



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

**POLÍTICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A
DISPUTA PELA HEGEMONIA: A QUESTÃO DOS
DIREITOS HUMANOS NA UFPB**

MARIA DE NAZARÉ TAVARES ZENAIDE

**JOÃO PESSOA
2010**

MARIA DE NAZARÉ TAVARES ZENAIDE

**POLÍTICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A
DISPUTA PELA HEGEMONIA: A QUESTÃO DOS
DIREITOS HUMANOS NA UFPB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof^a. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Mélo.

**JOÃO PESSOA
2010**

Z54e Zenaide, Maria de Nazaré Tavares.

Políticas de extensão universitária e a disputa pela: a questão dos direitos humanos na UFPB. Maria de Nazaré Tavares Zenaide – João Pessoa, 2010.
394 fl.: il.

Orientadora: Ana Dorziat Barbosa de Mélo

Tese (Doutorado) – UFPB/CE

1. Direitos Humanos. 2. Extensão Universitária. 3. Política Educacional.

UFPB/BC

CDU: 342.71 (043)

MARIA DE NAZARÉ TAVARES ZENAIDE

**POLÍTICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A
DISPUTA PELA HEGEMONIA: A QUESTÃO DOS
DIREITOS HUMANOS NA UFPB**

Aprovado em: 27 de agosto de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Ana Dorziat Barbosa de Mélo – Orientadora
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira
Universidade Federal da Paraíba

Profª Dra. Adelaide Alves Dias
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Solon Eduardo Annes Viola
UNISINOS

Profª Dra. Rosa Maria Godoy Silveira
Universidade Federal da Paraíba

*Dedicação Especial a Maria das Graças Brito,
companheira fraterna do trabalho extensionista,
amiga solidária da família, incentivadora
constante da minha inserção no Doutorado
(in memoriam)*

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, pelo carinho e paciência nessa trajetória de elaboração da tese, especialmente às minhas filhas-irmãs guerreiras, Joana Cariri Valkasser Tavares Zenaide e Marina Tavares Zenaide Marinho; à minha fraterna mãe, Ada Tavares Zenaide, e ao meu pai, historiador e crítico, Hélio Nóbrega Zenaide; meus irmãos Valéria Zenaide e Eugênio Pacelli Tavares Zenaide e sobrinhos queridos.

À profa. Ana Dorziat, pela orientação cuidadosa e respeitosa, exercício crítico e autonomia no processo de elaboração e revisão da tese.

Aos membros da Banca de Qualificação e Tese, pelas contribuições teóricas e metodológicas.

Aos professores e pesquisadores, Carlos Estevão (UMINHO-PT), Rosa Maria Godoy Silveira e Giuseppe Tosi (NCDH-UFPB), Eduardo Bittar (USP), Theófilos Rifiótis (UFSC) e Sólon Viola (UNISINOS), pelas contribuições desde o início do trabalho de pesquisa.

Aos amigos e companheiros de militância e trabalho da CDH e do NCDH, que dão sentido a educação em e para os direitos humanos na UFPB, especialmente a Rubens Pinto Lyra, Lúcia Lemos Dias, Paulo Vieira de Moura, Irmã Lindalva, Fernando Barbosa, Giuseppe Tosi, Marconi Pequeno e Eliene Antunes.

Ao Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, pela oportunidade de viver a dor e a coragem de lidar com as violações e a luta pela proteção e a defesa dos direitos, especialmente a Luciano Mariz Maia, um educador ético e crítico, um procurador engajado com os direitos humanos.

À profa. Rosa Maria Godoy Silveira, a Viviana e Valéria Rezende, pelo trabalho de revisão técnico cuidadoso e crítico.

Aos membros da Rede Brasil de Educação em Direitos Humanos, pelo compromisso social com a extensão em direitos humanos, especialmente a Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Rosa Maria Godoy Silveira, Adelaide Dias Alves e Alexandre Náder.

Ao Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, pela bela e solidária história de compromisso social com a extensão universitária, especialmente, a Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Laura Tavares e José Cláudio de Souza Alves.

Aos membros do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, com quem compartilhamos o processo de construção do PNEDH.

A Margarida Sônia, colega de graduação e doutorado, companheira de estudos e discussões em todo o processo de construção da tese.

Aos colegas da PRAC, com quem durante nove anos convivi e aprendi o valor social, político e acadêmico da extensão universitária, especialmente a Genaro Ieno Neto, Ivan Targino, Rossana Souto Maior, Ivanilda Gentle, Maria das Graças Brito, entre outros (as).

Aos militantes e defensores de direitos humanos e aos grupos com quem aprendi direitos humanos como uma filosofia de vida e uma prática emancipatória.

