 concluíram o curso com a defesa da monografia. Apesar desses problemas, o curso foi muito importante porque permitiu um acúmulo de experiências que criou os alicerces para os cursos posteriores.

O II e III cursos foram realizados no âmbito do projeto Universidade e Cidadania (UNI-CIDADANIA), em parceria com o Movimento Nacional de Direitos Humanos – Regional Nordeste – MNDH/NE. Eles surgiram para satisfazer uma demanda do MNDH – NE de melhor qualificação e capacitação dos seus membros e para dar continuidade à experiência anterior. O curso foi financiado através de um convênio entre a UFPB e o Movimento Leigo América Latiana – MLAL, uma ONG de cooperação internacional italiana, que repassou recursos do Ministério das Relações Exteriores. Isso permitiu a oferta de vagas gratuitas, a possibilidade de bolsas de manutenção para os alunos do MNDH – NE, a aquisição de equipamentos permanentes e de material de consumo para o desenvolvimento das atividades. Foram ofertadas ao todo 88 vagas, e a evasão foi bem mais baixa: cerca de 70 alunos defenderam a monografia final.

O presente texto quer ser uma reflexão, a partir da minha experiência como coordenador dos dois cursos, que coloco à disposição, como parte de uma avaliação coletiva que está ainda por ser feita.[47]

---

[*] Professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFPB; membro da Comissão de Direitos Humanos da UFPB; coordenador do II e III Cursos de Especialização em Direitos Humanos. Docente da disciplina Filosofia dos direitos Humanos nos Cursos de Especialização em DH da UFPB.

[47] Informações mais detalhadas sobre os cursos podem ser encontradas no site: www.ufpb.br/cdh.

1. OBJETIVOS E METAS

Os cursos tinham como objetivo:

- proporcionar aos profissionais que atuam em órgãos de defesa da cidadania, órgãos públicos, entidades da sociedade civil e movimentos sociais a possibilidade de aprofundar e fundamentar a prática da promoção e tutela dos Direitos Humanos.
- criar na UFPB um espaço interdisciplinar e plural de ações de ensino, pesquisa e extensão ao redor da questão dos Direitos Humanos;
- Desenvolver estudos e pesquisas que venham contribuir com a qualidade das práticas e o fortalecimento dos órgãos públicos e das entidades civis de defesa da cidadania;
- Possibilitar uma experiência interdisciplinar, em nível de pós-graduação, na área de Direitos Humanos;
- Promover intercâmbio técnico-científico com outros centros de estudos e pesquisa nacionais e internacionais que atuam com a questão dos Direitos Humanos.

E como metas

- formar 88 especialistas em direitos humanos que atuam nas entidades da sociedade civil e nos órgãos governamentais;
- produzir 88 monografias sobre temas relativos aos direitos humanos, relacionados com as práticas dos alunos, sob a orientação de um professor;
- elaborar textos, programas, bibliografias e métodos didáticos específicos na área de formação aos direitos humanos em nível de pós-graduação;
- SUBSIDIAR a construção de um banco de dados informatizado em Direitos Humanos (bibliográfico, de experiências e outros) que ofereça reflexões e propostas para a formulação de políticas públicas no âmbito das metas previstas pelo Programa Nacional de Direitos Humanos do Governo Federal.

2. PÚBLICO

Inicialmente o curso foi pensado exclusivamente para o público das ONGs filiadas ao MNDH – NE, mas durante a elaboração do projeto se concordou que era necessário abrir outras vagas para o público em geral. Assim, às 24 vagas previstas inicialmente para o MNDH – NE foram acrescentadas mais 20. Nele se inscreveram operadores de direitos humanos dos órgãos públicos e profissionais recém-egressos da Universidade. Criou-se assim um público bastante heterogêneo, que ia do militante gay à freira católica, do crente ao descrente, do policial militar ao advogado dos sem-terra, da jovem recém saída da Universidade ao militante já antigo e *calejado* na luta. Isso tornou mais difícil, em alguns momentos, a convivência e a gestão do curso, mas a tornou também bem mais ricas e desafiadoras, porque obrigou a todos, alunos e professores, a exercitar a tolerância e o respeito recíproco.

Uma outra característica interessante do curso foi a participação de alunos de vários Estados do Nordeste: Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará. Foi esse um dos motivos para a realização do curso em módulos intensivos de uma semana com 45 horas/aula, para permitir a participação de todos. Foi também um dos fatores que encareceram bastante os custos devido às despesas de transporte, alojamento e alimentação; por outro lado, permitiu um conhecimento recíproco entre militantes da região Nordeste, fortalecendo, assim, a criação de laços e relações pessoais importantes e significativas para um trabalho mais articulado na região. Do ponto de vista da formação profissional, a grande maioria dos participantes era da área de ciências humanas ou ciências jurídicas, com predominância de pessoas formadas em direito (ver anexos).

A convivência de pessoas de vários Estados, de várias profissões, de diferentes mentalidades e *cores*, por si só, constitui uma parte do processo formativo que deveria ter sido mais trabalhada e discutida pela coordenação do curso. De qualquer maneira, acreditamos que se tratou de uma experiência significativa na vida das pessoas que dela participaram e que deixou marcas em cada um, além de saudades.

3. CORPO DOCENTE

Foram chamados a fazer parte do curso professores do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA, pertencentes aos Departamentos de História, Filosofia, Ciências Sociais, Serviço Social, Psicologia, e do Centro de Ciências Jurídicas – CCJ,

pertencentes aos Departamentos de Direito Público e Direito Privado do Campus I e do Centro de Humanidades do Campus II – Campina Grande, Departamento de Sociologia e Antropologia do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais do Campus VII – Souza. A colaboração dos professores do Campus II e VI continuou também depois do desmembramento da UFPB, com a criação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

A maioria dos professores era membro efetivo ou colaborador da Comissão de Direitos Humanos da UFPB, criada em 1989 (foi a primeira desse gênero numa Universidade brasileira), e mantinha algum tipo de militância ou vinculação com os direitos humanos, pessoalmente ou através do trabalho de extensão universitária. A maioria também já vinha desenvolvendo alguma atividade de ensino, pesquisa e extensão em Direitos Humanos, embora acreditamos que o curso foi um dos fatores que estimularam os professores a realizarem novas pesquisas para poder dar conta das disciplinas e das orientações.

4. ESTRUTURA CURRICULAR

O curso foi estruturado em 8 disciplinas de 45 horas (3 créditos), mais uma monografia final sem direito a créditos, perfazendo um total de 360 horas-aula (24 créditos). As disciplinas foram: História dos DH, Filosofia dos DH, Fundamentação Jurídica dos DH, Instrumentos e Garantias Jurídicas de Tutela dos DH, Democracia e DH, Movimentos Sociais e DH, Educação em Direitos Humanos e Metodologia Científica.

As disciplinas estavam agrupadas idealmente em 4 eixos:

- um eixo **histórico-filosófico**, relativo à reconstruçao da história social e conceitual que conduziu à afirmação dos direitos humanos na contemporaneidade e ao estudo das questões filosóficas, éticas e políticas mais relevantes do debate atual;
- um eixo **jurídico**, relativo às teorias jurídicas que fundamentam os DH e aos instrumentos jurídicos para a sua efetivação;
- um eixo **político**, no qual era analisado o papel do Estado e da Sociedade civil organizada na realização dos DHs;

- e um eixo **educativo**, no qual se estudavam os conteúdos e as metodologias próprias de uma formação em DH que não pode se resumir à mera assimilação de informações, mas que deve visara uma formação humana mais integral.

A experiência dos três cursos mostrou que essa estrutura era muito rígida, pouco flexível; por isso, para os próximos cursos seria oportuno diminuir a carga horária das 8 disciplinas para 30 horas-aula cada e oferecer mais seminários temáticos, pelo menos 8, para permitir a abordagem de temas mais específicos e monográficos, para tanto convidando especialistas no assunto.

Monografia

A monografia de final de curso é a pesquisa que o aluno deve desenvolver durante todo o curso, seguindo os seguintes momentos:

1. o candidato, já no ato da inscrição, deve apresentar um esboço do projeto de pesquisa que pretende realizar durante o curso;
2. até o terceiro mês, o candidato deve indicar um orientador, cujo nome é aprovado pelo Colegiado do Curso (o orientador pode ser de outros cursos da UFPB ou de outras universidades);
3. antes do final das aulas, é realizado um *seminário de pesquisa* ou *jornada de monografia* com a participação de todos os orientandos e orientadores, em que cada aluno apresenta a situação da sua pesquisa diante dos professores e colegas, divididos por grupos temáticos;
4. finalmente, num período de até três meses após a conclusão das disciplinas, o aluno faz a defesa pública da monografia, diante de uma banca composta de três professores (incluindo o orientador);
5. as monografias são depositadas na Biblioteca Central e na Comissão de Direitos Humanos e colocadas no *site* da CDH, na íntegra, e as melhores monografias publicadas em forma de ensaio, num livro coletivo.

O objetivo desse processo é construir a monografia desde o começo do curso, recomendando também que o aluno aproveite as disciplinas para ir construindo os capítulos do trabalho de conclusão do curso.

Apesar desse processo, registrou-se uma certa dificuldade da maioria dos alunos em defender as monografias nos prazos previstos. A queixa principal foi a necessidade de elaborar trabalhos para obter notas em cada disciplina, fazendo com que o aluno ocupesse a maior parte do tempo em atender às exigências dos professores, sem poder se dedicar integralmente à monografia, que acabava sendo deixada para os últimos meses.

A outra grande dificuldade encontrada foi a falta de preparo para o trabalho de pesquisa, tanto nos aspetos formais (como elaborar um texto seguindo as normas e os critérios acadêmicos) quanto e sobretudo na metodologia e nos conteúdos de pesquisa.

Ainda não foi feita uma avaliação das monografias, mas, a partir da experiência como coordenador e membro de bancas, posso apontar alguns problemas:

1. Dificuldade de relacionar a teoria com a prática, ou a chamada *fundamentação teórica e histórica* com o objeto da pesquisa, sobretudo quando se trata de pesquisa de campo. Nesse aspecto, há uma certa responsabilidade da própria estrutura curricular do curso que é muito teórica e que parte sempre da teoria para a prática, não fazendo o caminho inverso.
2. Dificuldade de se manter um certo *distanciamento* acadêmico em relação ao objeto: na verdade, a maioria das pesquisas não é feita para descobrir algo, mas para confirmar uma tese preconcebida. Não estou assim pregando a neutralidade científica, nem negando a necessidade de uma tomada de posição diante do objeto, mas chamando a atenção para a existência de uma certa leitura preconcebida (quando não panfletária) da realidade, que vai somente ratificar os pressupostos e os preconceitos que o autor já possui, não indo em busca do inesperado.
3. Disso deriva, às vezes, a sensação de que as pesquisas nada mais fazem do que mostrar o óbvio, reforçando a opinião comum do grupo, sem um espírito crítico e auto-crítico sobre a realidade e sobre as próprias opiniões.

As falhas aqui registradas não dependem só do aluno ou do orientador, mas da própria maneira de organizar o curso, na sua metodologia, que, muitas vezes, esteve mais próxima da tradicional educação bancária, denunciada por Paulo Freire, do que de uma metodologia participativa, assim como elaborada em vários textos de educação em direitos humanos presentes nesta coletânea.

Um outro aspecto a ser considerado diz respeito à orientação. Na verdade, os temas que cabem debaixo da etiqueta *direitos humanos* são tantos e tão variados que fica difícil encontrar orientadores capazes de dar conta da tarefa. O orientador *ideal* de uma pesquisa em direitos humanos deveria possuir três características: ter um engajamento, uma militância, uma aproximação com a prática dos direitos humanos; possuir um conhecimento teórico, ter uma certa familiaridade com os tópicos principais relativos às doutrinas e à bibliografia dos direito humanos e, finalmente, ser especialista numa determinada área temática dos DHs.

Nem sempre é possível encontrar esse perfil: ainda são poucos os professores e pesquisadores nessa área, que é muito recente e ainda não consolidada na academia, inclusive porque a formação em DH dos professores é algo que se dá de forma autodidática, cada um à sua maneira. Diante da falta de um número suficiente de professores com o perfil adequado, o risco é que o orientador se transforme numa espécie de *fac totum*, que tem que dar conta de temas nos quais nem sempre tem uma competência específica.

Para tentar superar isso, foi admitida e, até certo ponto, incentivada a presença de orientadores externos ao colegiado, especialistas do assunto, assim como a presença de membros externos ao colegiado nas comissões julgadoras.

Em suma, esses são os percalços de uma experiência relativamente nova no meio acadêmico. Acreditamos que vai demorar um certo tempo para que a academia seja capaz de dar uma resposta cabal a essa nova demanda de formação. Talvez a criação de Núcleos interdisciplinares de DH possa ajudar nesse sentido.

Nota-se também uma tendência a criar cursos mais especialistas, voltados, por exemplo, à educação em DH, à segurança pública e aos DHs, ao direito ambiental, etc para públicos mais homogêneos: professores, advogados, membros do Ministério Público, etc.

Áreas temáticas

Para uma análise das áreas temáticas abordadas nos cursos de especialização, remetemos à leitura do ensaio dedicado a esse tema, na terceira parte deste livro (3.2).

5 . INFRA-ESTRUTURA

O curso contou com dois instrumentos fundamentais para o seu funcionamento: a Biblioteca de Direitos Humanos Enzo Melegari e a *home-page*. A biblioteca foi construída durante os três últimos anos a partir dos recursos do convênio com o Movimento Leigo América Latina e de doações de órgãos governamentais e não-governamentais nacionais e estrangeiros e de particulares. Atualmente conta com mais de 1500 títulos, entre livros, documentos, vídeos, monografias, dissertações, CD-ROM, a maioria em língua portuguesa.

A *home-page* (www.ufpb.br/cdh) é outro instrumento fundamental para a sistematização e divulgação das informações básicas sobre o curso e da produção acadêmica dos professores e dos alunos: nela estão catalogadas, por autor, a maioria dos livros presentes na biblioteca e uma cópia da maioria das monografias dos alunos, na íntegra.

6. ARTICULAÇÕES E REDES

Um dos objetivos dos cursos era favorecer a criação de articulações e redes dentro da Universidade e entre as universidades.

a) **Na UFPB**, a realização dos cursos foi uma oportunidade significativa para permitir o intercâmbio entre os pesquisadores da área, incentivando, na prática quotidiana, o exercício da interdisciplinaridade e consolidando, assim, a área.

b) **Mestrado em DH.** A experiência dos cursos de especialização foi importante também para a aprovação, por parte da Fundação Ford (através da Fundação Carlos Chagas), do projeto de área de concentração em *direitos humanos* no Mestrado em Ciências Jurídicas da UFPB, um dos três mestrados existentes no Brasil, sendo os outros dois na USP e na Universidade Federal do Pará. A partir disso, está se constituindo uma rede de pós-graduação em direitos humanos no Brasil, com possíveis desdobramentos futuros para a América Latina.

c) **Em nível regional**. Através da rede Uni-Cidadania, procuram-se articular as Comissões de Direitos Humanos das Universidades do Nordeste (Bahia, Sergipe, Pernambuco, Paraíba, Piauí), as ONGs parceiras do projeto e as entidades públicas, para dar início à formação de uma rede permanente acadêmica, articulada com a sociedade civil e o Estado. É um objetivo ainda em construção, constituindo o seminário de formação um dos pontos altos desse processo.

d) **Em nível internacional**. A Comissão de Direitos Humanos e o Colegiado do Curso estabeleceram convênios com a Universidade de Florença (Itália), o que permitiu o intercâmbio de professores, a participação de pesquisadores da UFPB no JURA GENTIUM (Centro de Estudos da Filosofia do Direito Internacional e da Política Global – http://dex1.tsd.unifi.it/jg/) e a realização de dois Seminários de Direito Internacional dedicados ao tema da transformação do direito numa época de globalização.

e) **Programa ALFA**. A partir desses contatos, foi apresentado e aprovado pela União Européia um projeto ALFA (América Latina Formação Acadêmica), dedicado à questão dos direitos humanos e da segurança pública (*Human Rights face Security*), com a participação das Universidades de Florença e Pisa na Itália, de Essex na Inglaterra, do Minho em Portugal, da Universidade Panamericana do México, da Universidade de Palermo na Argentina e da Universidade Federal da Paraíba no Brasil. Esse projeto prevê a concessão de bolsas de estudo entre as universidades participantes, desde a graduação até o pós-doutorado, além da realização de dois seminários internacionais e a possibilidade de publicações conjuntas.

7. CONTINUIDADE DO PROCESSO FORMATIVO

As experiências de formação em direitos humanos nas Universidades brasileiras começaram e em grande parte, ainda continuam como experiências isoladas de pessoas ou grupos: os esforços de articulação e de criação de redes são ainda incipientes. Uma das questões a serem discutidas para o futuro próximo é a criação de um *sistema nacional universitário de educação em direitos humanos*, em nível de extensão, graduação e pós-

graduação, integrado com os movimentos sociais e com as entidades públicas. Esse sistema, sem ferir e interferir nas particularidades de cada Estado e de cada Universidade, daria mais unidade, consistência e continuidade à formação.

Para a construção desse sistema, podem desempenhar um papel importante algumas entidades, tais como o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, o Comitê de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Especial de Direitos Humanos e a Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-Graduação – ANDHEP.

A criação e o fortalecimento desse sistema permitiriam um maior intercâmbio de conteúdos, metodologias e instrumentos formativos entre os educadores e pesquisadores em direitos humanos no Brasil e um melhor acompanhamento do processo formativo, desde a seleção, passando pela realização dos cursos e terminando no acompanhamento depois da realização do curso.

Talvez a realização de cursos a distância semipresenciais, a partir da ampliação de experiências já existentes, poderia se tornar um instrumento poderoso para ampliar o público dos formandos, atendendo, assim, a uma demanda formativa sempre crescente, e para manter contatos permanentes com os egressos dos cursos de formação presenciais.

Uma das questões que esse sistema de formação deverá enfrentar é a da qualificação ou certificação dos agentes de cidadania, dentro de um amplo processo formativo, no qual governo, Universidade e sociedade civil deverão participar.

CONCLUINDO

Mais de 10 anos de experiência de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos na UFPB mostram que o tema não é uma moda passageira, mas algo que veio para ficar como eixo articulador entre as disciplinas e entre a pesquisa, o ensino e a extensão. Os tempos estão maduros para um salto de qualidade com a criação de um Núcleo Interdisciplinar de Cidadania e Direitos Humanos que tenha mais autonomia para levar adiante, de forma mais organizada e institucionalizada, esse projeto coletivo.

Não foi fácil coordenar os cursos e teria sido impossível sem a colaboração dos funcionários, dos professores e dos alunos, todos eles imbuídos de um mesmo espírito, de uma mesma vontade de construir um espaço acadêmico não-fechado em si mesmo, mas

aberto à construção de uma sociedade melhor e mais justa. Por isso, foi um trabalho muito gratificante, pelo qual me sinto profundamente agradecido a todas as pessoas que o tornaram possível.

ANEXO 01

PERFIL DOS ALUNOS DO II E III CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM DH

Total	**88**	**100,00**

2. Sexo

Sexo	**N. Absoluto**	**N. Relativo (%)**
Feminino	56	63,63
Masculino	32	36,36
Total	**88**	**100,00**

3. Procedência

Estado	**N. Absoluto**	**N. Relativo (%)**
Paraíba	50	62,50
Pernambuco	18	20,45
Ceará	06	6,81
Alagoas	06	6,81
Rio G. do Norte	05	5,68
Sergipe	02	2,27
Estrangeiro	01	1,13
Total	**88**	**100,00**

4. Formação acadêmica

Graduação	**N. Absoluto**	**N. Relativo (%)**
Direito	41	46,59
Serviço Social	18	20,45
Psicologia	09	10,22
História	05	5,68
Pedagogia	03	3,41
Comunicação Social	03	3,41
Teologia	02	2,27
Ciências Sociais	02	2,27

Letras	02	2,27
Formação de Oficiais	01	1,14
Filosofia	01	1,14
Ciências Contábeis	01	1,14
Educação Artística	01	1,14
Total	**88**	**100**

4. Projetos por área temática

(Alguns projetos foram colocados em mais de uma área temática)

Direitos civis

Violência intrafamiliar: 07

Polícia militar: 05

Pro-Vita: 03

Questao penitenciária: 02

Grupos de extermínio: 01

Violência na escola: 01

Violência no campo: 01

Acesso à justiça: 03

Religião e direitos humanos: 02

Direitos econômicos, sociais e culturais

DESC (em geral): 04

Direito ao trabalho: 06

Questão urbana: 05

Questão agrária: 04

Direito à saúde: 04

Direito à alimentação: 01

Direitos ambientais: 01

Comunicação e direitos humanos: 02

Direitos da pessoa humana na sua especificidade

Crianças e adolescentes: 11

Mulheres: 07

Idosos: 01

Portadores de deficiência: 03

Homossexuais: 04

Direitos das minorias

Negros: 06

Indígenas: 02

Direitos de solidariedade internacional

Direito internacional dos direitos humanos: 01

Instrumentos e garantias de promoção e defesa dos direitos humanos

Teoria dos direitos humanos: 01

Educação em direitos humanos (em geral): 02

Educação em dh na escola: 04

Educação em dh na comunidade: 02

Educação em dh na polícia: 01

Educação ambiental: 01

Programa Nacional de dh: 01

Observação: A lista das monografias defendidas pelos alunos se encontram no ensaio 3.2. do presente volume.

2.8.
A FORMAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O ENSINO JURÍDICO

Fernanda Rangel Schuler[*]
nandascheler@uol.com.br

A discussão sobre a questão dos direitos humanos está muito em evidência, particularmente em função das situações de injustiça institucionalizada e da criminalidade cotidiana, por um lado, e do avanço dos movimentos sociais que lutam pelo estabelecimento da cidadania ativa e igualdade sócio-econômica e política, por outro. A violação sistemática aos direitos humanos em nosso país, em todas as áreas, é incompatível com qualquer projeto de desenvolvimento nacional e de cidadania democrática.

Os direitos humanos surgem como narrativa histórica produzida por diversos intelectuais no século XVIII, dentre eles, Espinoza, Locke, Montesquieu, Rousseau, época em que eclodem as grandes revoluções burguesas. Os Direitos Humanos foram construídos na formação da sociedade moderna, no contexto da Revolução Francesa, da Revolução Industrial, cujas conquistas imprimiram uma nova visão dos direitos do indivíduo e do cidadão, culminando com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), promulgada pela Organização das Nações Unidas. Nascem não só para evitar atrocidades, mas para promoção da paz.

Hoje, temos uma legislação bastante avançada em relação aos direitos humanos. O direito interno já incorporou o conteúdo e os avanços contidos em vários instrumentos internacionais existentes tanto no sistema global como regional de proteção e defesa dos direitos humanos, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de

[*] Advogada e pesquisadora. Área: Educação em Direitos Humanos. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, linha de pesquisa: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação. Membro da ABEDI –Associação Brasileira de Ensino do Direito.

1948, os Pactos Internacionais de 1966, sobre direitos civis e políticos e sobre direitos econômicos, sociais e culturais.

No tocante aos planos nacionais, podemos mencionar o Programa Nacional de Direitos Humanos, lançado pelo Governo Fernando Henrique em 1996; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, lançado no dia 10 de dezembro de 2003, na gestão do Governo Lula; o Plano Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo, dentre outros. Há que se considerar, entretanto, que muitos desses avanços ainda esperam por ser materializados na prática. Conforme acentua Comparato (2003, p. 65),

> o conjunto de direitos sociais acha-se hoje, em todo o mundo, severamente abalado pela hegemonia da chamada política neoliberal, que nada mais é do que um retrocesso ao capitalismo vigorante em meados do século XIX. Criou-se, na verdade, uma situação de exclusão social de populações inteiras.

Face às disparidades e injustiças sociais, acentuadas pela globalização econômica do mundo contemporâneo, novas formas de solidariedade entre os cidadãos vêm se desenvolvendo.

O discurso que vem sendo proposto por diversos atores da sociedade (organizações não-governamentais, associações, movimentos), no atual contexto sócio-político, contempla o eixo para uma política educacional emancipatória que tem como princípios o combate à discriminação, a promoção de igualdade entre as pessoas, o fortalecimento dos canais de participação popular, o combate ao trabalho escravo, a proteção aos direitos das crianças, adolescentes, homossexuais, afrodescendentes, mulheres, idosos e pessoas portadoras de deficiência, bem como o aperfeiçoamento dos meios para a apresentação das denúncias de violação aos direitos humanos, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas.

Nessa perspectiva, é mister destacar a importância da reflexão sobre os direitos humanos nas universidades, em particular nos cursos jurídicos, recompondo também, através do resgate de seu desenvolvimento histórico, o seu nível político de resistência ao abuso de poder. É assim que Ihering (2003, p.27) define que: “A vida do

direito é a luta, a luta de povos, de governos, de classes, de indivíduos. (...) O direito é um labor contínuo, não apenas dos governantes, mas de todo o povo".

Dessa forma, pode-se argumentar que a Universidade, e, no nosso caso, os cursos de Direito, devem se constituir num espaço de reflexão-ação, com importantes impactos para a transformação da realidade social. Isso porque as formas de organização social, a questão do respeito aos direitos humanos, a questão da democracia estão postas para todos os segmentos políticos e ideológicos.

Face a esse contexto, é que podemos ressaltar alguns aspectos relativos aos cursos jurídicos, visto que, segundo Dornelles (1989, p. 119): "As Escolas de Direito são o lugar privilegiado – não o único, no entanto – de criação, produção, reprodução e divulgação do saber jurídico", com vistas a uma formação que leve os indivíduos a exercerem uma prática diferenciada na sociedade em que vivem.

Os cursos de Direito não podem ficar restritos a uma exacerbação dogmática que cultua os códigos, as leis específicas, os regulamentos; fechados em uma cultura positivista, normativa, que está voltada para a manutenção do *status quo,* uma vez que a lei também pode ser instrumento para promover mudanças.

Para Chauí (2003, p.1), a Universidade é uma organização social e como tal não pode passar alheia às mudanças e transformações sociais, econômicas e políticas que permeiam as relações humanas no nosso século. Por esse raciocínio, Chauí destaca que:

> A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da idéia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa idéia, seja para opor-se a ela, no correr do século XX a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como uma idéia reguladora(2003, p.1).

Nesse sentido, reforça-se a idéia do Direito como um processo dinâmico, cuja criação, interpretação e aplicação não podem estar desvinculadas da realidade social.

Dentro desse contexto, é mister apresentar as novas diretrizes das políticas para os cursos superiores e, em especial, para o ensino jurídico, contidas no Parecer

CNE/CES 146, aprovado em 3 de abril de 2002, homologado em 09/05/2002 e publicado no *Diário Oficial da União* em 13/05/2002.

CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

- **Perfil Desejado do Formando**

Quanto ao perfil desejado, o curso de Direito deverá oportunizar ao graduando uma sólida formação geral e humanística, com a capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania**.**

- **Competências e Habilidades**

O curso de graduação em Direito deve possibilitar a formação do profissional do Direito que revele, pelo menos, as seguintes habilidades:

- leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- interpretação e aplicação do Direito;
- pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- julgamento e tomada de decisões;
- domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

- **Conteúdos Curriculares**

Os cursos de graduação em Direito deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I – Conteúdos de **Formação Fundamental**, que tem por objetivo integrar o estudante no campo do Direito, estabelecendo ainda as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo estudos que envolvam a Ciência Política (com Teoria Geral do Estado), a Economia, a Sociologia Jurídica, a Filosofia e a Psicologia Aplicada ao Direito e a Ética Geral e Profissional;

II – Conteúdos de **Formação Profissional**, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação do Direito, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência Jurídica e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas harmônicas relações internacionais;

III – Conteúdos de **Formação Prática**, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o estágio curricular durante o qual a prática jurídica revele o desempenho do perfil profissional desejado, com a devida utilização da Ciência Jurídica e das normas técnico-jurídicas.

Como podemos observar, o perfil desejado para os alunos egressos em Direito aponta para uma formação que os torne sincronizados a uma prática voltada para a dimensão ética, jurídica, política e cidadã. Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar a importância da incorporação pelos cursos de Direito da temática dos direitos humanos e da cidadania, na perspectiva da formação de atores capazes de atuar nos distintos espaços sociais através de uma prática consciente, crítica e militante.

A Universidade enquanto instituição republicana, democrática, autônoma, crítica, não pode prescindir de uma reflexão que tenha sua centralidade na dignidade dos direitos humanos, visando contribuir mais efetivamente para a inversão de uma nova ordem.

Em relação às propostas para as instituições de ensino superior sobre a temática dos direitos humanos, podemos destacar a oferta de disciplina em Direitos Humanos e Cidadania nos cursos de Direito, no final da década de 80, bem como em outros cursos de graduação e pós-graduação.

Vale destacar, segundo a professora Aída Monteiro (2000, p.51), a "criação na Universidade de São Paulo, em 1997, da Cátedra UNESCO de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância", o que impulsionou o oferecimento de cursos regulares aos alunos das diversas licenciaturas, ministrados pela Faculdade de Educação.

Não podemos deixar de mencionar, no contexto das políticas de educação superior, algumas linhas de atuação que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, já anteriormente referido, estabelece como diretrizes a serem implementadas pelas universidades no campo dos direitos humanos:

> na área do ensino, as atividades acadêmicas devem estar voltadas para a formação de uma cultura nacional baseada nos direitos humanos como tema transversal, criando programas interdisciplinares específicos nos cursos de graduação e de pós-graduação; ao nível da pesquisa, deve ser incentivada a criação de linhas interdisciplinares e interinstitucionais relacionadas ao tema dos direitos humanos, com apoio dos organismos de fomento; no campo da extensão universitária, devem ser desenvolvidos programas para a formação de professores de diferentes redes de ensino, assim como demais agentes de educação em direitos humanos em nível local, regional e nacional, de modo a configurar uma cultura educativa nesta área (2003, p.24).

É de fundamental importância para as universidades do país inteiro, especialmente as ligadas ao ensino jurídico, criar centros de reflexão acadêmica sobre os direitos humanos, estimular a incorporação da disciplina de Direitos Humanos aos currículos dos cursos de graduação; estimular a criação de cursos de pós-graduação em direitos humanos em todos os níveis, desde a especialização, passando pelo mestrado, até o doutorado; criar linhas de pesquisa, desenvolver metodologias, propostas de disciplina, conteúdo programático, no intuito de desenvolver políticas de ensino superior voltadas para a implementação do tema direitos humanos e cidadania.

A questão da democracia, como a questão dos Direitos Humanos, está posta para todos os segmentos sociais, políticos e ideológicos. A democracia, enquanto regime político baseado na soberania popular com total respeito aos direitos humanos, não pode mais ser concebida de forma redutiva, e a Universidade precisa resgatar seu caráter democrático, socialmente atuante, crítico, pluralista, criador.

Conforme explicita Dornelles,

> A aproximação crescente de uma nova intelectualidade junto às forças populares, assim como o desenvolvimento dos movimentos sociais nos últimos anos, demonstram a importância de a universidade assumir o seu papel de crítica aos valores sociais dominantes, em uma tentativa de produção de um novo conhecimento vinculado a uma nova prática social. Este novo conhecimento deve incorporar não apenas o direcionamento institucional, introduzido a partir da redefinição do papel da universidade, como também traduzir novas propostas produzidas pelos estudantes, e pela própria sociedade. Este repensar crítico sobre a universidade e sobre os Cursos de Direito deve, assim, englobar os diferentes atores sociais no questionamento de sua tradicional função de formação das elites do poder (1989, p. 106).

É nesse sentido jurídico-político que é imprescindível repensar a questão dos Direitos Humanos em nossos dias. Segundo Souliers apud Vieira (1989, p. 137),

> A finalidade dos Direitos do Homem não é resolver todos os problemas postos em Sociedade, é impedir que eles sejam enfocados sem os homens e resolvidos contra eles. Os direitos do homem são de essência política. Eles participam da política mas não são de toda a política; eles têm justamente por objeto impedir que a política não seja um todo monolítico, inteiramente confundido com o poder. Eles pertencem aos homens, não aos Estados, não aos aparelhos de Estado. São os meios de resistência ao poder e de intervenção na política própria a fazer obstáculos à dominação total do Estado.

Como mencionado anteriormente, os direitos humanos são direitos históricos, ou seja, "nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas

liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas" (BOBBIO, 1992, p. 5).

A política dos direitos humanos dentro do cenário das políticas públicas, em especial das políticas educacionais, possui um importante papel na luta pela minimização da criminalidade, da violência, da miséria, das violações aos direitos humanos. E aí a extrema importância dos profissionais do Direito. Nesse sentido, as faculdades de Direito precisam repensar seus conteúdos e currículos; os professores necessitam rever sua didática; as universidades devem promover e articular pesquisas em relação às políticas dos direitos humanos; o trabalho de extensão universitária precisa voltar-se não apenas para Procuradorias, etc, mas para diversos atores, como Conselhos, Curadorias, movimentos rurais e urbanos; professores e alunos precisam se engajar nos espaços políticos de intervenção social, prestar trabalho de assistência jurídico-político às entidades, às comunidades carentes.

É bem verdade que o reconhecimento dos direitos humanos somente passou da esfera nacional para a internacional após a Segunda Guerra Mundial. Entretanto, cada vez mais, o tema dos direitos humanos passa a ser pauta de discussões de pesquisadores, políticos e outros agentes sociais, nos debates internacionais, em seminários de estudo e em conferências governamentais. O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas modernas.

> A busca pela paz não pode avançar sem o pleno reconhecimento e proteção aos direitos humanos, acima de cada Estado. Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos" (BOBBIO, 1992, p.1).

O esforço de constituição de um novo saber crítico que denuncie a visão asséptica, jurisdicista e pretensamente neutra do discurso jurídico tradicional objetivaria criar uma consciência participativa nos processos decisórios, possibilitando uma nova relação entre a técnica jurídica e a prática política. Do contrário, viveremos sempre numa atividade cíclica de reprodução das injustiças sociais.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

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.

BRASIL. Parecer CNE/ CES 146, aprovado em 3 de abril de 2002. Homologado em 09/05/2002 e publicado no Diário Oficial da União em 13/05/2002. Ministério da Educação e Cultura. www.mec.gov.br, 2004.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003. *Revista Brasileira de Educação* set/out/nov./dez 2003 nº 24

COMPARATO, Fábio Konder. *A Afirmação histórica dos direitos humanos.* São Paulo: Saraiva, 2003.

DORNELLES, João Ricardo W. O ensino jurídico e os Direitos Humanos no Brasil. In: GOFFREDO, Gustavo S. de; DORNELLES, J. R.W. et alii. *Direitos Humanos*: um debate necessário**.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

IHERING, Rudolf Von. *A Luta pelo Direito*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2003.

SILVA, Aída Maria Monteiro. *Escola Pública e a Formação da Cidadania: possibilidades e limites***.** Faculdade de Educação da USP. 2000. Teses de Doutorado.

VIEIRA, José Ribas. Estado de Direito e ao acesso à justiça: uma contribuição para o debate dos Direitos Humanos no Brasil, in GOFFREDO, Gustavo S. de, DORNELLES, J. R.W. et alii. *Direitos Humanos*: um debate necessário. São Paulo: Brasiliense, 1989.

2.9.
O ENSINO DE DIREITOS HUMANOS NO CENTRO DE HUMANIDADES DA UFPB

Fábio F. B. de Freitas[*]
ffreitasdh@uol.com.br

A Educação deve ser encarada como uma ação que reforça e completa a tarefa de defesa dos Direitos Humanos, ampliando sua proteção e promoção em todo o espaço cultural da sociedade.

A educação em Direitos Humanos – profundamente ligada à educação para a Cidadania – já é uma realidade em vários países da América Latina e da Europa e tem se apresentado sob diferentes formas, se bem que, em termos de sistemas de ensino, ainda seja pequeno o número de iniciativas no âmbito do ensino superior no Brasil. Essa última constatação, aliás, foi o que nos motivou inicialmente a oferecer a disciplina de forma regular.

Qual a relevância de um curso temático como esse? Vários são os motivos, porém nosso foco principal diz respeito à realidade brasileira recente no período pós-regime militar.

Trata-se da persistente cultura política oligárquica brasileira, além do que, durante o regime militar o Brasil viveu um período de redução drástica dos direitos da Cidadania e de minimização da atividade política. Isso correspondeu a uma concepção produtivista/economicista da sociedade, na qual a única função dos indivíduos é produzir e consumir bens e serviços. Com o movimento pela democratização do país e com o reconhecimento universal de que não há desenvolvimento exclusivamente no campo

[*] Professor de Teoria/Filosofia Política e Direitos Humanos do Centro de Humanidades da UFCG; membro colaborador da Comissão de Direitos Humanos da UFPB; Pres. da Comissão de Direitos Humanos da UFCG;Prof.do Iº, IIº e IIIº Cursos de Especialização em Direitos Humanos do CCHLA –UFPB; membro colaborador do EDAI-Anistia Internacional e Articulista.

econômico, sem correspondente desenvolvimento social e político, a questão da educação para os direitos humanos e a cidadania se tornou de fundamental importância. Hoje, podemos afirmar que uma cultura de respeito aos direitos humanos e a cidadania são idéias em expansão; no entanto, paradoxalmente, a ação política continua desvalorizada, e o cidadão pode ser visto apenas como o contribuinte, o consumidor, o demandante de benefícios pessoais ou corporativos, e, apesar de já estarmos de certa forma disseminando uma *gramática* dos direitos humanos, as inúmeras e diversas ocorrências no sentido da violação a esses direitos ainda são parte integrante do cotidiano de milhões de brasileiros.

A violação sistemática dos Direitos Humanos em nosso país, em todas as áreas, é incompatível com qualquer projeto de desenvolvimento nacional e de cidadania democrática. A discussão sobre os meios adequados para a defesa e a promoção dos direitos humanos e da cidadania requer – especialmente num país como o nosso – a consciência clara sobre o papel da educação para a construção de uma sociedade baseada na justiça social.

Entendemos como crucial a advertência de Norberto Bobbio, para quem a apatia política dos cidadãos compromete o futuro da democracia, inclusive no chamado primeiro mundo. Dentre as *promessas não cumpridas* para a consolidação do ideal democrático, aponta ele o relativo fracasso da educação para a cidadania e para os direitos humanos. Bobbio reforça a necessidade de uma educação que forme cidadãos ativos, participantes – indispensáveis numa democracia, mas não necessariamente desejados por aqueles governantes que preferem confiar na tranqüilidade dos cidadãos passivos. (BOBBIO,1986,Cap I).

O regime democrático é essencial para o reconhecimento e a garantia dos direitos humanos. A educação é entendida aqui, basicamente, como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas.

A questão democrática se coloca, pois, no centro da discussão quando falamos de uma educação para os direitos humanos; e isso vale em relação às várias dimensões envolvidas no processo.

Quanto ao conteúdo, a educação em direitos humanos e cidadania consiste no desenvolvimento dos valores republicanos – respeito às leis, legitimadas pela aprovação soberana do povo e acima de interesses particulares; o respeito ao bem público, acima do interesse privado; o sentido da responsabilidade no exercício do poder – e dos valores democráticos – defesa da igualdade e a conseqüente recusa de privilégios, aceitação da vontade da maioria legitimamente formada. Em conseqüência de tudo isso, configura-se como conclusivo o respeito integral aos Direitos Humanos.

A Universidade brasileira, e as IFES em particular, têm participado ativamente no processo de construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos e no exercício da cidadania democrática, estando sempre ligadas à sua consolidação, em momentos democráticos, e à resistência em momentos de arbítrio. A tarefa da universidade para com os direitos humanos e a cidadania é múltipla, multifacetada, complexa, cheia de responsabilidade histórica inarredável. Seja no campo do avanço científico que venha trazer descobertas para a melhoria da qualidade de vida, seja no campo do aprimoramento democrático, a Universidade é o espaço próprio às discussões mais decisivas e delicadas, fundamento daqueles que ousam pensar, de forma responsável, o novo e o diferente. É por isso que a Universidade fundamenta a própria cidadania democrática. Ela mesma é dependente da liberdade e da justiça, para existir e ter condições de produção do saber, por intermédio da pesquisa, do ensino e da extensão.

A Universidade reúne, também, complexidade, gestão de conflitos, diálogo, respeito às diferenças. Trata-se do cultivo do pluralismo, base da democracia, reconhecido como base da criação científica. O mundo acadêmico, ao dirigir seus objetivos para o avanço do saber universal e do bem público, deve pautar-se pela ética. Pelo que foi dito, a escola torna-se o lugar privilegiado para o desenvolvimento de um processo de educação em direitos humanos e cidadania, "porque é onde se dá a transmissão cultural e a formação para a convivência social. Ela se encarrega de transmitir e construir cultura frente às novas gerações, por isso valores e hábitos" (SILVA,1995).

Adotar o compromisso pedagógico com o desenvolvimento de valores democráticos e republicanos na educação para os direitos humanos significa trabalhar com a perspectiva de mudar mentalidades, um trabalho permanente. Apesar de o educador em direitos humanos não poder contar com retornos imediatos, o trabalho sistemático na

formação de potenciais multiplicadores traz, sem dúvida, resultados qualitativamente significativos.

Nesse sentido é que, a partir do semestre 95.2 passamos a oferecer, junto à Coordenação do Curso de Ciências Sociais do Departamento de Sociologia e Antropologia e da área de Ciência Política do Centro de Humanidades da UFPB, com apoio da sua Comissão de Direitos Humanos, de forma pioneira – pelo enfoque em termos de uma interdisciplinariedade em Ciências Sociais apenas referenciada no âmbito jurídico – a disciplina Democracia e Direitos Humanos, no formato de Seminários Curriculares de Ciências Sociais, em caráter optativo, com 3 créditos, para alunos de graduação do Centro de Humanidades.

Finalizando, apresentamos como complemento a proposta do curso que temos ministrado regularmente junto ao CH–UFPB.

Universidade Federal da Paraíba – Centro de Humanidades – DSA –
Área de Ciência Política
Disciplina – Democracia e Direitos Humanos
(Sem. Curriculares em Ciências Sociais – S.C.C.S.)

Prof. Fábio F.B. de Freitas

JUSTIFICATIVA

Ao se comemorarem os 50 anos da proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o mundo (e o Brasil) vive um paradoxo: em nenhum outro momento do séc. XX se falou tanto em direitos humanos, quase ao ponto desse tema se converter em uma gramática.

Paradoxalmente, essa ampla difusão do tema dos direitos humanos não tem sido acompanhada de uma prática de respeito a esses princípios; pelo contrário, a cada ano aumentam em todo o mundo (e no Brasil) o número de casos de violações – muitas graves – a esses direitos. Também não temos a tradução deles em políticas públicas efetivas que assegurem o seu cumprimento. No Brasil, devido ao nível elevado de exclusão de enormes parcelas da população de condições sócio-econômicas (parte indivisível dos direitos humanos) que garantam uma existência com dignidade, essa questão adquire contornos de

dramaticidade.

A nossa sociedade, depois de longo passado autoritário, vai assumindo o governo de si mesma, vai discutindo de forma cada vez mais ampla o que é justo e o que é necessário. Isso significa que a lei vai deixando de ser uma imposição de cima para baixo, para se tornar a construção de um espaço comum, no qual o direito de um é o dever de outro, e as relações procuram ser equilibradas.

Mas, por isso mesmo, os Direitos Humanos não são nada óbvios. Há segmentos inteiros de nossa sociedade que resistem a eles, por interesse na conservação das relações autoritárias ou por desconhecimento do que significam direitos de todos. É aí que entra, a nosso ver, a importância do curso que ora propomos: introduzir/informar/sensibilizar o público – universitário ou não – quanto às noções básicas, teóricas e instrumentais acerca dos direitos humanos, tema fundamental na agenda dos povos civilizados. Precondições para inibir não apenas as guerras, mas iniqüidades que, mesmo em tempo de paz, comprometem as bases do convívio universal: a intolerância, o preconceito, a exclusão moral e social.

Se há uma contribuição que a Universidade pode dar à sociedade, é esta: a partir da informação e da reflexão, contribuir para a mudança social, tendo como base a transformação de valores e condutas.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

I – Fundamentação Histórica e Filosófica dos Direitos Humanos: as Revoluções Burguesas

– O Iluminismo

– A Revolução Inglesa (1688)

– A Revolução Americana (1776)

– A Revolução Francesa (1789)

II – As "Gerações" dos Direitos Humanos

– Os Direitos Individuais

– Os Direitos Coletivos

– Os Direitos dos Povos ou Direitos de Solidariedade

– Os Direitos a um Meio Ambiente Sadio, à Informação, os Direitos de Reprodução Humana, etc

III – A Proteção Internacional dos Direitos Humanos

– A Universalização do Tema dos Direitos Humanos – O Significado da Declaração Universal (1948)

– Análise dos Principais Documentos da Legislação Internacional e Estudo de Casos

– A Proteção Internacional dos Direitos Humanos : Limites e Perspectivas

– As Organizações Não-Governamentais na Defesa dos Direitos Humanos: Anistia Internacional, American Watch, etc.

– A Proteção Internacional dos Direitos Humanos e a Legislação Brasileira

IV – Pensando os Direitos Humanos no Brasil: Consolidação Democrática, Continuidade Autoritária e Violação dos Direitos Humanos

– Direitos Humanos como Prática Sócio-Política e a Questão Democrática no Brasil

– A Questão da Corrupção como "Sistema" de Governo

– A Violência contra Crianças e Adolescentes

– O Sistema Policial e Carcerário no Brasil

– O Descompasso entre a Lei, sua Implementação e as Instituições

– Direitos Sociais e Econômicos em face da Globalização: violações estruturais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO Marques, J.B (Org.). *Reflexões sobre a pena de morte*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

BICUDO, Hélio. *Violência (o Brasil cruel e sem maquiagem).* São Paulo: Moderna, 1994.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

CANÇADO Trindade, A. A. (Org.). *A incorporação das normas internacionais de*

proteção dos direitos humanos no direito brasileiro. Brasília: IIDH, 1996.

DALLARI, Dalmo. *O que são os direitos da pessoa?* 10 ed., edição. São Paulo: Editora Braziliense, 1994.

DIMENSTEIN, Gilberto. *Democracia em pedaços (direitos humanos no Brasil*). São Paulo: Cia das Letras, 1996.

_____*O Cidadão de papel:* a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil, 12 ed., São Paulo: Ática, 1996.

DORNELLES, João Ricardo Wanderley. *O que são direitos humanos*. São Paulo: Editora Braziliense, 1989.

LEVIN, Leah. *Direitos humanos*: perguntas e respostas. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LINDGREN Alves, J. A. *Os direitos humanos como tema global*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

MANZINI-COUVRE. *O que é cidadania?* São Paulo: Braziliense, 1987.

MORAES, Regis de. *O que é a violência urbana?* 7 ed., São Paulo: Editora Braziliense, 1985.

OLIVEIRA, Luciano. *Do nunca mais ao eterno retorno (Uma Reflexão sobre a Tortura*). São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIBEIRO, João. Jr. *O que é nazismo?* 2 ed., São Paulo: Braziliense, 1987.

SOUZA Filho, Alípio de. *Medos, mitos e castigos (notas sobre a pena de morte*). São Paulo: Cortez, 1995.

SUTTON, Alison. *Trabalho escravo.* São Paulo: Loyola, 1994.

VVAA. *Direitos humanos, um debate necessário*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

3.

P E S Q U I S A

3.1.

RELATÓRIO DO
GRUPO DE PESQUISA EM DIREITOS HUMANOS

Coordenadores do grupo: Giuseppe Tosi e Eduardo Ramalho Rabenhorst (UFPB)

O primeiro tema é o que é pesquisa em direitos humanos? Como definir o que o professor Sérgio Adorno chamou de "campo" de pesquisa de direitos humanos? E aí chegamos à conclusão de que esse campo não é definido pelo objeto, ou não é somente definido pelo objeto; não é tanto o objeto que define o campo de pesquisa em direitos humanos quanto a maneira de enfocar esse objeto. Isso significa que esse enfoque da pesquisa em direitos humanos parte de uma certa conceitualização, que vem da tradição moderna, que constitui historicamente os direitos humanos. O próprio conceito de direitos humanos e toda a discussão que vai do direito subjetivo moderno até a declaração universal criam a conceitualidade comum e uma linguagem comum. Nesse processo tiveram um grande papel a ONU, a UNESCO e os documentos internacionais dos direitos humanos, porque eles criaram essa linguagem comum dos direitos humanos, que pode hoje ser articulada pelo menos ao nível dos militantes. Na Conferência de Viena, de 1993, havia militantes de todo o mundo, e todos falavam a mesma linguagem, como também os pesquisadores, os diplomatas. Hoje a linguagem política e a linguagem diplomática passam também pela linguagem de direitos humanos, embora seja obviamente uma linguagem, instrumentalizada, na qual os direitos humanos servem até para justificar uma guerra como a do Iraque. Mas, como se diz que a hipocrisia é a homenagem que o vício rende à virtude, mesmo os ditadores e os imperialistas têm usado a linguagem dos direitos humanos para justificar suas ações: aí está o perigo de transformar os DHs numa mera ideologia e uma mera retórica a serviço de interesses imperialistas.

É também uma linguagem dos pesquisadores, dos acadêmicos, dos cientistas sociais que está sendo elaborada pelos direitos humanos. Temos nesse campo de pesquisa um conjunto de questões. Na fundamentação dos direitos humanos, não há unanimidade, existem diferenças. Existem questões centrais formuladas na linguagem dos direitos

humanos, que são as mesmas questões antigas. A questão da liberdade e da igualdade é uma questão que vem com o socialismo no século XIX, mas continua atual. Uma outra questão é da universalidade dos direitos, em que medida são universais ou são ocidentais e cristãos. A questão da indissociabilidade dos direitos humanos, frente ao debate sobre geração de direitos, é um outro ponto polêmico. A questão da especificidade como direito do homem, que não pode ser só do homem, mas também da mulher, do idoso, da criança, do adolescente, do homossexual, etc.

O que é, então, a pesquisa em direitos humanos? Ela tende a superar a distinção entre juízo de fato e de valor e implica, de alguma maneira, um conjunto de valores que podemos chamar de *valores republicanos*, que são expressos pelos direitos humanos, enquanto não somente direitos, mas ponto de partida de um *ethos* coletivo. Na medida em que a globalização está levando a uma formação de uma sociedade civil universal que falaria nessa mesma linguagem, a linguagem dos direitos e seus valores expressos nesse *ethos* coletivo. Então essa seria a primeira questão.

A segunda questão é quais são os temas de pesquisa em direitos humanos? E aí a gente definiu dois subtemas. Um que são os **eixos temáticos.** Se você vir a estrutura dos cursos e também dos projetos de pesquisa, são eixos mais ou menos definidos. Já foram lidos em parte pelo grupo anterior; são os seguintes:

- o eixo histórico, eixo da fundamentação, que inclui as fundamentações filosófica, jurídica e sociológica;
- o eixo político ou de aplicação de instrumentos políticos de implementação dos direitos, que inclui a discussão entre Estado e sociedade civil;
- o eixo jurídico, os instrumentos aplicativos;
- o eixo educativo.

Grosso modo, são esses os eixos que deveriam nortear a pesquisa e também o ensino em direitos humanos, e a partir dos quais as disciplinas entram nesses eixos, colaborando de maneira interdisciplinar.

Mais complicada um pouco é a definição, de certa maneira, se nós dissermos que o campo de direitos humanos não é o objeto, mas é o foco. Você pode focalizar qualquer

assunto na ótica dos direitos humanos. Foram colocadas **3 tentativas de classificação das linhas de pesquisa:**

- relativa à **sociedade** na qual se estudam a estrutura social, os movimentos sociais e a sua relação com direitos humanos;
- relativa ao **Estado**, que gira ao redor da questão do poder e das políticas públicas;
- relativa à **cultura**, ou seja, a todas as questões do preconceito, da discriminação racial, do não-reconhecimento do outro.

O grupo ressaltou também a necessidade de pesquisar algo que às vezes a gente esquece, isto é, como os direitos humanos são vistos pelas pessoas, o estudo da **representação social** dos direitos humanos. Muitas vezes se diz: "olha, o povo não entende de direitos humanos"; mas também na academia há um desconhecimento muito grande sobre o tema. Temos agora uma monografia sobre esse assunto no Curso de Especialização, que vai estudar justamente como os estudantes de direito vêem os direitos humanos.

Um terceiro tema é como se faz pesquisa em direitos humanos; qual é a metodologia? E aqui eu acho que há bastante consenso. Já foi dito, pelo grupo anterior, que se trata de uma metodologia multi e transdisciplinar: essa é uma das características típicas de trabalhar por temas, por questões e não por disciplinas. Aliás, a Universidade poderia ser totalmente transformada nesse sentido, mas, como não é possível, pelo menos através dos núcleos vai se incentivar isso.

Necessariamente, também, pesquisa em direitos humanos tem que articular ensino e extensão, que é o nosso objetivo. De certa maneira, a extensão poderia ser um ponto de partida e de chegada desse movimento que parte das questões sociais, pesquisa sobre elas e desemboca no ensino. É igualmente importante uma articulação estreita entre a teoria e a prática, evitando ao máximo possível o academicismo, o estudo pelo estudo, para poder adquirir pontos na GED, para poder ascender na carreira, mas fazer algo que possa servir à sociedade, à Universidade, que possa desenvolver a sua função pública.

Um quarto ponto em discussão foi quem produz pesquisa em direitos humanos? Obviamente, quem produz pesquisa na área são os centros de pesquisa, as

universidades; mas também a sociedade civil organizada produz pesquisa, as ONGs, os movimentos sociais. A Universidade não detêm o monopólio da pesquisa, embora ela não possa deixar de desenvolver esse papel e tenha as condições para sistematizar, publicar, divulgar, produzir. Existem, na sociedade civil, centros que também fazem pesquisa, e seria preciso fazer esse levantamento.

Finalmente, um último ponto é como realizar a pesquisa em direitos humanos?

Nós aqui retomamos as propostas para que a ANDHEP assuma a sua responsabilidade (mas não só ela), no sentido de criar uma rede de pesquisadores em direitos humanos que propicie um espaço de intercâmbio e de experiências, incluindo: conteúdos programáticos, bibliografia, metodologia e linhas de pesquisa adotadas, bibliografia básica para formação de direitos humanos, e fomente um sistema integrado de bibliotecas que, como justamente diz o prof. Fábio Freitas, podem conter também vídeos, CD-Rom, bancos de dados eletrônicos, a fim de assegurar o acesso à informação básica no que tange à literatura em direitos humanos nas universidades em diversas regiões do país. Identificar eixos comuns nos conteúdos programáticos da disciplina, observadas as particularidades. Fortalecer a ANDHEP, que foi criada com o objetivo de consolidar um espaço para o diálogo, intercâmbio de trabalhos científicos, propiciar a formação de uma comunidade de pesquisadores em direitos humanos. Estimular a produção científica em direitos humanos, inclusive, através da pesquisa induzida, solidificar os programas em direitos humanos na pós-graduação e na graduação e incentivar a existência de espaços institucionais, e não só pessoais, de pesquisa, e não só nas universidades. Propiciar também linhas de publicação em direitos humanos, mediante uma revista de direitos humanos; pode ser inicialmente uma revista eletrônica, que requer um custo menor e é fácil de divulgar. O que não inviabiliza a proposta do professor Rubens Pinto Lyra, de uma revista regional, promovida pelas comissões de direitos humanos presentes, de Sergipe, da Bahia, de Pernambuco, do Piauí, que, embora de iniciativa regional, não precise ser regionalista, mas aberta: do Nordeste para o mundo. E também promover articulações nacionais e internacionais que são sempre mais indispensáveis nesta época de globalização.

Finalmente, promover a criação de um banco de dissertações e teses em DH, utilizando os Bancos de Teses Nacionais do CNPq e da CAPES. As dissertações e teses

que são defendidas em programas reconhecidos podem ser recuperadas por palavras-chave, e podem ser feitos *links*.

3.2.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA NOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DA UFPB

Maria De Nazaré Tavares Zenaide[*]

mntzenaide@uol.com.br

Lúcia Lemos Dias[**]

lldias@terra.com.br

Paulo Vieira de Moura[**]*

pvmoura@terra.com.br

Durante os três cursos de especialização em Direitos Humanos, realizados na Universidade Federal da Paraíba entre 1995 e 2004, professores e alunos produziram um numero expressivo de pesquisas individuais e coletivas. Alguns resultados dessas pesquisas foram publicados nos meios escritos e virtuais e se encontram relacionados no site da Comissão de Direitos Humanos (www.ufpb.br/cdh): linhas de pesquisa dos professores, artigos e textos on-line, monografias dos alunos, livros coletivos. Foram realizados também dois seminários de pesquisa com a participação dos professores e alunos. Porém, apesar de todo este empenho conjunto, ainda não se conseguiu definir com maior clareza os eixos temáticos e as linhas de pesquisas dos cursos.

Neste trabalho, nos propomos, a partir de uma análise ainda que sumária dos projetos apresentados e das monografias desenvolvidas e aprovadas, levantar os **problemas sociais** que implicam em questões de direitos humanos, mapear as **áreas temáticas** mais recorrentes e agrupar os temas em algumas **linhas de pesquisa** mais abrangentes.

1. PROBLEMAS SOCIAIS

[*] Psicóloga, mestre em Serviço Social, professora do Departamento de Serviço Social e membro da Comissão de Direitos Humanos da UFPB.

[**] Assistente Social, mestre em Serviço Social da UFPB, coordenadora de Programas de Educação, Segurança e Cidadania, membro da Comissão de Direitos Humanos da UFPB.

[**]* Advogado, membro da Comissão de Direitos Humanos da UFPB, professor do Departamento de Sociologia e Antropologia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande.

Durante os três Cursos de Especialização, vários foram os problemas sociais trazidos pelos militantes e pesquisadores a fim de desenvolverem um estudo acadêmico. Entre eles, assinalamos os seguintes:

– Demandas atendidas pelas entidades e órgãos de direitos humanos;

– Reflexões sobre práticas desenvolvidas e avaliações de programas;

– Reflexões teóricas no campo conceitual e jurídico;

– Lutas empreendidas pelos movimentos sociais;

– Inserção dos direitos humanos nos diversos campos das políticas sociais;

– Questões sociais como: violência doméstica, violência sexual, homofobia, conflitos agrários, violência no campo, DST/AIDS;

– Políticas de Direitos Humanos: Programa Nacional de Direitos Humanos, Programa de Polícia Comunitária, Ação Afirmativa, Reforma Agrária, Remissão de Pena, Aplicabilidade do Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e Educação em Direitos Humanos.

2. ÁREAS TEMÁTICAS

Essas questões, trazidas para a academia pelas demandas sociais, deram origem a alguns temas ou áreas temáticas mais recorrentes. Foram identificadas dezoito áreas temáticas a partir dos assuntos abordados pelas monografias:

Direitos de liberdade: civis e políticos

1. Violência e Direitos Humanos;
2. Polícia, Segurança e Direitos Humanos;

Direitos da pessoa humana em suas diferentes maneiras de ser

3. Direitos da Criança e do Adolescente;
4. Relações de Gênero e Direitos Humanos;
5. Direitos do Idoso;
6. Direitos dos Homossexuais;
7. Questão racial;

Direitos de igualdade: econômicos, sociais e culturais

8. Direitos Econômicos, Sociais e Culturais;

9. Direito à Saúde;
10. Trabalho e Direitos Humanos;
11. Direito à Terra e Questão Agrária;
12. Direitos dos Povos Indígenas;

Promoção e defesa dos direitos humanos

13. Conceituação em Direitos Humanos;
14. Política em Direitos Humanos;
15. Educação em Direitos Humanos;
16. O Judiciário e os Direitos Humanos;
17. Mídia e Direitos Humanos;
18. Religiosidade e Direitos Humanos.

As áreas temáticas, por sua vez, se desdobram em temas mais específicos, que detalhamos a seguir.

DIREITOS DE LIBERDADE, CIVIS E POLÍTICOS

1. Violência e Direitos Humanos

– Representações sociais sobre a violência doméstica no âmbito das relações conjugais;

– Estudo de práticas de violência familiar contra adolescentes;

– O conselho tutelar e a violência doméstica;

– Processos de inclusão e violência na escola;

– A violência contra homossexuais;

– A violência contra a mulher;

– A proteção a testemunhas de crime no Brasil: análise do Programa de Proteção a Testemunhas – PROVITA;

– Os adolescentes no programa de proteção a testemunhas;

– Violência rural contra trabalhadores rurais e impunidade;

– Relações entre a criminalidade e as drogas em João Pessoa, Campina Grande, Guarabira e Bananeiras (Paraíba);

– Violência contra crianças e adolescentes na comunidade Cristo Redentor em Itapipoca – CE.

2. Polícia, Segurança e Direitos Humanos

– Direitos humanos e atividade policial;

– Auto-imagem do policial da Patrulha Escolar em João Pessoa;

– Intolerância, homofobia e instituições policiais;

– Análise de programas de polícia comunitária;

– Direitos humanos e Polícia Comunitária: resultados na Polícia Militar de Alagoas;

– Análise do Centro de Gerenciamento de Crises;

– Gerenciamento de crises e educação em direitos humanos;

– Execuções sumárias, arbitrárias ou extrajudiciais: análise de dados da CPI de Grupos de Extermínio na fronteira Paraíba - Pernambuco.

– Cultura policial baiana;

– Análise de preconceitos contra homossexuais pelas instituições policiais alagoanas;

DIREITOS DA PESSOA HUMANA EM SUAS DIFERENTES MANEIRAS DE SER

3. Direitos da Criança e do Adolescente

– Os movimentos sociais e a construção do ECA;

– Direitos Humanos nos Conselhos Tutelares;

– Os adolescentes no programa de proteção a testemunhas;

– O Conselho Tutelar e a violência doméstica;

– Capacitação em direitos humanos na Casa de Passagem em Pernambuco;

– Os direitos humanos da criança e do adolescente em situação de exclusão social;

– Violência contra crianças e adolescentes na comunidade Cristo Redentor em Itapipoca - CE;

– Trabalho infanto-juvenil doméstico em João Pessoa;

– Análise do Movimento de Meninos e Meninas de Rua na criação do ECA;

– Análise do projeto "Adolescentes Conquistando a Cidadania" do CENDEC em Pernambuco;

– Significados da violência para crianças e adolescentes;

– Análise de relatos de crianças e adolescentes em situação de trabalho doméstico;

– Constitucionalidade e finalidades da remissão de pena na apuração do ato infracional de adolescentes no ECA;

– Análise da atuação do Conselho Tutelar de Cabedelo – PB em relação à violência doméstica;

– A mídia e os direitos da criança e do adolescente;

– Trabalho infanto-juvenil na cultura do abacaxi.

4. Relações de Gênero e Direitos Humanos

– Mulheres vítimas testemunhas do PROVITA;

– A participação social da mulher: história de lutas e resistências;

– O preconceito, a discriminação e a violência contra a mulher;

– Papéis e os desafios do discurso jurídico nas questões de gênero no Brasil;

– A prevenção da aids em mulheres em situação de prisão.

– Relações de gênero e violência de gênero;

– A participação social da mulher;

– A prevenção às DST/AIDS no âmbito prisional;

– A função social de cursos com mulheres do meio popular e a cidadania.

5. Direitos dos Idosos

– A violência contra o idoso;

– A violência contra o idoso e a realidade em João Pessoa, Santa Rita e Cabedelo;

– Os direitos humanos dos idosos;

– A proteção legal do idoso no Brasil.

6. Direitos dos Homossexuais

– O perfil sócio-econômico e a violência contra os homossexuais em Aracaju;

– O movimento dos homossexuais na Paraíba;

– Experiências de educação em direitos humanos com os homossexuais na Paraíba;

– A identidade sexual;

– A violência contra homossexuais;

– Análise de preconceitos contra homossexuais pelas instituições policiais alagoanas.

7. Questão racial

– Ações afirmativas no ensino superior na Universidade Estadual da Bahia – UNEB;

– Segregação residencial urbana dos negros no Brasil;

– Discriminação racial do negro no acesso ao trabalho.

DIREITOS DE IGUALDADE: ECONÓMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS

8. Direitos econômicos, sociais e culturais

– A luta dos trabalhadores pela conquista dos cireitos sociais, econômicos e culturais;

– A eficácia dos direitos econômicos e sociais;

– Compreensão de trabalhadores e sindicalistas sobre o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais;

– Economia solidária e sua relação com o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais;

– A Experiência do CDPDH em áreas urbanas de risco em Fortaleza;

– Análise teórica da função social da propriedade no uso e ocupação do solo urbano;

– Análise das Normas Constitucionais sobre a ótica dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais;

– Análise do FUNDESOL como possibilidade de efetivação do Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais;

– Os DESCs e os assentamentos rurais.

9. Direito à Saúde

– O direito à vida e à saúde como direito humano;

– Erro médico e ética profissional;

– Prevenção às DST/AIDS em mulheres reclusas;

– Os portadores de HIV/AIDS frente à intolerância e à discriminação.

10. Trabalho e Direitos Humanos

– Relações de gênero e trabalho em bairros populares do Ceará;

– O trabalhador portador de HIV/AIDS;

– Trabalho infanto-juvenil na cultura do abacaxi;

– Direitos ao trabalho dos portadores de deficiência;

– Trabalho e escolarização infanto-juvenil;

– Significados do direito ao trabalho para os portadores de deficiências;

– Preconceito e discriminação contra o trabalhador portador de HIV/AIDS;

– Acesso de ex-trabalhadores da indústria têxtil à educação profissional e ao mercado de trabalho;

– Discriminação racial do negro no acesso ao trabalho;

– Trabalho infanto-juvenil doméstico em João Pessoa.

11. Direito à Terra e Questão Agrária

- A questão agrária e sua correlação com os direitos humanos no plano ético;
- Conflitos agrários na Paraíba;
- Os DESCs e os assentamentos rurais;
- Os defensores dos direitos humanos e a reforma agrária;
- Os direitos humanos como fundamentos éticos para a reforma agrária;
- Análise dos conflitos, das lutas e das conquistas no campo da reforma agrária;
- Violência rural contra trabalhadores rurais e impunidade;
- Violações de direitos civis de trabalhadores rurais em Itabaiana – PB;
- Análise da contribuição dos sacerdotes para a efetivação dos direitos humanos no campo.

12. Direitos dos Povos Indígenas

- Processos de organização dos índios Pitaguary no Ceará na conquista de políticas sociais;
- Atuação do CDPDH junto aos povos indígenas;
- Os caboclos de Monte-Mor: representações sociais dos caboclos indígenas dos Potiguara na Paraíba sobre as lutas e as resistências;
- Organização e participação indígena;
- Ação de defesa e promoção dos direitos indígenas.

PROMOÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS

13. Conceituação em Direitos Humanos

- As dimensões histórico-política, jurídica e educacional dos direitos humanos no Brasil;
- Dignidade humana e direitos humanos;
- Análise das dimensões conceituais dos direitos humanos;
- Estudo teórico sobre a dignidade humana.

14. Política em Direitos Humanos

- O programa Nacional de Direitos Humanos no Rio Grande do Norte;
- A função social da propriedade no uso e na ocupação do solo urbano;
- História, construção e sistematização do PNDH;
- Análise da ação da Anistia Internacional no Brasil;
- A Anistia Internacional e a globalização dos direitos humanos: 1961 – 2001.

15. Educação em Direitos Humanos

- O Direito à educação: legislação e realidade;
- Educação em direitos humanos na Paraíba;
- Educação para a cidadania de crianças e adolescentes em situação de rua;
- Educação ambiental;
- Análise da legislação e da realidade do direito à educação em João Pessoa;

- Análise de experiências de educação em direitos humanos em João Pessoa;
- Análise de experiências de educação com crianças e adolescentes em situação de/na rua em João Pessoa;
- Educação em direitos humanos na comunidade de Entra Apulso – PE;
- experiências de educação em direitos humanos com os homossexuais na Paraíba;
- Gerenciamento de crises e educação em direitos humanos;
- Capacitação em direitos humanos na Casa de Passagem em Pernambuco.

16. O Judiciário e os Direitos Humanos

- Controle externo do poder judiciário;
- Análise da prática do judiciário na aplicação da pena;
- A judicialização do orçamento público: a legislação sobre controle judicial do orçamento público;
- Prevenção às DST/AIDS em mulheres reclusas;
- Aspectos normativos dos direitos humanos;
- Análise das normas programáticas e da crise das normas constitucionais auto-aplicáveis e seus instrumentos processuais;
- Constitucionalidade e finalidades da remissão de pena na apuração do ato infracional de adolescentes no ECA;
- Papéis e os desafios do discurso jurídico nas questões de gênero no Brasil.

17. Mídia e Direitos Humanos

- A mídia e os direitos da criança e do adolescente;
- Rótulos e violação em direitos humanos nas notícias da cidade;
- Representações sociais na mídia sobre a criança e o adolescente;
- Análise de notícias sobre a violência em Santa Rita.

18. Religiosidade e Direitos Humanos

- Análise histórica da atuação da Igreja Episcopal Anglicana e sua atuação na defesa dos direitos humanos em Recife;

– Análise da contribuição dos sacerdotes da Igreja Católica para a efetivação dos direitos humanos no campo.

3. LINHAS DE PESQUISA

A articulação dos eixos temáticos aponta para as seguintes linhas de pesquisa:

Cultura, Identidades e Modos de Vida

Homossexualidade e Direitos Humanos (Identidade Sexual, Movimentos Homossexuais e Ações Educativas em Direitos Humanos); Questão Étnica e Racial e Direitos Humanos (Políticas de Ação Afirmativa e Processos de Segregação Social); Povos Indígenas e Direitos Humanos (Organização e Participação Indígena; Ação de Defesa e de Promoção dos Direitos Indígenas); Relações de Gênero e Direitos Humanos (Opiniões sobre as Questões da Criminalidade e as Drogas em João Pessoa, Campina Grande, Guarabira e Bananeiras - Representações Sociais sobre a Violência Doméstica no Âmbito das Relações Conjugais).

Políticas Públicas e Direitos Humanos

Saúde e Direitos Humanos (O Direito à Vida e à Saúde como Direito Humano); Trabalho e Direitos Humanos (Trabalho Infanto-juvenil e Escolarização, Trabalho e HIV/AIDS); Justiça ou O Judiciário e Direitos Humanos (A Legislação sobre Controle Judicial do Orçamento Público – as teses sobre o Controle Social do Judiciário); Questão Agrária e Direitos Humanos (Os Direitos Humanos como Fundamentos Éticos para a Reforma Agrária – Análise dos Conflitos, das Lutas e das Conquistas no Campo da Reforma Agrária – Violência Rural contra Trabalhadores Rurais e Impunidade); Questão Penitenciária e Direitos Humanos.

Violência, Segurança e Direitos Humanos

Violência e Direitos Humanos (Opiniões sobre as Questões da Criminalidade e as Drogas em João Pessoa, Campina Grande, Guarabira e Bananeiras – Representações Sociais sobre a Violência Doméstica no Âmbito das Relações Conjugais); Cultura, Ação Policial e Segurança Pública (Cultura Policial Baiana – Auto-Imagem do Policial da Patrulha Escolar

– Análise de Preconceitos contra Homossexuais – Análise de Programas de Polícia Comunitária – Análise do Centro de Gerenciamento de Crises, Direitos Humanos e Polícia Comunitária e Resultados na Polícia Militar de Alagoas).

Grupos Geracionais e Direitos Humanos

Criança e Adolescente e Direitos Humanos (Análise do Movimento de Meninos e Meninas de Rua na Criação do ECA – Avaliação da Ação da Rede Unicidadania – Análise do Projeto Adolescentes Conquistando a Cidadania - Significados dos Direitos Humanos para a Criança e o Adolescente em Situação de Exclusão Social – Significados da Violência para Crianças e Adolescentes – Análise de Relatos de Crianças e Adolescentes em Situação de Trabalho Doméstico); Idosos e Direitos Humanos (A Violência contra o Idoso).

Mecanismos Jurídicos e Político-Institucionais dos Direitos Humanos

Proteção e Defesa em Direitos Humanos (Análise do Programa de Proteção a Testemunhas – PROVITA – Compreensão de Trabalhadores e Sindicalistas sobre o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – Análise das Normas Constitucionais sob a Ótica dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – Análise do FUNDESOL como possibilidade de Efetivação do Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – Análise da Ação da Anistia Internacional no Brasil – Análise das Normas Programáticas e da Crise das Normas Constitucionais Auto-Aplicáveis e seus Instrumentos Processuais – Análise da Atuação do CDPDH em Áreas Urbanas de Risco); Política em Direitos Humanos (História, Construção e Sistematização do PNDH); Conceituação em Direitos Humanos (Análise das Dimensões Conceituais dos Direitos Humanos).

Cultura, Comunicação, Educação e Direitos Humanos

Religiosidade e Direitos Humanos (Análise Histórica da Atuação da Igreja Episcopal Anglicana e sua Atuação na Defesa dos Direitos Humanos); Mídia e Direitos Humanos (Representações Sociais na Mídia sobre a Criança e o Adolescente – Análise de Notícias sobre a Violência); Educação em Direitos Humanos (Análise sobre a Incorporação e o Descumprimento do Direito à Educação – Análise de Experiências de Educação em

Direitos Humanos no Ensino Formal Público – Análise de Experiências de Educação da Cidadania com Crianças e Adolescentes em Situação de/na Rua).

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Os Cursos de Especialização em Direitos Humanos promovidos pela UFPB com apoio da CAPES (1ª. edição) e do MLAL/MNDH/FUNDAJ (2ª. e 3ª. edições) articularam militantes do Movimento Nacional de Direitos Humanos, profissionais e pesquisadores da região Nordeste. O temário tratado ao longo do período de 1995 a 2004 registra as principais questões e objetos de intervenção e de investigação dos órgãos e entidades de direitos humanos.

Na região Nordeste, a questão agrária, a homofobia, a violência doméstica, a violência sexual, o trabalho infanto-juvenil, as execuções sumárias e arbitrárias, o preconceito e a discriminação, a dramática situação dos adolescente em conflito com a lei, assim como tantos outros problemas sociais graves e urgentes são temas que demandam estudos e fundamentos teóricos para qualificar a prática de defesa e promoção dos direitos humanos.

Os trabalhos monográficos não se restringem apenas a estudos sobre determinados fenômenos de violações dos direitos humanos, mas analisam também processos de implementação dos direitos humanos como objeto de oferecer sugestões para as políticas públicas, além de estudos de caráter teóricos, tratando também da memória de práticas em direitos humanos.

O presente trabalho quer contribuir para abrir uma discussão sobre as linhas de pesquisa que permita:

– dar visibilidade às *questões presentes* em cada um dos eixos temáticos (nota-se, por exemplo, uma presença muito forte dos temas relativos à violência nas suas várias manifestações, o que é um reflexo da situação social gravíssima que afeta os direitos humanos no nosso país);

– evidenciar também as *questões ausentes*, que deveriam ser objeto de um maior estudo acadêmico (nota-se a quase total ausência de temas de direito internacional dos direitos humanos, só para citar um exemplo, justamente num momento em que o Brasil se propõe como um ator ativo no cenário internacional);

– apontar para os *temas emergentes* na área (por exemplo, o tema dos direitos econômicos e sociais que representa uma característica própria e urgente da nossa realidade social, como também os temas relativos às identidades étnicas e culturais).

Acreditamos que esse primeiro estudo exploratório possa servir para que pesquisadores, militantes e candidatos aos cursos de pós-graduação em direitos humanos possam se situar e contribuir com novos estudos. O texto quer contribuir ainda para que os programas de pós-graduação em direitos humanos possam ter acesso ao conjunto de estudos já iniciados, de modo a promover o intercâmbio de atores.

Cada eixo temático encontra seus fundamentos e interlocutores teóricos, exigindo seminários que possam não só divulgar os resultados como também levar os militantes e pesquisadores a aprofundarem a reflexão do tema. O texto poderá contribuir com a formulação das linhas de pesquisa a serem consideradas noutras versões do Curso de Especialização em Direitos Humanos, na construção do Núcleo de Direitos Humanos e no Programa de Pós-Graduação na área na UFPB.

REFERÊNCIAS

Comissão de Direitos Humanos. Relatório do I Curso de Especialização em Direitos Humanos. João Pessoa: CDH/UFPB, 1995(mimeo).

Comissão de Direitos Humanos. Relatório do II Curso de Especialização em Direitos Humanos. João Pessoa: CDH/UFPB, 1997 (mimeo).

Comissão de Direitos Humanos. Relatório do III Curso de Especialização em Direitos Humanos. João Pessoa: CDH/UFPB, 2004 (mimeo).

Site da CDH-UFPB: www.ufpb.br/cdh

ANEXO 1

MONOGRAFIAS DO 1° CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (1995 – 98)

Titulo: *Conflitos agrários: propriedade e direitos humanos na Paraíba*
Autora: Iranice Gonçalves Muniz
Banca Examinadora: Prof. Alder Júlio Ferreira Calado (orientador), Prof. Genaro Ieno Neto (membro), Profª. Maria de Nazaré Tavares Zenaide (membro)

Titulo: *Avaliação institucional da atuação da Delegacia da Criança e do Adolescente do Centro Educacional do Adolescente e da Casa Educativa em João Pessoa sob a ótica dos direitos humanos*
Autora: Laudicéia Cavalcanti da Silva
Banca Examinadora: Profª. Maria de Nazaré Tavares Zenaide (orientadora) Prof. Alder Júlio Ferreira Calado (membro) Prof. Luciano Mariz Maia (membro)

Titulo: *Um estudo da violência contra o idoso. 1995 – 1997 (A sua voz e o silêncio do meio)*
Autora: Luzinete Victor de Barros
Banca Examinadora: Prof. Luciano Mariz Maia (orientador), Profª. Martha Maria Falcão (membro), Profª. Maria de Nazaré Tavares Zenaide (membro)

Titulo: *Perspectivas de ex-trabalhadores da indústria têxtil quanto a trabalho e escola*
Autora: Rita de Cássia da Rocha Cavalcanti
Banca Examinadora: Profª. Emília Maria T. Prestes (orientadora), Prof. Genaro Ieno Neto (membro), Prof. Severino Bezerra Neto (membro)

Titulo: *Direito à educação: entre a legislação e a realidade*
Autora: Maria Sallete Rodrigues da Silvaz
Banca Examinadora: Prof. Severino Bezerra Neto (orientador), Prof. Rubens Pinto Lyra (membro), Profª. Maria Emília T. Prestes (membro)

Titulo: *Violência, imprensa e direitos humanos*
Autora: Maria de Lourdes de Santana Henrique
Banca Examinadora: Prof. Ismael Marinho Falcão (orientador), Profª. Ana Lêda Araújo (membro), Profª. Martha Maria Falcão (membro)

Titulo: *A reforma agrária e os direitos humanos: sua eticidade (Visão da reforma agrária, sua correlação com os direitos humanos, uma dimensão ética)*
Autora: Fabiana Maria de Carvalho Izaías
Banca Examinadora: Prof. Rolando Lazarte (orientador), Prof. Genaro Ieno Neto (membro), Prof. Teophilos Rifiotis (membro)

Titulo: *Gênero, violência e direitos humanos (Um estudo da violência contra a mulher)*
Autora: Izaura Falcão de C. e M. Santana

Banca Examinadora: Profª Maristela Oliveira de Andrade (orientador), Profª. Neide Miele (membro), Profª. Maria de Nazaré Tavares Zenaide (membro)

ANEXO 2

MONOGRAFIAS DOS ALUNOS DO II CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DH (2002 – 2003)

AUTOR	Entidade/Instituição	UF	TÍTULO DA MONOGRAFIA
1. Abelardo Coelho da Silva	Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos da Arquidiocese de Fortaleza – CDPDH	CE	A experiência do CDPDH em áreas urbanas de risco
2. Agostino Dantas de Araújo	Policia Militar	PB	A Polícia Militar da Paraíba e os direitos humanos após a CF de 88
3. Antonio Isídio da Silva	Conselho Estadual dos Direitos do Homem e do Cidadão	PB	Controle externo do Poder Judiciário
4. Cristiane de Lima Martins	Comissão Pastoral da Terra	PB	A violação dos direitos civis de trabalhadores rurais envolvidos em conflitos agrários na Comarca de Itabaiana – PB
5. Chistiane Lima Fernandes	Centro Brasileiro da Criança e do Adolescente	PE	Educação para a cidadania e os direitos Humanos
6. Cristiane Silva Gonçalves	-	PB	"Mulheres presas": um estudo sobre o tratamento dispensado às presidiárias pelo sistema penitenciário paraibano
7. Daniela Gonçalves de Menezes	-	PB	O significado do direito humano ao trabalho para os portadores de deficiência física
8. Fernando de Souza Barbosa Júnior	Comissão de Direitos Humanos – UFPB	PB	Os caboclos de Montemor: identidade e resistência
9. Francisca Eliane Sousa Silva	Escola de Cidadania Vilebaldo Barbosa Martins	CE	A idéia do direito ao trabalho a sua efetivação para as mulheres do Bairro Cidade 2000 – Crateús – CE

10. Glória Maria de Macedo Costa	Centro de Ensino da Polícia Militar	PB	O devido processo legal e o instituto da remissão na lei 8069/90
11. Guiany Campos Coutinho	Ministério da Saúde	PB	Legalização das drogas: um problema de direitos humanos?
12. Isabel Cristina Correia de Lima	Casa de Apoio à Criança com Câncer Durval Paiva	RN	O significado das práticas institucionais e sua dimensão nas construções elaboradas pelos funcionários e usuários da Casa de Apoio à criança Durval Paiva
13. Itamiran da Silva Rocha Cavalcanti	Comissão de Defesa dos Direitos das Mulheres Indígenas Potyguara	PB	Execuções sumárias, arbitrárias ou extrajudiciais: o combate a grupos de extermínio na fronteira entre Paraíba e Pernambuco
14. Jeovana Nunes Ribeiro	-	PB	A Luta do portador de deficiência pelo mercado de trabalho: avanços e desafios
15. Joelma da Silva Oliveira	Pastoral do Menor/Arquidiocese da Paraíba	PB	As representações da mídia impressa sobre os direitos humanos e a cidadania da criança e do adolescente.
16. José Alexandre Ferreira Guedes	Centro de Defesa dos Direitos Humanos João Pedro Teixeira	PB	Anistia internacional e a globalização dos direitos humanos (um olhar de militante e de dirigente)"
17. José Marcelo Domingos de Oliveira	Grupo Dialogay de Sergipe	SE	Homossexualidade em Sergipe: perfil econômico da homossexualidade na cidade de aracaju – uma questão de direitos humanos
18. Joseilton Matias da Silva	Polícia Militar	PB	A Polícia Militar da Paraíba e a Polícia Comunitária
19. Lúcia Albuquerque do Carmo	Centro de Defesa da Vida Herbert de Sousa CDVHS	CE	Do pacto à prática: uma experiência de escola solidária em Fortaleza e sua relação com o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC)
20. Luciano Bezerra Vieira	Movimento do Espírito Lilás	PB	Movimento do Espírito Lilás – MEL 10 anos de resistência contra a homofobia na Paraíba
21. Lucicléa Teixeira	-	PE	O Pacto dos direitos econômicos,

Lins			sociais e culturais: a luta dos trabalhadores/servidores públicos pela garantia dos seus direitos
22. Luis Felipe Paganella Cescani	CENDHEC	PE	Os direitos humanos e a Igreja Episcopal Anglicana do Brasil – Diocese do Recife
23. Maise de Carvalho Gomes Monte	Centro de Direitos Humanos e Memória Popular	RN	O primeiro programa estadual de direitos humanos do Rio Grande do Norte: sua história, construção e sistematização
24. Margarida Maria Sales	Centro de Defesa dos Direitos Humanos Abelardo Ferreira Lima	CE	Análise psico-social da violência contra a criança e o adolescente na comunidade Cristo Redentor – Itapipoca – CE
25. Maria Wilma de Sousa B. Leiros	FUNDAC – Fundação Desenvolvimento Criança e Adolescente	PB	Meninos em exclusão social: o significado dos direitos humanos da criança e do adolescente
26. Marinalva Clementino da Silva	Coletivo Feminino Santo Dias	PB	A função social do curso de Formação Popular e o seu papel na construção da cidadania das mulheres do meio popular : estudo de um caso (Associação Santo Dias)
27. Narciso Fernandez Barbosa	Senado Federal	AL	Eficácia dos direitos econômicos, sociais e culturais.
28. Paulo Roberto Xavier de Moraes	GAJOP, PROVITA – PE	PE	PRO-VITA: uma política pública de direitos humanos, sociais e culturais
29. Rivane Fabiana de Melo Arantes	-	PE	Papéis e desafios do discurso jurídico no Brasil frente às demandas das mulheres e justiça a partir dos anos 90
30. Robson Cavalcante Gonçalves	Grupo Gay de Alagoas	AL	As instituições policiais alagoanas e o fomento ao crime por intolerância – homofobia
31. Sérgio Gomes da Silva	UFPB	PB	Preconceito, discriminação e intolerância: um estudo sobre a violência e os direitos da mulher
32. Solange Moura Gomes	Escola Municipal Agostino F. Neto	PB	Educação em direitos humanos

33. Tácio Cerqueira de Mello	SINTEC – Sindicato dos Trabalhadores da ECT	AL	O aspecto normativo dos direitos humanos
34. Valdir de Lima Silva	Associação de Valorização dos Direitos Humanos de Santa Rita	PB	Notícias da cidade: do rótulo à violação dos direitos humanos na cidade de Santa Rita – PB (1989-2000)

ANEXO 3

MONOGRAFIAS DO
III CURSO DE ESPECIALIZAÇAO EM DH
(2003 – 2004)

AUTOR	Entidade/Instituição	UF	TÍTULO DA MONOGRAFIA
1. Alberto Lopes de Brito	Centro da Mulher 8 de Março	PB	Uma experiência em direitos humanos infanto juvenil no Conselho Tutelar de Bayeux
2. AAlessandra Patrícia de A. Dantas	SEAMPO/UFPB	PB	Trabalho infanto-juvenil como violação dos diretos humanos: uma análise dos fatores de risco no trabalho doméstico
3. Álvaro Boavista Maia Neto	Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares – GAJOP	PE	Os adolescentes inseridos no Programa de Proteção a Testemunhas: desafios e aspectos jurídicos
4. Andréa Barreto Ricarte de Oliveira	Tribunal de Justiça da Paraíba Aldeia SOS / HU-UFPB	PB	Erro de diagnóstico médico
5. AAndréa Maria Ferreira (MNDH)	Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares – GAJOP	PE	Grupos vulneráveis e direitos humanos: a face das mulheres vítimas – testemunhas do PROVITA
6. Antônio Casado de Farias Neto (MNDH)	Fórum Permanente Contra a Violência em Alagoas e Polícia Militar de Alagoas	AL	Educação em direitos humanos: emprego e resultados na PM-AL
7. Ciani Sueli das Neves (MNDH)	Comissão Pastoral da Terra - CPT – PE	PE	PIDESC: aplicabilidade e violações nos assentamentos Macambira, Borba e Morojozinho – PE
8. Daniel Alves Pessoa (MNDH)	Centro de Direitos Humanos de Memória Popular	RN	A tessitura da dignidade humana e os direitos humanos
9. Daniel Nunes Pereira	OAB – AL	AL	Sindicato e corporativismo: o caso do sindicato dos bancários de Alagoas
10. Danielle Viana Lugo Pereira		PB	Violência familiar contra adolescentes: uma questão de direitos humanos
11. David Sarmento Câmara		PB	O idoso e o sistema de proteção legal brasileiro
12. Diana de Melo Costa Lima		PB	A Cor da Moradia: Segregação Residencial dos Negros no Brasil

13. Eduardo Fernandes de Araújo	Comissão Pastoral da Terra – Recife	PE	Defensores de Direitos Humanos: Sacerdotes da Reforma Agrária.
14. Elisabete Alves Pereira		PB	Entre a saúde e a prisão: um estudo sobre a prevenção da AIDS em mulheres de presidiários no município de Patos –PB
15. Elisândra Gomes Chaves	Coletivo de Assessoria e Documentação - Para´iwa	PB	O papel do Conselho Tutelar no âmbito da violência doméstica praticada contra crianças e adolescentes no Município de Cabedelo.
16. Élson Alexandro Cordeiro Folha	Grupo Gay de Alagoas	AL	A conquista e a afirmação dos Direitos Humanos dos portadores de HIV/AIDS frente à discriminação e à intolerância
17. Eulália Maria de Freitas Lima	Movimento do Espírito Lilás	PB	Homossexualidade: uma questão de Direitos Humanos
18. Francisca Edleusa Nunes Dantas	Centro de Direitos Humanos de Memória Popular	RN	A Polícia Comunitária em Natal–RN: Avanços e limites na prevenção, combate à violência – O Caso de Felipe Camarão.
19. Francisco de Assis Izidoro	Justiça Federal e Centro de Apoio às Atividades Populares – CAAP	PB	O Estatuto da Cidade: a função social da propriedade no uso e na ocupação do solo urbano .
20. Josefa Vênus de Amorim	Coletivo de Assessoria e Documentação - Para´iwa	PB	Educação Ambiental e Direitos Humanos
21. Josiana Francisca da Silva	ED-TODOS e Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB	PB	Inclusão: Um assunto de Direitos Humanos: Um estudo sobre a violência na escola
22. Kelanny Oliveira de Morais – MNDH	Centro de Defesa e Promoção de Direitos Humanos e Arquidiocese de Fortaleza	CE	A Organização Indígena no Ceará e o Trabalho do Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos da Arquidiocese de Fortaleza: A Experiência dos Índios Pitaguary
23. Lorenzo Delaini	Escola Municipal do Ensino Fundamental dos Meninos e Meninas de Rua de João Pessoa/Prefeitura	PB	A escola vai à rua: uma proposta pedagógica de construção da cidadania de crianças e adolescentes em situação de rua em João Pessoa.
24. Luciana Raquel Ferreira Santos de Freitas		PB	Discriminação Racial do Negro no acesso ao trabalho formal.

25. Lydia Karina de Melo Pessoa Leite	Centro de Cultura Professor Luiz Freire – Olinda – PE	PE	A Judiciabilidade do Orçamento Público para satisfação de necessidades humanas fundamentais.
26. Márcia da Silva Clemente – MNDH	Dijumbay Direitos Humanos, Desenvolvimento Local Sustentável – DJUMBAY	PE	Direitos Humanos e Políticas Afirmativas de Educação Superior no Brasil: Uma Análise sobre as formas de Aceitação/Negação do Negro na Universidade do Estado da Bahia.
27. Márcia Magalhães Ávila Paz		PB	Educação em Direitos Humanos: reflexões acerca de uma pedagogia para a cidadania.
28. Maria Dioneide Costa	Centro de Defesa de Direitos Humanos Raízes e Asas	CE	O Direito Humano à alimentação e o problema da fome no Brasil: um estudo de caso nas comunidades Bonitinho e Varzante inserida no Programa Fome Zero (Canidé–CE).
29. Maria do Socorro Estrela	Conselho Tutelar da cidade de Santa Rita/ Projeto Cres-ser/FUNDAC	PB	As repercussões do trabalho infanto-juvenil na escola: um estudo com crianças e adolescentes trabalhadoras na produção de abacaxi e cana no município de Odilândia,/S. Rita/PB
30. Mércia Maria Alves da Silva (MNDH)	Centro Dom Helder Câmara de Ações Sociais – CENDHEC	PE	A educação em direitos humanos como estratégia de ação política na defesa dos direitos: formação e ação no espaço comunitário.
31. Michele Ribeiro de Oliveira	Secretaria Municipal de Pedro Régis – PB	PB	A escola como espaço de discussão e defesa contra a Violência intrafamiliar contra criança e o adolescente, no Município de Pedro Régis-PB
32. Olisângel e Cristine Duarte de Assis	ED-TODOS-JP–PB-PB	PB	O Papel do Terceiro Setor na Garantia e Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência: um estudo qualitativo das ações de sucesso
33. Rebeca Oliveira Duarte – MNDH	Djumbay Direitos Humanos, Desenvolvimento Local Sustentável – DJUMBAY	PE	Direito e Negritude: a Afirmação da Identidade Racial através das Constituições Brasileiras
34. Severina de Santana Silva MNDH)	Grupo Mulher Maravilha	PE	Direitos Humanos e cidadania: a representação social da violência no âmbito das relações conjugais.

35. Thalles F. Soares da Silva – MNDH	Disk Violência Mulher	PE	A Violência contra a Mulher na Cidade do Recife – PE
36. Thereza Shimena Santos Torres		PB	O Estudo da aplicabilidade das ações afirmativas em favor dos negros no Estado Brasileiro.
37. Vera Regina Paula Baroni (MNDH)	Grupo Mulher Maravilha e Centro Integrado de Saúde Amaury de Medeiros e Movimento de Mulheres Negras	PE	Mulheres negras e Direitos Humanos: produção de conhecimento e participação no desenvolvimento

3.3.

O SIGNIFICADO DO ANALFABETISMO E DO LETRAMENTO PARA TRABALHADORES RURAIS : CONSTRUINDO UMA COMPREENSÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Sônia Pereira Barreto[*]

soniapbarreto@ibest.com.br

Este artigo busca sistematizar reflexões sobre as mudanças na política e nas práticas sociais que vêm produzindo, na sociedade brasileira, uma nova cultura política assentada na noção do direito como processo em construção. Busca, igualmente, elaborar questões que permitam conduzir uma investigação sobre o significado do direito à educação para populações rurais, cujas práticas associativas e participativas revelam a existência de dificuldades para a interação no mundo letrado. Este trabalho sistematiza indagações sobre o significado do analfabetismo e do letramento para os trabalhadores rurais, em especial para os trabalhadores organizados em Associações de Pequenos Agricultores, cujas experiências associativas demandam reiteradamente as habilidades do mundo letrado. Sistematiza, ainda, questões direcionadas a compreender em que medida o acesso e/ou a interdição a esse mundo interferem na estruturação da vida cotidiana das comunidades, nas práticas associativas e, sobretudo, se a construção do direito à educação vem sendo desencadeada pelos trabalhadores rurais, a despeito da ausência ou deficiência de políticas governamentais direcionadas à população do meio rural.

As mudanças na política e o direito como construção cotidiana

O cidadão comum diagnostica que, hoje, no mundo da política defendem-se interesses pessoais ou corporativos. Identifica a política com figuras de senhores engravatados, chefes de partidos políticos, remunerados por polpudos salários e mandatários de decisões que afetam a vida dos comuns mortais, sem com esses terem

[*] Doutora em Ciências Sociais pela PUC/SP, é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Trabalha na linha de pesquisa Educação, Movimentos Sociais e Cultura Política, no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.

compromissos, ou melhor, traindo compromissos pactuados antes das eleições. Identifica, de forma equivocada, a política com corrupção e relaciona a democracia com pobreza.[50] A idéia de que os partidos e os políticos são todos iguais e de que há dois mundos - o do cidadão comum e o da política – não significa, no entanto, uma recusa à participação. Pelo contrário, o "tempo da política" é o tempo das disputas apaixonadas entre vizinhos, parentes e amigos (PALMEIRA, 1996). O homem simples participa do jogo eleitoral e, igualmente, de formas novas de exercício da política inventadas, em especial nas décadas recentes. Aos espaços institucionais tradicionais do exercício político como os partidos, os sindicatos e o parlamento agregam-se experiências outras que denotam a multiplicidade de interesses que atravessam a sociedade civil.