Não vamos enterrar um homem, vamos plantá-lo. Julgam que desapareceste, e estás, agora, em toda parte. Eras a silhueta de um homem no asfalto e passas a ser a sombra que se alonga pelos canaviais, que bate nas portas dos engenhos, que frequenta, uma forma de remorso, às reuniões dos poderosos, que hirtamente imóvel, se posta à frente da memória daquele que te matou e da consciência dos que mandaram matar (Raimundo Asfora no enterro de João Pedro Teixeira, 1962).

RESUMO

“Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB” pretende analisar a inserção dos direitos humanos na educação superior, a partir da relação com os movimentos sociais e o poder público. Para identificar as configurações prático-educativas em direitos humanos, no período equivalente da transição à democracia no Brasil, toma como campo empírico a UFPB, pela sua trajetória institucional em direitos humanos, tendo como recorte histórico a década de noventa. A aproximação com a abordagem teórica crítica fundamenta a tese defendida, qual seja: a educação em e para os direitos humanos se insere na universidade pública no contexto da transição democrática, a partir da extensão universitária, numa perspectiva crítica de educação e transversal do currículo, convivendo contraditoriamente com perspectivas hegemônicas e contra-hegemônicas de direitos humanos, articulando ações de extensão com o ensino, a pesquisa e a gestão. Os objetivos do estudo foram: reconstruir o processo histórico que possibilitou a inserção dos direitos humanos em ações de extensão na UFPB; sistematizar as ações de modo a construir um perfil institucional; investigar o processo de institucionalização dos direitos humanos na UFPB, situando-a no contexto da universidade brasileira, e seus desdobramentos na formação universitária e suas articulações com as políticas públicas e a política de direitos humanos. Trata-se de um estudo de caso, com a ênfase em dados qualitativos, realizado através inserções bibliográficas, documentais e empíricas, envolvendo docentes e técnicos que atuaram na área dos direitos humanos. A pesquisa comprovou que a extensão tem se constituído não só como porta de entrada para a inserção dos direitos humanos na universidade, mas, também, tem contribuído para comprometer a universidade no processo de democratização interna, institucionalizando setores de promoção e defesa dos direitos humanos e de cidadania; e tem sido socialmente relevante, prevenindo a violência e formando criticamente os sujeitos para construírem-se em protagonistas de um processo cultural emancipatório. A tese pretende oferecer contribuições teórico-práticas ao trabalho em direitos humanos para a UFPB e para outras universidades, entidades e órgãos.

Palavras-Chave: Direitos Humanos, Extensão Universitária, Educação.

ABSTRACT

“University Extension Policy and the struggle for hegemony: the question of human rights at UFPB” intends to analyze the insertion of the human rights thematic in higher education, from the point of view of their relations with social movements and governmental institutions. To identify practical and educative configurations in human rights, in the period of transition to democracy in Brazil, the study takes as its research field the institutional actions of UFPB on human rights issues in the 1990’s. The thesis is sustained by a critical theory approach: the education on and for human rights it is inserted in the public university in the context of democratic transition, starting with programs of university extension, with a critical perspective of education and across the curriculum, coexisting contradictorily with hegemonic and counter-hegemonic perspectives of human rights, articulating actions of extension to those of teaching, research and institutional management. The objectives of the study were: to rebuild the historical process that made possible the insertion of human rights in actions of university extension in the UFPB; to systematize the actions to create an institutional profile; to investigate the process of institutionalization of human rights in the UFPB, in the general context of Brazilian university, its ramifications in university formation and its articulations with public policies and human rights policies. It takes the form of a case study, with emphasis on qualitative data, through bibliographical, documentary and empirical insertions, involving teachers and technicians who acted in the area of the human rights. The research proved that university extension acted not only as a entrance door for the insertion of the human rights in the university, but it has been also contributing to engage the university in the process of internal democratization, institutionalizing sectors of promotion and defense of human rights and citizenship; and has been socially relevant, preventing violence and forming critically the subjects in order to become protagonists in a emancipatory cultural process. The thesis intends to offer theoretical and practical contributions to the work in favor of human rights in the UFPB and in other universities, social entities and organs.