A política escapa, hoje, da reclusão em espaços a que, historicamente, a democracia representativa a relegou. Escapa dos limites que se impõem à participação cidadã, como a ausência de mediações institucionais, as dificuldades de controle do poder, o acesso privilegiado às decisões por parte de grupos que representam os interesses das elites (PONTUAL, 2000). Na Ciência Política, teóricos vêm discutindo os problemas relacionados à ampliação da representação social como um desafio na construção de uma nova institucionalidade democrática. Reflete-se sobre e afirma-se a necessidade de criação de canais interativos e de comunicação permanente entre os cidadãos, o governo e as próprias entidades representativas (BENEVIDES, 1998; TEIXEIRA, 2000). A política deve ser buscada, então, em espaços novos, emergentes e faz-se igualmente, sob novas formas, nos espaços tradicionais. Mudou a política e mudou o contexto em que se tem lugar a política (LECHNER, 1996; NOGUEIRA, 2001).

No contexto do capitalismo *globalizado*, que vem aprofundando as desigualdades em todas as dimensões entre os países centrais e periféricos, no interior de cada país e entre as classes sociais pululam iniciativas da sociedade civil. Homens e mulheres participam de Associações de Moradores, Associações de Pequenos Agricultores, Cooperativas de Trabalhadores, Organizações Não-Governamentais (ONGs), Conselhos (municipais, setoriais/gestores, do Orçamento Participativo) e Fóruns.

[50] A luta contra a ditadura, no Brasil e na América Latina, foi alimentada por sonhos de democracia social, de acesso aos bens que a vida moderna dos países desenvolvidos já experimentavam. Lechner lembra que a democracia passa a ser questionada na medida em que regimes democráticos estabelecidos após ditaduras não confirmam as certezas e o alcance que a democracia inspirava. Os processos de transição e consolidação democrática descobrem que a democracia não é ponto de chegada, mas ponto de partida (LECHNER, 1996).

São formas participativas que retiram do âmbito privado as aspirações e as urgências sociais buscando incluí-las na agenda do Estado. Fazem a mediação entre os cidadãos e o Estado, atuando aqueles como co-gestores ou gestores de políticas públicas.

A existência dessa rede associativa permite que se faça referência à política como o processo mediante o qual se põe em xeque a repartição da riqueza social, no sentido em que a define Oliveira, em concordância com Rancière (1998); política como "a (da) reivindicação da parcela dos que não têm parcela, a (da) reivindicação da fala, que é, portanto, dissenso em relação aos que têm direito às parcelas, que é, portanto, desentendimento em relação a como se reparte o todo, entre os que têm parcelas ou partes do todo e os que não têm nada" (OLIVEIRA, 1999: 61-62). A lógica que funda tal concepção de política é a lógica do conflito. Política é transgressão, é mudança de lugares sociais, é litígio (RANCIÈRE, 1998); ou consenso negociado (WANDERLEY & RAICHELIS, 2001).

Neste momento em que toda a vida social parece convergir para o pensamento único, em que o Estado busca alcançar o consenso com os setores populares através de propostas participativas, a preocupação com a forma de se construirem dissensos e rupturas se faz presente. As condições materiais que cercam as vidas da maior parte dos cidadãos brasileiros, e em torno das quais se movimentam, caracterizam-se pelas precariedades e pela ausência ou deficiência de políticas públicas, pela pobreza. E a pobreza devasta e embrutece os indivíduos, interpondo empecilhos à realização do ser humano e incapacitando amplos setores da sociedade para a organização política. A pobreza, de tão recorrente, passa a ser vista como mera paisagem, pois se tornou banal e *natural*, um dado com o qual se convive com certo desconforto mas que nem sempre interpela responsabilidades individuais e coletivas (TELLES, 1999). Nesse quadro de pobreza e adversidades, a organização e participação da sociedade civil direcionadas para a reversão do destino de exclusão adquirem o significado de um esforço imenso das classes dominadas para instituir a política.

É sabido que sistemática e historicamente essas classes estiveram alijadas dos processos participativos decisórios e decisivos da vida nacional. A participação se configura, portanto, como conquista da sociedade civil. O Estado, porém, na busca de adequação de seu discurso aos novos tempos – que o apregoam enxuto e cujas políticas

podem ser eficientes se descentralizadas –, *oferece* a participação à população, e essa oferta se configura como o outro lado da moeda política (CARVALHO,1997). Dessa dinâmica, tudo pode resultar: a instrumentalização de mecanismos participativos pelos governos, a ocupação de espaços pela população; ou ambos, configurando processos híbridos e não lineares.

As formas que a sociedade vem encontrando para reivindicar a fala e se fazer ouvir, mesmo ser vista sugerem existir, hoje, uma inventividade inusitada do lado da sociedade civil. O Fórum Social Mundial é expressão dessa criatividade e dessa multiplicidade de formas organizativas que as lutas sociais produzem; dele participaram, em suas três *edições*, redes de todos os tipos e interesses que se conectam a partir de etnias, gênero, classes, partidos, sindicatos; redes e formas associativas pautadas tanto em experiências e iniciativas de cooperação e de solidariedade quanto na busca de referências que possibilitem construir um mundo melhor, mais justo, humanizado e feliz.

Nesse quadro de embates com o pensamento único, é que se situam as lutas pela educação no Brasil e no Ceará, em particular.

Em Fortaleza ganham expressão as formas organizativas encontradas pela sociedade civil para elaborar suas propostas e exigências relacionadas à Educação: organizações não-governamentais, representantes de partidos, de sindicatos e de associações de moradores compõem uma Comissão que vem fiscalizando as políticas educacionais de competência municipal e estadual, denunciando as precariedades e descasos e tomando providências legais para que sejam cumpridos os dispositivos constitucionais que devem assegurar o direito à Educação (*O Povo*, 2003).

Em virtude da vitalidade demonstrada pela sociedade civil que vem se organizando para o cumprimento legal de uma educação de qualidade, o Ceará, em especial sua capital, Fortaleza, componente da Campanha em Defesa da Educação Pública, passou a integrar um movimento de âmbito internacional de monitoramento do direito à educação no Brasil, cujas denúncias subsidiarão a elaboração de um relatório a ser apresentado ao Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, além de servir como referência a uma análise crítica da realidade educacional brasileira. Com esse sentido, em fevereiro de 2003 a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação acolheu as denúncias decorrentes da ação da Comissão Interinstitucional e do

Fórum em Defesa da Educação Pública e possibilitou a ampliação e aprofundamento do debate e luta em torno da educação, agora afirmando-a como um direito humano, indissociável dos direitos políticos e civis (LIMA JÚNIOR, 2002). O direito à educação tem-se concretizado com o exercício da política, em virtude de iniciativas da sociedade civil, que não se satisfaz com medidas paliativas e se mobiliza, denunciando e exigindo – portanto, no litígio e na negociação – que o direito se efetive na prática, referenciada por sua vez, na Constituição de 1988. Um direito que assim se faz pode ser denominado "um direito achado na rua" (SOUZA JÚNIOR, 1995), um direito em construção .

Em outros termos, os direitos não dizem respeito apenas às garantias formais, inscritas nas leis; dizem respeito ao modo como as relações sociais se estruturam. Trata-se de dizer que

> os direitos estabelecem uma forma de sociabilidade regida pelo reconhecimento do outro como sujeitos de interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas (...) estruturam uma linguagem pública que baliza os critérios pelos quais os dramas da existência são problematizados e julgados na sua exigência de eqüidade e justiça. E isso significa um modo determinado de tipificar os problemas da vida em sociedade, de figurar diferenças e definir a ordem de equivalências que o princípio da igualdade e da justiça supõe como problema irredutível à equação jurídica da lei, pois é pertinente ao terreno conflituoso e sempre problemático da vida social (TELLES, 1999: 138-139).

Em que pesem as dificuldades e debilidades dos movimentos sociais, no Brasil e no Ceará, em particular para afirmar e construir a educação como direito, a visibilidade das ações é buscada pelos atores como estratégia para pressionar os governos municipal e estadual e, possivelmente, acelerar o atendimento das exigências e dar novos direcionamentos às políticas educacionais. Desde os anos 90, a sociedade articula-se para identificar problemas relacionados à qualidade da educação pública e somente nos anos 2001 a 2003 a identificação e a denúncia vêm tomando peso e encontrando visibilidade no cenário público. As denúncias relacionadas ao funcionamento de escolas municipais de ensino fundamental em estruturas físicas inadequadas, precárias, em Fortaleza – os chamados *anexos* – encontraram ressonância e adesão dos meios de comunicação (imprensa escrita e televisão) e, assim, puderam ser desnaturalizadas e compreendidas

como fenômenos que se inscrevem no âmbito da política. Em outras palavras, o funcionamento de escolas em condições deploráveis e inaceitáveis resulta de uma escolha política; uma escolha que se faz com base em prática política tradicional que alija da participação, na definição das políticas educacionais, amplos setores da população e, dessa forma, desconsidera os interesses das famílias e de suas crianças imediatamente envolvidos com tais políticas.

Pode-se, então, afirmar que, embora a eficácia da estratégia da sociedade civil - de identificar e denunciar os problemas, mobilizando associações de moradores, organizações não-governamentais, comissões, etc. – não seja ótima, posto que os descalabros e precariedades do sistema educacional (da educação infantil ao ensino médio) teimam em mostrar uma realidade de descaso governamental (*O Povo*, 2003), a luta em defesa da educação de qualidade passou a publicizar as classes sociais que a demandam e a desprivatizar suas carências, ao projetá-las no cenário público. A maior visibilidade alcançada já encerra o significado de uma conquista para os movimentos sociais, se situarmos a análise em longo prazo.

O direito "achado no campo".
Trabalhadores rurais construindo o direito à educação

Não se pode afirmar que a luta por uma educação de qualidade para as populações rurais se encontra no mesmo patamar da urbana. Excetuando-se o grande empenho do Movimento dos Sem-Terra (MST) na elaboração e execução de políticas educacionais, em parceria com universidades, ongs e com o Estado, em áreas de assentamento e em acampamentos, grande parcela das comunidades rurais destituída do direito à educação enfrenta, ainda, obstáculos de várias ordens para se organizar objetivando o alcance da Educação de qualidade.

O mundo rural carrega uma perversa tradição de analfabetismo que contribui para deprimir a auto-estima do trabalhador rural e dificultar sua atuação e contribuição à construção da esfera pública, tomando esta, sinteticamente, como o âmbito dos direitos universalizados. Em pesquisa recente, foi possível verificar que o analfabetismo

apresenta-se como um significativo empecilho à participação dos trabalhadores rurais em Conselhos Municipais e nas próprias Associações de Pequenos Agricultores.[51]

São dificuldades que tornam a atuação dos trabalhadores nos espaços públicos uma tarefa mais árdua, pesada, pois exige dos mesmos um repertório de habilidades e capacidades interditadas aos não-alfabetizados, não-letrados. Assim, não é incomum presenciar momentos de constrangimento e desânimo de homens e mulheres, jovens ou adultos, um dia estimulados e engajados na labuta militante da associação ou sindicato; não é incomum vê-los perder a capacidade de iniciativa e a criatividade ao se defrontarem com questões práticas do dia-a-dia dos espaços públicos que evidenciam a necessidade do letramento.[52] Avalie-se, aqui, o tamanho do esforço empreendido por um trabalhador rural não alfabetizado que veio a se responsabilizar pela tesouraria da associação de sua comunidade; tal trabalhador, que já sofre certa interdição ao mundo letrado, foi eleito para o cargo de tesoureiro contando com os votos de sócios jovens igualmente não alfabetizados! Como propiciar um ritmo normal e estimulante à vida associativa, se limitações dessa ordem agregam-se ao ritmo lento, próprio do tempo da política?

No que se refere às dimensões individuais e familiares, que envolvem as relações de trabalho, os relatos de vida – registrados na pesquisa anteriormente referida – nos remetem para um mundo de privações que impõe às famílias o uso da força de

[51] Tal pesquisa refere-se à tese de doutorado defendida em setembro de 2002, na PUC–SP – Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, cujo título é *A contribuição do homem simples na construção da esfera pública*: os trabalhadores rurais de Baturité-Ceará.

[52] O termo *letramento* foi cunhado recentemente (anos 80) no mundo acadêmico. Trata-se de uma conceituação que compreende o uso social da palavra escrita e da leitura de forma ampla, ou seja, é uma prática social que compreende um conjunto complexo de habilidades e conhecimentos da escrita e da leitura vivenciado por grupos sociais. Magda Soares destaca que *letramento* é diferente de *alfabetização*: "ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tomar a escrita 'própria', ou seja, é assumi-la como sua 'propriedade' ". E amplia a conceituação diferenciando o alfabetizado do letrado, afirmando que "um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo que vive em estado de letramento é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2003:39 – 40). Ainda segundo Soares, "Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a realçar o poder revolucionário do letramento ao afirmar que ser alfabetizado é saber usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Freire concebe o papel do letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua domesticação, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social". (Idem, p. 76-77). Resta acrescentar que não há uma definição universal e absoluta de letramento; portanto, questionamentos deverão ser feitos no decorrer da pesquisa enfocando-o como um direito.

trabalho infantil. Os trabalhadores rurais se vêem, assim, desde a infância, privados do direito à educação, e a naturalização da interdição da população rural ao mundo letrado é ainda mais exacerbada que a exclusão escolar sofrida pelas crianças, jovens e adultos do mundo urbano. Eis um depoimento de um trabalhador rural, dirigente sindical, sobre sua breve experiência de escolarização:

> A gente pagava renda porque a terra não era suficiente para gente trabalhar. A gente ia trabalhar na Fazenda dos Furtado e foi difícil a vida de criança. Não existia creche, as escolas eram muito atrasadas. Foi há 10 ou 11 anos que a gente passou a ter uma escola assim. A gente nem valorizava muito a escola. Mas parece que os pais se sentiam obrigados a botar a gente pra estudar. E foi um tempo importante. Só que aos 14 ou 15 anos, quando eu já comecei a gostar da escola, nosso pai tirou a gente da escola. A gente ficou nessa situação: com vontade de estudar, mas tinha que trabalhar e não dava pra estudar e trabalhar (...) Se fosse hoje até dava pra fazer as duas coisas. Mas no nosso tempo de criança, era muito atrasado... E nosso pai trabalhava muito, demais... ele findou adoecendo...eu tinha três irmãos, dois mais velhos do que eu e um mais novo(...) E foi assim, mesmo com a idade de 16 anos já fui obrigado a tomar conta do sítio de casa porque papai não agüentava mais (José Soares, 48 anos, Fazenda Manos Kolping).

José Soares conseguiu levar sua vida de trabalho e estudo até a adolescência; porém, aos 14 anos, quando seu corpo deu sinais de que poderia suportar tarefas mais pesadas, ingressou precocemente no mundo do trabalho como adulto. Outros relatos nos mostram que desde muito cedo as crianças se vêem obrigadas a interromper a freqüência às escolas rurais para cumprir tarefas domésticas e de auxílio aos pais na agricultura. As interrupções, retornos e o *abandono* da escola configuram-se, em verdade, como processos de expulsão da experiência de escolarização e de exclusão ou destituição de direitos – o direito à compreensão do mundo letrado, ao saber que a sociedade produziu e às possibilidades que podem se abrir aos cidadãos escolarizados.

O depoimento faz referência a um tempo de criança no qual a escola parecia uma obrigação que os pais deviam cumprir, embora fosse uma época *atrasada*. Soares sugere que as precariedades educacionais eram maiores do que as atuais. De fato, hoje, as comunidades rurais, ao menos, possuem suas escolas; algumas até oferecem o ensino

fundamental; e, aos estudantes que querem continuar, há a possibilidade de tomarem um transporte financiado pelo Estado, que lhes permite freqüentar o ensino médio na sede municipal. As precariedades, no entanto, persistem. São de várias ordens: prédios escolares improvisados, distância dos locais de moradia dos alunos, professores mal remunerados e/ou com qualificação insuficiente, deficiência ou inexistência de material didático, transporte escolar precário, etc. Mesmo assim, os pais empenham-se em encaminhar seus filhos à escola.

O que moveu e move os trabalhadores rurais, a exemplo dos pais da zona urbana, a buscarem a escola? Quem são esses homens e mulheres que desafiam o destino do analfabetismo e se empenham na escolarização dos filhos e na alfabetização deles próprios? Qual o peso do analfabetismo em suas vidas? Qual significado atribuem ao aprendizado da palavra escrita e da leitura para si próprios e para os filhos? Como tiveram acesso à escrita e à leitura; quais programas possibilitaram ou possibilitam a convivência com outros trabalhadores rurais na busca do letramento? Como esses trabalhadores concebem tal acesso?

Qual o papel ou a responsabilidade dos espaços associativos – como Conselhos Municipais, Sindicato dos Trabalhadores Rurais ou Associação da comunidade - na definição de um programa ou proposta de alfabetização dos trabalhadores rurais do município ou da comunidade? Qual o alcance das propostas: letramento ou alfabetização?

Estas questões, que abordam as dimensões individuais, sociais e políticas orientam uma investigação em curso, com previsão de conclusão em março de 2005. São indagações que podem conduzir-nos à reconstituir os processos de construção do direito à educação e a apreensão da qualidade de tal experiência (THOMPSON, 1981, 1987). São indagações que sugerem a recomposição da história de homens e mulheres comuns, trabalhadores rurais que um dia se viram alijados da experiência escolar, do aprendizado da escrita e da leitura; sugerem a possibilidade de apreensão do significado que tem o aprendizado da escrita e da leitura para pessoas que sofreram a destituição ou negação do direito à educação. Uma investigação norteada por tais questões deverá buscar reconstituir experiências de trabalhadores rurais que estão sendo alfabetizados ou que se alfabetizaram quando já adultos; ou seja, pessoas que se encontram em processos que os remetem para o mundo letrado.

Não se pode desconsiderar que, a despeito das interdições sofridas pelo trabalhador rural, ele se movimenta no mundo letrado portando seus saberes e experiências e com eles interagindo social, política e economicamente. Mesmo com limitações dessa ordem – não-habilitação para a codificação e decodificação da palavra escrita e dos cálculos matemáticos –, suas demandas são apresentadas nos espaços públicos, a disputa e a negociação neles se instalam e lugares instituídos são questionados. No entanto, embora a política se institua, ela se faz com a ação de cidadãos *incompletos*: o direito ao saber letrado é um sonho, e a realização desse sonho não acontecerá com um passe de mágica. Supõe-se que esforços coletivos se alinhem para a concretização dessa aspiração; que, com o empenho das comunidades organizadas, assim, como sujeitos coletivos, os trabalhadores rurais disputarão *parcelas* nos espaços públicos para, então, inscreverem seus interesses na agenda pública (RANCIÈRE, 1996; OLIVEIRA, 1998). Não tem sido esse o roteiro da construção dos direitos, escrito pela história das lutas sociais?

Tomando tal questão como *hipótese*, nos termos propostos por Minayo (1999), ou seja, como *afirmação provisória*, trabalhamos com a idéia seguinte: os trabalhadores rurais constroem, hoje, alternativas à inoperância ou ausência estatal; inventam soluções e redefinem suas possibilidades de inserção no mundo letrado. Em suma, tecem na experiência cotidiana o acesso ao direito versado no artigo 205 da Carta Magna de 1988 que assegura ser "a Educação direito de todos e dever do Estado e da família, (...) promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Constituição, 1988: 131).

Resta destacar que, dentre a multiplicidade de atores participantes da luta pelo acesso e em defesa de uma educação de qualidade, são os homens simples,[53] os **trabalhadores rurais,** os **personagens principais** deste estudo.

[53] O homem simples é o cidadão que não só luta para viver todo dia, mas que luta para compreender o viver cotidiano. Martins propõe, neste momento de crise da sociedade contemporânea e da sociologia, uma metodologia: "a de tomar o que é liminar, marginal e anômalo como referência da compreensão sociológica, pois é nesses momentos e situações de protagonismo oculto e mutilado dos simples, das pessoas comuns, dos que foram postos à margem da história, do homem sem qualidade, que a sociedade propõe ao sociólogo suas indagações mais complexas, seus problemas mais ricos, sua diversidade teoricamente mais desafiadora". E, articulando as noções de senso comum e vida cotidiana, o autor completa: "São os simples que nos libertam dos simplismos, que nos pedem a explicação sociológica mais

Sintetizando as indagações acima pontuadas, formulamos, em termos conclusivos e hipotéticos, a seguinte questão de investigação: encontra-se em processo de construção o direito à educação no campo cuja concepção se assemelha à dos trabalhadores, homens e mulheres simples, da cidade; ou seja, o direito se configura como conquista e não somente como aparato legal? O direito consistiria, como afirma Telles, principalmente como uma forma de problematizar a vida cotidiana, definindo regras de eqüidade pautadas na justiça social e estruturando relações sociais de forma pública e democrática, diferentemente de toda nossa tradição autoritária? (TELLES, 1999)

Em torno dessa questão, a pesquisa busca compreender o significado da alfabetização ou letramento para trabalhadores rurais de duas comunidades do município de Baturité, um município de 30.000 habitantes, dos quais 9.000 são trabalhadores rurais. Baturité é um município comum, com problemas comuns aos milhares de municípios nordestinos e que tem a singularidade de possuir uma sociedade civil inquieta, atuante, embora atravessada pelas fragilidades e pelas contradições características da sociedade civil brasileira como um todo. Nos anos de 1990 foram criados, aí, 12 conselhos municipais, convivendo com esses 62 associações de moradores e de pequenos agricultores; e os trabalhadores rurais encontram apoio e organização no Sindicato dos Trabalhadores Rurais que tem em seu cadastro 5.000 sócios.

Considerando que a pesquisa realizada entre 1997 e 2002, no município de Baturité, Ceará, não investigou a realidade educacional das comunidades rurais, esta investigação pretende aprofundar e ampliar aquele estudo (PEREIRA, 2002). A pesquisa, portanto, está se desenvolvendo a partir da observação de duas comunidades rurais anteriormente acompanhadas, a saber, Fazenda Manos Kolping e Sítio São Pedro, duas comunidades que guardam importância quanto aos aspectos da organização comunitária e associativa. Em ambas, o analfabetismo despontou como elemento dificultador dos processos de condução dos espaços participativos como conselhos e associações; dificuldades tais como: impossibilidade de um presidente de associação redigir uma ata de reunião; um tesoureiro sentir-se incapaz de organizar minimamente a contabilidade de uma entidade associativa ou ler um contrato num banco, etc.

---

consistente (...) O relevante está no ínfimo. É na vida cotidiana que a história se revela ou se oculta" (MARTINS, 2000: 13).

Tais comunidades (ou pequenas coletividades) têm suas associações; uma, mais antiga, com cerca de 15 anos de existência e outra, com menos de 4 anos. A comunidade do Sítio São Pedro, área que possui cerca de 40 famílias de trabalhadores não-proprietários e de pequenos proprietários e cuja Associação é mais jovem, apresenta inúmeras dificuldades para o seu funcionamento. Aqui, um grupo de trabalhadores rurais passou recentemente pela experiência do Programa Alfabetização Solidária. Já na Fazenda Manos Kolping, cuja experiência associativa encontra-se mais amadurecida e já produziu conquistas, a alfabetização de adultos foi breve e não-oficial, organizada pela Associação dos Pequenos Agricultores (da Fazenda Manos Kolping). Vale salientar que tal fazenda é uma propriedade coletiva, de 400 hectares, e congrega cerca de 25 famílias; essas trabalham em pequenos lotes em regime de produção familiar.

Vale acrescentar que a pesquisa tem o objetivo de compreender o significado que tem o aprendizado da escrita e da leitura não somente a partir de experiências de pessoas que sofreram a destituição ou negação do direito à educação. A investigação busca reconstituir experiências de trabalhadores rurais que estão sendo alfabetizados ou que se alfabetizaram quando já adultos; ou seja, pessoas que se encontram em processos que os remetem para o mundo letrado. Tal interesse não encontra justificativa em mera curiosidade diletante. A pesquisa aqui proposta busca incluir-se no grupo de investigações de cunho participativo e se ampara na necessidade de elaborar, em conjunto com os sujeitos da pesquisa, uma reflexão que possibilite aos mesmos a formulação de propostas de políticas educacionais; visa desencadear ou contribuir para o processo de questionamento das políticas (in)existentes para o meio rural e para a busca de soluções aos problemas imediatos relacionados à questão do analfabetismo.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA. *Revista de Educação de Jovens e Adultos.* n.15, jan., 2003, 71 p.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *A cidadania ativa*: referendo, plebiscito e iniciativa Popular. São Paulo: Editora Ática, 1998.

BERTAUX, Daniel. *Lês récits de vie*: perspective ethnosociologique. Paris: Nathan Université, 1997.

BRASIL *Constituição: República Federativa do Brasil.* Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1988.

CARVALHO, Maria do Carmo A. A. *Eppur si muove*: os movimentos sociais e a construção da democracia no Brasil. Campinas, 177p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) Departamento de Ciência Política do IFCH/Unicamp, 1997.

D'INCAO, Maria Conceição & ROY, Gerard. *Nós, cidadãos*: aprendendo e ensinando a democracia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LECHNER, Norbert. Las transformaciones de la politica. *Revista Mexicana de Sociologia.* Ciudad de Mejico, n. 1, 1996, p.3-17.

LIMA JÚNIOR, Jaime Benvenuto. O caráter expansivo dos direitos humanos na afirmação de sua indivisibilidade e exigibilidade. *Informe DhESC*. São Paulo: Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos Sociais e Culturais. n. 1, 2002, p. 4-5.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples.* São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1999.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Em defesa da política.* São Paulo: Editora Senac, 2001.

OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do Público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: Oliveira, F. & Paoli, M. C. (Org.). *Os sentidos da democracia.* Petrópolis: Vozes/Fapesp, 1999.

PALMEIRA, Moacir. Política, Facções e Voto. In: Palmeira, M.& Goldman, M. (Org.). *Antropologia, voto e representação política.* Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 1996, p.41-56.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. *O processo educativo no orçamento participativo*: aprendizados dos atores da sociedade civil e do Estado. São Paulo, 281p. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

O POVO. *Alunos demais por sala.* Fortaleza, 19 fev. 2003, Denúncia/Denúncias feitas à Relatoria. p. 4.

O POVO. *Comissão detecta escolas sem condição de funcionamento.* Fortaleza, 5 fev. 2003, Educação Pública. p.4.

O POVO. *Contra os anexos, baixa carga horária e estrutura deficiente.* Fortaleza, 17 mar. 2003. Por uma Educação de Qualidade. p. 5.

O POVO. *Relator recebe denúncias e debate direito à Educação*. Fortaleza, 20 fev. 2003, Em busca de soluções. p. 7.

O POVO. *Setecentos alunos ainda sem aula.* Fortaleza, 17 mar. 2003. Álvaro Weyne e Jardim União. p. 4.

RANCIÉRE, Jacques. *O desentendimento*: política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.

SOARES, Magda. (2003) *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA JÚNIOR, José Geraldo (Org.). *Introdução crítica ao direito*. (Série O Direito Achado na Rua) Brasília, UNB, 1993, v.1.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. Conselhos, Esfera Pública e Co-Gestão. In: CARVALHO, Maria do Carmo A . A. & TEIXEIRA, A. C. (Orgs.). *Conselhos gestores de políticas públicas.* São Paulo, Pólis, 2000, p. 97-119.

TELLES, Vera da Silva. *Direitos Sociais:* afinal do que se trata? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1987) 2v.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. & RAICHELIS, Raquel. Gestão pública democrática no contexto do Mercosul. In: SIERRA, Gerónimo de (Org.). *Los rostros del Mercosul:* el dificil camiño de lo comercial a lo societal. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

3.4.
A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO CONTEXTO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

*Francisca das Chagas Silva Lima**
*Maria José Pires Barros Cardozo**

Sendo a Universidade um importante patrimônio cultural e social do Brasil que se caracteriza por uma dimensão de universalidade na produção e transformação científica e cultural do conhecimento, ela constitui-se num equipamento estratégico de construção da identidade sócio-cultural e científica do país, sobretudo no momento atual de constantes mudanças e inovações cientificas e tecnológicas. Desse modo, a Universidade deve englobar diversos elementos que possibilitem a construção de questionamentos e posicionamentos críticos que são fundamentais para a transformação das relações sociais num momento em que o processo de reestruturação produtiva vem provocando mudanças estruturais no mercado de trabalho, na organização dos trabalhadores, nas formas de representação sindical e política dos trabalhadores, na estrutura das qualificações, com rebatimento nas políticas educacionais e nas demandas formuladas à educação escolar de um modo geral, e, em particular, à educação superior.

Nesse processo de transição do fordismo para a acumulação flexível em que a hegemonia do capital financeiro tende a influenciar as outras frações de capital (o industrial e o comercial), desenvolve-se um complexo de reestruturação produtiva em que o toyotismo ou modelo japonês: "tem importância central, uma vez que diz respeito às metamorfoses no processo de produção e suas repercussões no processo de trabalho, no qual várias mutações vêm ocorrendo e cujo entendimento é fundamental" (ANTUNES, 1999, p. 189).

No quadro dessas transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, emergem novos requisitos de qualificação, os quais enfatizam elementos da subjetividade

* Professoras da Universidade Federal do Maranhão e doutorandas em Educação pela Universidade Federal do Ceará.

do trabalhador (capacidade de codificação, associação, discernimento, raciocínio ágil, abstrato e lógico). Estão sendo requeridos os seguintes atributos formação geral e técnicas suficientemente amplas; capacidade de adaptação a novas situações; possibilidade de ocupação em postos de trabalho variados; capacidade de compreensão global de um conjunto tarefas e de junções conexas, o que demanda a capacidade de abstração de seleção, trato e interpretação de informações; iniciativa para a resolução de problemas e, acima de tudo, responsabilidade com o processo de produção.

Outro elemento desse contexto é o processo de reestruturação interna pelo qual vem passando a classe trabalhadora. Ao delinear tal processo Bruno (1996) aponta quatro segmentos sujeitos a diferentes mecanismos de desvalorização e de exploração de suas capacidades de trabalho.

1) Formado por trabalhadores com qualificações complexas e estratégicas em seus respectivos ramos de trabalho, com relativa segurança no emprego, boas perspectivas de promoção e de aprimoramento profissional e com direitos previdenciários. Esse segmento deve atender às expectativas de ser adaptável, multifuncional, se necessário geograficamente móvel.

2) Constituídos por trabalhadores em regime de tempo integral, porém com habilidades e atributos facilmente encontráveis no mercado de trabalho (secretarias, pessoal das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado). Esse segmento tem menor acesso à oportunidade de carreira. E caracteriza-se por alta taxa de rotatividade e insegurança no emprego.

3) Inclui trabalhadores com qualificações pouco valorizadas no mercado de trabalho, em regime de tempo parcial, trabalhadores eventuais, com contratos de trabalho por tempo determinado, subcontratados, que têm ainda menos segurança no emprego. Esse segmento é numericamente superior aos dois referidos anteriormente e tende a crescer, expandindo a economia informal;

4) Formado pelos desempregados. Para a classe trabalhadora, o desemprego é um dos efeitos mais dramáticos desse processo de reorganização do capitalismo e atinge, sobretudo, os dois extremos etários (os mais jovens e os mais velhos), assim como os

segmentos menos qualificados ou portadores de capacidades facilmente encontráveis no mercado de trabalho.

No mesmo sentido, encaminham-se os estudos desenvolvidos por Hirata (1996, p. 81) apontando para a existência de uma unidade e diversidade dos mundos de trabalho. Ela destaca que a "difusão do modelo de especialização flexível – modelo em que uma mão-de-obra bastante qualificada e polivalente responderia à variabilidade à complexidade crescente da demanda – não se dá de forma homogênea (aliás, nem mesmo nos países industriais avançados)".

Num mesmo país e até na mesma empresa, existem "ilhas de produção" em que são utilizadas tecnologias de ponta com trabalhadores atualmente qualificados e estáveis e setores que produzem através da subcontratação, com operários semiqualificados, mediante relações terceirizadas com pequenas e microempresas. Elas contam ainda com uma grande parcela de trabalhadores domésticos, artesanais e domiciliares que são potencializadores de mais-valia por meio de utilização de formas transfiguradas do salário por peça.

Essas mudanças na composição da força de trabalho provocam o debilitamento do poder objetivo da classe trabalhadora, uma vez que o desemprego estrutural constituí-se numa arma poderosa para o capital, pois, diante da ameaça de perder o emprego, os trabalhadores acabam por aceitar os termos impostos pelo detentores dos meios de produção – redução da jornada, diminuição dos salários, fim das gratificações e do pagamento de coisas extras etc. – impedindo o aumento do contingente de desempregados.

Nesse contexto emergem discursos e ações governamentais em favor da vinculação da educação ao mercado de trabalho, os quais colocam a educação como a "chave para empregabilidade". Esse discurso é capitaneado pelo Banco Mundial, cuja influência atualmente não se restringe apenas ao volume de empréstimos, mas, sobretudo, à função estratégica que vem desempenhando no processo de ajuste estrutural a que estão submetidos os países pobres, a fim de que eles possam pagar a dívida externa e se adequar às novas imposições do capitalismo mundial.

No âmbito educacional, o Banco Mundial *propõe* medidas que melhorem o acesso à escola básica e a eficiência dos sistemas educativos, bem como estratégias que possibilitem a inserção do trabalhador no mercado de trabalho, visando a sua empregabilidade, mediante

investimentos na educação básica, em detrimento da superior, pois, de acordo com os agrupamentos do referido banco, os gastos na educação superior beneficiam principalmente os estudantes que possuem melhor situação econômica.

Desse modo, as políticas governamentais procuram reconfigurar o ensino superior, tentando substituir a educação profissional por formas aligeiradas – cursos de curta duração, seqüenciais e, até mesmo, educação a distância, a fim de qualificar o trabalhador de acordo com perfis que se enquadrem nos objetivos das empresas.

Pelas razões evidenciadas anteriormente, torna-se necessário aprofundar o debate em torno do papel da universidade, na formação profissional do trabalhador no Brasil face às profundas mudanças ocorridas não só no contexto econômico, mas, também, no social, político e cultural, o que vem suscitando interesses cada vez mais crescentes sobre a relação mundo do trabalho e educação superior.

A concepção de educação superior como um componente da política educacional delineada nos anos 90, embora com resistências dos setores comprometidos com a educação pública, está organicamente articulada ao projeto de sociedade defendido pelo ideário neoliberal sendo esta comandada pela racionalidade financeira.

Dentre as várias dimensões desse complexo processo de mudanças, é oportuno tecermos algumas considerações sobre os aspectos que contribuem para delinear esse novo quadro social, buscando identificar os determinados da formação profissional a ser oferecida aos trabalhadores brasileiros.

Convém destacar que o desenvolvimento da ciência e da técnica contribuiu com o avanço no campo econômico e intensificou o fenômeno da internacionalização do capital, cujo cenário, caracterizado pela globalização, cria condições objetivas para delineamento do quadro econômico assentado na tentativa de construção de um novo modelo de produção que suscita novos requisitos de formação e qualificação profissional.

Portanto, na ótica do capital, empresas, escolas e universidades são colocadas no contexto atual frente aos desafios de desenvolver uma formação profissional que seja *estratégica para a economia, para a sociedade e para o país*, pois, ao mesmo tempo em que prepara, proporciona *oportunidades* de empregabilidade aos trabalhadores.

Neste sentido, a construção de um processo de formação profissional mais efetivo e adequado aos interesses do setor produtivo constitui imperativo do desenvolvimento da economia e da sociedade brasileira. Com base nesse pressuposto, é preciso, pois, revitalizar essa estratégica formativa tornando-a cada vez mais sólida, flexível, ágil no atendimento às necessidades de reprodução ampliada do capital, embora com discurso de atender às necessidades econômicas e sociais.

É nessa perspectiva que se situam as exigências apresentadas para o ensino superior pela UNESCO/Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

> O ensino superior [...] – é visto como motor do desenvolvimento econômico, depositário e criador de conhecimento mediante o ensino e a pesquisa, *lócus* de alta especialização adaptada à economia e à sociedade. [...] Por essa razão recomenda-se sua articulação com o secundário para responder às exigências de profissionalização. [...] Propõe por outro lado a instituição de novas modalidades de educação superior, com estudos mais flexíveis e menos formais de especialização e atualização (SHIROMA, 2002, p. 68)

A citação acima evidencia que as formulações de propostas no campo educacional colocam para as escolas de educação básica e universidades a responsabilidade de desenvolver nos futuros profissionais um perfil caracterizado pela capacidade de discernimento no trabalho, ou seja, de compreensão do fazer ocupacional, passando a exigir dos trabalhadores uma formação polivalente que contenha não só competência técnica, mas, sobretudo psicológica. É determinado, portanto, um perfil profissional de trabalhador que seja capaz de responder com competência às exigências da modernização produtiva. Assim, algumas premissas básicas da formação profissional são: a empregabilidade e a flexibilidade compreendida a partir da lógica do modelo de desenvolvimento que tem como centralidade o mercado.

As implicações das finalidades da educação superior, Capítulo IV, Artigo 4, Incisos I a VIII, LDB 9394/96, articuladas à nova política de educação profissional suscitam diversos questionamentos. Atribuir aos cursos de formação profissional a condição de empregabilidade é criar um falso entendimento de que o problema do desemprego será resolvido via educação e é de responsabilidade do trabalhador.

Convém destacar que o cenário delineado está além da própria dimensão da formação do trabalhador no sentido da emancipação humana, situando-se no conjunto de medidas engendradas pelo *novo* processo produtivo.

Evidenciamos dessa forma que, ao estabelecer e implantar uma política de cursos de formação superior de curta duração e conseqüentemente de baixo custo, o Estado brasileiro está atendendo às determinações da política defendida pelos organismos financeiros internacionais.

Essa postura reforça o monopólio das bases científicas e favorece o aprofundamento das desigualdades sociais, dessa vez de forma mais perversa, pois apresenta-se camuflada em um discurso da abertura de mercado, da desobstrução do comércio internacional e da livre circulação do capital. Isso torna o capital mais concentrado, elimina muitas conquistas sociais dos trabalhadores, ampliando o fosso entre países centrais e periféricos.

Nesse sentido, é importante a construção de uma formação profissional que se situe para além das exigências demandadas pelo capital e que possibilite o domínio de um sólido conjunto de conhecimentos de base ética, política, técnica e social.

Portanto, a Universidade deve desenvolver e aliar-se a propostas que articule formação profissional e formação crítico-emancipadora, na perspectiva da construção de um projeto político que aponte para a superação das relações de produção vigentes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho:* ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo:* leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases:* Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HIRATA, Helena. *O (s) mundo (os) do trabalho:* convergência e diversidade num contexto de mudanças dos paradigmas produtivos. São Paulo, 1996 (mimeo).

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto et. alii. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

3.5.

VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE EM FEIRA DE SANTANA

Ana Rita Oliveira de Menezes

ana-rita-oliveira@yahoo.com.br

Ana Sueli Machado Santos

Gessineide Damasceno Barbosa

Maria de Lourdes Albuquerque de Souza - Orientadora*

lourdesalbuquerque@terra.com.br

INTRODUÇÃO

Dentre os casos de violência contra a pessoa, a violência doméstica é um dos problemas que atingem, de forma silenciosa e dissimulada, crianças, adolescentes, mulheres e homens. A violência doméstica – **VD** é fruto do que acontece dentro da família, no Brasil e no mundo, e incide fundamentalmente sobre a vida e saúde das vítimas com sérias conseqüências, comprometendo o exercício da cidadania e dos direitos humanos, além de afetar o desenvolvimento econômico e social.

Os atos de violência no ambiente doméstico têm como cenário o próprio lar, que é o ambiente que deveria oferecer a seus integrantes toda proteção, tranqüilidade, segurança física e psicológica, ou seja, condições necessárias a um desenvolvimento sadio da criança e do adolescente. Essas condições estão relacionadas aos valores humanos básicos – solidariedade e respeito ao outro – e são imprescindíveis à formação de adultos em condições de exercer sua cidadania.

---

*Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Alunas do Curso de Extensão em Direitos Humanos "Violência e Impunidade", realizado em parceria entre a Universidade Estadual da Bahia – UNEB, a Universidade Estadual de Feira de Santana e o GTNM, no âmbito do Projeto Universidade e Cidadania UNI-Cidadania, no ano de 2003. Trabalho apresentado como avaliação final do Curso.

A violência doméstica é também vista como resultante de fatores sociais. De acordo com Malta (2002) "...(a violência doméstica) só pode ser entendida dentro do contexto social mais amplo, pois, a estrutura familiar não está isolada da estrutura da sociedade". Em nosso estudo, no entanto, vamos nos ater somente ao que diz respeito à prática de atos violentos contra crianças e adolescentes no âmbito doméstico, sem relacioná-los a fatores externos que possam ou não ter influência sobre eles.

O presente estudo objetiva descrever, a partir de dados dos Conselhos Tutelares I e II, a situação da violência doméstica praticada contra crianças e adolescentes em Feira de Santana – Ba, identificando as vítimas, os agressores e os tipos de atos violentos que são praticados no ambiente doméstico, em todas as suas faces: negligência, maus tratos, abuso e exploração sexual, violência física e psicológica. Consideramos que é imprescindível que a sociedade tome conhecimento da real situação que vitima crianças e adolescentes dentro dos próprios lares.

Concluímos que a violência doméstica é um problema grave mas não impossível de ser solucionado. Falta vontade política, maiores estudos e coragem para modificar o quadro da violência doméstica em nossa cidade.

CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DO ESTUDO

Pela sua formação, matéria e mesmo por suas mais elaboradas peculiaridades fisiológicas, o homem simplesmente não deixa de ser mais um componente da natureza. Mas é, ele, o único ser pensante, vivendo uma contextura existencial onde se entrelaçam sensibilidade, inteligência e criatividade. O homem é uma organização aberta que acumula grandezas através dos tempos: é um ser histórico. No entanto, vivenciando o cotidiano através das fortes mensagens dos meios de comunicação, percebe-se algo difícil de acreditar: o grande e medonho quadro de violências praticadas pelo ser humano contra seu semelhante, fato que denigre a todos nós como seres racionais, seres humanos.

Segundo o *Guia de Atuação frente a Maus Tratos na Infância e na Adolescência* (2001) "A violência é considerada um grave problema de saúde pública no Brasil, constituindo hoje a principal causa de morte de crianças e adolescentes a partir dos 5 anos" .

Este trabalho é pontuado por análises assustadoras da silenciosa violência domestica que atinge alto numero de lares em todo o mundo. Mas, para falarmos dessa especificidade de violência, cabe-nos definir o termo *violência*. Segundo Espinheira (2003, p. 154), violência é: "toda forma de constrangimento da liberdade de outrem, sem o seu consentimento, mas também a agressão à pessoa ou a bens públicos ou privados: a violência é uma representação social de múltiplas faces e dimensões ".

Já Morais (1995, p. 20) buscou, entre biólogos e etólogos uma distribuição entre agressividade e violência. E afirma:

> ... a agressividade é algo resultante da memória biológica, de instintos animais, usados para sobrevivência, que leva o animal a buscar água, alimento, segurança. E a violência implica intencionalidade, exige inteligência: razão pela qual os irracionais não são violentos, mas ferozes. Portanto violência é coisa de seres humanos racionais: está no âmago das personalidades.

A violência doméstica é um problema que atinge milhares de crianças, adolescentes, mulheres e homens em grande número, sendo, portanto, um problema universal, apresentando-se, na maioria das vezes, de forma silenciosa e dissimulada. Não obedece a nenhum nível social, econômico religioso ou cultural específico, como poderiam pensar alguns. Sua importância é relevante sob dois aspectos: primeiro refere-se ao sofrimento indiscutível que imputa às suas vítimas; segundo, porque comprovadamente, a violência doméstica pode impedir um bom desenvolvimento físico e mental da vítima.

A violência doméstica, quando se instala em uma relação tende a piorar e se tornar mais freqüente com o tempo. Nessa relação define-se o *agressor* como o homem ou mulher que ataca com palavras ou gestos as suas vítimas – crianças ou adolescentes.

Em nosso estudo entendemos *criança* como todo indivíduo de 0 a 12 anos incompletos e *adolescente* todo indivíduo de 12 aos 18 anos incompletos. O *ambiente doméstico* é todo ambiente onde a criança e o adolescente têm convívio com pessoas que lhes são próximas, como pai, mãe, avós, tios, padrastos, madrastas e outras afins. Para entender a *VD*, também definida como *Maus Tratos* – situação representada pela existência de um sujeito, em condições superiores, idade, força, posição social ou

econômica, inteligência ou autoridade, que comete omissão, supressão ou pela transgressão dos direitos das crianças e dos adolescentes definidos por convenções legais (como o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Orgânica de Assistência Social e outros) ou normas culturais –, deve-se estabelecer alguns conceitos sobre as suas diversas faces, como, por exemplo: negligência, abuso e exploração sexual, violência física e psicológica.

Negligência é a situação em que pais ou responsáveis se omitem ou prestam atendimento inadequado às necessidades básicas dos seus filhos, gerando nos mesmos sofrimentos e prejudicando o desenvolvimento das suas capacidades físicas e emocionais. *Abuso e Exploração Sexual* – é o tipo de violência praticada por um ou mais adultos, envolvendo ato sexual, sedução ou carícias eróticas, com o objetivo de estimular sexualmente a vítima e de satisfazer os desejos sexuais do agressor, além da exibição ou da utilização da criança e do adolescente como modelo em imagens pornográficas e eróticas. *Violência Física* – traduzida por qualquer dano físico provocado pelo adulto, familiar ou não, contra a criança ou o adolescente com o objetivo de ferir, deixando ou não marcas evidentes, podendo as suas conseqüências variarem de lesões leves até a morte. *Violência Psicológica* – é caracterizada por rejeição, depreciação, discriminação, humilhação, desrespeito e punições exageradas. Atitude do adulto em depreciar e inferiorizar, de modo constante, a criança ou adolescente, causando-lhe sofrimento psíquico, interferindo negativamente no processo de construção de sua identidade. Trata-se de uma agressão que não deixa marcas corporais visíveis, mas emocionalmente causa cicatrizes permanentes, ou seja, para toda a vida.

Admitir ocorrência de casos de violência familiar é muito difícil para os membros da família. Os pais, familiares, vizinhos, professores, profissionais de várias áreas de atuação e membros da comunidade precisam estar atentos aos sinais de violência nas crianças e adolescentes, para que se possa prevenir a ocorrência de novos casos e identificar os já existentes, com o fim de fazer cessar de imediato a exposição da vítima à violência à qual é submetida. Calar-se é tornar-se cúmplice do agressor.

O campo de estudo escolhido foi o Conselho Tutelar, entidade que tem a missão de zelar pela proteção e defesa das crianças e adolescentes, impedindo e prevenindo a violação ou ameaça dos direitos cotidianos estabelecidos na Constituição, no Estatuto, na

Lei Orgânica de Assistência Social e em toda a legislação**.** Dessa forma, coletaram-se dados nos registros de ocorrências dos *Conselhos Tutelares de Feira de Santana – BA***.**

Feira de Santana é um município localizado na fronteira do recôncavo baiano, com tabuleiro semi-árido da região Nordeste, que ocupa uma área de 1.338,l km, tem clima que varia de seco a semi-úmido e semi-árido. Possuindo sete distritos, Feira de Santana tem vida econômica baseada na pecuária, no comércio e na indústria. Segundo o último censo realizado pelo IBGE, no ano de 2000, Feira de Santana tem aproximadamente 481.137 mil habitantes; desse total, 431.530 moram na zona urbana e 49.607 na zona rural.

O município de Feira de Santana possue um dos maiores entroncamentos rodoviários do País. Segundo alguns estudiosos esse dado é um dos fatores causadores do alto índice de violência na cidade.

O CONSELHO TUTELAR

O Estatuto da Criança e do Adolescente define Conselho Tutelar como "Órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente (art.131)".

O Conselho Tutelar é permanente, criado por lei municipal. Após efetivamente sua implantação, passa a integrar de forma definitiva o quadro das instituições municipais. É um órgão autônomo, porém não quer dizer que está desassociado da administração municipal. A sua autonomia é caracterizada por não estar sujeito a ingerências da administração municipal, ou seja, é autônomo para cumprir suas atribuições, para fazer aquilo que a lei diz ser da sua alçada fazer.

Somente o Juiz da Infância e Juventude tem poder de rever as decisões do Conselho Tutelar, embora qualquer cidadão que se sinta prejudicado possa requerer, a essa mesma justiça, que altere uma determinação ou ação do conselheiro.

O Conselho Tutelar não depende da autorização de ninguém, nem do prefeito, nem do juiz para fazer o seu trabalho, que é descrito nos artigos: 136, 95,101 (I a VII) e 129 (I e VII) do ECA. O Conselho Tutelar vem garantir que os direitos das crianças e dos adolescentes sejam respeitados.

Conselho Tutelar é um órgão formado por 5 (cinco) membros eleitos pela comunidade local para mandato de três anos, permitindo uma recondução. Depois de nomeados e empossados pelo prefeito, os conselheiros tornam-se agentes públicos e passam a fazer parte do quadro de funcionários comissionados do município.

Os Conselhos Tutelares têm poder conferido pela própria comunidade que os escolheu e a quem representam e autonomia para contornar e corrigir as falhas cometidas pelas famílias, pela sociedade e pelo poder público. É crime tentar impedir a atuação do Conselho Tutelar, como determina o ECA, no seu artigo 236: " Impedir ou embaraçar ação de autoridade judiciária, membro do Conselho Tutelar ou representante do Ministério Publico no exercício de função prevista nesta lei pena – detenção de seis meses a dois anos".

Por ser uma cidade com mais de 100.000 habitantes, Feira de Santana comporta dois Conselhos Tutelares, que atuam por região; na região leste, atua o Conselho Tutelar I, que abrange todos os bairros localizados a partir da Avenida Getúlio Vargas, sentido CIS e distritos. O Conselho Tutelar II atua na região oeste, abrangendo os bairros localizados a partir da Avenida Getúlio Vargas sentido, KM 116 e distritos.

A atuação dos Conselhos Tutelares se da através de denúncias personalizadas e anônimas feitas pelas comunidades, encaminhamentos feitos por escolas, hospitais, Polícia, Promotoria da Infância e Juventude, Conselhos de outras cidades, Vara da Infância e Juventude, outros órgãos públicos, etc. Diante do registro das ocorrências e de acordo com as especificidades de cada caso, as ações tomadas pelos Conselhos Tutelares vão desde um aconselhamento, que consiste em chamar o transgressor, advertindo-o por desrespeito e agressão a criança ou adolescente, fazendo um acompanhamento do caso, encaminhando a vítima para tratamento psicológico. Verificando-se a possibilidade de reincidência da agressão, esgotados todos os recursos pelos Conselhos Tutelares, é feito encaminhamento à Promotoria e ao Juiz da Vara da Infância e Juventude, para medidas que vão desde o afastamento da família à perda do pátrio poder, entre outras.

O CAMINHO METODOLÓGICO

Toda atividade humana deve ser planejada, para que possa atingir os fins com maior rapidez e satisfação. O exercício de pesquisar, de pensar temas, problemas, objetivos,

justificativas e outras tantas questões, embora se dê numa aparente solidão, em verdade é o exercício do diálogo entre as idéias do pesquisador e as idéias de tantas outras pessoas que, como ele, não se contentaram em apenas estar no mundo, mas também em compreendê-lo, torná-lo significativo.

Assim, visando obter dados da real situação da violência que atinge os lares, em Feira de Santana, buscou-se junto aos Conselhos Tutelares da cidade levantamento de dados para referendar uma análise quantitativa, permitindo uma melhor leitura da realidade pesquisada a ser apresentada à sociedade.

O Campo Empírico de Pesquisa

A pesquisa foi realizada no período de 2 de agosto a 13 de outubro de 2003, através de consulta a livros de ocorrência dos Conselhos Tutelares de Feira de Santana, e bibliografia e *sites* eletrônicos de autores diversos, ligados à área de educação, e pesquisadores sobre a violência doméstica, para obter-se embasamento teórico a respeito dos tipos de violência praticados no ambiente doméstico.

População e sujeitos

Crianças e adolescentes vítimas de violência no ambiente familiar com idade entre 0 a 18 anos incompletos, sem distinção de sexo, escolaridade ou posição sócio-econômica, cujas agressões estão registradas nos livros de ocorrência dos Conselhos Tutelares de Feira de Santana.

Consideraram-se como amostra para o estudo os registros de atos violentos contra crianças e adolescentes constantes nos livros de ocorrência dos Conselhos Tutelares de Feira de Santana, nos meses de janeiro a junho de 2003, totalizando 385 ocorrências.

O QUADRO DA VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE EM FEIRA DE SANTANA

Um olhar sobre a realidade

O crescente índice de violência na família contra crianças e adolescentes na cidade de Feira de Santana, praticada não só por aqueles que encontram-se à margem da sociedade, leva-nos a uma reflexão/ação, buscando, através deste trabalho, tornar público a

situação desse tipo de violência, na tentativa de tentar derrubar a barreira do silêncio, erguida em torno da questão.

Analisando os dados

A seguir apresentamos os dados coletados nos Conselhos Tutelares I e II de Feira de Santana, fazendo o sua analise.

Na **tabela de nº 1,** que trata da **Negligência**, verifica-se que no 1º semestre do ano em curso registram-se 168 casos desse tipo de ato. Destes, 88 foram praticados contra crianças e adolescentes do sexo feminino representando 52 % dos casos. Sendo que a idade de maior incidência é de 4 a 6 anos, considerando-se o registro de 51 casos, representa 30% do total. Com relação aos agressores nesse tipo de ato a mãe representa 74%, sendo, portanto, a pessoa que mais comete esse tipo de violência.

Tabela nº 1: Negligência

IDADE	OCORRÊNCIA		TOTAL	%CASOS
	MASC.	FEM.		
0 a 3	19	30	49	29
4 a 6	29	22	51	30
7 a 11	22	17	39	23
12 a 14	06	13	19	12
15 a 18	04	06	10	06
TOTAL	80	88	168	100
%	48	52	100	

Fonte: Conselhos Tutelares de F.Sa. jan/jun/2003

Autor da Agressão	PAI	MÃE	OUTROS	TOTAL
	37	125	06	168
%	22	74	04	100

Fonte: Conselhos Tutelares de F.Sa. jan/jun/2003

A **Tabela nº 2,** sobre a ocorrência **Maus Tratos**, mostra que houve 73 casos durante o período de janeiro a junho de 2003. Desse total, registraram-se 47 casos praticados contra a criança e adolescente do sexo masculino, que representa um percentual de 64% dos casos; sendo a idade de maior incidência de 0 a 3 anos, com 38% dos casos, e tendo como maior agressor a genitora, responsável por cerca de 73% dos casos.

Tabela nº 2: Maus Tratos

IDADE	OCORRÊNCIA		TOTAL	%CASOS
	MASC.	FEM.		
0 a 3	16	12	28	38
4 a 6	10	04	14	19
7 a 11	14	06	20	27
12 a 14	05	02	07	10
15 a 18	02	02	04	06
TOTAL	47	26	73	100
%	64	36	100	

Fonte: Conselhos Tutelares de F.Sa. jan/jun/2003

Autor da Agressão	PAI	MÃE	OUTROS	TOTAL
	12	53	08	73
%	16	73	11	100

Fonte: Conselhos Tutelares de F.Sa. jan/jun/2003

Analisando-se os dados sobre **Exploração e Abuso Sexual**, expressos na **Tabela nº3**: observa-se que foram registrados 14 casos durante o período analisado, verificando-se que 86% do total dos casos são praticados contra criança e adolescente do sexo feminino, com maior incidência na idade entre 7 a 11 anos, que representa 36% do total de casos registrados. Nesse tipo de violência, o genitor aparece como o maior agressor em 64% casos.

Tabela nº 3: Exploração e Abuso Sexual de acordo com o sexo e a idade do autor da agressão

IDADE	OCORRÊNCIA		TOTAL	%CASOS
	MASC.	FEM.		
0 a 3	_____	02	02	14
4 a 6	_____	_____	_____	_____
7 a 11	01	04	05	36
12 a 14	01	03	04	29
15 a 18		03	03	21
TOTAL	02	12	14	100

Autor da Agressão	**PAI**	MÃE	OUTROS	TOTAL
	09	___	05	14
%	64	___	36	100

Fonte: Conselhos Tutelares de F.Sa. jan/jun/2003

%	14	86	100	

Fonte: Conselhos Tutelares de F.Sa. jan/jun/2003

A **Violência Física** representada na **Tabela nº 4** apresenta dados registrados em número de 66 casos no período analisado. Deste total, 53% são praticados contra a criança e o adolescente do sexo feminino, com maior incidência entre a faixa etária de 7 a 11 anos de idade, tendo o genitor como maior agressor, representando 37% do número total dos casos; vindo em seguida a genitora, com 33%, e outros agressores, como vizinhos, parentes, padrastos, madrastas, avós e tios, com 30% dos casos de agressão física.

Tabela nº4: Violência Física de acordo com o sexo e a idade o autor da agressão

IDADE	OCORRÊNCIA		TOTAL	%CASOS
	MASC.	FEM.		
0 a 3	07	04	11	17
4 a 6	05	07	12	18
7 a 11	15	10	25	38
12 a 14	03	09	12	18
15 a 18	01	05	06	09
TOTAL	31	35	66	100
%	47	53	100	

Fonte: Conselhos Tutelares de F.Sa. jan/jun/2003

Autor da Agressão	PAI	MÃE	OUTROS	TOTAL
	24	22	20	66
%	37	33	30	100

Fonte: Conselhos Tutelares de F.Sa. jan/jun/2003

A **Tabela nº 5** apresenta dados da **Violência Psicológica**. Foram registrados, nesse período, 64 casos. Esse tipo de ato violento tem a criança e o adolescente do sexo masculino como maiores vítimas, representados em 63% dos casos, sendo 34% do total destes ocorridos entre a faixa etária de 7 a 11 anos, mostrando o genitor como maior agressor, em 50% dos casos.

Tabela nº5: Violência Psicológica de acordo com o sexo e a idade do autor da agressão

IDADE	OCORRÊNCIA		TOTAL	%CASOS
	MASC.	FEM.		
0 a 3	05	02	07	11
4 a 6	08	06	14	22
7 a 11	15	07	22	34
12 a 14	04	04	08	13
15 a 18	08	05	13	20
TOTAL	40	24	64	100
%	63	37	100	

Fonte: Conselhos Tutelares de F.Sa. jan/jun/2003

Autor da Agressão	PAI	MÃE	OUTROS	TOTAL
	32	22	10	64
%	50	34	16	100

Fonte: Conselhos Tutelares de F.Sa. jan/jun/2003

Na análise geral dos dados, constatamos um total de 385 casos de violência contra a criança e o adolescente em Feira de Santana só no período de janeiro a junho de 2003. Segundo os registros nos Conselhos Tutelares, nesse mesmo período, no ano de 2002, houve apenas 248 casos registrados. Portanto, caracterizando um aumento considerável de 64% dos casos durante o mesmo período.

Ressalta-se que, nos 385 casos estudados, nota-se a presença da genitora como maior agressor, com um percentual de 58% dos casos, estatística essa que causa temor e preocupação, em razão de ser a mãe a pessoa em que é depositada confiança, dedicação, sendo até mesmo considerada como símbolo do amor para a maioria das sociedades.

Outro dado que merece ser avaliado mais profundamente, em se tratando do fato de a mãe aparecer como maior agressora, é que as vítimas são do sexo masculino, com 52% dos casos, com maior incidência em meninos na faixa etária de 0 a 11 anos, idade em que a participação da mãe em suas vidas é mais ativa.

Neste momento, muitos outros casos estão ocorrendo e não chegam ao conhecimento dos órgãos, competentes o que tornaria muito mais alarmante esses números.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho estão depositadas esperanças de que a sociedade, tomando conhecimento dos atos violentos praticados contra crianças e adolescentes nos lares de Feira de Santana, possa ajudar a retirar o véu da omissão usado por participantes passíveis em relação à violência familiar.

No decorrer da pesquisa, muitas dúvidas foram suscitadas, dentre elas, uma nos preocupa com maior freqüência: o que os órgãos públicos podem fazer para ajudar a reduzir (considerando-se que *erradicar* é uma palavra para ser usada, quem sabe, futuramente) a violência no ambiente doméstico, sabendo-se que em nossa cidade programas existentes voltados para atender à criança e ao adolescente, nesses casos, funcionam com déficit de estrutura física e humana?

Finalizando este trabalho, queremos deixar uma reflexão para todos que a ela possam ter acesso. Muito ainda tem que ser feito para mudar esse quadro de violência contra a criança e o adolescente em Feira de Santana. Demos o primeiro passo, tentamos tornar visível o que se encontra na sombra; resta-nos agora pensar que ações poderão ser tomadas no sentido de sensibilizar e agir na causa para mudar o efeito.

REFERÊNCIAS

BALLONE GJ, Ortolani IV – *Violência Doméstica*, In: Psi Web, disponível em: < http:/www.psiqweb.med.br/ infantil/ violdome.Htlm>revisto em 2003

MALTA,Sílvia Barreto Brito.*Violência na família:* uma matriz da violência na sociedade prevenção-identificação-atendimento-controle. 1 ed. Ed. Bahia, 2002.

MORAIS, de Regis. *Magistério, formação e trabalho pedagógico* – violência e educação. São Paulo: Papirus, 1995.

SETRAS. *Nós e o Estatuto*. CEDECA BA e Ação Criança. Bahia: A Folha, 1997.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔNOMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. *Dinâmica Sociodemográfica da Bahia:* 1980 – 2000. Salvador-BA: SEI, Vol II – Série Estudos e Pesquisas, 2003.

SANTOS, Ednalva Maria Marinho dos et alii. *O texto científico :* Diretrizes para elaboração e apresentação. 2 ed. Salvador-BA: Quarteto, 2002.

3.6.

DIREITOS HUMANOS E POLÍCIA MILITAR: UMA VISÃO DOS POLICIAIS MILITARES EM ATUAÇÃO NA CIDADE DE SALVADOR

Paulo Roberto Santana de Moraes[*]

prsmoraes@zipmail.com.br

Introdução

No Brasil, a luta pela afirmação dos direitos humanos tem encontrado uma série de barreiras para sua consolidação. Dentre elas, destaca-se a aversão que a população em geral, sobretudo a parcela mais pobre, tem em relação a esses direitos, em decorrência da distorcida concepção de que os direitos humanos constituem-se num "privilégio para marginais". Diante de tão grave quadro, necessário se faz analisarmos as razões pelas quais essa concepção se estabelece.

Em primeira análise, observamos que, durante a ditadura militar, a luta pela defesa dos direitos humanos esteve voltada para a proteção dos presos e perseguidos políticos que faziam oposição ao regime estabelecido. Numa tentativa de desqualificar essa luta, o regime autoritário difunde no seio da sociedade a noção de que os direitos humanos resultavam de uma ideologia de esquerda. Sob esse enfoque, os ativistas dos direitos humanos eram contrários aos interesses da nação, uma ameaça à ordem pública, portanto as forças policiais, dentre as quais a Polícia Militar, voltavam sua atuação contra os opositores do regime.

Com a redemocratização, agregou-se aos defensores desses direitos o rótulo de defensores dos bandidos e da impunidade, concepção tão equivocada e preconceituosa quanto a primeira, mas difundida pela mídia sensacionalista e defendida por políticos de extrema-direita, encontrando aceitação em grande parcela da opinião pública. Isso ocorreu

[*] 1º Tenente da Polícia Militar da Bahia, bacharel em Direito, especialista em Direitos Humanos e professor da Academia de Polícia Militar da Bahia.

porque, com a abertura política, os ativistas dos direitos humanos voltaram sua atenção para os presos comuns, já que não havia mais prisioneiros políticos para serem defendidos. Ao contrário desses últimos, geralmente pessoas instruídas e bem situadas socialmente, aqueles compartilhavam do fardo de serem pessoas de condições sócio-econômicas desfavoráveis, tradicionalmente tratados no Brasil com desprezo absoluto, violados nos seus direitos humanos mais elementares. Esquecidas por todos, essas pessoas tornam-se vítimas de todo o tipo de violência, sem despertar a indignação da população, ao contrário do que se verificava com os presos políticos. Daí a atenção que lhe foi dispensada pelos partidários dos direitos fundamentais do homem.

Outra razão para a hostilidade com que os direitos humanos são tratados no país é o crescimento desenfreado da criminalidade violenta, sobretudo nos grandes centros urbanos. A violência tornou-se um fato do cotidiano das pessoas, que, aterrorizadas, passam a aceitar qualquer forma de combatê-la, inclusive através da própria violência. Os fins passam a justificar os meios. Medidas como a pena de morte, o extermínio de bandidos, a prática de tortura contra criminosos passam a ser aceitas, indicando que quanto maior o desespero, mais receptivo às violações dos direitos humanos se torna o grupo. Essa aceitação, fruto do desespero coletivo, torna-se um sério obstáculo à conscientização da população sobre a importância dos direitos humanos.

É nesse contexto que se desenvolve com sucesso o discurso securitário, que denigre os direitos humanos, novamente visto como contrário à segurança pública porque defende os bandidos. Mas essa retórica esquece um ponto fundamental: que a segurança também é um direito humano e, como tal, inerente a todo ser humano. Para chegarmos a essa confirmação, basta a leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que, no seu art. 3º, estabelece: "Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e a segurança pessoal".

Num quadro confuso em que a sociedade exige segurança a qualquer preço e os direitos humanos são vistos como sendo contrários a tal propósito, é natural que as atenções se voltem para os organismos policiais, exigindo uma maior eficiência no desempenho de suas atividades. Mas o que pensam os integrantes das forças policiais sobre os direitos humanos? Será que acreditam que esses direitos também são apenas privilégio de bandidos ou se sentem sujeitos de direitos humanos?

Além do mais, num Estado Democrático de Direito a defesa dos direitos humanos é um dos caminhos para o fortalecimento da cidadania, e aos órgãos estatais encarregados da segurança pública se impõe uma atuação pautada nos direitos do homem, cabendo-lhe a proteção do cidadão e a defesa dos direitos.

O presente trabalho, que teve o propósito de analisar as relações entre policiais militares e os direitos humanos, encontra-se dividido em três partes: na primeira, apresentamos um referencial teórico sobre a temática dos direitos humanos em nosso país. Na segunda etapa, apresentaremos os resultados de uma pesquisa realizada entre policias militares da cidade de Salvador no ano de 2002, em que se buscaram captar dados que nos possibilitassem traçar um quadro sobre a relação desses agentes da lei com os direitos humanos. Por fim, traremos algumas reflexões sobre os resultados obtidos, enfatizando alguns pontos relevantes identificados.

Não temos a pretensão de esgotar o assunto, apenas esperamos que este trabalho sirva de referência para algumas reflexões, prestando uma contribuição para todos aqueles interessados em discutir a questão e que acreditam nos direitos do homem como fundamento para a construção de uma Polícia cidadã, exigência de um Estado democrático.

Direitos humanos no Brasil

No Brasil, a luta pela redemocratização e pela conquista do Estado Democrático de Direito, iniciada após o golpe 1964, intensifica-se nos anos 80, desaguando na organização da Assembléia Constituinte de 1987 que, apesar das pressões de políticos conservadores, produziu um texto constitucional avançado, moderno, resultando numa grande conquista para a cidadania nacional. É a Constituição cidadã, expressão cunhada pelo presidente da Assembléia Constituinte, deputado Ulisses Guimarães, "porque teve ampla participação popular em sua elaboração e especialmente porque se volta decididamente para a plena realização da cidadania" (SILVA, 2002: 90).

Promulgada em 5 de outubro de 1988, a atual Constituição Federal constitui-se num marco para a cidadania brasileira. No Título II, a nova Carta Política trata dos direitos e garantias fundamentais e, em seu artigo 3º, estabelece que constituem objetivos fundamentais da República:

> I – construir uma sociedade livre, justa e igualitária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

De notável importância reveste-se o seu artigo 1º, quando afirma que a República Federativa do Brasil se constitui num Estado Democrático de Direito e, como tal, tem a tarefa fundamental de superar as desigualdades sociais e regionais existentes e instaurar um regime democrático que realize a justiça social. Isso significa que o Estado brasileiro encontra-se baseado na soberania popular, no pluralismo político e, sobretudo, na garantia e na efetivação dos direitos e liberdades fundamentais. O Estado Democrático de Direito caracteriza-se pela subordinação à lei, "mas da lei que realize o princípio da igualdade social e da justiça não pela sua generalidade, mas pela busca da igualização das condições socialmente desiguais" (SILVA, 2002:121). A lei subordina o Estado, que a ela se encontra submetido, evitando os abusos e protegendo o cidadão dos excessos no manuseio do poder público.

Sendo assim, compete ao Estado brasileiro não só garantir, mas, principalmente, implementar políticas visando à efetivação dos direitos fundamentais assegurados pela Carta Magna, concretizando os ideais de cidadania que, consoante Hélio Bicudo, "não é uma concessão do Estado, mas um direito natural, inerente à própria condição de ser humano" (BICUDO, 1994:5).

A Carta Magna de 1988 inicia no país uma nova fase da cidadania nacional, que se viu fortalecida. Mas, apesar dos avanços instituídos pela Constituição cidadã, assistimos a um intenso processo de desqualificação da luta pela defesa dos direitos humanos, que, infelizmente, encontra aceitação em considerável camada da população. Para entendermos a razão desse processo, necessária se faz uma análise da história recente do Brasil.

A partir de meados da década de 70 e, principalmente, nos anos 80, a noção de direitos no Brasil foi substancialmente alargada. Essa expansão iniciou-se com a ênfase dada aos direitos políticos e em face dos casos de tortura e prisões políticas numa afronta os

direitos humanos. A defesa desses direitos encontrava-se associada à campanha de oposição ao regime militar, à anistia política, ao fim da tortura e da censura. Enfim, significava combater a opressão promovida pela ditadura. Lutar pelos direitos humanos era defender a democracia, a participação política, a livre expressão e os outros princípios atinentes a um novo Estado Democrático de Direito que se tentava construir (CALDEIRA, 1999).

Nesse período de intensos movimentos sociais, as camadas populares e as minorias adquiriram a consciência de que tinham direitos a serem reivindicados. Através de um processo de mobilização política, essas camadas promoveram a qualificação e a legitimação desses direitos, exigindo dos governantes escolas, creches e outros direitos sociais.

Constamos, portanto, que a expansão da noção de direitos realizada pelos movimentos sociais tinha um caráter social. Os direitos reivindicados visavam a atender as necessidades dos membros de uma coletividade. Não se referiam a direitos individuais. Além disso, a reivindicação se deu no interior e foi instrumento de uma organização das camadas populares e dos grupos minoritários, nunca vistos na história brasileira. Eram, assim, direitos sociais exigidos do Poder Executivo, a quem cabia satisfazê-los. Nesse momento, havia uma profunda identidade entre direitos humanos e direitos sociais reclamados. Falar em direitos humanos significava defender direitos sociais dos grupos dominados.

Conforme assinala Teresa Pires do Rio Caldeira, com a redemocratização e a abertura política, não mais havia prisioneiros políticos a serem defendidos. Isso levou os militantes dos direitos humanos a voltarem sua atenção para os presos comuns, tradicionalmente tratados no Brasil com desprezo absoluto, desrespeitados nos seus direitos humanos mais elementares. A partir desse momento, a noção de direitos humanos foi dissociada da defesa de direitos sociais, legitimados na sociedade, construindo-se a preconceituosa associação de direitos humanos à privilégio de bandidos. Ao contrário do ocorrido durante o regime militar, a luta em defesa dos direitos dos prisioneiros comuns gerou efeitos contrários ao pretendido (CALDEIRA, 1999).

> Se a denúncia de tortura e prisões ilegais e a defesa da anistia aos prisioneiros políticos em nome dos direitos humanos tinham ajudado a derrubar o regime militar, a denúncia das mesmas irregularidades e a defesa dos direitos humanos para os prisioneiros comuns

> serviram para abalar seriamente aquelas mesmas instituições e pessoas que haviam articulado as suas defesas. (CALDEIRA, 1991:165)

Para entendermos a razão dessa diferenciação, temos, a princípio, que analisar a condição de cidadania daqueles para os quais se reivindicavam os direitos. No caso dos prisioneiros políticos, tínhamos, via de regra, pessoas oriundas das camadas média e alta, qualificados como "politizadas", que lutavam por direitos políticos de toda a comunidade nacional, suspensos pelo regime militar. O crime pelo qual eram punidos era discordar do regime de opressão.

Por sua vez, os prisioneiros comuns tratavam-se de "criminosos verdadeiros, ou meros 'suspeitos' assim identificados pelos estereótipos de sempre numa sociedade profundamente injusta e discriminatória como a nossa" (OLIVEIRA, 1999:7). Além disso, os presos comuns compartilhavam de um outro fator de identidade: eram pessoas com condições sócio-econômicas desfavoráveis. Eram indivíduos que haviam cometido algum crime e, que em conseqüência, tinham sua cidadania restringida. Se não podiam ser tratados como cidadãos, que fossem respeitadas como seres humanos.

O insucesso obtido pelos militantes na defesa dos direitos dos prisioneiros comuns, quando comparado com o movimento verificado durante o regime militar, explica-se por três diferenças básicas entre esses movimentos. Primeiramente, no caso dos prisioneiros comuns, os reivindicantes não coincidiam com aqueles que seriam os beneficiados com a mudança, ao revés do que se passava com os movimentos sociais e as minorias, em que as comunidades reivindicavam os seus próprios direitos. Além do mais, é difícil conseguir legitimação social para sustentar um movimento de defesas para pessoas que compartilhavam de uma imagem negativa, já que se tratavam de criminosos.

Outro ponto fundamental de diferença refere-se à natureza do direito reivindicado. Durante a ditadura, a luta era por direitos sociais e, no caso da anistia, direitos civis e políticos. Quanto aos prisioneiros comuns, eram basicamente direitos civis, de caráter individual, que estavam sendo defendidos. Acontece que, no Brasil, direitos sociais e individuais são considerados sob diferentes enfoques. Enquanto os primeiros são vistos como essenciais (saúde, educação, moradia, etc.), os direitos civis (individuais) são vistos pela população como privilégios. É sobre essa lógica que "adquirem sentido todos os desvios com os quais nos acostumamos e que levam à crença de senso comum de que rico

sempre tem direito e pobre, não; de que quem tem poder e dinheiro evita a Justiça, que é contra o pobre" (CALDEIRA, 1991: 168). Concluímos, assim, que se difundiu na sociedade a idéia de direitos humanos como sendo privilégio de bandidos. E foi com base nessa associação que se construiu a oposição à defesa dos direitos humanos para prisioneiros comuns, destruindo a legitimidade dos direitos reivindicados e dos seus defensores, tratados como defensores de bandidos.

O problema se torna mais grave na medida em que a população aceita o uso da força contra *bandidos*, considerando-os no limite não só da sociedade como da humanidade. A negação da humanidade aos criminosos, a equiparação da política de humanização dos presídios à concessão de privilégios aos criminosos, em detrimento dos cidadãos comuns, e a associação dessa humanização e dos governos democráticos que a implantam ao aumento da criminalidade são argumentos apresentados contra a defesa dos direitos humanos.

Na esteira desse processo, os meios de comunicação de massa reforçaram o discurso contra os direitos humanos, explorando a divulgação de fatos criminosos ao máximo, ampliando a sensação de insegurança e ameaça.

Nesse panorama, foi esquecida a idéia de que os direitos humanos não foram feitos só para criminosos, mas para a defesa de qualquer pessoa frente ao arbítrio. Não se buscava a impunidade de ninguém, e sim a humanização dos presídios, garantindo o mínimo de dignidade aos presos. Mas CALDEIRA nos revela, ainda, que o sentido mais profundo da campanha contra os direitos humanos que se desenvolve entre nós reside na "manutenção de privilégios e de uma ordem excludente" (CALDEIRA, 1991:173).

Luciano Oliveira também nos aponta outra razão para a hostilidade popular ao tema dos direitos humanos: o crescimento assustador dos índices de criminalidade violenta no país (OLIVEIRA, 1999).

Com base nesse discurso securitário, os opositores dos direitos humanos não levam em consideração um aspecto fundamental: de que segurança é também um direito humano que necessita de proteção.

O mais grave é que observamos que quanto mais sujeita à violência, mais a população tende a aceitar soluções também violentas para combater o crime. Com isso, a defesa dos direitos humanos torna-se ainda mais difícil, ganhando terreno idéias que

defendem, por exemplo, a pena de morte. Se o problema não pode ser resolvido por meios legais, que o seja por qualquer meio. Os fins passam a justificar os meios.

Ponto fundamental nessa discussão é a ineficiência do Poder Judiciário brasileiro. Lento, burocrático e injusto, virou sinônimo de impunidade, causando descrença na população. Para termos uma idéia desse quadro, segundo dados publicados na revista *Super Interessante*, edição especial de abril de 2002, apenas 0,2% dos crimes cometidos chegam à condenação e à prisão dos culpados. Ainda segundo essa revista, o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 1990, revela que apenas 4% dos brasileiros haviam procurado a Polícia e a Justiça para garantir os seus direitos. E nisso está uma das principais fontes de violência na sociedade, pois muita gente prefere fazer *justiça* com as próprias mãos, abrindo caminho para os grupos de extermínio se desenvolverem, constatando-se a participação de policiais nesses grupos.

Nesse contexto, no qual a população em geral associa os direitos humanos a *privilégio de bandidos*, torna-se necessário analisarmos o posicionamento dos policiais em face da temática dos direitos humanos, verificarmos se essa idéia, assente no senso comum da população, se encontra também presente entre os integrantes dos órgãos responsáveis pela manutenção da ordem pública.

Essa investigação se revela de extrema importância, pois, num Estado Democrático de Direito, incumbido do bem-estar social, as forças componentes da estrutura estatal, responsáveis pela manutenção da ordem pública e detentoras do monopólio legítimo do uso da força, passam a funcionar como garantidores da cidadania, cientes da necessidade de respeito à pessoa humana, finalidade dos direitos humanos. O seu trabalho é a proteção do indivíduo, pautado no estrito cumprimento das leis e, conseqüentemente, nos direitos humanos.

Neste trabalho, procuramos analisar a relação entre os integrantes da Polícia Militar da Bahia e os direitos humanos. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa que levou em consideração o efetivo de policiais militares em serviço ativo lotados nas diversas unidades operacionais, voltadas para a atividade de policiamento ostensivo, bem como nas unidades administrativas, consideradas atividade meio da corporação, localizadas na cidade de Salvador, de acordo com o Mapa de Controle de Efetivo Total do mês de julho de 2002, elaborado pelo Serviço de Administração de Pessoal do Departamento de Administração.

Foram excluídos do universo de pesquisa os integrantes das unidades do Corpo de Bombeiros, que na Bahia integram a estrutura da Polícia Militar, bem como os alunos dos diversos cursos de formação.

Os policiais pesquisados se encontram distribuídos em 52 (cinqüenta e duas) unidades operacionais e administrativas. Dessas unidades, selecionaram-se aleatoriamente as nove unidades abaixo elencadas, onde foi realizada a pesquisa, consistente na aplicação de questionários, tendo os policiais respondidos quesitos atinentes à temática dos direitos humanos:

1. 12ª CIPM/Rio Vermelho
2. 14ª CIPM/ Lobato
3. 15ª CIPM/Itapoan
4. 41ª CIPM/Federação
5. 47ª CIPM/Centro Administrativo da Bahia
6. 49ª CIPM/São Cristóvão
7. Esquadrão de Motociclistas Águia
8. Instituto de Ensino e Pesquisa
9. Departamento de Qualidade e Desenvolvimento Tecnológico.

O número de questionários a serem aplicadas ficou determinado em 68 (sessenta e oito), após o cálculo do tamanho mínimo da amostra necessária, levando-se em conta uma população de 10.234 (dez mil duzentos e trinta e quatro) policiais militares, com um erro aceitável de 10% e um intervalo de confiança de 90%. Para a determinação do quantitativo de indivíduos a serem pesquisados em cada uma das unidades selecionadas foi levado em consideração o efetivo de cada uma delas.

Os policiais militares foram distribuídos em três grupos de pesquisa, assim considerados: oficiais; sargentos e subtenentes e o último, composto por cabos e soldados. Em que pese, no novo Estatuto dos Policiais Militares (Lei Estadual N.º 7.990 de 27 de dezembro de 2002), não mais figurarem as graduações de subtenentes e cabos, tais graduações foram consideradas neste trabalho, pois, no demonstrativo de efetivo disponibilizado pelo Departamento de Administração, ainda constam policiais militares situadas nessas categorias. A quantidade de indivíduos a serem pesquisados dentro de cada um dos grupos apresentados teve por base a proporção de cada um deles no efetivo total.

No grupo constituído pelos oficiais, a escolha dos indivíduos integrantes dos diversos postos a serem pesquisados foi feita aleatoriamente, dentro de cada uma das unidades selecionadas.

Polícia Militar e direitos humanos

Neste capítulo, relataremos os resultados obtidos durante a pesquisa que realizamos junto aos policiais militares que trabalham na cidade de Salvador, conforme mencionado no capítulo anterior, buscando identificar qual a visão que os mesmos possuem sobre os direitos humanos.

Perfil dos policiais militares pesquisados.

A idade dos policiais militares pesquisados variou entre 25 e 51 anos, assumindo uma média de 33,35 anos. Desses policiais, 76,47% eram homens e 23,53% mulheres, evidenciando que os homens ainda são a grande maioria dos integrantes da Polícia Militar.

Tabela 1. Sexo

Sexo do entrevistado	
Homem	76,47%
Mulher	23,53%
Total	100,00%

Dos entrevistados, 69,12% possuem ensino médio (2º grau) completo, ao passo que apenas 11,76% não chegaram a concluir o ensino médio e apenas 11,76% concluíram o curso superior. Desses, 75% são oficiais, já que o Curso de Formação de Oficiais a que são submetidos é reconhecido como de nível superior. 7,36% dos pesquisados ainda não completaram o curso de nível superior. Não foram registrados policiais militares que possuíssem apenas o ensino fundamental completo ou incompleto, até porque, atualmente, um dos requisitos para o ingresso nos quadros da PM, mesmo para o cargo de soldado, é o candidato ter concluído o ensino médio.

Tabela 2. Escolaridade

Qual seu grau de instrução?	
Ensino fundamental incompleto	---
Ensino fundamental completo	---
Ensino médio incompleto	11,76%
Ensino médio completo	69,12%
Ensino superior incompleto	7,36%
Ensino superior completo	11,76%
Total	100,00%

A média de tempo de serviço dentro do grupo pesquisado ficou em 11 anos; cerca de 76,47% dos entrevistados estão situados no grupo de cabos e soldados, enquanto 14,71% dos policiais militares integram o grupo de subtenentes e sargentos. Os oficiais corresponderam a 8,82% do universo de pesquisa.

Tabela 3. Posto ou graduação

Qual o seu posto ou graduação?	
Oficias	8,82%
Subtenentes (Subten) e sargentos (Sgt)	14,71%
Cabos (Cb) e soldados (Sd)	76,47%
Total	100,00%

Questões referentes aos direitos humanos

Constatação positiva se tem com a análise das respostas obtidas ao questionamento de um possível contato do entrevistado com a disciplina Direitos Humanos durante a sua vida profissional. Cerca de 64,71% dos policiais pesquisados revelam que já tiveram contato com a temática dos direitos humanos, contra 35,29% dos que afirmaram não ter tido contato com a disciplina. Isso revela, de maneira inequívoca, que a Polícia Militar da Bahia, dentro da política de construção de uma polícia cidadã, tem buscado uma maior conscientização dos seus integrantes no que toca à necessidade de respeito aos cidadãos,

através da difusão no seio da tropa dos direitos fundamentais do ser humano. Frise-se que a disciplina Direitos Humanos já integra a grade curricular do curso de formação dos futuros oficiais da Polícia Militar, preparados para exercerem as funções de comando da instituição.

Tabela 4. Contato com a disciplina Direitos Humanos

Durante Sua Vida Profissional, Já Teve Contato Com A disciplina Direitos Humanos?	
Sim	64,71%
Não	35,29%
Não sabe/ Não responde	---
Total	100,00%

Dos pesquisados, 33,83% dos policiais militares concordam totalmente com a afirmação de que os direitos humanos são "privilégios de bandidos", ao passo que 17,65% discordam totalmente dessa assertiva, enquanto outros 10,29% discordam em parte. Apenas 1,47 afirmou não estar seguro, 35,29% concordam em parte e 1,47% marcou a alternativa *Não sabe* ou *Não responde*.

Tabela 5. Visão sobre os direitos humanos

Os direitos humanos são "privilégio de bandidos"	
Concordo totalmente	33,83%
Discordo totalmente	17,65%
Discordo em parte	10,29%
Não estou seguro	1,47%
Concordo em parte	35,29%
Não sabe/ Não responde	1,47%
Nulo	---
Em branco	---
Total	100,00%

Verifica-se, portanto, que cerca de 69,12% dos entrevistados, total ou parcialmente, associam a noção de direitos humanos a *privilégio de bandidos*, evidenciando que ainda persiste no seio da tropa a visão equivocada quanto a esses direitos, refletindo a idéia que a sociedade em geral possui sobre o assunto, provavelmente fruto do movimento de desqualificação dos direitos humanos desenvolvido nos últimos anos no Brasil, no qual seus ativistas são associados a defensores de criminosos. Dessa forma, é possível que essa manifestação dos policiais militares resulte das experiências já incorporadas no grupo social no qual se inserem.

Além do mais, esse preconceito se reforça na medida em que a sociedade assiste assustada ao crescimento da criminalidade violenta, diante da impotência do Estado, explorado intensivamente pelos meios de comunicação de massa, ampliando o medo da população. E essa violência, infelizmente, vem atingido os próprios policiais, muito dos quais já perderam suas vidas pelos simples fatos de serem identificados como tais. Sendo assim, diante do medo coletivo, o cidadão, policial ou não, tende a ver com antipatia qualquer atitude tomada na defesa dos *bandidos* que desrespeitam os direitos dos *homens de bem*.

Essa pode ser uma das razões pela quais 51,47% dos policiais militares pesquisados concordaram totalmente com a afirmação de que os direitos humanos protegem os bandidos, enquanto 27,94% concordam em parte com essa assertiva. Discordam totalmente 13,24% e em parte 5,88% dos pesquisados. Somente 1,47% afirmou não estar seguro para se posicionar diante dessa afirmação.

Tabela 6. Direitos humanos e bandidos

Os direitos humanos defendem os bandidos.	
Concordo totalmente	51,47%
Discordo totalmente	13,24%
Discordo em parte	5,88%
Não estou seguro	1,47%
Concordo em parte	27,94%
Não sabe/ Não responde	----
Nulo	---

Em branco	---
Total	100,00%

É nessa linha de pensamento que constatamos que, para 44,12% dos indivíduos pesquisados, os direitos humanos prejudicam o trabalho das forças policiais, enquanto 27,94% do grupo pesquisado acreditam que os direitos humanos auxiliam a polícia no desempenho de suas atividades. Outros 17,65% consideram que esses direitos não prejudicam e nem contribuem para o trabalho das forças policiais e 8,82% optaram pela alternativa *Não sabe/Não responde*. Por último, 1,47% dos policiais militares anularam as respostas.

Tabela 7. Direitos humanos e segurança pública

Os direitos humanos	
Auxiliam a polícia no desempenho de sua atividade	27,94%
Prejudicam o trabalho da polícia	44,12%
Não contribuem nem prejudicam o trabalho da polícia	17,65%
Não sabe/ Não responde	8,82%
Nulo	1,47%
Em branco	---
Total	100,00%

Conforme assinalado na primeira parte deste trabalho, quanto mais sujeita à violência, mais a população tende a aceitar soluções também violentas para combater o crime. Tal fator, associado à descrença geral nos mecanismos estatais de controle social, principalmente na justiça, vista como *privilégio de ricos*, favorece o surgimento de idéias que defendem a segurança a qualquer preço, nas quais os fins passam a justificar os meios, e, nos dias de hoje, os policiais também estão mais expostos à violência, sendo influenciados por esse sentimento geral. Isso pode explicar porque cerca de 19,12% dos entrevistados concordam totalmente com a afirmação de que uma das causas para o aumento dos índices de criminalidade no país se deve à atuação dos grupos de defesa dos

direitos humanos, contra 16,18% que discordam totalmente dessa assertiva. Por outro lado, 38,24% dos policiais militares concordam em parte com essa idéia, enquanto 19,12% discordam em parte. Apenas 2,93% responderam não estarem seguros e finalmente 4,41% ficaram com a alternativa *Não sabe/Não responde*.

Tabela 8. Direitos humanos e criminalidade

A atuação dos grupos de direitos humanos é uma das causas para o aumento da criminalidade no país.	
Concordo totalmente	19,12%
Discordo totalmente	16,18%
Discordo em parte	19,12%
Não estou seguro	2,93%
Concordo em parte	38,24%
Não sabe/ Não responde	4,41%
Nulo	---
Em branco	---
Total	100%

Seguindo a análise anterior, verificamos que, para 19,12% dos entrevistados, os direitos humanos prejudicam a segurança pública, contra 17,65 que discordam totalmente dessa afirmação; 20,59% discordam em parte e 38,24% concordam apenas em parte. Cerca de 1,47% deixarou em branco e 2,93% assinalaram a proposição *Não Sabe/Não Responde*.

Tabela 9. Direitos humanos e Segurança Pública

Os direitos humanos prejudicam a Segurança Pública	
Concordo totalmente	19,12%
Discordo totalmente	17,65%
Discordo em parte	20,59%
Não estou seguro	---
Concordo em parte	38,24%
Não sabe/ Não responde	2,93%

Nulo	---
Em branco	1,47%
Total	100,00%

Prejudicando a segurança pública, conseqüentemente os direitos humanos acabam por estimular a prática de crimes, pois defendem bandidos. Segundo 30,88% dos entrevistados os direitos humanos estimulam a prática de crimes, ao passo que 22,07% discordam totalmente dessa afirmativa. Outros 10,29% discordam em parte, e 30,88 concordam, mas apenas em parte. Do restante, 2,94% afirmaram não estarem seguros para responderem à pergunta, e, finalmente, 2,94% marcaram a alternativa *Não Sabe/Não Responde*.

Tabela 10. Direitos humanos e criminalidade

Os direitos humanos estimulam a prática de crimes	
Concordo totalmente	30,88%
Discordo totalmente	22,07%
Discordo em parte	10,29%
Não estou seguro	2,94%
Concordo em parte	30,88%
Não sabe/ Não responde	2,94%
Nulo	---
Em branco	---
Total	100,00%

Aspecto positivo verificado, apesar das constatações anteriores, é que 60,29% dos policiais se revelaram totalmente favoráveis aos direitos humanos, opondo-se a 14,71% que se declararam totalmente contrários, enquanto 5,88% disseram não se importar com os direitos humanos, 14,71% marcaram a alternativa *Não sabe/Não responde* e 4,41% não assinalaram qualquer alternativa. Além disso, para 48,54% dos entrevistados, bandidos têm direitos, contra 10,29% que discordam dessa assertiva, enquanto 8,82% discordam em parte

e 32,35% concordam em parte. Essa constatação enseja um aprofundamento no processo de pesquisa que não realizamos no presente trabalho.

Tabela 11. Posicionamento em relação aos direitos humanos

Como policial, o entrevistado	
É totalmente contra os direitos humanos	14,71%
É totalmente a favor dos direitos humanos	60,29%
Não se importa com os direitos humanos	5,88%
Não sabe/ Não responde	14,71%
Nulo	---
Em branco	4,41%
Total	100,00%

Tabela 12. Bandidos e direitos

Bandidos têm direitos.	
Concordo totalmente	48,54%
Discordo totalmente	10,29%
Discordo em parte	8,82%
Não estou seguro	---
Concordo em parte	32,35%
Não sabe/ Não responde	---
Nulo	---
Em branco	---
Total	100,00%

Apesar de 60,29% dos policiais militares afirmarem ser totalmente a favor dos direitos humanos, 88,88% declaram que os direitos humanos não protegem os policiais, e outros 5,88% escolheram a alternativa *Não sabe/Não responde*. Apenas 13,24% dos pesquisados afirmaram que os direitos humanos protegem os policiais. Uma das possíveis explicações para essa constatação é a forma pela qual a sociedade, via de regra, enxerga o

policial muitas vezes comparados aos bandidos. Como conseqüência de desvios de condutas dos maus policiais e de desvios históricos da função, a imagem e a respeitabilidade da polícia vêm sofrendo grandes desgastes. A própria sociedade, que é violenta e que muitas vezes exige violência da polícia, é a mesma sociedade que discrimina o policial. Portanto, além de viverem expostos à violência, os policiais são rejeitados pela sociedade que devem proteger.

Tabela 13. O policial militar como sujeito de direitos humanos

Os direitos humanos protegem os policiais militares?	
Sim	13,24%
Não	80,88%
Não sabe/Não responde	5,88%
Total	100,00%

Outro ponto a destacar é que a violação aos direitos humanos do cidadão policial também ocorre dentro da própria corporação, pois, não raro, seus direitos são desrespeitados em nome da hierarquia e da disciplina, dando azo a excessos praticados, principalmente, contra os policiais menos graduados.

Considerações finais

No decorrer deste trabalho, apontamos que a Constituição Federal estabeleceu no seu art. 1º que o Brasil constitui um Estado Democrático de Direito, reunindo os princípios do Estado Democrático e do Estado de Direito. Mas conforme, assinala José Afonso da Silva, não significa uma simples reunião formal dos seus elementos, posto que "revela um conceito novo que os supera, na medida em que incorpora um componente revolucionário de transformação do *status quo"* (AFONSO, 200:112). O Estado brasileiro se funda no princípio da soberania popular, sendo-lhe atribuído o dever de garantia dos direitos fundamentais do homem.

Tal concepção implica uma inversão na relação entre Estado e cidadão: da prioridade dos deveres do indivíduo em relação à autoridade política, passa-se à prioridade

dos direitos dos cidadãos e ao dever da autoridade de reconhecer, tutelar e promover esses direitos . O cidadão é visto em sua individualidade, devendo ser respeitado como um sujeito de direitos humanos que necessita ser protegido pelo Estado. Fora do espaço oficial, há o reconhecimento da existência de cidadãos titulares de micropoderes juridicamente reconhecidos, que limitam e contrastam o poder estatal.

Assim, no Estado Democrático de Direito, a função da Polícia Militar se releva, pois a corporação se apresenta como um instrumento da cidadania, a serviço dos direitos humanos. O policial militar tem sua atividade voltada para a segurança e a defesa dos reais interesses de toda a sociedade e não do Estado ou de classes privilegiadas. Para tanto, impõe-se a superação de seqüelas deixadas pelo período ditatorial, no qual os organismos integrantes do sistema de segurança pública estiveram voltados para o combate aos *inimigos internos* do Estado e o tema direitos humanos foi considerado antagônico à segurança pública, um *privilégio de bandidos*.

O que percebemos, portanto, é a necessidade de adequação da Polícia Militar a essa nova realidade democrática, devendo adotar os interesses do cidadão como referencial para o seu desempenho, compatibilizando sua atuação com os direitos humanos, que se apresentam como um caminho democrático possível de superação da violência que aflige a sociedade.

Mas, para que isso venha a ocorrer, é indispensável que se modifique a idéia equivocada, presente entre os policiais militares pesquisados, sobretudo nos menos graduados, de que os direitos humanos defendem criminosos, constituindo-se em "privilégio de bandidos". Os direitos humanos defendem direitos, inclusive os direitos dos policiais militares que, antes de mais nada, também são cidadãos.

A construção dessa Polícia Cidadã exige no âmbito interno o reconhecimento e a valorização do cidadão policial militar, que precisa ser respeitado, devendo buscar na cidadania a sua razão de ser. Isso implica a recuperação da auto-estima do policial tornando-o motivado e orgulhoso de sua profissão. Infelizmente, em nome da hierarquia e da disciplina, ainda se verificam desrespeitos praticados contra os cidadãos policiais dentro da própria corporação, pois, com certeza, só respeita o outro aquele respeita a si mesmo.

A hierarquia é indispensável ao bom funcionamento não só da Polícia Militar e como também de qualquer instituição, pública ou privada. Mas só pode ser alcançada

através da liderança dos superiores, o que pressupõe práticas de respeito mútuo, competência e o cumprimento de regras lógicas e impessoais (BALESTRERI, 2002).

Nesse processo de construção, a formação do policial militar desempenha um papel relevante, devendo ser dada ênfase na formação do juízo moral, nas ciências humanas e no uso da tecnologia como contraponto ao uso da violência. Também se deve buscar incorporar no policial militar a sua identificação com os direitos humanos, pois o exercício interno da cidadania terá reflexos positivos no trato com a comunidade durante o desenvolvimento das atividades de policiamento (BALESTRERI, 2002).

Entretanto, constatamos que ainda persiste a ênfase no aspecto militar durante o período de formação do futuro policial. Em alguns casos, os policiais são submetidos a intenso *stress* psicológico durante instruções de natureza militar. É preciso que se leve em consideração o fato de que a Polícia Militar existe para proteger o cidadão. Essa é sua razão de ser, e os policiais militares devem ser preparados para lidar com o povo nas ruas, em situações das mais diversas, nas quais o equilíbrio emocional é fundamental. Eles não iram combater inimigos numa guerra.

No âmbito externo, a incorporação dos direitos humanos promoveria um resgate da imagem do policial militar perante a opinião pública, imagem essa comumente associada à violência e à arbitrariedade. Esse ponto importa, inclusive, o afastamento de qualquer lógica corporativista. Amar a Polícia Militar, zelar pela sua imagem, não significa acobertar condutas reprováveis de seus integrantes. Pelo contrário, o bom policial, ciente de seu importante papel social, é o primeiro interessado em excluir dos quadros da instituição os maus policiais que, só denigrem a corporação a que pertencem.

Dessa forma, concluímos não ser possível a construção de uma Polícia Cidadã sem que ela tenha como guia o respeito aos direitos do homem e a cidadania, resultando iniludível aprofundarmos o estudo da polícia numa sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

BALESTRERI, Ricardo Brisolla. *Direitos Humanos*: Coisa de Polícia. Treze reflexões sobre polícia e direitos humanos. Enciclopédia Digital Direitos Humanos II, 2002.

BOBBIO, Noberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. “Direitos Humanos ou `Privilégios de Bandidos’?”. In *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, n. 30, julho de 1991. p. 162-174.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil*: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. Cidadania: tipos e percurso. In Publicações *ANPOCS*. São Paulo, 1996. p. 337-357.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania e modernidade. In: *Perspectiva*. São Paulo. 22: 41-59,1999.

BICUDO, Hélio. *Violência*: o Brasil cruel e sem maquiagem. 5 ed. São Paulo: Moderna, 1994.

NOGUEIRA, Marco Aurélio**.** Cidadania, crise e reforma democrática do Estado. In: *Perspectiva* . São Paulo. 22: 61-84, 1999.

OLIVEIRA, Luciano. *Segurança*: um direito humano para ser levado a sério, In: *Revista Direitos Humanos GAJOP*. Recife, Dez. 99.

_____. *Imagens da democracia*: os direitos humanos e o pensamento político de esquerda no Brasil. Recife: Pindorama, 1995.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. 20 ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

ROMANINI, Vinícius. Justiça. *Superinteressante*. São Paulo, ed. Especial, p. 31-42, Abr. 2002.

4.
E X T E N S Ã O

4.1.
RELATÓRIO DO
GRUPO DE EXTENSÃO EM DIREITOS HUMANOS

Coordenadoras: Maria de Nazaré T. Zenaide e Lúcia Lemos Dias (UFPB)

O Grupo de Extensão em Direitos Humanos constituiu-se hegemonicamente de representantes de entidades da sociedade civil, dos quais poucos tinham contato com a extensão universitária. Conforme solicitado, após a apresentação de todos os participantes, alguns dos extensionistas presentes relataram suas experiências de extensão em direitos humanos. Os representantes da UFPB, da UFSE e da UFCG apresentaram experiências de extensão realizadas pelas respectivas universidades. Na oportunidade, algumas entidades da sociedade civil, parceiras da UFPB, descreveram as experiências que tiveram nas suas entidades com a extensão universitária.

Após a apresentação dos integrantes do grupo e um breve olhar sobre algumas experiências de extensão em direitos humanos, concluiu-se que o material preparado para subsidiar os trabalhos não representava a realidade, do grupo considerando que esse material estava muito mais em função de um público vinculado à academia e não representando plenamente o perfil predominante do grupo. Em razão dessa constatação, foram elaboradas coletivamente algumas questões visando nortear os trabalhos. Essas foram remetidas aos três subgrupos para discussão, cabendo a cada um apresentar um relatório com o resultado dos trabalhos.

As questões suscitadas foram: Que extensão nós temos?; Que extensão nós queremos?; Quais as demandas postas para a extensão pela sociedade?; Para que extensão?; Quais as possibilidades de financiamento para a extensão e qual relação deve ser estabelecida com os órgãos financiadores?; Por que fazer extensão?

Apresenta-se a seguir a síntese do produto final dos trabalhos realizados nos grupos e apresentados na plenária em conformidade com as questões norteadoras dos trabalhos dos subgrupos.

Que extensão nós temos?

Uma extensão que tenta tornar a cidadania uma realidade para todos. Uma extensão marcada muito mais por ações pontuais, atendendo demandas mais ou menos isoladas e pouco articuladas com as diversas áreas de saberes, setores e serviços. Uma atividade não definida como prioridade pela comunidade universitária, subsistindo em precárias condições. Destaca-se o fato de as Universidades públicas não receberem do Ministério da Educação financiamento próprio para a extensão. Os programas de extensão que dispõem de bolsa em algumas universidades, a exemplo do PROBEX na UFPB, funcionam com parcos recursos, pois estes são retirados do orçamento destinado ao ensino, não dispondo de rubrica própria. Essa falta de orçamento específico para a extensão, além de restringir a atuação na área, impossibilita a continuidade de algumas ações que são desenvolvidas de forma pontuais, ao mesmo tempo em que contribui para que a extensão continue a ser configurada como trabalho de militância, pois aqueles que têm mais compromisso político são os que enfrentam os desafios postos à prática da extensão universitária. A falta de continuidade das ações leva ao descrédito os órgãos governamentais, comprometendo a imagem e o trabalho da Universidade pública. Na verdade a extensão não é reconhecida socialmente como atividade acadêmica.

Algumas ações na área, no governo anterior, foram feitas em parceria com o Ministério da Justiça/Secretaria de Estado de Direitos Humanos, UNESCO e a UNICEF. Esses foram os órgãos que mais se aproximaram da Universidade no campo da extensão. Mesmo assim, essas ações deram-se de forma fragmentada e pontual, com prejuízos por sofrer a falta de continuidade, apesar de serem avaliadas como positivas/relevantes, terem causado impacto/resultados com êxitos. Todavia os referidos órgãos não disponibilizaram recursos financeiros para a sua continuidade.

A extensão que temos sofre sérios problemas devido às limitações que lhes são impostas em termos orçamentários e, também, no que se refere aos recursos humanos. A extensão ainda está muito distante de alcançar de forma plena a sociedade. Daí a razão de a extensão, ainda, ser muito voltada para grupos isolados, ou seja, determinado grupo solicita aquele trabalho, por exemplo**,** na área da criança e do adolescente, na área do idoso, todavia procura-se atender essas demandas de forma isolada, restritamente à entidade ou a um determinado grupo social. A extensão, desse modo, tende a repassar valores voltados à

individualidade, enquanto as práticas são muito específicas, desarticuladas do contexto sócio-econômico, político e cultural.

A própria comunidade universitária desconhece a extensão; os alunos, de modo geral, desconhecem a extensão existente. Os centros fazem seus encontros, mas estes são restritos a cada centro, ou seja, o setor de engenharia, que é do Centro de Tecnologia, não sabe o que o Centro de Ciências Humanas está fazendo e vice-versa. Desse modo, percebe-se que a própria comunidade universitária desconhece o trabalho de extensão, ao mesmo tempo em que falta articulação entre os projetos desenvolvidos.

Nos Encontros de Extensão, via de regra, os alunos falam para o professor e o professor para aquele grupo específico, já conhecidos entre si; os outros centros não têm demonstrado interesse de conhecer o trabalho existente. Sem falar na sociedade, essa ainda desconhece a extensão universitária. É Preciso que seja reconhecido que a extensão que nós temos ainda enfrenta grandes limitações.

A prática de extensão tem refletido dificuldades que permeiam a relação entre entidades da sociedade civil e Universidade. Isso tem se verificado, principalmente, na fase de execução de algumas atividades específicas, quando há o chamamento à Universidade pelas entidades para a sua execução, mas não se permite que esta participe da discussão, no processo de elaboração dos projetos; a Universidade, geralmente**,** é chamada quando o projeto está na fase de implementação, para executar ação determinada. A Universidade se incorpora, na maioria das vezes, sem que ocorra discussão interna (com o grupo que realizará a atividade) e externa (com a entidade parceira), apenas adere como executora de uma atividade previamente definida pela entidade que elaborou o projeto. Essa dinâmica descaracteriza o que se pretende denominar de parceria, ao mesmo tempo em que favorece a quebra de articulação das ações de extensão com a vasta demanda oriunda da sociedade, pois tende a priorizar ações pontuais e grupos específicos, perdendo assim a visão de totalidade social.

Por outro lado, a extensão reflete uma falta de articulação com a fundamentação teórica. Esta é pouco utilizada como campo de estágio supervisionado, ou mesmo como possibilidade de espaço de investigação científica. Quando muito, se restringe à prática de intervenção social. Aqui, constata-se, visivelmente, o reflexo da falta de uma política universitária que articule, a partir da administração, o ensino, a extensão e a pesquisa, de

forma que a valorização não se restrinja a uma atividade ou outra, mas que perpasse por esse tripé, visto como essencial às Instituições de Ensino Superior.

Que extensão queremos?

Deseja-se uma extensão articulada com a pesquisa e o ensino e envolvida com os problemas da sociedade em sua totalidade. Uma extensão que consiga congregar os diversos atores: movimentos sociais, excluídos sociais em geral, entidades da sociedade civil, grupos formais e informais, órgãos públicos, sejam estes municipais, estaduais, regionais, nacionais ou internacionais, cada vez mais próxima da sociedade e de seus problemas. Uma extensão que tenha ações contínuas e não ações pontuais. Uma extensão que desempenhe o papel de articuladora dos vários órgãos públicos/políticas públicas com a sociedade civil e a comunidade em geral. Uma extensão com uma estrutura mínima, contando com pessoal qualificado e recursos financeiros que possam desenvolver ações em atendimento às demandas da sociedade.

Enfim, queremos uma política de extensão difundida, consolidada, comprometida com a sociedade, valorizada, imbricada ao ensino e à pesquisa e que seja reconhecida, socialmente, assim como as demais atividades da Universidade, que venha a contribuir para uma formação do estudante comprometida com os reais interesses da sociedade.

Tratando-se de extensão em direitos humanos, são vários os segmentos sociais postos como área de atuação ou público emergente para à extensão, sejam eles: a questão penitenciária e de segurança pública; das drogas; da família; dos idosos; da criança e do adolescente, sem esquecer os profissionais que atuam junto a esses segmentos, que também necessitam dos cursos de extensão que visem a sua qualificação. Enfim, são inúmeras as possibilidades, mas espera-se que seja de forma integrada. Por exemplo, o trabalho voltado para criança e adolescente inclui meninos e meninas? Deve ser superada a fragmentação desses trabalhos.

Não basta articular a extensão ao ensino de graduação. Tornou-se indispensável que esta, também, seja articulada com a pós-graduação, orientada pela transdisciplinaridade e pela transversalidade dos temas, de forma a implementar as ações de acordo com cada contexto. É importante que, internamente, as articulações necessárias sejam trabalhadas desde a elaboração dos Programas de Apoio Institucional, seja de pesquisa ou ensino,

levados a efeitos pelas universidades. Por exemplo, os programas de apoio à iniciação científica, os programas de bolsas para monitoria deveriam ser elaborados de forma articulada com os programas de bolsas para extensão. Só dessa forma os gestores universitários específicos, da extensão, da pesquisa e do ensino, discutindo e planejando juntos, com objetivos comuns, desde o inicio do primeiro do processo, poderiam alcançar a integração das atividades universitárias.

Desse modo, com apoio financeiro integrado a partir da instituição de ensino superior, é que teremos ações integradas, encontros verdadeiramente unificados. O ideal é que se façam os encontros temáticos para que, na discussão de determinada questão, possa pensar de forma conjunta, simultânea, a pesquisa, a extensão e o ensino. Assim poderemos romper com essa coisa segmentada, como se existisse uma disputa entre áreas.

Quais as demandas para extensão?

Sabe-se que as demandas são imensas e inúmeras. Destacam-se algumas, como capacitar e informar a sociedade em direitos humanos, ou seja, contribuir para a construção de uma cultura de promoção e defesa dos direitos humanos; assessorar a sociedade civil já organizada, mas também segmentos sociais que estão desmobilizados porque não tiveram noção de prática organizativa; prestar assistência jurídica, bio-psicossocial em casos de violação de direitos humanos; promover articulação e intercâmbio entre as entidades da sociedade civil e órgãos públicos; possibilitar a realização de ações multidisciplinar e interdisciplinar; sensibilizar e orientar a sociedade paraibana para a importância do respeito e da promoção dos direitos humanos, através de ações educativas como seminários, palestras, cursos, dentre outras formas que possam contribuir para a difusão dos direitos políticos, civis e econômicos, sociais e culturais; elaborar material educativo com a linguagem popular, tornar a linguagem científica mais próxima da comunidade; permitir que a extensão se torne um canal de articulação entre a Universidade e a sociedade, e que esta se transforme em espaço ampliado para os estágios supervisionados, através de projetos e de programas de extensão em direitos humanos.

Faz-se necessária a capacitação dos servidores públicos, tais como os das delegacias especializadas, do sistema penitenciário, dos conselhos, etc. Essa capacitação seria indispensável que passasse pela universidade através da extensão. É indispensável que as

universidades tenham um banco de dados que contemple o público e os trabalhos desenvolvidos na área de direitos humanos, de modo que possa facilitar a dinâmica da extensão, seu intercâmbio e articulação, bem como que possa dar maior visibilidade as suas ações. Sabe-se que os vários departamentos e os vários centros desenvolvem trabalhos na área, mas, na hora de você saber quem é quem e o que fazem, fica difícil, até mesmo para quem está na própria Universidade. Mais ainda, de que forma é possível fazer pesquisa na própria Universidade, com a falta de dados. Fica latente a necessidade de articulação da pesquisa com a extensão.

A parceria das Universidades com as Organizações Não-Governamentais considera-se indispensável, pois é fundamental que a Universidade pública contribua para o fortalecendo da sociedade civil, impulsionando a consolidação do processo democrático, que só ocorrerá com o fortalecimento da sociedade civil. Nesse sentido, por exemplo, considera-se importante que a pesquisa, enquanto fonte de qualificação da intervenção, ao selecionar seus temas, objetos de estudos, deve levar em consideração as demandas concretas da sociedade, de modo que possa subsidiar o trabalho das entidades e, também, dos órgãos públicos. A demanda aqui para a extensão seria garantir essa articulação entre a Universidade e os problemas/demandas oriundos da sociedade. Por outro lado, a Universidade, ao elaborar os projetos de extensão, deve não apenas se limitar à criação de algo novo, como também envolver ações que já venham sendo encaminhadas pela sociedade civil.

Outro aspecto a ser considerado na discussão é a articulação das escolas privadas com as escolas públicas. De fato, percebe-se a necessidade dessa parceria porque a adolescência hoje, de um modo geral, está perdida. Ela está desconectada, num individualismo muito grande. Na escola da rede privada, parece que a Universidade não precisa chegar, mas nessa escola, também, tem toda uma problemática refletida da sociedade. A Universidade pode contribuir com novas metodologias.

Destaca-se, aqui, o protagonismo dos adolescentes. Nesse aspecto, a participação das crianças e dos adolescentes no processo de discussão e implementação do Estatuto da Criança e do Adolescentes. É importante que estes sejam envolvidos como protagonistas da realidade social, inserindo-se no processo de elaboração dos projetos que lhes dizem respeito como sujeitos/atores, não devendo ser utilizados como mero objeto de intervenção.

Distinguem-se iniciativas que visam à discussão aberta para a comunidade universitária sobre política de extensão e verbas públicas orçamentárias para sua execução. Além da definição de um projeto político-pedagógico e planejamento anual da extensão, bem como a criação de fóruns com o objetivo de socializar as experiências envolvendo todos os segmentos sociais, a ampliação do debate com a sociedade acerca da destinação de verbas públicas para as universidades, de modo especial, para a extensão.

É necessário investir na qualificação permanente dos extensionistas, criar mecanismos para que o Fórum de Pró-Reitores das Universidades seja um espaço para discussão permanente e para a articulação da política de extensão e das demais atividades da Universidade.

Para que a extensão?

A extensão deve servir como instrumento que viabilize a função social da Universidade, saindo dos muros da academia, articulando o ensino e a pesquisa e os saberes acadêmicos, seja em nível de graduação ou pós-graduação, visando à articulação com os saberes populares, respondendo assim aos reais problemas da sociedade, de forma multidisciplinar e interdisciplinar.

Quais as possibilidades de financiamento para a extensão e qual relação deve ser estabelecida com os órgãos financiadores?

Devem-se buscar parcerias com os órgãos públicos e com as empresas privadas. Portanto, deveria haver a definição de uma política por parte do Ministério da Educação, de modo que viesse estimular as empresas com a adoção de programas que possibilitem a isenção fiscal, de conformidade com os recursos que destinassem ao patrocínio de atividades de extensão universitária. A relação com os órgãos financiadores deve ser de parceria. Relação esta que deve ser marcada pela horizontalidade, orientada, sempre, pelos

princípios democráticos, principalmente pelo respeito mútuo, pela ética e pela transparência, uma vez que os interesses devem ser vistos como comuns, voltados ao bem da sociedade.

Por que fazer extensão?

Para propiciar a inserção da cidadania política e social dos excluídos de direitos, pois, o trabalho de extensão da Universidade, ao visar o cumprimento de sua função social, se converte numa forma concreta de a universidade estar junto aos que tiveram seus direitos negados. Estando junta e comprometida com os interesses dos menos favorecidos social e politicamente, ao mesmo tempo vai possibilitar aos estudantes universitários uma aproximação e melhor conhecimento da realidade social brasileira. E, também, estimular e incentivar o desenvolvimento tecnológico e científico nas diversas áreas do conhecimento.

4.2.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM DIREITOS HUMANOS

Maria de Nazaré Tavares Zenaide [*]
mntzenaide@uol.com.br

Apresentação

Vou abordar o tema da extensão universitária em direitos humanos tomando como parâmetro o Plano Nacional de Extensão, construído pelo Fórum Nacional de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, que define como princípios da extensão:

> Um processo educativo e cultural (...) deve caminhar articulado com o ensino e a pesquisa (...) articula as relações entre a comunidade acadêmica e a sociedade no sentido da transformação social (...) uma prática acadêmica que deve dirigir seus interesses para as grandes questões sociais do país e àquelas demandadas pelas comunidades regionais e locais (AVALIAÇÃO NACIONAL DA EXTENSÃO, 2001, p. 27).

A Universidade Pública Brasileira, através das ações de extensão, tem concretamente contribuído com o processo de redemocratização do Brasil, considerando que suas ações implicam fortalecimento das lutas, processos de construção de uma cultura democrática, na assessoria dos processos organizativos, no registro da memória social, na formação política dos atores sociais, na educação crítica de toda pessoa humana e das instituições públicas.

A história da extensão universitária no Brasil associada às questões sociais e aos processos de lutas sociais tem revelado como a Universidade enquanto ator social tem desempenhado um importante papel na promoção e defesa dos direitos humanos, buscando superar relações e práticas autoritárias no interior da sociedade e do Estado.

---

[*] Psicóloga, mestre em Serviço Social, membro da Comissão de Direitos Humanos, pró-reitora Adjunta de Extensão da UFPB, professora dos Cursos de Especialização em DH da UFPB. Transcrição revisada da fala na mesa-redonda de abertura do Seminário.

O seminário A Contribuição das Universidades para a Educação em Direitos Humanos oportuniza aos distintos atores presentes ter uma leitura da extensão universitária, dando visibilidade a essa importante ação acadêmica, muitas vezes desconhecida e desvalorizada.

Para tanto, dissertaremos, numa breve retrospectiva histórica, acerca da atuação das universidades públicas, a partir da experiência como coordenadora da área temática de direitos humanos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e como uma das coordenadoras de extensão da UFPB. Parabenizamos a Comissão de Direitos Humanos da UFPB e os órgãos patrocinadores do evento, considerando a oportunidade, neste espaço, de promover o diálogo entre Universidade e sociedade, especificamente os atores sociais engajados na luta pela promoção e defesa dos direitos humanos.

Contextualização da Extensão nas Universidades Públicas

A Universidade, assim como as demais instituições públicas do Brasil, viveram nas décadas de 60 e 70 processos de repressão política de várias ordens: mudanças na missão institucional, perseguição política dos conteúdos e métodos educativos, alteração nas ações de pesquisa e extensão, fiscalização e controle de informação. A autonomia universitária foi violada, os dirigentes dos movimentos estudantis, docentes e de servidores perseguidos, obrigando-se muitos a viverem na clandestinidade, a buscar abrigo noutros países; muitos foram presos e até desaparecidos.

Foi no bojo das lutas dos movimentos sociais do período de 1970 a 1988 que as universidades públicas, através de seus distintos segmentos (alunos, professores e técnicos), engajaram-se nos processos de educação em direitos humanos no sentido de construir uma cultura política que vislumbrasse processos e lutas pela redemocratização. Nesse quadro, as ações de extensão universitária respondiam diretamente a uma demanda social e política da sociedade brasileira.

Nesse quadro histórico, as modalidades de intervenção da extensão priorizaram: as atividades de assessoria às lutas sociais (rurais e urbanas) contra a ditadura e em defesa dos direitos sociais, o apoio às atividades de articulação dos movimentos sociais; a assessoria na implementação de projetos e programas no campo da assistência e orientação jurídica

aos processos de lutas; a construção da memória das lutas sociais e a elaboração de documentos de denúncias; ações de assessoria na realização de estudos e pesquisas sobre as violações aos direitos humanos, fundamentando as denúncias e a proposição de políticas públicas; a formação política de lideranças e setores sociais para o exercício da defesa dos direitos civis, políticos e sociais, junto com as entidades populares e sindicais, organizações não-governamentais, fortalecendo a estruturação de entidades e órgãos de direitos humanos; a implementação de ações de educação informal e formal em direitos humanos, fortalecendo a construção de uma cultura em direitos humanos.

Foi, portanto, do compromisso e do engajamento efetivo de universitários com as lutas sociais concretas ao longo dos anos 70 e 80, que se iniciaram as primeiras experiências de extensão em direitos humanos nas universidades públicas brasileiras, construindo historicamente um conceito de extensão essencialmente prático com vista a desenvolver a função cultural e política da Universidade.

As primeiras experiências de educação em direitos humanos nas universidades públicas brasileiras acompanharam o processo histórico da América Latina, iniciando-se pelas experiências de educação popular junto aos movimentos sociais e às entidades populares e sindicais.

> A educação em direitos humanos na América Latina é uma prática jovem. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos começa a se desenvolver coincidentemente com o fim de um dos piores momentos da repressão política na América latina e conquista certo nível de sistematização na segunda metade da década e dos 80. (BASOMBRIO apud SILVA, 1995, p.63)

O Congresso Internacional de Viena em 1993 pautou a emergência da educação em direitos humanos como estratégia cultural e política, face "às dificuldades de efetivação das recomendações sobre a necessidade do pluralismo, a erradicação do autoritarismo e a construção do clima democrático"(ibid., p.64).

É, portanto, nesse contexto histórico que surgem as primeiras ações de educação não-formal, tendo as entidades populares como atores educacionais e as universidades públicas como aliados históricos, constituindo-se desde então, num dos alicerces culturais do processo político de abertura.

Nas décadas de 70 e 80, surgiram, assim, com as parcerias entre os atores sociais e as universidades públicas, as redes de entidades de direitos humanos voltadas para a proteção e a defesa das vítimas do regime militar e para a difusão da consciência sobre os direitos e a dignidade da pessoa humana, capaz de gerar o desejo de transformação social, de mudança e o sentimento de solidariedade.

> As redes em direitos humanos nascem de uma realidade político-estrutural, em agregar forças democráticas na defesa dos direitos humanos, da dignidade dos povos latinos, num contexto em que as ditaduras praticavam crimes de lesa humanidade como a tortura, execuções extrajudiciais e desaparecimento forçados. (ACHKAR, 1998, p. 26)

Achkar cita uma série de movimentos, entidades e redes surgidas ao longo da década de 70 e 80 na América Latina e no Brasil, voltados para a construção de uma cultura de promoção e defesa dos direitos humanos.

- Movimento Ecumené por los Derechos Humanos – MEDHU – Argentina
- Asamblea Permanente de los Derechos Humanos – APDH – Argentina
- Vicaría de la Solidariedad – Chile
- Programa Interdisciplinário de Investigaciones em Educación – PIIE – Chile
- Instituto Peruano de Educación en Derechos y la Paz – IPEDEHP – Perú
- Serviço Paz e Justiça – SERPAJ – Uruguai e Bolívia
- Comissão Justiça e Paz e Centro Heleno Fragoso – Brasil
- Projeto Novamérica – Rio de Janeiro/Brasil
- A Rede Latino Americana de Educação para a Paz e os Direitos Humanos – 1984 (ACHKAR, ibid., p.26)

As ações de educação em direitos humanos surgem com os movimentos sociais, com a parceria de distintos atores sociais e institucionais, envolvendo diversas áreas do conhecimento, sendo o direito a área predominante, em face da emergência das ações de defesa diante do Estado autoritário.

Num primeiro momento, as entidades de direitos humanos no Brasil focaram suas ações na defesa dos direitos civis e políticos; em seguida, ampliaram suas ações em defesa dos direitos sociais, econômicos e culturais. São exemplos de entidades históricas: a

Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, os Núcleos de Defesa de Direitos Humanos, a Ordem dos Advogados do Brasil, o Movimento Nacional de Direitos Humanos, as Pastorais Sociais, a Associação Brasileira de Imprensa, entre outras.

Se, de um lado, o engajamento na luta requeria o compromisso político-ideológico com a construção de uma nova sociedade, o processo também exigia avanços no plano cultural e político. É nesse quadro que a educação em direitos humanos se insere como complementar, e não como subordinada à ação jurídico-política.

Nesse contexto, as demandas sociais postas às entidades envolviam: o conhecimento e a mobilização para a defesa dos presos políticos, a formação em direitos humanos para ampliar o engajamento nas lutas coletivas, o conhecimento crítico da realidade social para subsidiar as lutas em defesa dos direitos econômicos, sociais e culturais, o apoio e o fortalecimento das lutas no campo e na cidade em relação ao mundo do trabalho e da qualidade de vida, principalmente as lutas em torno da reforma agrária e das questões urbanas.

Na Paraíba, a UFPB, através da extensão universitária, esteve como parceira na construção de várias entidades pioneiras em direitos humanos. Na década de 70 e 80, destaca-se o protagonismo de diferentes professores e estudantes universitários em processos organizativos, como: Serviço de Educação Popular em Guarabira, Centro de Assessoria aos Trabalhadores – CENTRU, Movimento de Trabalhadores Rurais, Movimento das Trabalhadoras do Brejo, Centro de Defesa da Arquidiocese, Associação Paraibana dos Amigos da Natureza – APAN, Movimento Feminista, Central dos Movimentos Populares, Sociedade de Assessoria aos Movimentos Populares e Sindical, entre outros.

A Universidade pública, ao contrário do que muitos discursos preconceituosos reproduzem, esteve de fato, engajada na educação não-formal em direitos humanos e nos processos de lutas pela redemocratização. É dessa relação de parceria com as forças sociais em luta que, no interior da UFPB e de outras universidades brasileiras, foram criados diferentes setores voltados para a atuação em extensão e pesquisa, como forma de ampliar e qualificar a atuação da mesma nas grandes demandas democráticas. São exemplos destes na UFPB: o Setor de Estudos e Assessoria aos Movimentos Populares, a Comissão de Direitos Humanos, o Núcleo de Documentação Histórica, entre outros.

Se, na década de 70 e 80, o foco da atuação em direitos humanos das universidades públicas, estava no fortalecimento das entidades da sociedade civil, na década de 90 em diante, o enfoque se dirige às esferas públicas da cidadania, espaços públicos de controle social e de fortalecimento do Estado Democrático de Direito.

Na década de 90, a Universidade pública é chamada a se engajar na criação dos conselhos e fóruns, na gestão e na implementação de projetos e programas, articulando ações de pesquisa, formulação e gestão de projetos, assistência sócio-psicológica a vítimas de violência, monitoramento de órgãos, diagnósticos, elaboração de relatórios e documentos, implementando ações de capacitação dos atores sociais para o exercício da cidadania democrática. A UFPB, nesse contexto, contribuiu no fortalecimento de novas esferas públicas da cidadania, na criação e na gestão de conselhos e fóruns de direitos e de políticas públicas (da criança e do adolescente, da mulher, dos direitos humanos, do idoso, da habitação, da saúde, da educação, exploração do trabalho infantil, de segurança alimentar e outros).

Com a consolidação do Estado Democrático de Direito, após a Constituição Federal de 1988, ampliou-se o leque institucional de intervenção da extensão universitária na gestão das políticas públicas. O Plano Nacional de Extensão, formulado pelo Fórum de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras em 1999, apresenta como objetivos:

> Criar condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para o reconhecimento dessa instituição como organismo legítimo de acompanhamento e avaliação da implantação de tais políticas (AVALIAÇÃO NACIONAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2001, p.16).

A Universidade Pública engaja-se, portanto, no processo de consolidação da democracia, chamando para si a responsabilidade da formação e qualificação dos agentes do Estado, o monitoramento e a avaliação dos projetos e programas públicos, o fortalecimento e a participação nos conselhos de direitos e políticas públicas, dos fóruns e comitês. Eis um grande desafio para a extensão universitária em direitos humanos.

A Extensão em Direitos Humanos nas Universidades Públicas

A política de extensão das universidades públicas é o resultado da ação conjunta dos pró-reitores e extensionistas que, ao longo da década de 90, organizaram o Fórum das Universidades Públicas Brasileiras. O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, criado em 6 de novembro de 1987, reúne-se anualmente e regionalmente através de encontros, fóruns, congressos e grupos de trabalho, quando traçam e avaliam a política de extensão das universidades públicas. São objetivos do fórum:

> Formular diretrizes básicas que permitam a articulação de ações comuns (...) estabelecer políticas de ações que visem a orientação e o fortalecimento das atividades de extensão das Pró-Reitorias (...) contatar órgãos governamentais e outros segmentos da sociedade atuando como interlocutor sobre questões de políticas relacionadas com as áreas de atuação das Pró-Reitorias. (NOGUEIRA, 2000).

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, engajado na busca de construir maior compromisso social das universidades públicas com a cidadania democrática, elaborou em 1998 com ampla participação dos gestores da extensão, o Plano Nacional de extensão, sistematizando as bases conceituais e os princípios norteadores da Extensão:

> A extensão universitária é processo educativo, cultural e científico; a extensão universitária deve caminhar articulada com o ensino e a pesquisa; A extensão articula as relações entre a comunidade acadêmica e a sociedade no sentido de transformação social; a extensão como prática acadêmica deve dirigir seus interesses para as grandes questões sociais do país e àquelas demandas pelas comunidades regionais e locais (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO, 2001).

Como ressalta o Plano,

> A Extensão Universitária vai além da compreensão tradicional de disseminação do conhecimento (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistenciais, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais) "mas integra os saberes sistematizados, acadêmicos e popular, tendo como conseqüência", a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na

> atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO, 2001).

As ações de extensão em direitos humanos no âmbito das universidades públicas assumem práticas interdisciplinares e multidisciplinares que abrangem vão das ações de assessorias sócio-culturais e políticas, dos serviços e projetos de assistência jurídico-política, da formação e capacitação, dos eventos, das assessorias a projetos, programas e políticas públicas, da educação em direitos humanos.

Quando as ações de extensão integram centros ou quando são implementadas por setores específicos em direitos humanos, como comissões, núcleos ou similares, elas apresentam um âmbito de atuação mais aberto, envolvendo ações multi e interdiscipinares. Quando as ações são decorrentes de um departamento específico, como direito, essa prática assume um caráter mais particular vinculado à área, embora quando a ação se concretiza, esta demanda, muitas vezes, ações noutros campos do conhecimento.

Na busca de construir o perfil nacional de atuação da extensão em direitos humanos, a Coordenação de direitos humanos do Fórum sistematizou,b a partir das apresentações de experiências em fóruns, congressos, encontros e cadastros, as seguintes linhas programáticas da área de direitos humanos:

- **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 vídeos, fotos e monografias de pesquisas sobre o mapeamento e a atuação das entidades e órgãos de direitos humanos, e vivências em entidades de direitos humanos.

- **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 de valores e atitudes, capacitação e formação de atores sociais e institucionais, cursos de extensão, informação, eventos culturais, implementação de projetos na área da educação em direitos humanos junto a órgãos públicos e à sociedade civil.

- **Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos:** eixo de ações que tratam da capacitação de educadores e da sociedade 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 à vítimas e testemunhas, assessoria na 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 ao adolescente, formação e capacitação de conselhos de direitos e tutelares, formação e capacitação de agentes e técnicos das unidades de execução das medidas sócio-educativas, ações educativas junto a meninos e meninas em situação de risco e formação de educadores sobre os direitos da criança e do adolescente.

- **Direitos Humanos, Grupos Étnicos, Identitários e Geracionais**: eixo 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 que envolve assessoria jurídico-política às 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 que aborda as ações de articulação das universidades com os órgãos de cooperação internacional, as parcerias e convênios com o Governo Federal, redes e fóruns.

A Extensão em Direitos Humanos na UFPB: 1990 – 2004

A extensão em direitos humanos na UFPB, por exemplo, envolve ações do Centro de Ciências Jurídicas, Ciências Humanas, Ciências da Educação, Comissão de Direitos Humanos e da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários.

A **Comissão de Direitos Humanos**, por sua vez, criada em 1990, atua essencialmente em ações de educação em direitos humanos junto ao sistema de segurança, aos universitários, bairros populares, escolas e movimentos sociais, através de cursos de extensão, seminários, oficinas, projetos comunitários, assessoria e participação nas ações de educação, mediação de conflitos, elaboração e implementação de projetos, realização de pesquisas e relatórios junto ao Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, balcão de direitos com assistência jurídica aos afrodescendentes e homossexuais e apoio às lutas do povo Potiguara.(DIAS, apud ZENAIDE, 1999)

No **Centro de Ciências Jurídicas**, as ações de extensão iniciaram através de projetos, com ações de assistência e orientação jurídica junto a movimentos sem terra, presídios, curadorias da infância, juizado especial e educação em direitos humanos junto a escolas públicas.

No **Centro de Ciências Humanas,** as ações interdisciplinares de extensão envolvem departamentos e setores diversos, nas atividades de assessoria aos movimentos sociais, capacitação dos atores sociais sobre trabalho infantil, assessoria aos trabalhadores rurais e assentamentos, registro da memória, assessoria e apoio as lutas do povo Potiguara, educação para a cidadania junto a grupos vulneráveis, capacitação em ética e cidadania com professores da rede pública de ensino, assessoria às organizações feministas com enfoque na violência contra a mulher, educação crítica da mídia, educação em direitos humanos junto a rede de ensino, entre outras ações.

No **Centro de Educação**, o enfoque na ação de capacitação da rede de ensino e dos movimentos sociais é preponderante, tendo em vista a articulação da pós-graduação com a extensão, seja através dos grupos de estudo e da linha de pesquisa em movimentos sociais, seja, ainda, de ações de capacitação envolvendo a violência nas escolas, a educação com meninos e meninas de/na rua.

A **Coordenação de Ação Comunitária da Pró-Reitoria de Extensão**, em parceria com a CDH e setores da UFPB, desenvolvem programas e projetos de extensão junto ao

Programa Paz nas Escolas, sistema penitenciário, aldeias indígenas, organizações de idosos, homossexuais, afrodescendentes, assentamentos rurais, comunidades populares e conselhos de direitos e entidades e órgãos que atuam com a criança e o adolescente.

O **Centro de Ciências Jurídicas de Sousa** da Universidade Federal de Campina Grande tem um amplo leque de ações de extensão universitária, abrangendo o trabalho com sindicatos rurais, prefeituras, delegacias especializadas da mulher, presídio e escolas, através de ações de assessoria, educação em direitos humanos, assistência e orientação jurídica, capacitação de educadores e agentes de segurança.

O público da extensão da UFPB é, portanto, um amplo espectro de grupos e setores, desde os segmentos e movimentos populares até as instituições públicas do sistema de educação e segurança, envolvendo os distintos grupos étnicos, de gênero e etários.

Se nas décadas 70 e 80 as ações de extensão focalizavam as liberdades políticas, na década de 90 as ações de extensão, com o enfoque na educação em direitos humanos junto ao sistema de justiça e segurança, invertem a direção do Estado. É na perspectiva de uma segurança cidadã que as universidades públicas desenvolvem um leque amplo de ações de ensino e de extensão em parceria com as polícias, a exemplo dos cursos de polícia comunitária, dos cursos de formação de educadores em direitos humanos e de seminários envolvendo distintos temas, além das ações comunitárias desenvolvendo a prevenção da violência nas escolas e no bairro.

Através da extensão universitária, promove–se a relação não só da Universidade com a sociedade, como também entre as agências do Estado e da sociedade, fortalecendo as políticas públicas.

As ações de extensão em direitos humanos visam, no seu conjunto, fortalecer os princípios do respeito à tolerância, da liberdade e da dignidade, o processo de aprendizagem social, de as pessoas aprenderem a considerar os outros com as suas diferenças, a diversidade cultural, o reconhecimento do outro como sujeito e agente da sua própria história, a participação ativa dos sujeitos na gestão pública, a construção de uma cultura democrática no interior das instituições e da sociedade.

No trabalho da extensão universitária, é possível vivenciar como o processo de emancipação do ser humano é ao mesmo tempo um processo histórico complexo e criativo. Nele, vivem–se diversos embates, no plano dos valores, dos sentimentos, dos saberes

formais e informais, da pluralidade cultural e política, dos interesses em jogo. É uma construção de uma pedagogia da responsabilidade social, que vai sendo construída na busca da educação para prevenir a crueldade, de modo a desenvolver a compaixão, reafirmar os compromissos humanos, fortalecer os direitos humanos e o reconhecimento dos diversos grupos sociais como atores sociais.

O caminho da extensão universitária é uma construção cidadã, na medida em que é nele que a Universidade se reencontra com a sociedade, que a Universidade constrói seu caráter de pública. Do jeito que ela chega aos movimentos sociais, ela chega aos presídios e as escolas, demonstrando uma riqueza de possibilidades de ação.

Através da extensão, começa-se a fazer com que o ensino encontre sua função social, chegue a dar respostas concretas à sociedade e contribua para a construção de uma ética comunitária, em que os sujeitos construam-se como cidadãos ativos. É através da extensão, também, que a pesquisa subsidia a leitura da realidade e a necessidade da intervenção social, qualificando a atuação da Universidade e das instituições. Um dos papéis da extensão universitária é fazer com que o conhecimento tenha diferentes significados de cidadania para todos os segmentos sociais.

Através da extensão, é possível observar como a Universidade pública começa a fazer diversas interlocuções com o setor público e com a sociedade civil. É nesse sentido que o Fórum de Pró-reitores de Extensão articula-se com os distintos ministérios e agências de intercâmbio e cooperação, na perspectiva de desenvolver ações em parceria com o poder público.

A Universidade há muitos anos, através da extensão, vem dando uma grande contribuição social e acadêmica, embora não tenha visibilidade. Os velhos discursos de que a Universidade está presa por muros são repetidos por quem não conhece a ação da extensão universitária, pois já faz mais de uma década que as universidades públicas estão com os pés de fora dos muros. Atualmente a extensão universitária tem fórum de articulação nacional, promove encontros em nível estadual, regional, nacional e internacional, demonstrando a rede que é a extensão nas universidades.

Muitas resistências enfrentaram-se, tanto dentro quanto fora da Universidade; conquistaram-se novos espaços com a prática, com a capacidade de articulação, com o compromisso de alunos, funcionários e docentes. Atualmente se avança no processo de

informação e de avaliação. Com a atuação do Fórum de Pró-Reitores, já se avança na construção do banco de informações sobre a extensão - BANDEX, e da rede de extensão - RENEX, com a avaliação e os congressos – já estamos no II Nacional e no VII Congresso Ibero-Americano de Extensão.

Concluindo

Na área de direitos humanos, temos um grande desafio, o de mapear as ações, de modo a nos conhecer e promover cada vez mais o intercâmbio, saber quem somos, onde estamos, o que estamos fazendo, qual a metodologia e quais são os nossos resultados. É importante que cada subárea possa se ver e se articular. Nesse sentido, o fórum pode contribuir como elemento articulador interno e externo, entre as universidades e junto ao setor público e aos órgãos de fomento, para que possamos fortalecer não só Universidade, mas que a gente possa pensar o Brasil. Por exemplo, quem trabalha com adolescentes em conflito com a lei? Quem trabalha com a questão de capacitação na área de segurança pública? Quem trabalha no Brasil com a questão penitenciária?

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.

Visando fortalecer as áreas temáticas, o Fórum organizou as áreas da extensão em meio ambiente, direitos humanos, comunicação, tecnologia, saúde, cultura e educação. Todo um esforço está sendo feito no sentido de informatizar o sistema de informação e de avaliação, para que a extensão universitária tenha visibilidade e apoio institucional. São muitas ainda as resistências no registro das experiências; algo melhorou com a inclusão da pontuação da extensão na GED e com a ampliação dos editais de fomento por várias agências.

O financiamento da extensão é outro ponto crítico. Vários têm sido os apoios à extensão em direitos humanos nas universidades públicas, a exemplo da Secretaria de Direitos Humanos, do Ministério da Justiça, da UNESCO, da UNICEF, entre outros órgãos. Entretanto, esses apoios ainda se referem a ações pontuais, sem segurança de continuidade. A educação em direitos humanos precisa ser tratada como política pública, para que tenha

resultados a médio e longo prazo. Nesse sentido, o Fórum desenvolveu, em conjunto com a SEDH e a UNESCO, um início de parceria para o fortalecimento de ações voltadas para o adolescente em conflito com a lei, embora essa experiência tenha sido interrompida com as mudanças dos gestores nacionais. Enquanto os programas não tiverem vida suficiente para implementar de fato as ações necessárias, estaremos enquanto universidades vivendo a descontinuidade das ações e das políticas públicas.

No tocante à metodologia, o Fórum articula ainda os encontros de metodologias participativas e os congressos envolvendo as várias áreas temáticas. O Fórum tem, portanto, um potencial político e acadêmico. É preciso avançar na construção de programas integrais; e hoje nesse contexto nós estamos com várias possibilidades de editais, para que a gente possa pensar algumas ações articuladas. O MEC abriu um edital em 2003 para apoiar ações integradas de extensão universitária, o PROEXT. Cada universidade pública tem a possibilidade de concorrer com dois programas e dois projetos. Na área de educação em direitos humanos, estamos aguardando o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, meta de curto prazo posta pela ONU até 2004, sob a responsabilidade da SEDH.

Com o Programa Nacional de Direitos Humanos em 1996, observa-se um leque de ações em direitos humanos apoiadas pelo Estado. No campo da educação em direitos humanos, várias redes vêm sendo formadas, como:

– A Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos em 1997;

– O Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2000;

– A 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;

– A Rede Nacional de Extensão Universitária em 2000, do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras;

– O Consórcio Universitário pelos Direitos Humanos – PUC/SP, Columbia University, que no II Colóquio em 2002 criou a Rede Internacional de Educação em Direitos Humanos, integrando as universidades e ONGs do Consórcio;

– A Associação Nacional de Ensino e Pesquisa em Direitos Humanos em 2002;

– O Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos em 1993.

As décadas de 80 e 90 são, portanto, criativas do ponto de vista da educação em direitos humanos. As universidades formaram suas comissões de direitos humanos (CDH/USP, CDH/UFPB – 1990, CDH/UFSE – 2001, CDH/UFPI e CDH/UFPE), seus núcleos (NEV/USP - 1987) e a Cátedra da UNESCO – USP, institucionalizando a atuação em direitos humanos como ação de política institucional. Apesar de todo esse avanço da extensão em direitos humanos, a Universidade pública ainda não teve a atenção necessária do poder público em todas as suas esferas, para que a educação em direitos humanos seja de fato uma política pública.

Espero, neste seminário, que o público, hegemonicamente formado por representantes da sociedade civil, possa avançar na discussão sobre o papel da extensão universitária no campo dos direitos humanos, saber quais as demandas sociais estão sendo postas neste momento e que ações, estas a gente pode pensar de forma articulada, para poder superar as limitações e dificuldades, para que possamos definir pautas e prioridades.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Luiz Perez. *Educar para os direitos humanos*: o grande desafio contemporâneo. Acesso ao tema cidadania. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (mimeo).

AGUIRRE, Luiz Perez. Os convidados estrangeiros. *Jornal da Rede*. São Paulo, setembro de 1997 p. 7.

BETTO, Frei. Educação em direitos humanos. ALENCAR, Chico (Org.). *Direitos humanos***.** Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

BOSI, Alfredo. *Educar para os direitos humanos*. Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. São Paulo (mimeo).

BRASIL. Ministério da Justiça. *A reforma da segurança pública***.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Justiça/ Secretaria Nacional de Segurança Pública, 1998.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Programa Nacional de Direitos Humanos.* Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos no Brasil. CANDAU, Vera e SACAVINO, Susana. *Educar em direitos humanos* – construir a democracia. DP&A editora, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios para a formação de professores. *Revista NUEVAMERICA*, n. 78, p. 36-39, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Experiências de educação em direitos humanos na América Latina: o caso brasileiro. *Cadernos NOVAMERICA*. Rio de Janeiro: NOVAMERICA, No. 10, setembro de 2001.

CANDAU, Vera Maria. Experiências de educação em direitos humanos na América Latina: o caso brasileiro. Rio de Janeiro: *Cadernos Novamérica*, No. 10 setembro 2001.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho. In: CANDAU, Vera e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). *Oficinas Aprendendo e ensinando direitos humanos*. João Pessoa: JB, 1999.

CARNEIRO, Glória Maria e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Representações sociais da prática institucional em direitos humanos e educação popular*. João Pessoa: PIBIC/CNPq, 1975 (mimeo).

DORNELLES, José Ricardo Wanderley. *O desafio da educação em direitos humanos*. Nuevamérica, 1998, No. 78p 10-13.

ESQUIVEL, Adolfo Pérez. Os direitos humanos hoje na América Latina In: *Nuevamérica*, 1998, No. 78 p 18-21.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS**.** *Plano Nacional de Extensão.* Coleção Universitária. Ilhéus: Editus, 2001.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. *Relatório final da área temática direitos humanos*. João Pessoa, 2002(mimeo).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação* – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

MOSCA, Juan José e AGUIRRE, Luis Pérez. *Direitos humanos* – pautas para uma educação libertadora. Petrópolis: Vozes, 1990.

NAHMÍAS, Marcela Tchimino. Algumas aproximações da educação e direitos humanos. *Nuevamérica*, 1998, No. 78. P. 40-43.

NUEVAMÉRICA. *Derechos Humanos*: para quien? Julho 1998 No. 78

OLGUIN, Letícia. *Enfoques metodológicos no ensino e aprendizagem dos direitos humanos*. Acesso ao tema cidadania. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania/ Comissão de Justiça e Paz/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1996.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos no ensino superior*. São Paulo: PUC/SP, 2000 (mimeo).

RAYO, José Tuvilla. *Alguns aspectos teóricos do ensino dos direitos humanos*. Acesso ao tema cidadania. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania/ Comissão de Justiça e Paz/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1996.

SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, Vera e SACAVINO, Susana. *Educar em direitos humanos* – construir a democracia. DP&A editora, 2000.

SACAVINO, Susana. Neoliberalismo, democracia e direitos humanos. In: *Nuevamérica*, 1998, No. 78, p 22-25.

SERRANO, Rossana Maria Souto e Outros. *Avaliação nacional da extensão*. Brasília: MEC/SESu, UFPR, UESC, 2001.

SILVA, Humberto Pereira. *Educação em direitos humanos*: conceitos, valores e hábitos. São Paulo: Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, Tese de Mestrado, 1995(mimeo).

SOARES, Maria Victoria Benevides. Educação, Democracia e Direitos Humanos. *Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos*. São Paulo, 1997 (mimeo).

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. *Direitos humanos na extensão universitária*. João Pessoa: UFPB, 2001(mimeo).

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. O educador e a prática de educação em direitos humanos na Paraíba. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). *Formação em direitos humanos na Universidade*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

4.3.
A ATUAÇÃO DO FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS NA ÁREA DE DIREITOS HUMANOS[54]

Maria de Nazaré Tavares Zenaide[*]
mnzenaide@uol.com.br

1. Resgate Histórico da Extensão Universitária

A história dos Direitos Humanos no nosso país teve na Universidade um importante ator público.

Na **década de sessenta**, as universidades públicas nesse contexto histórico foram parceiras da sociedade civil, atuando junto aos movimentos agrários e urbanos pela ampliação dos direitos sociais, econômicos e culturais e pela consolidação dos direitos civis e políticos. Começaram, nesse contexto, as primeiras experiências de extensão universitária, implementadas através de ações de assessoria, apoio e capacitação aos movimentos sociais, rurais e urbanos, através dos sindicatos rurais e dos movimentos sociais urbanos.

Com o **golpe de 64,** foram perseguidas as produções acadêmicas, a memória histórica dos processos sociais e as pessoas (docentes, discentes, servidores e gestores). De espaço de liberdade e de autonomia, a Universidade no contexto ditatorial transformou-se em espaço de silêncio coagido, onde ocorreram perseguições às mentes independentes, ameaça à vida, desaparecimento do patrimônio humano democrático, queima dos arquivos e da memória da história política do país. No auge da repressão, a Universidade independente calou-se, dando lugar à Universidade tutelada pelas forças de segurança, deformando a função social da Universidade em produzir criticamente o conhecimento, formar profissionais cidadãos e contribuir com o desenvolvimento econômico, social, cultural e político da nação.

---

[54] Texto apresentado no I Congresso Nacional de Extensão, João Pessoa – PB, 2002.

[*] Psicóloga, professora do Departamento de Serviço Social e Pró-Reitora Adjunta de Extensão e Assuntos Comunitários da UFPB, Coordenadora da área temática de Direitos Humanos junto ao Fórum Nacional de Pro-Reitores de Extensão das Universidades Públicas.

No **processo de abertura política,** a Universidade, através de seus estudantes, docentes e servidores, vai para as ruas novamente com as forças democráticas, ora para denunciar e acompanhar os presos e desaparecidos, ora para preparar a sociedade para o novo momento histórico, abrindo o debate sobre a anistia e a redemocratização do país. Ocupam os espaços educacionais e culturais, para não deixar a esperança morrer, realizam e criam ações culturais como festivais de audiovisuais, debates públicos, festivais de músicas, alimentando a resistência. Nesse sentido, as áreas de humanas nas universidades tiveram muita importância e ainda têm para a democracia.

Na década de 80, as universidades e a sociedade começam a celebrar o processo de abertura, quando os seus membros contribuem para fortaler as centrais de movimentos populares, as organizações não-governamentais de direitos humanos, quando seus membros se engajaram na criação de partidos de oposição como o PT, quando contribuem para colocar no centro das lutas sociais as questões de gênero, etnia, sexualidade, violência sexual e doméstica, exploração dos trabalhadores rurais e urbanos e degradação ambiental. Muitas produções acadêmicas (vídeos, monografias, dissertações, teses e relatórios) registram esse momento de participação da Universidade.

Coube à Universidade, na década de 80, o apoio e o engajamento na articulação política para o enfrentamento contra as forças conservadoras, objetivando participar do processo coletivo de construção da Constituição de 1988. A Universidade conhecia na pele o que significava a falta de liberdade na função do ensino, da pesquisa e da extensão; por isso valorizou a conquista da autonomia universitária. O reconhecimento do estatuto de cidadania às crianças, mulheres, idosos e etnias foi conquista para a qual contribuíram os estudos elaborados nas universidades. A questão agrária e a função social da propriedade foram muito debatidas e estudadas nas universidades junto com os movimentos rurais.

À Universidade na **década de 90** coube o engajamento para a consolidação do processo democrático. Nesse contexto, as universidades se aliaram ao Estado e às diversas esferas públicas para: contribuir com o fortalecimento e a criação dos órgãos de esferas públicas da cidadania; estudar o fenômeno da violência e da criminalidade; contribuir com a construção de políticas públicas democráticas; implementar o PNDH I e II; aperfeiçoar a participação social nas gestões públicas; introduzir os direitos humanos como conteúdo acadêmico. Surgem nesse período as primeiras experiências de ensino formal em direitos

humanos, através de disciplinas na graduação e pós-graduação e cursos de especialização em direitos humanos.

Nos anos mais recentes deste começo de milênio, as universidades ampliaram sua atuação no campo da formação em direitos humanos. Os movimentos sociais, os órgãos públicos demandam novos atores públicos capacitados em direitos humanos. Surgem nesse contexto cursos de especialização na área da segurança, cursos de mestrado em direitos humanos, criação de áreas de concentração na pós-graduação, ampliando-se também as produções acadêmicas na área.

2. As Práticas da Extensão Universitária

O Fórum Nacional de Extensão das Universidades Públicas define como princípios da extensão:

– A extensão universitária é um processo educativo, cultural e científico;

– A extensão universitária deve caminhar articulada com a pesquisa e o ensino;

– A extensão universitária articula as relações entre a comunidade acadêmica e a sociedade no sentido de transformação social;

– A extensão universitária como prática acadêmica deve dirigir seus interesses para as grandes questões sociais do país e para aquelas demandas das comunidades regionais e locais.

A extensão enquanto saber e prática envolve:

– Ação crítica da realidade social;
– Articulação entre o saber popular e o cientifico;
– Interface construtiva com o ensino e a pesquisa;
– Práticas multi e interdisciplinar;
– Articulação com o ensino através de campos de estágios e de intervenções institucionais e sociais;
– Pesquisas que implicam trabalhos de intervenção, monográficos, dissertações e teses;

– Cursos de extensão que articulam projetos e programas sociais e institucionais;

– Assessorias a movimentos sociais, entidades da sociedade civil e instituições públicas;

– Reconhecimento como atividade acadêmica;

– Metodologias diferenciadas;

– Impactos sociais e institucionais;

– Construção de uma sociedade democrática.

A partir do levantamento dos projetos de extensão realizados por universidades públicas brasileiras, apresentados em eventos de extensão nacionais e internacionais, foi possível qualificar as sub-áreas programáticas da área de direitos humanos:

2.1. Memória Social e Institucionalização dos Direitos Humanos

– Resgate da história das lutas em direitos humanos;

– Resgate da história das entidades e órgãos de direitos humanos;

– Mapeamento dos projetos de extensão em direitos humanos.

2.2. Assistência Jurídico-Política em Direitos Humanos

– Assistência jurídica a entidades de direitos humanos;

– Assistência jurídica a comunidades;

– Assistência jurídica a movimentos sociais;

– Assistência jurídica ao poder local;

– Assistência jurídica aos conselhos de direitos e defesa;

– Assistência jurídica às curadorias;

– Assistência jurídica em instituições.

2.3. Assessoria a Processos Organizativos e Movimentos Sociais

– Assessoria a organizações populares e sindicatos;

– Assessoria a movimentos sociais;

– Cursos de cidadania para comunidades e organizações comunitárias.

2.4. Educação em Direitos Humanos

– Capacitação de educadores informais e formais para o exercício da cidadania;

– Cursos de extensão em direitos humanos para as redes de ensino;

– Cursos de extensão em direitos humanos para comunidades;

– Eventos em direitos humanos (seminários, simpósios, oficinas);

– Curso de formação de direitos humanos para professores universitários;

– Curso de direitos humanos para instituições públicas.

2.5. Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos

– Violência na escola e no bairro;

– Capacitação em direitos humanos na área de segurança pública;

– Capacitação e assistência aos usuários de drogas, familiares e educadores (mães, crianças e adolescentes, funcionários de universidades);

– Assistência a vítimas de violência.

2.6. Justiça, Questão Penitenciária e Direitos Humanos

– Assistência jurídica a presidiários;

– Capacitação de agentes e técnicos do sistema penitenciário;

– Implantação de política de trabalho no sistema penitenciário;

– **A**doção de penas Alternativas;

– Realização de eventos de atualização na questão penitenciária;

– Assessoria ao poder público.

2.7. Direitos Humanos da Criança e do Adolescente

– Assistência jurídica à criança, ao adolescente e à família;

– Assessoria na implementação de ações voltadas para o adolescente em conflito com a lei;

– Assessoria e monitoramento dos conselhos municipais e de direitos;

– Capacitação dos técnicos e gestores das unidades de medidas sócio-educativas;

– Educação sobre os direitos e deveres.

2.8. Direitos Humanos de Grupos Sociais

– Gênero e cidadania;

– Cidadania dos homossexuais;

– Cidadania, educação e saúde dos povos indígenas;

– Cidadania dos índios;

– Cidadania dos afro-descendentes;

– Cidadania das pessoas portadoras de necessidades especiais;

– Cidadania da terceira idade.

2.9. Questão Agrária e Direitos Humanos

– Assessoria às lutas sociais no campo;

– Ação de desenvolvimento comunitário em áreas de assentamentos;

– Jovens assentados e cidadania.

2.10. Políticas Públicas e Direitos Humanos

– Participação em conselhos e fóruns de direitos;

– Poder local e participação social;

– Assessoria e capacitação na implementação de políticas públicas;

– Ação comunitária e cidadania;

– Capacitação em políticas públicas.

2.11. Cooperação e Redes

– Cooperação UNESCO/MJ e Fórum de Extensão;

– Participação em redes de direitos humanos;

– Cooperação Consórcio Internacional de Direitos Humanos/ILLANUD/Universidade de Colúmbia e Rede Internacional de Educadores em Direitos Humanos;

– Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos;

– Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos.

3. A Articulação Nacional do Fórum Nacional de Extensão dos Pró-Reitores de Extensão na área dos Direitos Humanos

O Fórum Nacional de Extensão das Universidades Públicas definiu como uma das suas metas estruturar, em nível nacional, um banco de informações sobre as ações de extensão das universidades públicas em cada uma das áreas temáticas consideradas significativas da prática em extensão universitária, envolvendo, nessas, os direitos humanos.

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, criado em 6 de novembro de 1987, tem como objetivos:

> Formular diretrizes básicas que permitam a articulação de ações comuns (...) estabelecer políticas de ações que visem a orientação e o fortalecimento das atividades de extensão das Pró-Reitorias (...) contatar órgãos governamentais e outros segmentos da sociedade atuando como interlocutor sobre questões de políticas relacionadas com as áreas de atuação das Pró-Reitorias. (NOGUEIRA, 2000)

Constituem ações do Fórum:

– estruturar as coordenações temáticas em cada uma universidade pública, em nível regional e nacional;

– congregar e promover experiências de extensão na área da educação em direitos humanos;

– estruturar um modelo estratégico de implantação de cursos de extensão em direitos humanos a ser desenvolvido nas universidades;

– ampliar o âmbito de atuação na área dos direitos humanos;

– implementar as metas educativas elaboradas no Programa Nacional de Direitos Humanos;

– estruturar através da RENEX o Banco Nacional de Extensão em Direitos Humanos;

– articular projetos e programas regionais;

– fortalecer a extensão das universidades públicas;

– definir princípios e diretrizes para a extensão;

O Fórum Nacional de Extensão das Universidades Públicas no Plano Nacional de Extensão, consciente da necessidade de articular apoio institucional para a extensão das universidades públicas, em maio de 2001 manteve contato com a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça e UNESCO, a fim de construir parcerias que pudessem fomentar projetos e programas de extensão na área dos direitos humanos.

Após esse contato com a direção do Fórum, foi realizada uma Reunião Técnica de Trabalho: Direitos Humanos na Universidade Brasileira, no período de 19 a 20 de abril de 2001, em Brasília, com os objetivos de:

> (...) conhecer a prática e a vivência extensionista em cursos sobre direitos humanos oferecidos pelas universidades públicas brasileiras; estruturar um modelo estratégico de implantação de curso de extensão sobre direitos humanos a ser desenvolvido pelas demais universidades públicas. (Convite da Reunião técnica, 2001)

Na reunião técnica foram divulgadas experiências de extensão de universidades públicas na área de educação em direitos humanos realizadas em parceria com a SEDH/UNESCO. Foi ainda objetivo da reunião a delimitação de diretrizes programáticas e a construção de indicadores acadêmicos construídos a partir do Plano Nacional de Extensão que norteassem a parceria com as universidades públicas.

Em junho de 2001, o Fórum foi contactado pelo Departamento da Criança e do Adolescente da SEDH/MJ, para realizar uma parceria com as universidades públicas na área do adolescente em conflito com a lei. Para tanto, foi estruturado o seminário Extensão Universitária e a Política do Adolescente em Conflito com a Lei, realizado na Escola Nacional de Administração Pública – ENAP, durante o período de 31 de julho a 2 de agosto de 2001. O seminário teve como objetivos:[55]

- debater o referencial teórico-método;
- debater sobre o referencial teórico-metodológico referente ao tema o adolescente em conflito com a lei;

[55] Nesse seminário, foram apresentadas as experiências de educação em direitos humanos realizadas pela UNB, UFGO, UFSCAR, UFPB, UFBA, UFPelotas, UFRJ e SENASP. As experiências da UFGO e UFPB foram registradas e divulgadas através de livros e vídeos que foram distribuídos com os presentes. Ver referências bibliográficas: ZENAIDE (2001) e LIMA (2001).

- socializar as experiências de universidades públicas na área do adolescente em conflito com a lei;
- definir princípios e referenciais práticos para a realização de ações de extensão na área do adolescente em conflito com a lei;
- discutir sobre as fontes e os dados de informações acerca do adolescente em conflito com a lei, de modo a definir demandas junto às universidades públicas;
- construir indicadores para o uso de metodologias participativas que subsidiem as propostas de extensão na área do adolescente em conflito com a lei;
- construir uma ação articulada com as universidades públicas voltada para a melhoria do atendimento ao adolescente em conflito com a lei. (PROJETO DO SEMINÁRIO, 1999)

Participaram desse seminário, as universidades: UFSCAR, UFRGS, UFRJ, UERJ, UESC, UFSC, UFPB, UFAM, UFGO, UFPB, UFPE, UnB, Fio-Cruz, UEMG, UF Sta. Cruz, UDESC e UFF. As universidades UnB, UFRJ, UERJ, UFSCAR, UFRGS e Fio-Cruz participaram em nível de colaboração com palestrantes e expositores. As demais participaram como ouvintes, uma vez que não confirmaram, em tempo, sua atuação no sentido de realizar em 2001 ações de extensão em parceria com o DCA/SEDH/MJ na área do adolescente em conflito com a lei.

Das 11 universidades que participaram do seminário, em referência, apenas a UFPB e a UFSC realizaram seminários estaduais, conforme deliberação do encontro. Outras já envolvidas na área, promoveram outras atividades de acordo com seus planejamentos e convênios. Essa restrição na realização dos seminários acordados deu-se em virtude de o período previsto para a realização dos seminários – inicialmente limitado ao final de 2001 – ter coincidido com o período de greve.

De 27 a 30 de setembro de 2001, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras foi convidado a participar do XXI Fórum Nacional de Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras da Política de Promoção e Defesa de Direitos da Criança e do Adolescente – FONACRIAD, realizado no Ceará, quando foram discutidos: a produção e difusão de informações sobre os adolescentes em conflito com a lei, os parâmetros mínimos de construção de unidades de internação e semiliberdade, as

diretrizes básicas da ação sócio-educativa no campo do adolescente em conflito com a lei, visitas a unidades de referências locais e intercâmbio de experiências.

A representante do Fórum apresentou a atuação da entidade na área dos direitos humanos e a demanda posta pelo DCA/SEDH/MJ às universidades públicas. Foi acordado no encontro, que o Fórum, através da sua coordenação temática, estaria disponível a estabelecer a articulação entre o FONACRIAD e as universidades públicas, no sentido de realização conjunta de ações de extensão na área do adolescente em conflito com a lei.

No período de 14 a 17 de novembro de 2001, o Fórum promoveu o VI Congresso Iberoamericano de Extensão em Imbu da Artes – SP, quando foram realizadas duas sessões na área temática Direitos Humanos: "Extensão Universitária e Direitos Humanos" e "Alquimia Social".

De ambas as mesas, participaram cerca de 38 pessoas das áreas de Medicina, Música, Psicologia, Educação Física, Enfermagem, Nutrição e Direito que desenvolveram ações de extensão em direitos humanos nas universidades: UFPB, UNIFESP, UFSC, UNICAMP, UNESP, FAMERP, UFRN, UFMT, UFMS, UESC, UNIPAR, UFPR, UNIARA, UNEB, UFBA, UEMG, MACKENZIE/SP e UNIOESTE; além de representantes estrangeiros da Itália (Dr. Paolo Stocco, do *European Institute of Research on the Risk Factors in Infancy and Adolescence* – IREFREA) e da Espanha.

Os trabalhos selecionados e apresentados trataram dos temas: extensão em direitos humanos nas universidades públicas, escolas de conselhos, sociedade civil e políticas públicas, assessoria jurídica popular, questão de gênero e terra, meninos de rua, assistência em saúde da mulher, adolescente em situação de risco, saúde indígena, geografia do crime, cooperação para o desenvolvimento e o enfrentamento da pobreza e exclusão. Foi ainda incluída a exposição sobre a atuação do Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente – ILANUD, do UNICEF, do European Institute of Research on the Risk Factors in Infancy and Adolescence – IREFREA.

Em 22 de março de 2002, na sede do Ministério da Justiça, com a coordenação do Projeto de Cooperação Internacional SEDH/UNESCO, realizou-se a oficina de trabalho *Contribuição da Extensão Universitária para a Promoção dos Direitos Humanos no Brasil.* O objetivo geral da oficina foi atualizar as definições sobre a contribuição que a extensão universitária pública pode prestar no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica

SEDH/UNESCO, a partir do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, bem como avaliar a experiência até então realizada através da parceria. Reiterou o Fórum, na ocasião, o interesse de continuar a parceria na área do adolescente em conflito com a lei junto com o DCA, ampliar a cooperação para a área da educação em direitos humanos com o DPDH e outros programas, a exemplo do Paz nas Escolas, cuja ações vêm sendo implementadas em algumas universidades.

Participaram da reunião: representantes do DCA, do DPDH, da SEDH/MJ, da Cooperação Internacional, da UNESCO e do Fórum de Extensão. Dentre os pontos observados, destacam-se:

a) procura, por parte das Instituições de Ensino Superior congregadas no Fórum, no período de 2002 até junho de 2003, o apoio da Cooperação Internacional SEDH/UNESCO, tendo nesse processo um fluxo contínuo de proposições, como também de limite para finalização das atividades de extensão acadêmica que porventura sejam avaliadas e apoiadas;

b) sempre que necessário, a mediação da Cooperação SEDH/UNESCO, para o estabelecimento dos contatos com os setores e órgãos do Ministério da Justiça;

c) reafirmação do Fórum, após definição por parte da Cooperação SEDH/UNESCO, de apoio à Política de Atendimento ao Adolescente em Conflito com a Lei apresentada pelo DCA;

d) articulação junto aos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas que participaram da Câmara Técnica sobre a Extensão Universitária e Direitos Humanos, para a inserção delas no novo período firmado de continuidade da parceria com a Cooperação SEDH/UNESCO no campo da educação em direitos humanos.

Nos dias 18 e 19 de abril de 2002, na SEDH/MJ, foi realizada no Ministério da Justiça uma reunião com distintas universidades para tratar do tema Direitos Humanos e Ensino Superior, com o objetivo de discutir a criação de mestrados acadêmico-profissionalizantes em direitos humanos. Durante a reunião, foram apresentados resultados de trabalho de grupos a respeito de mestrados acadêmicos e profissionalizantes, de modo a atender à demanda acadêmica (a formação de pesquisadores e docentes) e profissional, bem como as ações da extensão universitária das universidades públicas.

Durante o II Colóquio Internacional de Direitos Humanos realizado em São Paulo, aconteceu o I Encontro Internacional de Educação Superior em Direitos Humanos, com a presença de professores universitários da América do Sul, do Norte e Central, África e Ásia, que desenvolvem iniciativas de ensino, pesquisa e extensão na área de direitos humanos, visando aos seguintes objetivos:

- avaliar as condições necessárias para o estabelecimento de estratégias diplomáticas para a educação em direitos humanos;
- articular uma rede de universidades e educadores em direitos humanos com a sede em São Paulo;
- promover o intercâmbio entre as universidades (ensino, pesquisa e extensão);
- promover a troca de experiências de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos;
- publicar resultados de pesquisas em direitos humanos;
- implementar programas de treinamento;
- desenvolver parcerias em advocacia;
- promover uma relação de trabalho em rede com o sistema das Nações Unidas;
- fortalecer o movimento de direitos humanos no hemisfério sul, através do acesso ao conhecimento de direitos humanos, do diálogo com as organizações regionais e nacionais e o sistema das nações unidas.

Desse encontro surgiu a Rede, formada por distintos pesquisadores, numa linguagem múltipla, de modo a abranger outros docentes, pesquisadores e extensionistas em direitos humanos dos países envolvidos no Colóquio.

Durante o I Congresso Nacional de Extensão Universitária, realizado em João Pessoa, no período de 9 a 12 de novembro de 2002, foram promovidos, sob a coordenação da área de direitos humanos, com o apoio da UNESCO/SEDH: curso de ética e cidadania, sessão de pôsteres, *stander* de direitos humanos, *folder* da área temática de direitos humanos do Fórum e reunião das coordenações temáticas com a direção do fórum mencionado.

Em 2003, o Fórum em parceria com o MEC, conquistou o apoio do Governo Federal para ação de extensão. Através de editais, as universidades públicas concorreram

com projetos e programas. Nesse bojo de ações, foram integradas ações na área dos direitos humanos com povos indígenas, com assentamentos rurais, com conselhos e outros.

No II Congresso Nacional de Extensão Universitária, realizado em Minas Gerais, no período de 12 a 15 de setembro de 2004, foram promovidas, sob a coordenação da área de direitos humanos: sessão de pôsteres, sessão de comunicações orais e publicação em livro de textos apresentados no congresso.

4. Produções em Direitos Humanos na Extensão Universitária

Muitas têm sido as produções realizadas na área de direitos humanos que têm a marca da extensão universitária, em parceria com o poder público, ou com a sociedade civil. Entre elas, assinalamos:

- ALBERTO, Maria de Fátima Pereira (Org.). *Anais do I seminário sobre o trabalho infanto-juvenil e os direitos humanos***.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.
- CANDAU, Vera e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). *Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos***.** João Pessoa: JB, 1999.
- FELICIDADE, Norma (Org.). *Caminhos da cidadania* **–** um percurso universitário em prol dos direitos humanos. São Carlos: Editora da UFSCAR, 2001.
- LIMA, Ricardo Barbosa de et. al. *Direitos humanos e cotidiano.* Goiânia: Bandeirantes, 2001.
- LYRA, Rubens Pinto (Org.) *Direitos Humanos*: os desafios do Século XXI. Uma abordagem interdisciplinar. Brasília: Brasília Jurídica, 2002. (Trabalho em parceria com o Conselho Estadual dos Direitos do Homem e do Cidadão da Paraíba).
- NEVES, Paulo Sérgio da Costa, RIQUE, Célia e FREITAS, Fábio Fernando Barbosa de (Orgs.) *Polícia e democracia:* desafios à educação em direitos humanos.Recife: Bagaço Editora, 2002. (livro publicado em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco, Gabinete de Assessoria Jurídicas às

Organizações Populares, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal da Paraíba e Fundação Ford.)

- NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). *Extensão universitária*: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: PROEX/UFMG/ Fórum, 2000.
- RIQUE, Célia e LIMA, Marcos Costa (Orgs.). *Polícia e sociedade:* uma perspectiva emancipatória. Recife: Bagaço 2003. (livro publicado em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco, Gabinete de Assessoria Jurídicas às Organizações Populares, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal da Paraíba e Fundação Ford.).
- RIQUE, Célia e SANTOS, Maria de Fátima S. (Orgs.). *Os direitos humanos nas representações sociais dos policiais*. Recife: Bagaço Editora, 2004. (livro publicado em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco, Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal da Paraíba e Fundação Ford).
- SORTO, Fredys Orlando, MOURA, Paulo Vieira de, e MAIA, Luciano Mariz e TOSI, Giuseppe (Orgs.). *Cidadania para todos*. João Pessoa: Editora, 1999. (Trabalho em parceria com o Conselho Estadual dos Direitos do Homem e do Cidadão da Paraíba e o Ministério da Justiça)
- TOSI, Giuseppe (Org.). *Direitos humanos*: história, teoria e prática. João Pessoa: Projeto Unicidadania/Editora Univeritária/UFPB, 2005.
- VERONESE, Josiane Rose Petry e outros. *Infância e adolescência, o conflito com a lei:* algumas discussões. Florianópolis: Fundação Boitex, 2001.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). *Ética e cidadania nas escolas.* João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e BARBOSA JÚNIOR, Fernando de Sousa (Orgs.). *Cidadania e educação* – projetos sociais voltados para a prevenção da violência nas escolas João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e DIAS, Lúcia Lemos (Orgs). *Formação em direitos humanos na universidade.* João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e GENTLE, Ivanilda Matias (Orgs.). *Cartilha da cidadania* – educando para a vida e a dignidade da pessoa humana e do trabalhador. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e GENTLE, Ivanilda Matias (Orgs.). *Paz e cidadania nas escolas.* João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Relatório experiência de educação em direitos humanos na Paraíba*. João Pessoa: PB, 1999.

5. A Interface da Extensão em Direitos Humanos com o Ensino e a Pesquisa

A extensão na área de direitos humanos apresenta uma interface construtiva com o ensino e a pesquisa não só da área de conhecimento jurídico como também das demais áreas. Os direitos humanos constituem essencialmente uma área interdisciplinar, daí porque as ações de extensão em direitos humanos encontram-se em centros de humanas, de educação, de saúde e jurídico; em setores de ensino e de pesquisa, demandando dos pesquisadores e extensionistas uma postura interdisciplinar.

A introdução do tema dos direitos humanos no nível do ensino de graduação e de pós-graduação tem desdobrado diferentes produtos acadêmicos como: estágios, disciplinas optativas, créditos reconhecidos por atividade de extensão, elaboração de trabalhos monográficos e de conclusão de curso de graduação, pesquisas e eventos científicos e culturais (seminários, oficinas, encontros). Progressivamente, a área vai sendo também construída enquanto área de produção acadêmica, quando começam a serem criados os cursos de especialização em direitos e as áreas de concentração na pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado em direitos humanos (ex:UnB, UFPB, USP, UNEB, UFPE, UFPA, UFPI).

Considerações Gerais

A extensão na área de direitos humanos nas universidades públicas brasileiras apresenta uma interface construtiva com o ensino e a pesquisa não só na área jurídica, mas também na de humanas, saúde e educação. São ações que resultam em criação de campos de estágio e em intervenções institucionais e sociais; são pesquisas que implicam trabalhos

monográficos, dissertações e teses; são cursos de extensão que articulam projetos e programas sociais e institucionais; são disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação que focalizam a temática nas diversas áreas do conhecimento; enfim, é uma multiplicidade de possibilidades práticas de interseção da extensão com o ensino e a pesquisa que implicam processos internos e externos, com rebatimentos institucionais e sociais.

Por essa trajetória ampla e qualitativa, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos reconheceu a contribuição das universidades públicas nas ações de ensino, pesquisa e principalmente de extensão em direitos humanos, atribuindo o prêmio de Direitos Humanos 2004 ao Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, Maria de Fátima Pereira (Org.). *Anais do I seminário sobre o trabalho infanto-juvenil e os direitos humanos***.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

BUONFIGIO, Maria Carmela (Org.) *Políticas públicas em questão*: o plano de qualificação do trabalhador. João Pessoa: Manufatura, 2004.

CANDAU, Vera e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). *Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos***.** João Pessoa: JB, 1999.

FELICIDADE, Norma (Org.). *Caminhos da cidadania* **–** um percurso universitário em prol dos direitos humanos. São Carlos: Editora da UFSCar, 2001.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO. *Relatório Final da Reunião Técnica de Trabalho*: Direitos Humanos na Universidade Brasileira. São Carlos, 2001. (mimeo).

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO. *Relatório Final do Seminário Extensão Universitária e a Política do Adolescente em conflito com a lei*. João Pessoa, 2001 (mimeo).

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO. *Relatório Final do VI Congresso Ibero-americano de Extensão*. João Pessoa, 2001 (mimeo).

FREDYS, Orlando Sorto, MOURA, Paulo Vieira de Moura, e MAIA, Luciano Mariz e TOSI, Giuseppe (Orgs.). *Cidadania para todos*. João Pessoa: Editora , 1999. (Trabalho em parceria com o Conselho Estadual dos Direitos do Homem e do Cidadão da Paraíba e o Ministério da Justiça).

LIMA, Ricardo Barbosa de (Org.). *Direitos humanos e cotidiano***.** Goiânia: Bandeirantes, 2001.

LYRA, Rubens Pinto (Org.) *Direitos Humanos*: os desafios do Século XXI. uma abordagem interdisciplinar. Brasília: Brasília Jurídica, 2002 .

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

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). *Extensão universitária*: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: PROEX/UFMG/ Fórum, 2000.

RIQUE, Célia e LIMA, Marcos Costa (Orgs.). *Polícia e sociedade:* uma perspectiva emancipatória. Recife: Bagaço, 2003.

RIQUE, Célia e SANTOS, Maria de Fátima S. (Orgs.) *Os direitos humanos nas representações sociais dos policiais*. Recife: Bagaço, 2004.

TOSI, Giuseppe (Org.). *Direitos humanos*: história, teoria e prática. João Pessoa: Projeto Unicidadania/Editora Univeritária/UFPB, 2005.

VERONESE, Josiane Rose Petry e outros. *Infância e adolescência, o conflito com a lei*: algumas discussões. Florianópolis: Fundação Boitex, 2001.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e DIAS, Lúcia Lemos (Org.). *Formação em direitos humanos na universidade*. João Pessoa, Universitária/UFPB, 2001

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e GENTLE, Ivanilda Matias (Orgs.). *Cartilha da cidadania* – educando para a vida e a dignidade da pessoa humana e do trabalhador. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2002.

_____. *Paz e cidadania nas escolas***.** João Pessoa: Universitária/UFPB, 2002.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e BARBOSA JÚNIOR, Fernando de Sousa (Orgs.). *Cidadania e educação* – projetos sociais voltados para a prevenção da violência na escolas João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Educação em direitos humanos* – formação de sujeitos. Anais do seminário educação em direitos humanos na comunidade. Recife: CEDEC/MLAL/FUNDAJ, 2002.

_____. (Org.). *Ética e cidadania nas escolas*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003.

_____. *Relatório experiência de educação em direitos humanos na Paraíba*. João Pessoa: JB, 1999.

4.4.

DIREITOS HUMANOS, UNIVERSIDADE E INTERVENÇÃO SOCIAL: DEMOCRATIZANDO AS INSTITUIÇÕES POLICIAIS

Paulo S. C. Neves[*]

psdcneves@uol.com.br

Nos períodos agudos da crise, criamos os meios para superá-la, dizem a psicanálise e algumas filosofias orientais. Da mesma forma, para a homeopatia, a febre é o meio pelo qual o organismo cria e fortalece as suas defesas naturais. Se assim for, podemos, talvez, esperar que a crise atual das instituições universitárias no Brasil[56] seja o prenúncio de uma transformação renovadora de suas forças.

Nesse texto, pretendo argumentar que uma das maneiras de sairmos da crise de legitimidade das universidades (SANTOS, 1999) é através do abandono, pelas mesmas, de um certo isolamento social, tornando-se mais abertas às demandas e às aspirações da sociedade. Mas, sob o risco da emenda sair pior do que o soneto, esse *excentramento* não deve ser feito de forma meramente instrumental e sem uma reflexão crítica preliminar.

É justamente nesse sentido que o engajamento de setores das universidades na defesa dos direitos humanos (seja através do ensino, da pesquisa ou da extensão) pode ajudar no debate atual sobre os rumos que as jovens universidades brasileiras devem seguir para adaptar-se às exigências de nossa época, em que, mais do que nunca, a frase de efeito de um célebre filósofo se torna realidade: "tudo que é sólido desmancha no ar",[57] inclusive as regras e os modos de funcionamento da douta e quase milenar instituição universitária!

Para isso, partirei da experiência da Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal de Sergipe na promoção de uma reflexão crítica sobre a segurança pública junto às polícias militar e civil do Estado de Sergipe. Conquanto, em razão da

---

[*] Doutor em Ciências Sociais. Professor do Departamento e do Núcleo de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Sergipe; membro da Comissão de Direitos Humanos da UFSE.

[56] Crise que, como nos lembra Santos (1999), é um fenômeno mundial e não apenas brasileiro.

[57] Expressão cunhada por Karl Marx (20o1), no *Manifesto Comunista*, e retomada como título de um de seus livros por Marshall Berman (1986).

multiplicidade de casos existentes, essa experiência não possa ser considerada como o modelo da ação que as universidades brasileiras têm desenvolvido nas duas últimas décadas em torno da questão da violência e dos direitos humanos, ela pode ilustrar, porém, de forma especialmente realçada, o *élan* que anima os intelectuais que se envolvem com essas questões.

Nesse sentido, o objetivo maior deste texto é menos o de imputar às teses aqui avançadas a aura de verdades imutáveis que o de participar de um debate público dos mais importantes tanto para a comunidade universitária quanto para a sociedade brasileira. Assim fazendo, espero poder ajudar a ampliar a audiência desse debate.

Universidade em Crise: entre o isolamento autocentrado e o ex–CEntramento instrumental

A Universidade está em crise, eis uma constatação que, em diversos países, tem gerado intensas polêmicas. Crise financeira, em primeiro lugar, pois afora as universidades privadas que se lançam sem maiores preocupações científicas no promissor mercado da formação profissional, as universidades públicas, e as privadas que priorizam a pesquisa, não conseguem financiar suas atividades e vêem-se às voltas com Estados em plena crise fiscal, os quais reduzem suas despesas com o ensino universitário; crise na capacidade de integração da avalanche de estudantes que chega do ensino médio em busca de uma profissionalização, vista como capaz de abrir as portas do mercado de trabalho; crise na capacidade de responder às expectativas das empresas e do mercado, no que diz respeito à pertinência dos currículos para a preparação dos futuros trabalhadores; crise do modelo organizacional, visto como arcaico e inadaptado às vicissitudes da época contemporânea.

Paradoxalmente, esse é o momento em que a produção científica, que tem nas universidades um de seus *loci* privilegiado, atinge seu ápice. Nunca antes, na história humana, um número tão grande de pessoas esteve envolvido com o produzir conhecimento e com o fazer ciência. Nunca antes, também, o ritmo de produção de novos conhecimentos foi tão vertiginoso como em nossos dias.

Talvez a crise maior das instituições universitárias venha da urgência de duas das demandas que lhe são feitas. Por um lado, as demandas de massificação, pela ampliação do número de vagas – a fim de poder oferecer uma formação profissional a um número cada

vez maior de estudantes – e pela flexibilização organizacional da Universidade, para que a mesma possa se adaptar de forma mais rápida às necessidades do mercado profissional e às necessidades tecnológicas das empresas. Por outro lado, dada a concorrência no campo científico, a demanda por uma cada vez maior excelência no que diz respeito à produção científica. Ou seja, ao mesmo tempo em que se pede uma massificação das universidades, exige-se destas um nível de excelência elevado. Essa duplicidade de objetivos acaba gerando uma situação paranóica para os que vivem e fazem a vida universitária: como fazer para manter o padrão de excelência quando se amplia o acesso às universidades, mas não os recursos financeiros destinados a estas?

A resposta tradicional para esse dilema tem sido a especialização: enquanto algumas universidades – ou setores, dentro de uma mesma universidade – se dedicam a responder às necessidades do mercado, outras poucas – ou, em uma mesma, setores minoritários – se especializam em produzir conhecimento; universidades com dois ritmos diferentes: uma, massificada, voltada para a formação e uma outra, de elite, dirigida para a criação científica.

Esse quadro mostra que as perspectivas que se apresentam são a ilustração de dois modelos diferentes, mas não necessariamente antinômicos: um modelo pautado no auto–CEntramento das universidades, as quais passam a viver apenas para a produção do conhecimento puro, independentemente das demandas da sociedade;[58] e um modelo de *ex–centramento* instrumental, em que as universidades passam a viver e ter seus destinos ditados pelas lógicas sociais prevalecentes no mercado. Se no primeiro caso é o ideal do cientista alienado – vivendo inteiramente para o desenvolvimento da ciência pura, sem sofrer influência ou pressões da sociedade exterior à comunidade científica –, que é privilegiado, no segundo prioriza-se a idéia da universidade-empresa, pois que, enquanto principal produtora de conhecimento científico em nossas sociedades, ela deve voltar-se para as necessidades do mercado econômico, buscando assim traduzir o investimento social na produção científica em condições tecnológicas propiciadoras do desenvolvimento econômico.

Não haverá outras perspectivas possíveis? Será que temos realmente de amoldar-nos a essas visões extremas da vida universitária e do fazer ciência?

[58] Em uma espécie de retorno às origens do projeto medieval de criação das universidades.

Historicamente, as universidades têm desempenhado quatro funções com relação ao conhecimento: a) preservação do conhecimento produzido no passado; b) produção de novos conhecimentos; c) difusão do conhecimento, seja ele novo ou antigo; e d) através das funções anteriores, potencialização das universidades para a desnaturalização de crenças sociais (produzir, preservar e difundir conhecimento significa, ou, melhor, pode significar, a depender do contexto sócio-político e cultural, um meio de levar a sociedade a repensar seus valores e as bases sobre as quais está assentada).

O que significa dizer que as universidades, quando cumprem a contento essas quatro funções, são tanto instituições voltadas para o mundo do conhecimento quanto instituições que participam (explícita ou implicitamente) da vida da *polis*. Ou seja, as universidades são ao mesmo tempo instituições científicas e políticas (no sentido ampliado desse termo). Instituições que participam, através da produção do conhecimento, dos debates públicos.

Uma das formas, pois, de pensarmos a superação do dilema entre o isolamento autocentrado e o ex–CEntramento instrumental das universidades é assumir o fato de que elas têm um papel público, independentemente do fato de serem privadas ou não.

Nesse sentido, as universidades precisam de um ex–centramento, mas de um ex–centramento crítico, voltado para as necessidades do conjunto da sociedade. Entretanto, como não existem meios de se obter um consenso sobre quais são e como atingir os interesses da sociedade, as universidades devem participar do debate público sobre o que são *os interesses da sociedade*.

Para isso, é necessário que as universidades se abram para que outros participem dos debates sociais que lhes concernem e também que elas participem dos debates que concernem a todos. É nesse duplo movimento de rompimento com o corporativismo e com o isolamento que as universidades se potencializam para cumprir a contento o seu duplo papel: científico e político.

Isso, no entanto, não pode implicar, em nome da abertura ao debate social, a perda da autonomia intelectual dos pesquisadores universitários. Autonomia, porém, não significa isolamento. O que argumento aqui é que a consciência das implicações sócio-políticas dos modos como se organizam as universidades e a produção do conhecimento é

uma premissa para a preservação dessa autonomia.[59] O isolamento não é uma garantia de independência para o pesquisador; ao contrário, ele permite a captura da prática científica por lógicas estranhas tanto ao desenvolvimento do conhecimento quanto ao papel social da atividade científica.

É aqui que uma discussão sobre os direitos humanos é interessante para recolocar o público no interior das preocupações dos atores que fazem as universidades. Não que esse seja o único tema no qual esse descentramento crítico possa realizar-se. Outras temáticas existem de igual importância, mesmo nas áreas das ciências duras – na química ou na física, por exemplo –, consideradas disciplinas objetivas e imunes aos humores sócio-políticos. Na verdade, o descentramento aqui é necessário e útil, pois ele leva a uma visão crítica sobre os dilemas da pesquisa científica fundamental (questões como o desenvolvimento de substâncias para uso militar ou a decisão sobre que tipos de doenças serão desenvolvidos medicamentos, etc. mostram claramente a complexidade desse dilema).

O que a temática dos direitos humanos tem de interessante é que através dela podem-se abordar várias outras questões importantes para a sociedade. Como procurei mostrar em textos anteriores (NEVES, 2002b), os direitos humanos tornaram-se um metadiscurso capaz de referenciar-se a temáticas concretas as mais variadas. Com isso, sob a rubrica direitos humanos articula-se uma série de demandas e de debates que têm em comum o fato de se posicionarem do ponto de vista da busca do bem geral. É nesse sentido que a discussão sobre os direitos humanos pode ajudar as universidades a repensarem seus dilemas de um ponto de vista excentrado e crítico.

Direitos Humanos, Espaços Públicos e Democracia

Todos reconhecem a dificuldade de definir os direitos humanos. Talvez por isso, Noberto Bobbio (1992) defendia que mais importante que encontrar um princípio unificador para os "direitos humanos" era lutar para pôr em prática os direitos constituídos historicamente como "direitos do homem". Razão pragmática que norteia a ação dos que defendem os direitos humanos, mas que não elimina a dificuldade de definição desses

[59] Note-se aqui a proximidade com posturas epistemológicas críticas sobre as implicações do fazer científico: Foucault (2002), Habermas (1973).

direitos. Essa dificuldade já é, por si só, uma demonstração de que a ação das universidades, por seu potencial crítico e incitador de questionamentos permanentes, tem um sentido nesse debate. No que diz respeito aos direitos humanos, esse questionamento incessante sobre as certezas aproxima-se da vertente relativista e histórica dos direitos humanos, para a qual:

> Não se concebe como seja possível atribuir um fundamento absoluto a direitos historicamente relativos. De resto, não há por que ter medo do relativismo. A constatada pluralidade das concepções religiosas e morais é um fato histórico, também ele sujeito a modificação. O relativismo que deriva dessa pluralidade é também relativo. E, além do mais, é precisamente esse relativismo o mais forte argumento em favor de alguns direitos do homem, dos mais celebrados, como a liberdade de religião e, em geral, a liberdade de pensamento. Se não estivéssemos convencidos da irresistível pluralidade das concepções últimas, e se, ao contrário, estivéssemos convencidos de que asserções religiosas, éticas e políticas são demonstráveis como teoremas (...), então os direitos à liberdade religiosa ou à liberdade de pensamento político perderiam sua razão de ser... (BOBBIO, 1992: 19).

Essa é uma visão compartilhada por uma série de autores, tais como Arendt (1970), Bobbio (1992), Lefort (1983), Habermas (1997), Santos (1997) e outros, os quais, independentemente de suas diferenças teóricas e políticas, têm em comum o fato de conceberem os direitos humanos como frutos de um processo histórico específico e, por isso, intrinsecamente relativos.[60] Nesse sentido, os direitos humanos são necessariamente concebidos como uma das dimensões da democracia,[61] regime político em que a relatividade dos princípios passa a constituir o princípio organizador da vida pública: é porque não temos certeza de que nossas idéias são as melhores para todos que aceitamos participar do jogo democrático.

[60] Para uma discussão sobre a forma como esses autores concebem os direitos humanos, ver Neves (2004).
[61] Ver especialmente Lefort (1983) e Habermas (1997).

No Brasil, não por acidente, a discussão sobre os direitos humanos surge na esteia do processo de democratização. Inicialmente marcado pela defesa dos direitos civis e políticos dos presos políticos durante a ditadura militar (OLIVEIRA, 1995), a temática dos direitos humanos passa progressivamente a incorporar outros aspectos da realidade social: a violência policial, o racismo, a discriminação sexual, a pobreza e os processos de exclusão social etc., tornando-se uma das bandeiras pela ampliação da cidadania e da democracia no país. A partir de então, os direitos humanos tornam-se expedientes discursivos para abordar temáticas historicamente problemáticas (justiça social, cidadania, ação violenta do Estado, preconceitos, etc.), congregando diversos atores sociais.

Não é sem riscos que ocorre essa transformação do discurso dos direitos humanos em catalisador de demandas progressistas,[62] sendo o principal de todos o seu uso como discurso vazio, sem vínculos com uma prática transformadora (NEVES, 2002). Essa possibilidade reaviva suspeitas acerca do caráter meramente ideológico dos direitos humanos, reforçando velhas resistências aos discursos dos direitos humanos no seio da esquerda.

Apesar de tudo, um fato incontestável é que a mediatização desses discursos dá visibilidade pública à necessidade de transformações para tornar a sociedade menos injusta. É nesse clima de disputas ideológicas que, em diversos espaços sociais tem-se tentado estabelecer um diálogo entre entidades da sociedade civil, órgãos governamentais e representantes da população, a fim de que os direitos humanos se tornem efetivos.

Nesse processo, o papel de uma universidade consciente de sua responsabilidade pública é de suma importância. Não só através de pesquisas científicas e de projetos de extensão sobre temas relacionados aos direitos humanos, mas, também, a partir de uma perspectiva de intervenção social, incitando debates que levem a sociedade civil a discutir e a se mobilizar contra o desrespeito aos direitos fundamentais dos cidadãos, tornando visível a relação entre o respeito dos direitos humanos para todos e a consolidação de uma ordem democrática pluralista e igualitária no país.

[62] Santos (1997), por exemplo, vê o risco do etnocentrismo ocidental se colocar como parâmetro dos direitos humanos, enquanto Kurz (2003), retomando a famosa crítica de Marx, na *Questão Judaica*, vê no discurso dos Direitos Humanos uma manifestação da lógica individualista e reificadora do capitalismo.

Desse ponto de vista, qualquer experiência universitária de extensão, pesquisa ou ensino de direitos humanos vai além do contexto em que ela se dá. Quando a Universidade introduz os direitos humanos entre os seus temas privilegiados, a própria função da instituição universitária se altera: a Universidade passa a intervir no debate publico e contribui para levar ao conjunto da sociedade, ou a outras instituições, uma visão alternativa sobre a realidade.

Quando a temática dos direitos humanos se encontra com a questão da violência e da segurança pública,[63] esse papel das universidades torna-se ainda mais evidente. A tal ponto que as experiências das comissões, núcleos e grupos de pesquisas universitários nessa área nos últimos anos têm levado as universidades a assumirem o papel de verdadeiros "espaços públicos alternativos" para a discussão da segurança pública: é o que demonstram os exemplos do NEV-USP, do instituto João Pinheiro-UFMG, da UFRS, da UFRJ, da UFF, da UFPB, da UFS, da UFC etc.,[64] os quais têm sido verdadeiros espaços institucionais para a democratização das instituições públicas encarregadas da segurança.

Estamos aqui diante de um movimento que vai além da simples ação por transformações no interior das polícias, mas que visam ao aprofundamento da democracia no país.

Como se sabe, a criação de novos espaços públicos voltados para a democratização das instituições estatais tem sido uma das estratégias priorizadas pelos segmentos sociais interessados em transformar a cultura política do país e aumentar a participação das classes populares nas coisas públicas (DAGNINO, 2002). Um exemplo disso foi a multiplicação dos conselhos municipais e estaduais em diversas áreas (infância, educação, saúde, segurança, etc.) após a promulgação da Constituição de 1988. Esperava-se que esses conselhos, ao congregar representantes da sociedade civil e dos governos para discutir as políticas públicas, significassem um maior controle social sobre as instituições estatais, ao mesmo tempo em que proporcionassem uma maior influência da sociedade na definição das prioridades governamentais.

Frente às dificuldades de realizar plenamente essas expectativas, algumas experiências têm sido realizadas no sentido de deslocar do exterior para o interior das

[63] Temáticas que, pela gravidade e pela urgência que se colocam na sociedade brasileira, tornaram-se das mais freqüentadas pelos pesquisadores e militantes dos direitos humanos.
[64] Para uma discussão sobre ações universitárias na área, ver Adorno, 2002.

instituições estatais os princípios que regem as esferas públicas. É nesse sentido que podemos interpretar a participação das universidades na discussão sobre direitos humanos e segurança pública.

Conquanto ainda não se possa avaliar essas experiências de forma definitiva, essas *intervenções sociais* nas instituições estatais revelam uma dinâmica que busca reduzir as resistências destas últimas ao controle democrático, através da aproximação entre funcionários públicos e representantes da sociedade civil em torno de objetivos comuns. Com isso, desenvolvem-se hoje no Brasil dois tipos de esferas públicas voltadas para uma maior democratização do Estado: uma *excentrada*, exterior às instituições públicas; e uma outra *autocentrada*, que se constitui no interior destas. Esses dois tipos não se opõem, antes se complementam e se reforçam, mas se estruturam segundo lógicas diferentes.

No processo de luta pela redemocratização no Brasil, deu-se prioridade a duas estratégias distintas, as quais expressam também duas posições teóricas no seio da ciência política.[65] Por um lado, segundo uma lógica institucionalista, procuraram-se aperfeiçoar as instituições políticas, de modo a adequá-las a uma sociedade democrática que, após os anos 80, busca-se construir. Por outro lado, procurou-se também reforçar a participação popular nas coisas públicas, através da organização de grupos populares no seio da sociedade civil; buscava-se assim mudar a cultura política de parcelas da população, tradicionalmente atreladas às práticas clientelísticas e heterônimas da política brasileira.

Contudo podemos pensar que há um ponto cego nas discussões entre essas duas perspectivas: o funcionamento real das instituições públicas. A linha institucionalista chama a atenção para mudanças formais nas leis e regras de funcionamento das instituições, mas não leva em consideração que nem sempre as mudanças formais levam a mudanças substanciais em política, o que a história do país demonstra largamente. Já os militantes dos movimentos sociais, ao priorizar a ação direta das classes populares, perdem de vista que suas demandas são esquecidas, uma vez passada a onda de participação, se não houver um certo grau de institucionalização das mesmas.

De todo modo, embora se possa afirmar que os movimentos sociais tenham modificado alguns pontos da cultura política e também que transformações institucionais

[65] Ver Santos e Avritzer, 2002.

importantes tenham-se dado no plano político do país, ainda não se conseguiu transformar o *modus operandi* das principais instituições estatais.

Esse paradoxo, certamente, tem incitado diversos atores a buscarem novas saídas e novos aportes para a vida política nacional, a exemplo dos diversos conselhos, orçamentos participativos, ouvidorias, etc. (DAGNINO, 2002; LYRA, 2002 e AVRITZER, 2003).

Em alguns casos específicos, mesmo que de modo ainda ambíguo e sujeito a retrocessos, têm havido tentativas de intervenção no funcionamento quotidiano das instituições, como, por exemplo os Conselhos nas Escolas.

São a essas tentativas que nomeamos aqui, embora de forma provisória, de esferas públicas autocentradas.

Abordaremos a seguir essa questão, à luz da análise de uma tentativa de criação de *grupos de discussão* no interior das polícias do Estado de Sergipe, pela Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal de Sergipe (CDH-UFS). Apesar dessa experiência não ter gerado os frutos que dela se esperava inicialmente, ela nos ajuda a compreender os dilemas e potencialidades dessas formas de intervenção social de órgãos universitários para a democratização das instituições responsáveis pela ordem pública.

Segurança Pública e Democracia: alguns dilemas atuais

Isso se dá no quadro de um processo mais amplo de transformação da cultura política a partir da redemocratização. Esse processo, nas últimas décadas do século XX, se realizou na base de uma crescente organização da sociedade civil. Os movimentos sociais e as amplas mobilizações populares nesse período deram visibilidade a atores sociais que, por conta da repressão dos militares, tinham pouca expressão política anteriormente. A intensa atividade do movimento sindical e dos movimentos de bairros, a organização de um movimento popular no campo e as demandas dos movimentos de cunho identitários (movimentos negro, feminista, indigenista, etc.) são uma demonstração clara da força das demandas democratizantes nesse período (SADER, 1988).

Tudo isso vai desembocar nas conquistas sociais incorporadas à Constituição de 1988, a qual será por isso cognominada por alguns de "constituição cidadã". Essa denominação era mais que uma frase de efeito ou um jogo de palavras vazias, tão comuns na política brasileira; ela expressava, na verdade, o sentido de algumas leis aprovadas que

visavam ampliar os espaços de participação dos cidadãos nas tomadas de decisões estatais. Os Conselhos comunitários criados então foram os mecanismos institucionais vistos como os mais promissores nessa direção. Os Conselhos Gestores de Políticas Públicas, os Conselhos Tutelares da Infância e da Adolescência, os Conselhos Comunitários de Segurança Pública, os Conselhos de Defesa dos Direitos dos Cidadãos, etc. são exemplos das expectativas criadas por essa lógica (DAGNINO, 2002).

Pretendiam-se com isso criar esferas públicas[66] que propiciassem o desenvolvimento da cidadania (compreendida como participação política e como usufruto de direitos) da população brasileira como um todo, mudando assim a cultura política tradicional, associada ao clientelismo, personalismo, corrupção, etc.

Contudo os anos 90 viriam mostrar claramente as dificuldades para se alcançar esses objetivos. Não somente porque muitos dos Conselhos previstos não foram implementados (quer seja por falta de mobilização da sociedade civil, quer seja por resistências de setores do aparato estatal), mas também porque muitos dos que estão em funcionamento foram esvaziados por políticos tradicionais.

No que se refere aos Conselhos de Segurança Pública, pode-se afirmar que eles se desenvolveram no país à medida que experiências de polícias comunitárias começaram a ser implantadas como meio de luta contra a criminalidade urbana. Contudo, apesar dos relatos de algumas experiências extremamente exitosas, esses conselhos além de serem ainda minoritários no conjunto das cidades brasileiras, não conseguiram modificar de forma significativa o *modus operandi* tradicional das polícias no país.

Nesse sentido colocamos como hipótese que esferas públicas autocentradas podem estar ajudando a modificar esse quadro. Se podemos afirmar que existem dois tipos de esferas públicas visando à democratização das instituições públicas: uma *excentrada*, exterior às instituições, no qual o debate se dá prioritariamente no seio da sociedade civil; e um outra *autocentrada*, criada no interior das instituições (mas com a participação de atores sociais externos às mesmas), é nesse último tipo que as resistências institucionais são mais visibilizadas, pois nele a sociedade se faz presente no seio das instituições, criando debates públicos no interior das mesmas. Se o primeiro tipo exerce um controle externo, o segundo,

[66] Para uma discussão sobre a noção de esfera ou espaço público, ver Habermas (1984 e 1990); Arendt (1983) e Sennet (1998).

quando possível de ser criado, exerce um controle interno, discutindo o próprio funcionamento das organizações.

Os espaços públicos externos têm sido priorizados pelos movimentos sociais, os quais buscam criar espaços na sociedade civil que possam potencializar o controle social sobre as ações públicas; um controle que se dá mais sobre a elaboração das políticas e menos sobre a execução destas, as quais continuam sendo um privilégio dos aparatos tecno-burocráticos das instituições estatais (ver SANTOS e AVRITZER, 2002).

É justamente para se opor a esse controle tecno-burocrático que experiências de esferas públicas autocentradas estão sendo propostas em diversas áreas da vida social no país. Contudo, as dificuldades de expansão desse tipo de ação, para além de algumas experiências pilotos e o malogro de algumas tentativas[67], nos interpelam sobre a real potencialidade dessas experiências e desse tipo de esfera pública.

Nesse sentido, penso que as dificuldades de implementação dessas esferas públicas autocentradas nas instituições ligadas à segurança pública devem-se ao fato de elas serem percebidas pelas cúpulas policias e governamentais como um espaço de debate em que o controle estatal sobre as demandas das coletividades tende a ser reduzido. Na verdade, a força e potencialidade dessas esferas, que é o poder de discutir criticamente a lógica de funcionamento das polícias, torna-se o maior empecilho para a sua implantação, pois, para muitos, o *modus operandi* tradicional da polícia cumpre um papel estratégico no jogo de poder: tanto o jogo interno às corporações policiais, quanto o externo, ligado às relações sociais que se dão no âmbito ampliado.

Ou seja, por operar curto-circuitos nas lógicas corporatistas e clientelísticas que historicamente têm caracterizado as corporações policiais no Brasil, experiências tais como as Polícias Comunitárias, as Ouvidorias, os Conselhos de Segurança, a criação de grupos temáticos no interior das polícias com a participação de membros da sociedade civil, etc. suscitam resistências de atores sociais importantes; o que dificulta a implementação de ações que possam ir além das meras ações midiáticas.

Essas resistências, contudo, podem potencialmente ser minoradas quando são as universidades que implementam as esferas públicas autocentradas. É que a aura de

[67] Em Sergipe, por exemplo, segundo depoimentos de oficiais envolvidos com o policiamento comunitário e de membros de conselhos de segurança, nenhuma das tentativas de implementação de policiamento comunitário atua efetivamente como tal.

produtora de conhecimento científico confere às instituições universitárias a possibilidade de, em determinados contextos, intervir em outras instituições públicas.

Um Caso Exemplar: a experiência de uma Comissão de Direitos Humanos junto às Polícias

Para exemplificar e dar uma cor local ao que foi colocado anteriormente, gostaria agora de relatar e tecer alguns comentários sobre a experiência da Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal de Sergipe junto às instituições policiais estaduais.

Essa experiência iniciou-se a partir da demanda de uma ONG pernambucana (O Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares – GAJOP) junto à Ford Foundation, para viabilizar cursos de direitos humanos para policiais em três Estados do Nordeste, a saber: Paraíba, Pernambuco e Sergipe.[68]

Na estruturação inicial do curso, em Sergipe procurou-se priorizar uma prática pedagógica que possibilitasse a abertura de espaços institucionais de discussão sobre os princípios reais que regem a segurança pública no país, tomando como premissa a necessidade de se estabelecer um espaço de discussão entre a polícia e a sociedade acerca das práticas correntes no desempenho da função policial e da relação entre a segurança pública e a construção da cidadania.

Durante a realização desses cursos, ministrados por professores universitários das áreas de Ciências Sociais, Direito, Educação e Psicologia, procuraram-se privilegiar técnicas pedagógicas dialógicas, em que o debate público (inclusive com atores representantes de minorias sociais e de movimentos sociais) tinha um papel importante, o que permitia a explicitação de diversas visões sobre a segurança pública e sobre o papel das polícias. Percebeu-se, então, no interior das polícias, uma tensão permanente entre por um lado a admissão de que a Polícia precisa se adaptar às novas exigências sociais surgidas com a redemocratização e, por outro, a vontade de preservar um modo de funcionamento vantajoso para alguns segmentos policiais (a hierarquia militar da PM, a separação entre PM e PC, etc.).

[68] Participaram dessa experiência, além da CDH-UFS, a Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba e, na fase final do projeto, o Núcleo de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Pernambuco. Para uma reflexão sobre esse projeto, ver Neves, Rique e Freitas (2002).

A partir da relação que se estabeleceu entre a equipe de professores e alguns setores dentro das polícias foi possível, no final do ano 2000, constituir grupos de discussão voltados para uma análise crítica da segurança pública no Estado. Pretendia-se com isso introduzir nas corporações policiais uma reflexão sobre as conseqüências e as causas do modo de funcionamento das instituições policiais, procurando implicar os atores envolvidos em uma perspectiva transformadora.

Após um período de indefinição e de mudanças na cúpula da polícia militar conseguiram-se criar, entre novembro de 2001 e abril de 2002, 03 *Grupos de Discussão das Práticas Institucionais* na Polícia Militar – com um grupo de oficiais superiores (coronéis), um de oficiais intermediários (majores, capitães e tenentes) e outro com o destacamento da patrulha urbana do Centro de Aracaju. Nesse mesmo período, a experiência foi levada também à Polícia Civil – através de um grupo na Delegacia Especializada de Defesa da Mulher.

A participação dos policiais nos grupos era voluntária, aberta em princípio a todos aqueles que adequassem aos critérios de cada grupo. Na prática, no entanto, procurou-se atrair policiais de diversas facções que tivessem legitimidade e capacidade de liderança não- hierárquica entre seus pares. A proposta era dotar os grupos de legitimidade perante o conjunto dos policiais, facilitando assim a absorção pela instituição das problemáticas levantadas nos debates.

Nesses grupos de discussão, buscava-se não apenas o debate e a identificação de práticas policiais destoantes dos valores democráticos, como também a elaboração de planos de ação que favorecessem uma mudança dos valores e da cultura organizacional hegemônica.

A idéia inicial era trazer para esses grupos de discussão representantes da sociedade civil organizada, de modo a tornar os interesses da coletividade presentes nos debates. Contudo, dadas as resistências institucionais, em especial na Polícia Militar a introdução de *elementos estranhos* em discussões que desnudavam as corporações policiais, fazendo aflorar de dentro suas mazelas e modos de funcionamento, sobretudo com novas mudanças na cúpula da segurança pública em Sergipe, não foi possível implementar essa medida.

Participaram da experiência, nos diversos grupos que se estabeleceram, aproximadamente 50 policiais civis e militares. Porém, os grupos que melhor funcionaram

foram o da delegacia das mulheres na Polícia Civil e o que aglutinava os oficiais superiores na Polícia Militar. Várias são as razões que podem ser aventadas para explicar essa participação seletiva: maior autonomia dos oficiais superiores dentro da corporação militar, um histórico de maior envolvimento com segmentos da sociedade no que diz respeito às delegacias de mulheres, a presença nesses grupos de policiais mais sensíveis à necessidade de mudanças na segurança pública, etc. Mas é importante assinalar que isso demonstra também os limites para as ações que seguem nessa mesma direção.

A experiência pretendeu fazer uma reflexão sistemática das práticas policiais em encontros quinzenais, de 3 horas cada, que apresentassem regularidade e constância, de modo que as discussões fossem aprofundadas e se pensasse em alternativas concretas para a definição e instalação de princípios que pudessem respaldar mudanças institucionais. Os temas de discussão não eram definidos *a priori*, uma vez que a proposta era refletir criticamente sobre as práticas institucionais; cada temática era definida coletivamente no interior dos grupos, à medida que o trabalho se desenvolvia.

No grupo com os oficiais superiores, as reuniões congregaram 19 coronéis da PM de Sergipe (os que na época ocupavam as mais altas funções no interior da corporação) e desencadearam o surgimento de temáticas sobre diversos problemas da Polícia Militar, tais como: o uso da Polícia como força de segurança privada pelas elites políticas locais; a ausência de política de segurança pública no Estado; a tensa relação entre Estado e segurança pública no país; a necessidade de uma maior organização e efetividade da ação policial; a desvalorização da corporação; a importância de uma maior qualificação profissional dos policiais, etc. A indicação de um novo comandante para a PM (oriundo do Exército), no início de 2002, oportunizou a elaboração pelo grupo de um documento entregue ao novo comando e que sintetiza os temas abordados durante os encontros:

"Diagnostico institucional"

Sr. Comandante,

Tornou-se público e notório que a Polícia Militar em Sergipe vive um momento difícil, de profunda crise institucional. Os movimentos grevistas dos últimos anos, as constantes denúncias na imprensa, a grande rotatividade no comando (em apenas dois

*anos foram **seis** comandantes), vêm mostrar que algo está emperrando a engrenagem desta corporação.*

Cientes da importância que a polícia tem para a vida da sociedade, os Coronéis e Tenentes-Coronéis da PM de Sergipe abaixo assinados vêm participando de reuniões para debater e refletir, juntamente com membros da Comissão dos Direitos Humanos da Universidade Federal de Sergipe (CDH–UFS), sobre a situação atual da corporação. Estas reuniões tiveram sua origem em uma demanda expressa do Comando da policia militar à CDH–UFS, a qual já vinha desenvolvendo atividades conjuntas com a PM desde maio de 1999, e tinha como objetivo principal criar um espaço de discussão onde os próprios integrantes da PM-se pudessem, ao mesmo tempo, apontar os principais problemas que afligem a PM e propor medidas para solucioná-los.

Com base nesta experiência e com o intuito de contribuir para o trabalho do novo Comandante (dando-lhe subsídios para compreender a situação atual da PM-se), buscamos neste diagnóstico listar as principais dificuldades que nós, membros da corporação, temos enfrentado nesses últimos anos.

Inicialmente, identificamos que o grande problema da corporação é o seu distanciamento do cidadão; isto se dá por diversas razões, mas podemos listar os seguintes pontos críticos:

a) *a falta de organização interna e de efetividade na sua ação;*
b) *há uma grande dependência da PM em relação à política partidária, o que faz com que a PM por vezes se comporte como uma polícia privada, deixando de lado sua função pública e propiciando práticas escusas por parte dos policiais; além disso, essa dependência faz com que as forças políticas locais negligenciem tanto as necessidades da instituição como as dos policiais;*
c) *isto só se torna possível por não haver uma sensibilização que leve à organização interna, principalmente entre os oficiais superiores, capaz de estabelecer políticas e prioridades para a instituição e com legitimidade suficiente para se contrapor ao uso político da PM;*
d) *além disso, as relações pessoais no interior da corporação se sobrepõem às relações profissionais, fazendo com que as regras legais sejam preteridas em favor*

das preferências pessoais, provocando a perda de referência com relação à legalidade e à quebra da hierarquia e da disciplina;

e) *com isso, as relações interpessoais são difíceis, marcadas pela desconfiança, simpatias e extremismos, dificultando ainda mais o trabalho coletivo;*
f) *há um excesso de centralização nas decisões tomadas pelo Comandante da corporação, inibindo a participação e a iniciativa dos oficiais superiores, desvalorizando-os;*
g) *isso fica patente no esvaziamento e desvalorização do Estado Maior, o qual se tornou menos um órgão de planejamento e de elaboração de políticas para a corporação que uma simples instância de legitimação das decisões tomadas pelo comandante;*
h) *sem a participação dos oficiais superiores na definição das diretrizes da corporação não há continuidade dentro da PM, cada Comando implantando novas políticas sem levar em conta o que foi feito nos comandos anteriores; o que gera sentimento generalizado de instabilidade, levando a polícia a perder sua identidade!*

Diante de um quadro tão desolador, há que se perguntar: é possível mudar o que está se passando com a PM de Sergipe? Acreditamos que sim, desde que se crie na corporação um espírito de solidariedade e de cooperação (essenciais para um bom funcionamento de toda e qualquer organizacão), aproximando-nos uns dos outros para que possamos juntos identificar as fontes de nossas mazelas e as suas possíveis soluções. Sem essa união interna, nenhum Comandante, por mais capaz e preparado que ele seja, poderá sozinho resolver os problemas de nossa polícia.

Não existe fórmula mágica para que as pessoas de uma organização passem a colaborar umas com as outras. Contudo, acreditamos que uma possibilidade real existe a partir da negociação sincera e desarmada entre os pares. Isso significa a manutenção dos espaços de discussão e de reflexão que embrionariamente estão se constituindo na PM (a exemplo das reuniões que a CDH–UFS está realizando com oficiais superiores, oficiais intermediários e praças) bem como a revalorização do papel do Estado Maior enquanto formulador de políticas e de estratégias para a PM.

Como primeiras sugestões para que se possa atingir tais objetivos, apresentamos as seguintes propostas:

1) *reestudo de nossa organização pra facilitar o fluxo das ações necessárias ao bom funcionamento da Corporação;*
2) *redimensionamento do Quadro de Organização Básica, adaptando-o à atividade policial militar;*
3) *atualização de todo arcabouço doutrinário que rege a vida da corporação (Estatuto do Policial Militar, a lei de Remuneração, a Lei de Organização Básica, o Regulamento Disciplinar, etc.);*
4) *elaboração de um código de ética que leve em conta que o objetivo principal da corporação é o bem estar da sociedade e que, neste sentido, o servidor militar é um instrumento para se atingir este objetivo.*

Esperando que esse Diagnóstico Institucional possa ensejar debates e ações que inaugurem um novo tempo na vida da PM de Sergipe, assinam-no os seguintes oficias superiores".

Esse documento mostra claramente as potencialidades do tipo de ação proposto: a possibilidade de levar para o interior da Polícia um ponto de vista crítico acerca do funcionamento da instituição policial, levando ao questionamento da falta de compromisso das políticas de segurança pública com os cidadãos.

Ao mesmo tempo, ele mostra também os limites dessas esferas públicas. A crítica ao uso político-partidário da Polícia e a disposição do grupo em se transformar em uma instância alternativa de poder no interior da corporação, garantindo-lhe uma resistência às freqüentes ingerências político-partidárias,[69] não poderiam passar despercebidas pelo novo comando. Este, que fora indicado pelo governador, com a missão de pacificar e restabelecer a hierarquia no interior da Polícia Militar, a qual vivenciara duas greves em períodos recentes, vai perceber os grupos de discussões propostos pela CDH–UFS como

[69] Essa reivindicação era uma faca de dois gumes, pois tanto poderia significar uma certa profissionalização e o desenvolvimento de uma cultura organizacional pautada no interesse público, quanto uma forma de resistência corporativa ao controle civil sobre a Polícia Militar.

uma ameaça ao "bom funcionamento" da PM–SE, o que vai levar à criação de empecilhos institucionais e ao esvaziamento gradativo da proposta.

O grupo composto por oficiais intermediários teve um funcionamento inconstante, não se conseguindo estabelecer uma dinâmica que desse regularidade aos encontros e às temáticas discutidas. Algumas reuniões foram canceladas por falta de um número mínimo de policiais, e em outras foi preciso retomar as discussões anteriores devido à grande rotatividade de participantes.

De todo modo, nas reuniões realizadas tanto no Quartel do Comando Geral (QCG) quanto fora da corporação policial, o grupo discutiu questões importantes da cultura policial, coletivizando informações, textos (sobretudo monografias dos próprios oficiais) e experiências cotidianas.

As principais temáticas levantadas foram: formação policial; códigos e procedimentos da Polícia Militar; prioridades da Organização; necessidade de planejamento estratégico na PM; greves na PM; importância de um curso de especialização sobre segurança pública; a oposição entre a polícia tradicional e a polícia comunitária; a jornada de trabalho na PM. Já no grupo que congregava os soldados do patrulhamento urbano, as discussões, além de irregulares, não conseguiram ultrapassar o estágio de inventário das reivindicações dos soldados.

Na Delegacia Especializada de Defesa da Mulher, setor em que membros da CDH–UFS mais tinham obtido espaço de negociação dentro das polícias durante os cursos de direitos humanos, constituiu-se um grupo que conseguiu congregar a totalidade das funcionárias lotadas na única delegacia de mulheres da cidade de Aracaju. Foi aí também que se pôde estabelecer uma dinâmica que permitiu uma continuidade dos grupos de discussão, mesmo após o término do projeto que garantia o financiamento da experiência.

As discussões giraram em torno de dois eixos temáticos, a saber: a) uma discussão sobre as especificidades da questão de gênero no campo do sistema penal; e b) uma discussão sobre o modo de funcionamento da delegacia, a qual muitas vezes reproduzia estereótipos sobre as relações de gênero de cunho machista.

UM BALANÇO GERAL DA EXPERIÊNCIA

Após seis meses, os grupos de discussão foram pouco a pouco se desfazendo, as reuniões se tornaram cada vez mais espaçadas, até que por fim deu-se por concluída a experiência.

O fim do projeto que dera origem ao convênio entre a Universidade e a Secretaria de Segurança Pública, por um lado, e, sobretudo, a resistência dos comandos das polícias, por outro lado, inviabilizaram a continuidade da atividade.

Isso, se por um lado mostra as fragilidades de ações no interior das corporações policiais que não tenham respaldo de uma sociedade civil organizada e mobilizada, por outro deixa evidente as potencialidades das propostas de criação de espaços de discussão e debate no interior das instituições policiais.

O espaço de debate criado pelos grupos de discussão no interior das polícias de Sergipe possibilitou efetivamente a enunciação de questões pouco abordadas tanto no interior dessas corporações quanto no exterior das mesmas. A questão do uso político-partidário da Polícia, por exemplo, apareceu de forma explícita nos discursos de diversos policiais, sobretudo os oficiais da PM. Da mesma forma, a inadequação das delegacias de mulheres a algumas das demandas das mulheres de baixa renda vítimas de agressões, passou a ser discutida pelas próprias policiais responsáveis pelo setor.

Ou seja, no nível da publicização, ainda que circunscrita ao público interno de cada instituição, os grupos de discussão funcionaram relativamente bem, embora com importantes diferenças entre os diversos grupos.

Contudo, no que diz respeito aos objetivos iniciais da experiência, que iam além da enunciação, pois eram voltados para a implantação de medidas práticas efetivas, pode-se dizer que os avanços foram poucos.

Além disso, durante todo o transcorrer dos debates, houve sempre a tendência de os grupos de discussão serem usados pelos policiais como caixa de ressonância de suas demandas corporativas (salariais, hierárquicas, etc.), colocando em segundo plano as discussões sobre o modo de funcionamento das instituições.

Acrescentem-se ainda a instabilidade e a fragilidade dos grupos, os quais se desfazem tão logo as resistências institucionais se fazem presentes, questionando-nos sobre o real poder de mudanças desses microespaços públicos criados no interior das instituições.

Apesar disso, precisamos situar essa experiência no contexto em que se dá a consolidação democrática no país. Frente às dificuldades de tornar o Estado brasileiro mais igualitário na aplicação de suas políticas públicas, deveriam ser criadas, no país, estratégias para *democratizar a democracia*, para usarmos a expressão cunhada por Santos (2002).

Nesse sentido, os espaços públicos autocentrados, como a experiência aqui relatada, podem complementar e reforçar a luta de setores da sociedade civil por uma ampliação democrática. O impacto desses microespaços poderá se dar justamente na explicitação e na superação da resistência e da inércia das organizações públicas às demandas democratizantes.

Não se trata de priorizar esse tipo de ação em relação àquela que se dá em espaços públicos ampliados[70], mas de sublinhar o fato de que há outros espaços sociais a serem preenchidos na luta pela democracia, que não o espaço da política tradicional[71]. Os espaços públicos autocentrados visam no fundo à ampliação dos espaços democráticos e à redução do poder incontrolável da burocracia, sem que a mesma perca sua eficiência técnica.

O que não significa que esses microespaços funcionem sempre ou que, quando funcionam, que retrocessos não sejam possíveis. Muito ao contrário, é próprio deles uma enorme instabilidade: conforme o exemplo aqui estudado eles podem desaparecer facilmente, bastando uma mudança na direção da instituição ou uma cobrança de forças políticas locais para desestabilizá-los.

Contudo, como Phênix ressurgindo das cinzas, eles podem reemergir facilmente. Essa instabilidade e leveza institucional acarretam uma menor durabilidade temporal, mas, ao mesmo tempo, significa uma menor tendência à captura burocratizante que infertiliza alguns exemplos de espaços públicos no país.

Ou seja, esses microespaços podem tornar-se coadjuvantes no processo de democratização das relações sociais e institucionais prevalecentes no Brasil. Porém, para que isso possa se realizar, é necessária uma mudança nos valores e nas representações hegemônicas na sociedade, o que se dá ao nível dos espaços públicos ampliados, no seio da sociedade civil. Os micro-espaços são meios de difusão desses valores e também meios de atrelá-los às práticas concretas dos agentes sociais.

---

[70] Por mera questão de unidade terminológica, denominei aqui de excentrado.

[71] Nesse sentido, é incontornável a referência a Foucault (1979), que sublinhou o caráter multifacetado do poder.

Pode não ser o necessário para fazer frente aos dilemas que nos são colocados a todos, mas já é muito no atual contexto do país.

REFERÊNICAS

ADORNO, Sérgio (coord.). Núcleo Temático Violência, In: *Ciência e Cultura*, ano 54, n°1, jul/ago/set 2002, pp. 19-62.

ARENDT, Hannah. *Da violência*. Brasília: EdUNB, 1970.

_____. *Condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy, 1983.

AVRITZER, Leonardo e NAVARRO, Zander (org.). *A Inovação Democrática no Brasil*: o Orçamento Participativo. São Paulo: Cortez, 2003.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Cia das Letras, 1986.

BOBBIO, Noberto. *A era dos direitos*. São Paulo: Campus, 1992.

_____. *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DAGNINO, Evelina (org.). *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *La Technique et la Science comme Idéologie*. Paris: Gallimard, 1973.

_____. *Mudanças estruturais da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. *Direito e democracia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. V.2.

KURZ, R. Paradoxos dos direitos humanos. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 16 mar.2003, Caderno Mais.

LEFORT, Claude. *L'Invention Démocratique*. Paris: Fayard, 1983.

LYRA, Rubens Pinto. *A democracia participativa no Brasil*: reconstrução do conceito e características**.** Trabalho apresentado no 3º. Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política. 28-31/10/2002 Disponível em: http://www.cienciapolitica.org.br/encontro/teopol.htm Acesso em: 30 dez. 2002.

MARX, Karl. *Manifesto do partido comunista*, 1848. São Paulo: L&PM, 2001.

MENDEZ, Juan E.; O'DONNEL, Guillermo e PINHEIRO, Paulo Sérgio (Orgs.). *Democracia, violência e injustiça*: O Não-Estado de Direito na América Latina. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa; RIQUE, Célia; FREITAS, Fábio (Orgs). *Polícia e democracia*: desafio à educação em direitos humanos. Recife: Bagaço, 2002A.

NEVES, Paulo S. C. Direitos humanos e cidadania simbólica no Brasil. In: LYRA, Rubens Pinto (org.). *Direitos humanos*: os desafios do século XXI; uma abordagem interdisciplinar. Brasília: Brasília Jurídica, 2002b.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa. Universidades, direitos humanos e democracia: a experiência das comissões universitárias de direitos humanos", In: MENDONÇA FILHO, Manuel (Org.). *Educação, violência e polícia*: Direitos Humanos?, Salvador: EDUFBA e Aracaju: EDUFS, 2004.

OLIVEIRA, Luciano. *Imagens da democracia*: os direitos humanos e o pensamento de esquerda no Brasil. Recife: Pindorama, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. In: *Lua Nova*, 1997, nº 39.

_____. *Pelas mãos de Alice*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____(org.). *Democratizar a democracia*: os caminhos da democracia participativa. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa e Avritzer, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Democratizar a democracia*: os caminhos da democracia participativa. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SORJ, Bernardo. *A nova sociedade brasileira*. Rio de janeiro: Zahar, 2000.

TONETO, Bernadete. A Ouvidoria de polícia de São Paulo e o Fórum Nacional de Ouvidores de Polícia. In: LYRA, Rubens Pinto. *A Ouvidoria na esfera pública brasileira* (Org.) Curitiba: Editora da Universidade Federal de Curitiba, 2000. p. 207-214.

RICOEUR, Paul. *Le Conflit d'Interprétations*. Paris: Seuil,1970.

4.5.

A EXTENSÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ÁREA DA SEGURANÇA PÚBLICA NA PARAÍBA

Maria de Nazaré Tavares Zenaide [*]

Lúcia Lemos Dias [**]

Paulo Vieira de Moura[***]

1. Apresentação

Na Paraíba a preocupação com a Segurança Pública pelos órgãos de Direitos Humanos remota ao período de criação da Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba – UFPB[72] e, em seguida, do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão – CEDDHC, no começo dos anos 90. [73]

A aproximação de militantes de Direitos Humanos com agentes do Estado – policiais, procuradores, defensores e outros – enquanto protagonistas de uma política estadual de promoção e defesa dos direitos humanos, num mesmo espaço institucional, exercitando o diálogo e a convivência necessária ao fortalecimento do processo democrático foi consolidada com a criação do CEDDHC.[74]

A Constituição Federal de 1988 favoreceu a criação e a atuação de órgãos de natureza plurirepresentativa para fiscalizar as políticas públicas, como ressalta Espínola (apud LYRA,1996). Por sua vez, Lyra também destaca o caráter inovador introduzido na Constituição Federal referente à "participação direta e pessoal da cidadania nos atos de governo", reafirmada na Constituição do Estado da Paraíba. (LYRA, ibid., p.23)

---

[*] Psicóloga, professora do Departamento de Serviço Social, coordenadora de Programas de Ação Comunitária e membro da CDH da UFPB.

[**] Assistente Social, mestre em Serviço Social, membro da Comissão de Direitos Humanos da UFPB.

[***] Professor de Direito da UFCG, advogado, membro da Comissão de Direitos Humanos da UFPB.

[72] Em 1989 a CDH–UFPB, criada em caráter ainda provisório, realizou visitas ao sistema penitenciário da Paraíba.

[73] Decreto Lei nº 5.551 de 14 de Janeiro de 1992.

[74] Na criação do CEDDHC, a CDH/UFPB, a Procuradoria Federal da República e a Secretaria da Segurança Pública e a Assembléia Legislativa tiveram papel significativo.

Enquanto órgão de promoção e defesa dos direitos humanos no Estado da Paraíba, o CEDDHC congrega órgãos públicos de diferentes áreas. Na área da segurança, justiça e cidadania integram o Conselho: a Secretaria da Segurança Pública, a Polícia Militar, a Secretaria da Cidadania e Justiça, o Ministério Público Estadual, o Ministério Público Federal, a Defensoria Geral e a Corregedoria Geral de Justiça.

Por outro lado, o CEDDHC congrega, além de Organizações Não Governamentais - ONGs, instituições federais e estaduais de ensino superior, como a UFPB e a UEPB, e conselhos profissionais, como Conselho Regional de Medicina e Conselho Regional de Economia. Desde a criação do CEDDHC, a UFPB tem sido uma parceira permanente, tanto pela atuação dinâmica da Comissão de Direitos Humanos, articulando ações de ensino, pesquisa e extensão, como através do processo de gestão. Muitos dos seus presidentes foram professores universitários,[75] assim como muitas de suas ações ocorreram através da extensão em Educação em Direitos Humanos e para a Cidadania. [76]

Relatórios de cursos, oficinas e seminários, boletins informativos, revistas e livros lançados pelo CEDDHC descrevem e comprovam a significativa parceria da Universidade Federal da Paraíba – UFPB no fortalecimento do Conselho como espaço de promoção e de construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

De 1992 a 2004, a atuação da UFPB e do CEDDHC na área da Educação em direitos humanos com os atores da segurança pública foi se constituindo em algo permanente e progressivo, pela inserção efetiva de professores e técnicos da Comissão de Direitos Humanos e da Coordenação de Programas de Ação Comunitária em ações de ensino e extensão universitária junto ao CEDDHC e aos órgãos da área da segurança e

[75] Foram presidentes do CEDDHC da Paraíba: gestões 1992 – 94, 1994 – 1996 e 2000 – 2002: Rubens Pinto Lyra (advogado, doutor em Ciência Política, professor do Departamento de Ciências Sociais e presidente fundador da Comissão de Direitos Humanos da UFPB); gestão 1996 – 98: Luciano Mariz Maia (advogado, procurador da República, mestre em Direitos Humanos, professor de Direitos Humanos no Centro de Ciências Jurídicas e membro da Comissão de Direitos Humanos da UFPB); gestão 1998 – 2000: Maria de Nazaré Tavares Zenaide (psicóloga, mestre em Serviço Social, professora do Departamento de Serviço Social, membro da Comissão de Direitos Humanos e coordenadora de Programas de Ação Comunitária da UFPB); gestão 2002 – 2004: Antônio Isidio (advogado da SAMOPS/MNDH); gestão atual: Noaldo Meireles (advogado da CPT/OAB/PB).

[76] Na publicação Relatório de Experiências de Educação em Direitos Humanos na Paraíba, estão registradas as ações de extensão em direitos humanos realizadas pela Comissão de Direitos Humanos, a Coordenação de Programas de Ação Comunitária e os Centros de Ciências Jurídicas de Sousa e João Pessoa, durante o período de 1990 a 1999.

justiça.[77] O ano de 1992 foi um marco de atuação da UFPB em direitos humanos com os agentes policiais, quando se deu início aos cursos de extensão em direitos humanos para delegados e, posteriormente em 1993, para oficiais da Polícia Militar.

Como produtos dessa parceria somaram-se: pesquisas, monografias em cursos de graduação e de especialização, diversos cursos de extensão e seminários, participação de professores da UFPB em cursos de formação e especialização junto ao Centro de Ensino da PMPB, produção de textos e livros na área, relatórios de experiências de intervenções na área de polícia comunitária, violência contra a mulher, qualificação do sistema penitenciário, seminários, vistorias técnicas, oficinas, cartilhas, convênios e prestação de serviços à comunidade.

Esta comunicação se propõe registrar aspectos relevantes da trajetória da relação Polícia, direitos humanos e Universidade no Estado da Paraíba, como uma contribuição para o debate em torno da questão da construção de uma polícia democrática e cidadã. Na Paraíba, essa relação antecedeu tanto o Programa Nacional de Direitos Humanos (1996), como o Plano Nacional de Segurança Pública (2000) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003).

2. Caminhos de uma política em direitos humanos com a área da segurança pública

Na trajetória do processo de democratização da segurança pública na Paraíba, cabe destacar que, no período de 1992 a 2005, as polícias estaduais (civil e militar) vem participando na gestão do CEDDHC, enquanto membros do Conselho.

O Conselho, desde o seu nascedouro, tem vínculo com a pasta da Segurança Pública, vínculo este iniciado quando à frente dessa pasta esteve o juiz Marcus Benjamim, que aceitou a vinculação financeira do CEDDHC à Secretaria da Segurança Pública. Apesar dessa vinculação funcional com a Secretaria de Segurança Pública, o Conselho tem garantido o exercício de sua autonomia política, seja quanto à escolha e eleição dos seus dirigentes – que se realiza através do voto de seus pares, indicados por seus órgãos – seja quanto ao planejamento e execução de suas ações, execução de convênios e administração

[77] Ver convênios entre UFPB e a Polícia Militar e entre a UFPB, o CEDDHC e a Secretaria da Segurança Pública, para realizar ações conjuntas de extensão e pesquisa.

dos recursos financeiros. Essa autonomia do CEDDHC tem sido garantida em função de sua estruturação e composição, uma vez que este é formado por membros da sociedade civil e de órgãos públicos, que deliberam colegiadamente.

O CEDDHC na Paraíba e o CONDEPE em São Paulo foram pioneiros em defesa da autonomia dos Conselhos de direitos humanos como instrumentos de controle social. (LYRA, ibid., p. 25)

A vinculação dos órgãos de segurança ao CEDDHC tem criado algumas possibilidades no campo da defesa e da promoção dos direitos humanos. Nas ações de defesa, essa relação tem contribuído em casos de gerenciamento de crises e de negociação de conflitos, promovendo o diálogo com o governo e os grupos em conflitos (processos de desapropriação de áreas rurais e urbanas, conflitos sociais envolvendo indígenas e usineiros, ocupações de prédios públicos, manifestações de ruas, greves de policiais e violações de direitos humanos em órgãos públicos como cadeias e presídios). No campo da promoção, muitas ações têm sido concebidas e executadas de forma coletiva, contribuindo para articular os órgãos que integram o Conselho com os órgãos de segurança e justiça, através de ações de educação em direitos humanos.

Em cada momento concreto da trajetória do CEDDHC, as dificuldades de garantia dos direitos dos cidadãos têm desafiado as instituições e órgãos que o integram no estabelecimento de uma relação convergente entre direitos humanos e segurança pública.

3. Extensão universitária e direitos humanos com os órgãos de segurança na Paraíba

A vinculação da UFPB aos direitos humanos surge através de práticas de extensão com atores sindicais e setores populares engajados com as lutas sociais, a exemplo de setores e núcleos, como o Setor de Assessoria aos Movimentos Populares, o Diretório Central dos Estudantes, a Associação de Docentes – ADUF/PB, o Núcleo de Documentação Cinematográfica – NUDOC e o Núcleo de Documentação e Informação Histórico e Regional – NDIHR. Entretanto sua institucionalização através de um órgão específico voltado para o processo de construção de uma política institucional em direitos humanos na UFPB ocorreu, em 1990, quando foi criada a Comissão de Direitos Humanos, com o objetivo de "conscientizar a comunidade universitária e a sociedade paraibana para

a importância do respeito e da defesa dos direitos humanos, através de iniciativas que forneçam informações e formação sobre a questão dos direitos humanos".[78]

Na UFPB a extensão em direitos humanos teve ao longo da sua trajetória institucional articulado ações de ensino e pesquisa, ampliando o âmbito de ação da instituição na área, através de: cursos de extensão, curso de especialização, eventos acadêmicos (seminários, encontros e oficinas), assessorias a movimentos e órgãos públicos, apoio político, assistência e orientação psicosocial e jurídica, resgate de memória e produção videográfica, elaboração de cartilhas e livros. São ações direcionadas aos diversos segmentos da sociedade civil e agentes de órgãos públicos, incluindo os recortes de etnia, gênero, idade, sexualidade e geração.

Através de cursos de extensão sobre direitos humanos promovidos em parceria CEDDHC e a UFPB, iniciaram-se a aproximação e o diálogo polêmico mas necessário entre os militantes de direitos humanos e os órgãos de segurança pública na Paraíba.[79]

A natureza plural e democrática do CEDDH oportunizou a convivência entre representantes da sociedade civil e do poder público, principalmente no que tange ao campo da educação em direitos humanos, pois são objetivos do CEDDHC:

> promover o respeito aos direitos do homem e do cidadão, empreender esforços através do ensino, da pesquisa e da educação e da orientação na formulação de políticas públicas, para assegurar o reconhecimento e observância efetiva e seus direitos e garantias; adotar medidas administrativas e judiciais que conduzam à sua defesa e proteção. (Lei 5.551/92)

Os cursos de extensão e os seminários foram uma das estratégias metodológicas utilizadas, ao longo da trajetória pelo CEDDHC e pela UFPB, para a introdução do tema dos direitos humanos e democracia com as organizações da área policial e da justiça.

No quadro de professores dos cursos de extensão, foram incorporados: docentes militantes e docentes pesquisadores em direitos humanos, dirigentes e profissionais de entidades de direitos humanos, dirigentes e profissionais de órgãos púbicos e representantes de movimentos sociais. A construção dos cursos tem assegurado um perfil multidisciplinar e interdisciplinar, envolvendo as áreas das ciências humanas, das ciências sociais aplicadas,

[78] Resolução No. 25/1990 do CONSUNI da UFPB.
[79] Ver quadro de atividades, anexo.

das ciências da educação e das ciências jurídicas, de modo a possibilitar uma abordagem plural, favorecendo, ainda, o diálogo e o debate público entre militantes, dirigentes públicos e sociedade.

No período de 1992 a 1997, os conteúdos foram direcionados no sentido de construir uma cultura democrática no interior do sistema de segurança, justiça e cidadania, fortalecendo ações educativas em direitos humanos junto aos policiais. A partir do ano de 1997, com a parceria entre a Comissão de Direitos Humanos e a Coordenação de Ação Comunitária da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UFPB com o CEDDHC, questões sociais como violência social e criminalidade demandaram ações educativas no campo da ética e da cidadania, da mediação de conflitos, da educação em segurança pública, da paz nas escolas e no bairro, assim como do policiamento comunitário. No caso do tema específico relacionado à filosofia do policiamento comunitário, de 1998 a 2002 foram realizados cursos de extensão e eventos em gestão de polícia comunitária. Os cursos atenderam cerca de 350 pessoas, envolvendo policiais militares e civis, lideranças e representantes comunitários.

Em 1998, a parceria da UFPB com o Centro de Ensino da Polícia Militar envolveu: ações formais de educação através de disciplinas em direitos humanos e cidadania para soldados, sargentos e oficiais, orientação de monografias, pesquisas e intervenção em comunidades. Dentre os cursos de extensão realizados em parceria com o Centro de Ensino da Polícia Militar, destacam-se: minorias étnicas e sociais, violência contra a mulher, formação de agentes para a paz nas escolas, formação de educadores em direitos humanos.

A Polícia Militar, além da introdução da disciplina Direitos Humanos nos cursos regulares de formação e aperfeiçoamento, em parceria com o CEDDHC, a UFPB, a Cruz Vermelha e o Ministério da Justiça, realizou cursos especiais, como: gerenciamento de crises, tiro defensivo, noções de abordagem, curso de integração dos princípios dos direitos humanos e do direito humanitário como treinamento e a prática policial militar, curso de segurança de dignitários e direção defensiva e seminário de diretores de ensino e instrutores de direitos humanos das polícias militares.

A trajetória histórica entre a extensão universitária, o Conselho de Direitos Humanos e as Academias de Polícias foram exitosas no campo da educação em direitos

humanos. Estudos realizados por Hilton (2001), oficial da PMPB, sobre a avaliação da implantação da doutrina dos direitos humanos na educação formal na PMPB revelam que:

> Os percentuais mais formados em direitos humanos são praças e aluno do CFO (Centro de Formação de Oficiais). Dos 120 entrevistados, 101 já participaram de alguma atividade em direitos humanos (...); 97 responderam que já tinham feito disciplina direitos humanos (...); 101 responderam que o curso trouxe conceitos novos (...) Quando perguntados, se as atividades de direitos humanos ajudaram a mudar conduta e procedimentos, responderam: muito (83), razoavelmente (23), pouco (18) e que não ajuda (16). (...) 82 dos entrevistados acharam muito importante terem participado das atividades; (...) 75 responderam que os cursos mudaram a prática operacional; (...) A disciplina modificou conceitos deturpados sobre direitos humanos. (HILTON, 2001)

No processo de educação em direitos humanos com policiais, tem-se observado que vários são os dilemas vivenciados pelos mesmos ao se aproximarem do estudo sobre os direitos humanos. Esse aspecto conflitivo da educação em direitos humanos vivenciados pelos policiais em decorrência dos assuntos polêmicos e contraditórios que os envolvem, como: as violações de direitos, as desigualdades sociais vividas por eles, o clientelismo que permeia a prática institucional, a cultura autoritária, a imagem social negativa que se transforma em estigmas e estereótipos. Na medida em que a educação em direitos humanos possibilita aos policiais uma reflexão crítica do vivencial a partir dos elementos teóricos abordados, essa intervenção é percebida e tratada com significativas ambigüidades.

4. Considerações gerais

Vários são os caminhos de construção e de resistência ao abordar a necessidade de uma política nacional de segurança pública democrática. Os diferentes olhares que o Estado brasileiro vai construindo em torno da questão vão gerando experiências estaduais distintas. Entretanto, à medida que a violência alcança todos os territórios e segmentos sociais e dirigentes públicos, o tema da segurança passa a ser incluído na agenda social e governamental não mais como uma questão social pontual, mas como uma prioridade nacional.

O olhar vertical de que a violência tinha no mundo da pobreza sua única morada foi desmistificada. Com a democratização da sociedade, foi possível expandir as lentes e conhecer como a violência entranhou as instituições, os espaços privados e públicos.

Não é mais somente o pobre que tem medo e amedronta, o medo é estendido a todos os segmentos sociais e instituições, gerando uma sensação de insegurança e impotência generalizada. O aumento da visibilidade da violência não é apenas negativo, pelo fato de produzir uma ampliação da percepção real da violência. A visibilidade das violências presentes na sociedade trouxe um novo olhar, pois retirou da cena principal a polícia e o pobre, colocando todos no banco dos réus.

Por outro lado, o modo como as diferentes formas de violências vão sendo desmascaradas e denunciadas (a corrupção e a impunidade no uso ilegal dos recursos públicos, o tráfico globalizado de diferentes mercadorias – das drogas às armas –, a violência no interior da família, nos presídios e no parlamento) vai fazendo com que esse fenômeno se apresente como uma questão social de responsabilidade de todos. O momento atual é, portanto, um tempo em que a sociedade civil e a sociedade política começam a discutir segurança pública como uma questão de cidadania coletiva.

No contexto democrático, é relevante, pois, que a segurança pública seja garantida como um direito e responsabilidade de todos. A educação em direitos humanos, nesse contexto, tem contribuído para proporcionar uma avaliação crítica da atuação tradicional do Estado no campo da segurança nos padrões do modelo repressivo, apontando um novo caminho, cujos princípios estejam norteados pelos direitos fundamentais.

Quando a segurança pública passa a ser configurada como tema de política social, a universidade e os órgãos de controle social passam a se constituir como atores relevantes no processo de construção de uma política de segurança democrática. Essa tem sido a preocupação e o compromisso da UFPB no campo dos direitos humanos ao longo dos últimos quinze anos (ver anexo: o registro das ações em direitos humanos realizadas pela UFPB no campo da segurança e da justiça).

REFERÊNCIAS

CEDDHC. *Relatório de atividades*. João Pessoa, 1998 (mimeo).

CEDDHC. *Relatório de atividades*. João Pessoa,1999 (mimeo).

CEDDHC. *Regimento interno do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão*. João Pessoa,1999 (mimeo).

Coordenação de Programas de Ação Comunitária. *Relatório de atividades* – 1997/98. João Pessoa:UFPB,1998 (mimeo).

Coordenação de Programas de Ação Comunitária. *Relatório de atividades* – 1999. João Pessoa:UFPB,1999 (mimeo).

Coordenação de Programas de Ação Comunitária. *Relatório de atividades* – 2000. João Pessoa:UFPB, 2000 (mimeo).

Coordenação de Programas de Ação Comunitária. *Relatório de atividades* – 2001. João Pessoa: UFPB, 2001 (mimeo).

GUIMARAES, Hilton Almeida. *Direitos humanos*: uma perspectiva curricular na formação do policial militar da Paraíba. João Pessoa: Centro de Ciências Jurídicas / Curso de Especialização em Segurança Pública, 2001 (mimeo).

LYRA, Rubens Pinto (Org.). *A nova esfera da cidadania*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1996.

UFPB, Resolução CONSUNI No. 25/90 – Cria a Comissão de Direitos do Homem e do Cidadão. João Pessoa, 1990 (mimeo).

UFPB, Resolução CONSEPE No. 39/99 – Aprova a sistemática de elaboração e de reformulação do projeto político-pedagógico dos cursos de graduação. João Pessoa, 1999 (mimeo).

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Relatório de Experiências em Direitos Humanos na Paraíba*. João Pessoa: JB, 1999.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e DIAS, Lúcia Lemos (Orgs.). *Formação em direitos humanos na Universidade*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2001.

ANEXO 1

Ações em direitos humanos realizadas pela UFPB

no campo da segurança e da justiça

1990

Criação da Comissão de Direitos Humanos da UFPB – Resolução 25/90 CONSUNI.

1992

Criação do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão – Lei 551 de 14 de janeiro de 1992.

Curso de Extensão em Direitos Humanos para a Polícia Civil – Comissão de Direitos Humanos/CEDDHC

1993

Curso de Extensão em Direitos Humanos para Oficiais da Polícia Militar – Comissão de Direitos Humanos/CEDDHC

1995

I Encontro Nacional sobre Ouvidorias e Órgãos de Cidadania – Comissão de Direitos Humanos/CEDDHC

1996

Palestra sobre Ouvidorias de Polícia – CEDDHC

Curso sobre Abordagem Sociológica da Violência – Comissão de Direitos Humanos/CEDDHC

1997

Curso sobre Minorias Sociais e Étnicas, Cidadania e Ação Policial – FUNAPE/PRAC/UFPB, CODEFAT, PMPB

Seminário sobre Policiamento Comunitário – FUNAPE/PRAC/UFPB, CODEFAT, PMPB

Seminário Questão Penitenciária e Cidadania – Secretaria da Cidadania e Justiça, FUNAPE/PRAC/UFPB, CEDDHC e CODEFAT

Projeto de Capacitação para o Sistema Penitenciário da Paraíba – Cursos e oficinas produtivas para apenados – Secretaria da Cidadania e Justiça, FUNAPE/PRAC/UFPB, CEDDHC e CODEFAT

Curso sobre Violência contra a Mulher para Delegacias Especializada da Mulher – Comissão de Direitos Humanos/COPAC/UFPB, CODEFAT e PMPB/SSP

Curso sobre Minorias Sociais e Étnicas, Cidadania e Ação Policial – FUNAPE/PRAC/UFPB, CODEFAT, PMPB

Seminário sobre Policiamento Comunitário - FUNAPE/CDH/PRAC/UFPB, CODEFAT, PMPB

1998

Projeto de Capacitação para o Sistema Penitenciário da Paraíba – Cursos e oficinas produtivas para apenados – Secretaria da Cidadania e Justiça, FUNAPE/COPAC/CDH/PRAC/UFPB, CEDDHC e CODEFAT

Curso de Análise Institucional em Presídios – CDH/COPAC/UFPB/FUNAPE – Secretaria da Cidadania e Justiça

Curso de Gestão em Policiamento Comunitário – CDH/COPAC/FUNAPE-UFPB, CODEFAT, PMPB

Disciplina Direitos Humanos e Cidadania – Curso de Formação de Sargentos – PMPB

Disciplina Direitos Humanos e Cidadania – Curso de Abordagem – PMPB

Disciplina Direitos Humanos e Cidadania – Curso de Aperfeiçoamento de Policiais – PMPB

Disciplina Direitos Humanos e Cidadania – Curso de Formação de Oficiais da PMPB I, II e III – PMPB e UFPB

Curso de Formação de Educadores em Direitos Humanos – CEDDHC/CDH/COPAC/ UFPB/FUNAPE/MJ/SSP/SEDH/MJ

Seminário Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos – CEDDHC e CDH/COPAC/UFPB/FUNAPE/SSP/SEDH/MJ

Curso A Polícia Protetora dos Direitos Humanos – PRAC/CDH/FUNAPE/UFPB/PMPB/GAJOP/Fundação Ford

1999

Curso de Gestão em Policiamento Comunitário – FUNAPE/CDH/COPAC/UFPB, CODEFAT/PMPB

Curso A Polícia Protetora dos Direitos Humanos – PRAC/CDH/FUNAPE/UFPB/PMPB/GAJOP/Fundação Ford

Seminário Gestão em Policiamento Comunitário – FUNAPE/ CDH/COPAC/UFPB, CODEFAT/ PMPB

I Encontro Nacional de Conselhos de Direitos Humanos – CEDDHC/CDH/COPAC/UFPB

I Encontro Nacional de Ouvidorias – CEDDHC/CDH/UFPB

Curso de Qualificação para Agentes Penitenciários – PRAC/CDH/FUNAPE/UFPB e PMPB

Curso de Métodos e Técnicas de Trabalho do Assistente Social dos Presídios – CDH/COPAC/UFPB/FUNAPE/PRAC – Secretaria da Cidadania e Justiça

Curso Cidadania e Assistência Jurídica para o Sistema Penitenciário – COPAC/CDH/UFPB/FUNAPE/PRAC – Secretaria da Cidadania e Justiça e CEDDHC

Curso de Atualização em Criminologia – FUNAPE/COPAC/CDH/PRAC/UFPB, Secretaria da Cidadania e Justiça

Seminário Gestão em Policiamento Comunitário – FUNAPE/CDH/COPAC/UFPB, CODEFAT/ PMPB

Curso de Gestão em Policiamento Comunitário – FUNAPE/CDH/COPAC/UFPB/ CODEFAT/PMPB

Disciplina Direitos Humanos e Cidadania – Curso de Formação de Oficiais da PMPB I, II e III – PMPB

Disciplina Direitos Humanos e Cidadania – Curso de Aperfeiçoamento de Policiais – PMPB

Oficina Pedagógica em Direitos Humanos – CEDDHC/ CDH/COPAC/UFPB?SEDH/MJ e SSP

Curso Cidadania e Segurança Pública da Mulher – FUNAPE/COPAC/CDH/UFPB/ CODEFAT/ PMPB

2000

Curso de Gestão em Policiamento Comunitário – FUNAPE/CDH/COPAC/UFPB, CODEFAT/PMPB

Seminário de Atualização do Programa Nacional de Direitos Humanos – CEDDHC/ CDH/COPAC/UFPB /NEV

Curso Formação de Educadores em Direitos Humanos – CDH/COPAC/UFPB/FUNAPE/UNESCO

Disciplina Direitos Humanos e Cidadania – Curso de Formação de Oficiais da PMPB I, II e III - PMPB

Disciplina Direitos Humanos e Cidadania – Curso de Aperfeiçoamento de Policiais – PMPB

Curso de Gestão em Policiamento Comunitário – FUNAPE/CDH/COPAC/UFPB/ CODEFAT/ PMPB

2001
Curso de Gestão em Policiamento Comunitário – FUNAPE/CDH/COPAC/UFPB/ CODEFAT/ PMPB

Curso A Polícia Protetora dos Direitos Humanos – CDH/PRAC/FUNAPE/UFPB e PMPB

Seminário Segurança e Cidadania – Movimento Cidadania e UFPB – CDH

Curso A Polícia Protetora de Direitos Humanos – FUNAPE/CDH/UFPB

Curso de Extensão Direitos Humanos e Cidadania – Secretaria da Segurança Pública/ CDH/UFPB

Curso de Ética, Cidadania e Direitos Humanos – As bases para a construção de um modelo de atendimento psicossocial e jurídico para as vítimas de violência – Secretaria da Cidadania e Justiça

Palestra sobre Direitos Humanos no Curso de Peritos – Plano Nacional de Segurança Pública – Ministério da Justiça e Academia da Polícia Civil – SSP/PB

Curso Direitos Humanos e Cidadania para os Técnicos do Programa Cidadania – ESPEP/Casa Civil do Governador

2002
Seminário Políticas Penais e Questão Penitenciária – CDH/CCJ/UFPB/MLAL/SCJ/ Dep. de Teoria e História do Direito da Universidade de Florença

Curso de Extensão Sociologia da Criminalidade e da Pena – CDH/CCJ/Mestrado em Direito/UFPB/ Dep. de Teoria e História do Direito da Universidade de Florença/SCJ

Curso A Polícia Protetora dos Direitos Humanos – PRAC/CDH/FUNAPE/UFPB e PMPB

II Curso de Especialização em Direitos Humanos – CDH/ UFPB

Disciplina de Direitos Humanos no Curso de Perito Criminal – Academia de Polícia Civil

2003
Disciplina de Direitos Humanos no Curso de Formação de Agentes e Escrivãs de Polícia – Academia de Polícia Civil

Disciplina de Direitos Humanos no Curso de Formação de Peritos – Academia de Polícia Civil

Disciplina de Direitos Humanos no Curso de Formação de Delegados – Academia de Polícia Civil

Disciplina Polícia Comunitária no Curso de Formação de Delegados – Academia de Polícia Civil

Participação no Curso de Polícia Comunitária para Policiais Militares e Civis – SSP/PMPB/SUSP

Participação no Curso sobre Mobilização para o Programa de Polícia Comunitária da SSP/SUSP

Assessoria à implementação do Programa de Polícia Comunitária da SSP/SUSP

2004

Assessoria à implementação do currículo no curso de formação de soldados da PMPB

Disciplina Direitos Humanos no Curso de Formação de Oficiais – PMPB

Disciplina Direitos Humanos no Curso de Especialização em Gestão da Segurança Pública – PMPB

A N E X O S

ANEXO 1

PROGRAMAÇÃO SEMINÁRIO:

A CONTRIBUIÇÃO DA UNIVERSIDADE PARA A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

LOCAL: Hotel Caiçara, Praia do Cabo Branco, João Pessoa, Paraíba

DATA: 23 a 25 de julho de 2003

Promoção:

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Comissão de Direitos Humanos – CDH
III Curso de Especialização em Direitos Humanos
Coordenação de Programas de Ação Comunitária/COPAC-PRAC
Fundação de Apoio à Pesquisa/FUNAPE

MOVIMENTO NACIONAL DIREITOS HUMANOS/REGIONAL NORDESTE. MNDH/NE

PROJETO UNIVERSIDADE E CIDADANIA – UNI-CIDADANIA

MOVIMENTO LEIGO AMÉRICA LATINA / MLAL

Parcerias:

- Serviço Ecumênico SEMPRI – Recife
- Centro Dom Helder Câmara/CENDHEC - Recife
- Escola de Governo da Fundação Joaquim Nabuco /FUNDAJ – Recife
- Movimento Negro Unificado / MNU – Recife
- Universidade Estadual da Bahia/UEBA – Salvador
- Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia/AATR – Salvador

COMISSÃO ORGANIZADORA
Giuseppe Tosi
Maria de Nazaré T. Zenaide
Lúcia Lemos Dias
Maria Ligia Malta de Farias

SECRETARIA
Eliene Antunes Cavalcanti
Sérgio Gomes da Silva
Ivone Eugênia de Carvalho

Objetivo geral

Promover uma troca de experiências entre professores, alunos, pesquisadores, militantes e profissionais que atuam na promoção e defesa dos direitos humanos nas Universidades, nos Centros de Pesquisas, nas ONGs e nos órgãos públicos da região Nordeste, para discutir conteúdos e metodologias formativas em direitos humanos no ensino, na pesquisa e na extensão universitária.

Objetivos específicos

1. Identificar currículos e metodologias formativas no ensino de graduação e pós-graduação na área de direitos humanos a partir dos cursos existentes;
2. Identificar eixos temáticos, linhas e metodologias de pesquisa em direitos humanos;
3. Identificar conteúdos e metodologias de extensão em direitos humanos;
4. Sugerir encaminhamentos para a criação, no Nordeste, de uma rede de universidades e centros de pesquisa que se articule entre si e com os movimentos sociais, as ONGs e os órgãos públicos para atender à grande demanda de formação em direitos humanos existentes na região.

Metodologia

O seminário tem um caráter operacional, ou seja, de discussão, identificação de currículos, metodologias e processos formativos e sugestões de encaminhamentos, através de um trabalho coletivo. Os participantes receberão documentos preparatórios ao seminário, e a organização do evento se compromete em publicar os resultados do seminário nos meios impressos e virtuais.

Conferencistas convidados

Prof. Sérgio Adorno, do NEV/USP e presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Direitos Humanos (ANDHEP)
Profª. Flávia Piovesan, da PUC/SP e vice-presidente da ANDHEP.
Profª. Aida Monteiro, da UFPE presidente da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

Outros convidados

Professores, pesquisadores, educadores e militantes dos direitos humanos das universidades, dos órgãos públicos, das ONGs e dos movimentos sociais do Nordeste.

PROGRAMAÇÃO

QUARTA-FEIRA, DIA 23 DE JULHO:

NOITE
19.00 h: Mesa de Abertura.
Coordenador: Prof. Paulo Vieira de Moura
1. Magnífico Reitor da UFPB Jader Nunes de Oliveira
2. Profª. Ronidalva (UNI-CIDADANIA)
3. Pippo Pisano/MLAL
4. Profª. Lurdinha Nunes/MNDH/NE
5. Prof. Giuseppe Tosi/Coordenador do Curso de Especialização

6. Profª. Maria Ligia Malta de Farias/CDH
7. Profª. Maria de Nazaré T. Zenaide/PRAC/COPAC
8. Profª. Maria José/PRPG
9. Profª. Iguatemy/PRG

19:30 h: Conferência de abertura:
Prof. Sérgio Adorno, do NEV/USPE e presidente da ANDHEP.:
Os direitos humanos numa era de incerteza

Coquetel de confraternização.

QUINTA-FEIRA, DIA 24 DE JULHO
MANHÃ

8.30 h: Mesa-redonda sobre o tema: **A formação aos direitos humanos no ensino, na pesquisa e na extensão universitária**
Coordenadora: Profª. Ronidalva/FUNDAJ
Expositores:
Profª. Aída Monteiro
Profª. Flávia Piovesan (ensino)
Prof. Sérgio Adorno ou G. Tosi (pesquisa)
Profª. Maria de Nazaré T. Zenaide (extensão)

10:30h: pausa
11:00h: debate público.
TARDE
14.30 h: trabalho em grupos

Grupo de trabalho sobre ensino

Análise e discussão de currículos e metodologias formativas no ensino de graduação e pós-graduação na área de direitos humanos a partir dos cursos existentes e sugestão de encaminhamentos.

Grupo de trabalho sobre pesquisa

Análise e discussão de eixos temáticos, linhas e metodologias de pesquisa em direitos humanos e sugestão de encaminhamentos.

Grupo de trabalho sobre extensão

Análise e discussão de conteúdos e metodologias de extensão universitária em direitos humanos e sugestão de encaminhamentos.

16:30 h: pausa
17:00 h: retomada dos trabalhos
18:30 h: encerramento

NOITE
Apresentação da ANDHEP por parte dos membros da diretoria presentes

(Sérgio Adorno, Flávia Piovesan e Giuseppe Tosi)

SEXTA-FEIRA, DIA 28 DE MARÇO

MANHÃ
8.30 h: Continuação dos trabalhos de grupo
12:00 h: Encerramento dos trabalho de grupo
TARDE
14.30 h: PLENÁRIA com a apresentação dos relatórios dos três grupos
17:30 h: Encerramento.

ANEXO 2

PARTICIPANTES

NOME	UF	FORMAÇÃO	ENTIDADE	GT.
1. Adneusa Targino de Araújo	PB	Pesquisadora	Grupo de Mulheres Maria Quitéria – João Pessoa	P
2. Ádria Melo Soares	PB	Estudante de Psicologia	SEAMPO/UFPB	P
3. Adriana Castelo Branco de Siqueira	PI	Profª de Direito	OAB/PI – UNESC – Fac. São Gabriel/PI	EX
4. Adriana Elias de Carvalho	SP	Advogada	Centro de Justiça Global/SP	P
5. Aída Maria Monteiro Silva	PE	Doutora em Educação	Prof.UFPE / Coordenadora Rede Brás. Educ. em dh.	ENS
6. Alberto Lopes de Brito	PB	Advogado	Centro da Mulher 8 de Março – João Pessoa	P
7. Alberto Sena	PB	Subcomandante do GATE	Grupo de Ação Táticas Especiais – GATE/PB	EX
8. Alecsonia Pereira Araújo	PB	Estudante Universitária	UFPB	P
9. Alessa Cristina Pereira de Souza	PB	Estudante de Direito	Grupo de Extensão em Direitos Humanos do CCJ	Ex
10. Alessandra Patrícia de A. Dantas	PB	Psicóloga	SEAMPO/UFPB e FEPETI	P
11. Almira Almeida Cavalcanti	PB	Estudante de Serviço Social	Estagiário SESC-PB	EX
12. Aloísio Washington	PB	Sargento da Policia Militar	Grupo de Ação Táticas Especiais – GATE/PB	EX
13. Aluízio Matias dos Santos	RN	Educador Popular	Centro de Direitos Humanos e Memória Popular / DHNET-Natal	EX
14. Álvaro Boavista Maia Neto	PE	Advogado	GAJOP Recife	P
15. Ana Cláudia de Silva Ferreira	PB	Estudante de Serviço Social	UFPB	EX
16. Ana Elizabete Tavares de Lima Bezerra	PE	Direito e Políticas Públicas	FUNDAJ - Recife	ENS
17. Ana Maria Costa Magalhães	PE	Socióloga	Centro Dom Helder Câmara CENDHEC – Recife	ENS
18. Andréa Barreto Ricarte de Oliveira	PB	Advogada	Tribunal de Justiça	P

19. Andréa De Pieri de Albuquerque Reginato	SE	Profª Direito	Univ. Federal de Sergipe	EX
20. Andréa Maria Ferreira	PE	Assistente Social	GAJOP – Recife	ENS
21. Anna Karina Mesquita Vidas	PB	Pedagoga	UFPB	EX
22. Annyelle Ferreira Barreto	PB	Estudante de Pedagogia	UFPB - Projeto Escola Zé Peão	P
23. Antônio Casado de Farias Neto	AL	Historiador e Policial Militar	Polícia Militar de Alagoas	ENS
24. Antônio Gomes Filho	PB	Professor de Educação Física	COPAC/PRAC/UFPB	EX
25. Antônio Pedro de Almeida Neto	PI	Advogado	Movimento Nacional de Direitos Humanos e OAB/PI	ENS
26. Artur Marinho do Passo Filho	PB	---	Movimento Espírito Lilás – MEL	EX
27. Astronadec Pereira de Morais	PB	Sargento da Polícia Militar	Grupo de Ações Táticas Especiais – GATE/PB	EX
28. Bernadete Oliveira	PB	Psicóloga	SEAMPO/UFPB	EX
29. Carlos André Macedo Cavalcante	PB	Prof. de História/UFPB	Dep. História CCHLA/UFPB e Anistia Internacional	ENS
30. Carlos José de Albuquerque	PE	Administração e Serviço Social / Técnico do sistema penitenciário	Secretaria de Cidadania e Políticas Sociais – Estado de PE	ENS
31. Carmen Rachel Dantas Mayer	PB	Advogada	Assessoria Jurídica do SINDJUF/PB, SINPEF/PB e SINPRF/PB	P
32. Célia Dantas Gentile Rique	PE	Assistente Social	GAJOP – Recife	P
33. Ciani Sueli das Neves	PE	Advogada	CPT e MST de Caruaru	Ex
34. Cristiane Silva Gonçalves	PB	Socióloga	CDH–UFPB	P
35. Cristiano Bolzoni	Itália	Educador	Movimento Laico América Latina – MLAL	EX
36. Daniel Alves Pessoa	RN	Advogado	CDHMP/RN	P
37. Daniel Nunes Pereira	AL	Advogado	Comissão de Direitos Humanos – OAB/AL	P
38. Danielle Viana Lugo Pereira	PB	Assistente social / Mestranda	UFPBE e Associação Comunitária Nova Vida – Sapé	P

39. Demétria Alessandra Xavier Ramos	PB	Assistente Social	Secretaria de Cidadania e Justiça da Paraíba	EX
40. Denise Leal Fontes Albano Leopoldo	SE	Prof. de Direito/ UFS	CDH/UFS	ENS
41. Diana de Melo Costa Lima	PB	Advogada	-----	P
42. Diana Jaqueira Fernandes	PB	Estudante de Psicologia	Grupo de Psicologia Comunitária – UFPB	Ex
43. Dori Sandra Delfino da Silva	PB	Estudante de Pedagogia	UFPB - Projeto Escola Zé Peão	P
44. Eduardo Fernandes de Araújo	PE	Advogado	Comissão da Pastoral da Terra – CPT – PE	Ex
45. Eduardo Ramalho Rabenhorst	PB	Prof. de Direito	CCJ e CDH/UFPB	P
46. Eliane Fátima Boa Morte do Carmo	BA	Educadora	Movimento Negro Unificado/BA	ENS
47. Eliane Leite Mamede	PB	Estudante Serviço Social	UFPB	EX
48. Elisabeth Alves Pereira	PB	Assistente Social	UFPB	P
49. Elisandra Gomes Chaves	PB	Psicóloga	PARA´IWA – Coletivo de Assessoria e Documentação	P
50. Elizabeth Alves Gonçalves	PB	Assistente Social	----	EX
51. Elson Alexandro Cordeiro Folha	AL	Advogado	Grupo Gay de Alagoas	ENS
52. Epifânio Vieira Damasceno	PB	Filósofo	UFCG	P
53. Espedita Mangueira Lima da Silva	PB	Educadora	SAMOPS	P
54. Eulália Maria de Freitas Lima	PB	Psicóloga	Grupo de Mulheres Maria Quitéria – João Pessoa	EX
55. Evaneide Albuquerque Santos	PB	Estudante de Serviço Social	UFPB	Ex
56. Evelyn da Silva Sarmento	PB	Estudante Serviço Social	UFPB	EX
57. Fábio Fernando Barboza de Freitas	PB	Prof. de Sociologia/UFCG	CDH/UFCG	ENS
58. Fernanda Patrícia de França Vasconcelos	PB	Assistente Social	----	EX

59. Fernanda Rangel Schuler	PE	Direito/ Educação	Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE	ENS
60. Flávia Carolina França Vasconcelos	PB	Estudante de Serviço Social	UFPB	EX
61. Flávia Luciana Gomes Silva do Nascimento	PE	Assistente Social	CENDHEC/Centro Dom Helder Câmara/ -Recife	EX
62. Flávia Piovesan	SP	Profª. De Direito	PUC/SP e Procuradoria do Estado de SP	ENS
63. Francisca Edleusa Nunes Dantas	RN	Teóloga e educadora popular	CDHMP – RN	P
64. Francisco de Assis Izidoro Machado	PB	Advogado	Justiça Federal e Centro de Apoio e Atividades Populares/CAAP	EX
65. Franskran Nunes Gomes	PB	Advogado	Tribunal de Justiça da PB	ENS
66. Gabriel Pereira de Souza	PB	Estudante de Psicologia/UFPB	SEAMPO/UFPB	P
67. Gabriella Henriques da Nóbrega Lira	PB	Advogada	UFPB	P
68. Germana Anunciada Soares dos Santos	PB	Estudante universitária	UFPB	P
69. Gino Tapparelli	BA	Prof. de Sociologia	UEBA – Salvador	ENS
70. Giuseppe Pisano	PE	Direito	Movimento Laici América Latina- MLAL – Recife	EX
71. Giuseppe Tosi	PB	Prof. Filosofia/UFPB	CCHLA e CDH/UFPB	P
72. Gustavo Leite Castello Branco	PB	Advogado	AMAZONA e Fundação Margarida Maria Alves	P
73. Hallan Pereira de Oliveira	PB	Estudante de Filosofia/UFPB	UFPB	P
74. Hélio Galiza Júnior	PB	Prof. Direito		P
75. Hermília Feitosa Junqueira Ayres Barbosa	PB	Profª da UFCG	UFCG	P
76. Hugo Alexandre Espínola Mangueira	PB	Direito	Tribunal de Justiça da PB	P
77. Inaldo Inácio da Silva	PB	Estudante do Mestrado em Filosofia	UFPB e SESI/ PB	P
78. Israel Guedes Ferreira	PB	Direito e Economia	Advogado/Assembléia Legislativa	EX

79. Itamiran Rocha	PB	Filosofia	Gabinete do Deputado Federal Luiz Couto / PT – PB	P
80. Ivonei Pires de Oliveira	BA	Educador	Movimento Negro Unificado / BA	EX
81. Izayana Pereira Feitosa	PB	Estudante de Psicologia	SEAMPO / UFPB	P
82. Janaína Letícia de farias Pereira	PB	Bacharel em Segurança Pública	Polícia Militar da PB	EX
83. Jorge Humberto de Barros Lima	PB	Estudante do Mestrado de Filosofia	UFPB	EX
84. José do Patrocínio	PB	Cabo da Polícia Militar	Grupo de Ação Táticas Especiais – GATE/PB	EX
85. José Roberto de A Freire	PB	Advogado	Justiça Federal da PB	ENS
86. Joseane de Souza Martins	PB	Estudante de Pedagogia	Projeto Escola Zé Peão	P
87. Josefa Vênus de Amorim	PB	Psicóloga	PARAÍWA – Coletivo de Assessoria e Documentação	P
88. Josenilda Maria do Nascimento	PB	Psicóloga	Conselho Tutelar de Santa Rita	EX
89. Josiana Francisca da Silva	PB	Psicóloga	Prefeitura Municipal de João Pessoa e ED TODOS.	EX
90. Juliane de Sousa Fernandes	PB	Estudante de Psicologia	SEAMPO – UFPB	P
91. Kelanny Oliveira de Morais	CE	Pedagoga	Centro de Defesa e Promoção de DH da Arquidiocese de Fortaleza	ENS
92. Ladjane da Silva Souza	PB	Estudante Serviço Social	UFPB	EX
93. Lorenzo Delaini	PB	Teólogo e educador	Escola Municipal de Meninos e Meninas de rua de João Pessoa –PB	EX
94. Lourival Pereira Júnior	PB	Prof. De Filosofia	Univ. Est. de Santa Cruz	ENS
95. Lúcia Lemos Dias	PB	Assistente Social	CDH-UFPB	EX
96. Luciana de Andrade Araújo	PE	Profª Economia	Associação Nacional de Política e Administração da Educação / ANPAE	ENS
97. Luciano Bezerra Viana	PB	Especialista em d.h. Educador popular	Movimento Espírito Lilás – MEL/PB	EX
98. Luciano da Silva	PB	Estudante do Mestrado em Filosofia/UFPB	UFPB	P

99. Luciano Mariz Maia	PB	Prof. de Direito Procurador	UFPB / Min. P. Federal	P
100. Lucicléa Teixeira Lins	PB	Professora da rede estadual	CDH/Garanhuns	ENS
101. Luciene da Silva Oliveira	PB	Estudante de Mestrado em Serviço Social	FUNAD – PB	EX
102. Luzinete Victor de Barros	PB	Advogada	Secretaria de Cidadania e Justiça da Paraíba	EX
103. Lydia Karina de Melo Pessoa Leite	PE	Direito	Centro De Cultura Prof. Luiz Freire	ENS
104. Magali Pontes da Silva	PB	Professora de Historia de 1º e 2º Graus	Escola Madre Tereza/PB	ENS
105. Maise de Carvalho Gomes Monte	RN	Educadora	Centro de Direitos Humanos e Memória Popular/DHNET/RN	ENS
106. Manoel Inácio Neto	PB	Filosofia e teologia	Núcleo de Defesa da Vida Dom Helder Câmara-NDV/FCD	ENS
107. Marcelo de Almeida Ferreri	SE	Prof. de Psicologia/UFS	CDH/UFS	P
108. Marcia Amaral de Oliveira	PB	Professora e Educadora Popular	SEDUP /GUARABIRA	ENS
109. Márcia da Silva Clemente	PE	Assistente Social	DJUMBAY	ENS
110. Márcia Magalhães Ávila Paz	PB	Psicóloga	UFPB	EX
111. Margarida Maria Sales	CE	Advogada	CDDH Pe. Abelardo Ferreira Lima	P
112. Maria Lígia Malta de Farias	PB	Profª. De Direito/	CCJ e CDH-UFPB	EX
113. Maria da Luz Olegário	PB	Educação	Professora Metodologia do Ensino	P
114. Maria das Graças Brito	PB	Enfermeira	COPAC/PRAC/UFPB	EX
115. Maria de Fátima Martins Catão	PB	Profª de Psicologia/UFPB	CLA e CDH-UFPB	P
116. Maria de Fátima Pereira Alberto	PB	Profª de Psicologia/UFPB	UFPB	P
117. Maria de Lourdes Rocha Lima Nunes	PI	Professora /UFPI	Movimento Nacional de Direitos Humanos/PI	ENS
118. Maria de Nazaré T. Zenaide	PB	Professora /Psicóloga e Assistente Social	Dep. Serviço Social/ COPAC/PRAC/UFPB e CDH/UFPB	EX

119. Maria Dioneide Costa	CE	Advogada	CCDHRA – Justiça e Direitos Humanos/CE	P
120. Maria do Socorro Barbosa Fausto	PB	Advogada	Pastoral do Menor	P
121. Maria do Socorro Estrela	PB	Assistente Social	Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente – Santa Rita/PB	EX
122. Maria Eulina Pessoa de Carvalho	PB	Profª de Educação	NIPAM/Centro da Mulher 8 de Março – João Pessoa	ENS
123. Maria Helena S. de França Lins	PB	Comunicadora social	SEAMPO/UFPB	EX
124. Maria Valdenice Resende Soares	PB	Estudante de Pedagogia	Projeto Escola Zé Peão	P
125. Maria Wilma de Souza Bezerra Leiros	PB	Assistente Social	Centro Educacional do Adolescente / CAE/FUNDAC	P
126. Marinho Mendes Machado	PB	Direito Promotor de Justiça	Ministério Público da PB	ENS
127. Martinho Guedes dos Santos Neto	PB	Historiador	ED TODOS – João Pessoa	ENS
128. Massimiliano d'Ottavi	Itália	Engenheiro naval	----	EX
129. Maurílio Pereira de Figueiredo	PB	Advogado	---	EX
130. Maurino Medeiros de Santana	PB	Professor de Sociologia/UFCG	CDH/UFPB	ENS
131. Mércia Maria Alves da Silva	PE	Assistente Social	Centro Dom Hélder Câmara CENDHC – Recife	EX
132. Michele Ribeiro de Oliveira	PB	Assistente Social	Secretaria Municipal de Educação de Pedro Régis-PB	ENS
133. Milena Pereira Dantas	PB	Estudante Jornalismo	UFPB	EX
134. Nayan Queiroz Mota de Sousa	PB	Advogada/Juíza do trabalho	TRT e Escola Superior do Ministério Público - ESMAT/PB	ENS
135. Nelson Rosado Júnior	PI	Advogado e Prof. de Direito	Univ. Estadual do Piauí-UESPI e OAB/PI	EX
136. Noaldo Belo de Meirelles	PB	Advogado	Assessoria Jurídica da Comissão Pastoral da Terra – PB	EX
137. Olisangele Cristiane Duarte de Assis	PB	Pedagoga	ED TODOS – João Pessoa	ENS

138. Otacílio Gomes da Silva Neto	PB	Estudante do Mestrado em Filosofia	UFPB e Arquidiocese da Paraíba	P
139. Patrícia Fernando da Costa Santos	PB	Estudante de Pedagoga	UFPB e Projeto Escola Zé Peão	P
140. Paulo Sérgio da Costa Neves	SE	Prof. Sociologia	CDH/Univ. Federal de Sergipe	P
141. Paulo Vieira de Moura	PB	Direito	Prof. UFCG e Justiça Federal PB	EX
142. Pedro Ramos da Silva	PB	Tenente	Polícia Militar da PB	EX
143. Petronila Mesquita Vidas	PB	Pedagoga		EX
144. Prof. Sérgio Adorno	SP	Prof. De Sociologia	NEV/USP	P
145. Quézia Vila Flor Furtado	PB	Estudante Pedagogia	UFPB – Projeto Escola Zé Peão	P
146. Raffaella Greco Tonegutti	Itália	Historia	Universidade de Pavia, Mestrado em Cooperação e Desenvolvolvimento.	EX
147. Rebeca Oliveira Durte	PE	Direito	DJUMBAY – Recife	ENS
148. Rêivan de Castro Sá Barreto	PB	Psicóloga	CDH–UFPB	EX
149. Roberto de Oliveira Monte	RN	Economista	DHNET/CDHMP/Conselho Estadual de Direitos Humanos/RN	P
150. Robson Antão de Medeiros	PB	Prof. De Direito/UFCG	CDH/UFCG	ENS
151. Robson Cavalcante Gonçalves	AL	Advogado	Grupo Gay de Alagoas – Maceió	ENS
152. Rogério de Araújo Lima	PB	Advogado/Mestrando em Direito	UFPB e AMAZONA – João Pessoa	EX
153. Rogério Miranda de Campos	PB	Direito	Advogado	P
154. Roseane Barros da Silva Lira	PB	Profª de Educação/UFPB	Projeto Escola Zé Peão	P
155. Rosilane Barbalho de Lima	PB	Estudante de Serviço Social	UFPB	Ex
156. Rubens Pinto Lira	PB	Prof. De Sociologia	CDH/UFPB	P
157. Sebastião Rodrigues Marques	PB	Estudante Serviço Social	UFPB e estagiário SESC	EX
158. Selma Cabral	PB	Estudante Universitária	Grupo de Mulheres Maria Quitéria	P

159. Selma Santos de Santana	PB	Profª./UFPB	Projeto Escolar Zé Peão	P
160. Sergio Gomes da Silva	PB	Psicólogo	CDH–UFPB	P
161. Severina de Santana Silva	PE	Psicóloga	Grupo "Mulher Maravilha" – Recife	EX
162. Sheyla Julle Ana de Brito Máximo	PB	Estudante Pedagogia	UFPB – Projeto Escola Zé Peão	P
163. Silvana Maria de Oliveira	PE	Assistente Social	Centro Dom Hélder Câmara – CENDHEC – Recife	EX
164. Tatiana Saldanha de Oliveira	PB	Mestre em Psicologia	Mestranda em Psicologia/ UFPB	ENS
165. Thereza Shimena Santos Torres	PB	Advogada	-----	P
166. Úrsula Bezerra e Silva	PB	Estudante de Direito	Fundação de Defesa dos Direitos Humanos Margarida Maria Alves – João Pessoa	P
167. Valdênia Brito Monteiro	PE	Profª. de Direito	UNICAP e GAJOP – Recife	P
168. Valter Ferreira Rodrigues	PB	Estudante do Mestrado em Filosofia	UFPB	P
169. Vanina Vanini Costa Castor	PB	Advogada	UFPB	ENS
170. Vera Regina Paula Baroni	PE	Advogada	Sociedade de Mulheres Negras de Pernambuco	EX
171. Vitória J. Rocha D´Almeida Mota	PI	Profª de Direito	Faculdade Sto. Agostinho / PI OAB/PI	EX
172. Wilma Eugênia Monteiro Dantas	PB	Comunicação Social	Polícia Militar da PB	Ex

PERFIL DOS PARTICIPANTES:

GRUPO DE TRABALHO

GT. Pesquisa:	66
GT. Extensão:	66
GT. Ensino:	40
TOTAL	**172**

ESTADOS

PARAÍBA:	121
PERNAMBUCO:	21
PIAUI:	05
RIO G. DO NORTE:	05
SERGIPE:	04
ALAGOAS:	04
CEARÁ:	03
BAHIA:	03
SÃO PAULO:	04
ITÁLIA:	03
TOTAL	**172**

PESSOAS POR ENTIDADES

PÚBLICAS:	104
PRIVADAS:	60
SEM VÍNCULO	08
TOTAL	**172**

PESSOAS POR UNIVERSIDADES/FACULDADES BRASILEIRAS

PÚBLICAS	**71**
FEDERAL:	68
ESTADUAL:	03
PRIVADAS:	**03**
Estudantes:	42
Professores:	32
TOTAL	**74**

PESSOAS

DAS ONGs:	53
OUTROS:	10
TOTAL	**63**

FORMAÇÃO

DIREITO: Formados: 44 / Estudantes: 03 = 47

SERVIÇO SOCIAL: Formados: 18 / Estudantes: 08 = 26
PEDAGOGIA: Formados: 10/ Estudantes: 07; Educadores pop. 08 = 25
PSICOLOGIA: Formados: 17 / Estudantes: 05 = 22
FILOSOFIA: Formados: 09
HISTÓRIA: Formados: 05
FORMAÇÃO MILITAR: 07
OURAS FORMAÇÕES: 10
NÃO-DECLARADO: 02

ENTIDADES PRESENTES

1. AMAZONA – PB
2. Anistia Internacional
3. Arquidiocese da Paraíba
4. Arquidiocese da Paraíba: Pastoral do Menor
5. Arquidiocese de Fortaleza: Centro de Defesa e Promoção de DH
6. Assembléia Legislativa da PB
7. Associação Comunitária Nova Vida – Sapé – PB
8. Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE
9. CCDHRA – Justiça e Direitos Humanos/CE
10. Centro da Mulher 8 de Março – João Pessoa – PB
11. Centro de Apoio e Atividades Populares/CAAP
12. Centro de Cultura Prof. Luiz Freire – Pernambuco
13. Centro de Defesa dos Direitos Humanos – CDDH – PE Abelardo Ferreira Lima
14. Centro de Defesa dos Direitos Humanos – CDH/Garanhuns – PE
15. Centro de Direitos Humanos e Memória Popular / DHNET – Natal
16. Centro de Justiça Global – SP
17. Centro Dom Helder Câmara – CENDHEC – Recife
18. Centro Educacional do Adolescente/CAE/FUNDAC–PB
19. Comissão de Direitos Humanos – OAB – AL
20. Comissão Pastoral da Terra – Caruaru – PE
21. Comissão Pastoral da Terra – CPT – PE
22. Comissão Pastoral da Terra – PB
23. Conselho Estadual de Direitos Humanos – RN
24. Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente – Santa Rita – PB
25. DJUMBAY – Recife
26. ED TODOS – PB
27. Escola Municipal de Meninos e Meninas de Rua de João Pessoa – PB
28. Escola Municipal Madre Tereza – PB
29. Escola Superior de Ministério Público – ESMAT – PB
30. Faculdade São Gabriel – PI
31. Faculdade Sto. Agostinho – PI
32. FEPETI – Fórum Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil – PB
33. FUNAD – PB

34. Fundação de defesa dos Direitos Humanos Margarida Maria Alves – João Pessoa
35. Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ – Recife
36. Gabinete de Assessoria aos Movimentos Populares – GAJOP – Recife –PE
37. Gabinete do Deputado Federal Luiz Couto / PT – PB
38. Grupo "Mulher Maravilha" – Recife –PE
39. Grupo de Mulheres Maria Quitéria – João Pessoa – PB
40. Grupo Gay de Alagoas – Maceió –AL
41. Justiça Federal da PB
42. Ministério Público da PB
43. Ministério Público Federal da Paraíba
44. Movimento dos Sem Terra – Caruaru – PE
45. Movimento Espírito Lilás – MEL – PB
46. Movimento Laici América Latina – MLAL
47. Movimento Nacional de Direitos Humanos
48. Movimento Nacional de Direitos Humanos/Regional Nordeste
49. Movimento Negro Unificado – BA
50. NIPAM
51. Núcleo de Defesa da Vida Dom Helder Câmara – NDV/FCD
52. OAB – PI
53. PARA´IWA – Coletivo de Assessoria e Documentação – PB
54. Polícia Militar da PB – Centro de Ensino
55. Polícia Militar de Alagoas
56. Polícia Militar – Grupo de Ação Táticas Especiais – GATE/PB
57. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
58. Prefeitura Municipal de João Pessoa
59. Procuradoria do Estado de São Paulo
60. Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos – Recife
61. Secretaria de Cidadania e Justiça da Paraíba
62. Secretaria de Cidadania e Políticas Sociais Pernambuco
63. Secretaria Municipal de Educação de Pedro Régis –PB
64. Serviço Social do Comércio – SESC – PB
65. Serviço de Assessoria aos Movimentos Populares e Sindicais – SAMOPS – PB
66. Serviço de Educação Popular SEDUP – Guarabira – PB
67. Serviço Social da Indústria – SESI – PB
68. SINDJUF/PB , SINPEF/PB e SINPRF/PB (assessoria jurídica)
69. SINPEF – PB (Assessoria jurídica)
70. SINPRF – PB (Assessoria jurídica)
71. Sociedade de Mulheres Negras de Pernambuco
72. Tribunal de Justiça da PB
73. Tribunal Regional do Trabalho da Paraíba
74. Universidade Estadual de São Carlos – UNESC – PI
75. Universidade Estadual de Santa Cruz – Bahia
76. Universidade Estadual do Piauí – UESPI
77. Universidade Federal da Paraíba – UFPB – Grupo de Extensão em DH /CCJ

78. Universidade Federal da Paraíba – CCHLA – Setor de Apoio aos Movimentos Populares – SEAMPO
79. Universidade Federal da Paraíba – CCHLA
80. Universidade Federal da Paraíba – CCJ
81. Universidade Federal da Paraíba – CCHLA – Grupo de Psicologia Comunitária
82. Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação: Projeto Escola Zé Peão
83. Universidade Federal da Paraíba – Comissão de Direitos Humanos – UFPB-CDH
84. Universidade Federal da Paraíba – Coordenação de Projetos de Ação comunitária – COPAC/PRAC
85. Universidade Federal de Campina Grande – Comissão de Direitos Humanos –CDH-UFCG
86. Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP – Recife
87. Universidade de Pavia, Itália – Mestrado em Cooperação e Desenvolvolvimento.
88. Universidade de São Paulo – Núcleo de Estudos da Violência – NEV/USP – SP
89. Universidade Estadual da Bahia – Salvador
90. Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Educação
91. Universidade Federal de Sergipe – Comissão de Direitos Humanos – CDH – UFS

CONTRA CAPA

Muitas vezes escutamos por parte de militantes, educadores e até políticos uma invocação para o crescimento e o fortalecimento no Brasil de uma cultura dos direitos humanos. Isso quer dizer que uma prática dos direitos não é suficiente, assim como não o é, por si só, a emanação de leis que proclamam a proteção dos direitos.

Necessitamos portanto que os direitos humanos, cada vez mais, se tornem um patrimônio comum, que eles entrem na mentalidade, no sentir cotidiano de homens e mulheres, das comunidades, das instituições. Esta cultura dos direitos civis, políticos, econômicos sociais e culturais poderá assim orientar a ação coletiva para a construção e a afirmação de uma sociedade mais justa.

A Universidade, detentora do lugar privilegiado - mesmo que não único - da produção cultural, quer se colocar à frente deste desafio para dar uma contribuição importante à elaboração de um quadro de referência para o ensino, a pesquisa e a extensão firmado nos princípios básicos dos direitos humanos.

Ao longo do Projeto Unicidadania, a Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba acolheu o desafio de refletir sobre as formas de produzir cultura para os direitos humanos não na clausura das salas de aula mas na relação contínua e aberta com as instâncias provenientes das entidades governamentais e não-governamentais e do movimento social.

Acreditamos e apostamos que é dessa interação estreita, dessa interlocução e enriquecimento recíproco que podem surgir novidades para aprimorar a luta para um desenvolvimento sustentável, democrático e igualitário.

Giuseppe Pisano
Coordenador do MLAL no Brasil