Key words: Human rights, University extension, Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
ABI – Associação Brasileira de Imprensa
ABIN – Agência Brasileira de Inteligência
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABONG – Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais
ACR – Ação Católica Rural
AD – Associação de Docentes
ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADESG – Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra
ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ADUFPB – Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba
ACADEPEN – Academia Penitenciária
ADUSP – Associação Docente da Universidade de São Paulo
AFUF – Associação dos Funcionários da UFPB
AI – Ato Institucional
AI-5 – Ato Institucional 5
AIB – Ação Integralista Brasileira
AIDS – Acquired Immunodeficiency Syndrome
AMAZONA – Associação de Prevenção à AIDS
AMPEP – Associação do Magistério Público da Paraíba
ANAMPOS – Articulação Nacional dos Movimentos Populares e Sindical
ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDHEP – Associação Nacional de Direitos Humanos, Ensino e Pesquisa
ANL – Aliança Nacional Libertadora
APAN – Associação Paraibana dos Amigos da Natureza
APASA – Assentamento no Município de Pitimbu – PB
API – Associação Paraibana de Imprensa
APDH – Asamblea Permanente De Los Derechos Humanos
APRA – Associação dos Proprietários Rurais da Paraíba
ASI – Assessoria de Segurança e Informação
ASTRAPA – Associação das Travestis do Estado da Paraíba
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA – Comitê Brasileiro Pela Anistia
CCC – Comando de Caça aos Comunistas

CCEN – Centro de Ciências da Natureza
CCHLA – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCJ – Centro de Ciências Jurídicas
CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CEDOP – Centro de Publicação e Documentação Popular
CPPD – Comissão Permanente de Pessoal Docente
CDDPH – Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana
CDDP – AEP – Centro de Defesa dos Direitos Humanos – Assessoria e Educação Popular
CDH – Comissão de Direitos Humanos
CDHC – Comissão de Direitos do Homem e do Cidadão
CE – Centro de Educação
CEF – Caixa Econômica Federal
CFT – Centro de Formação de Tecnólogos
CCHSA – Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias
CEAV – Centro de Atendimento às Vítimas da Violência
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
CEDAW – Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women
CEDDHC – Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão
CEDM – Conselho Estadual dos Direitos da Mulher
CEDOP – Centro de Publicações e Documentação Popular
CEDM – Conselho Estadual dos Direitos da Mulher
CPEDH – Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos
CEAAL – Conselho de Educação de Adultos da América Latina
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEI – Conselho Estadual do Idoso
CEIS – Comissão Especial de Investigação Sumária
CEJIL – Centro de Estudos para a Justiça e o Direito Internacional
CELAM – Consejo Episcopal Latinoamericano
CEMDP – Comissão dos Mortos e Desaparecidos Políticos
CPAE – Comissão Permanente de Avaliação da Extensão
CPAE CENIMAR – Centro de Informações da Marinha
CENTRAC – Centro de Ação Cultural
CDDH – Centro de Defesa dos Direitos Humanos
CENTRU – Centro de Educação dos Trabalhadores Rurais
CEPLAR – Campanha de Educação Popular
CEBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária
CERESAT – Centro de Referência em Saúde do Trabalhador

CGT – Central Geral dos Trabalhadores
CGI – Comissão Geral de Investigação
CH – Centro de Humanidades
CIA – Central Intelligence Agency
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CIPS – Centro de Informações Policiais e de Segurança
CJP – Comissão de Justiça e Paz
CM8M – Centro da Mulher 8 de Março
CMP – Central dos Movimentos Populares
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa
CNRH – Centro Nacional de Recursos Humanos
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CODAE – Coordenação de Atividades de Extensão
CODH – Centro de Orientação dos Direitos Humanos
CODEFAT – Conselho Deliberativo do Fat
COEX – Coordenação de Extensão Cultural
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONSUNI – Conselho Universitário
CONTAG – Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CONTAP – Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
COPAC – Coordenação de Programas de Ação Comunitária
CPAE – Comissão Permanente de Avaliação da Extensão
CPC – Centros Popular de Cultura
CPAE – Comissão Permanente de Avaliação da Extensão
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CRISP – Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
CUT – Central Única dos Trabalhadores
CRUTACS – Projetos de Integração das Universidades nas Comunidades
DA – Diretório Acadêmico
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DECOM – Departamento de Comunicação
DEMEC – Delegacia Regional do MEC
DEOPS – Departamento Estadual de Ordem Política e Social

DOI-CODI – Destacamento de Operações e Informações – Centro de Operações de Defesa Interna
DOPS – Delegacias de Ordem Política e Social
DOPSE – Delegacia de Ordem Política, Social e Econômica
DRT – Delegacia Regional do Trabalho
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EDHUCA – Escola de Direitos Humanos e Cidadania
EDUPAZ – Comisión de Educación del Movimiento Cubano por la Paz y la Soberanía de los Pueblos
ENOS – Encontro Nacional de Oposições Sindicais
ENTOES – Encontro Nacional de Trabalhadores em Oposição à Estrutura Sindical
ERI – Estágio Rural Integrado
EUA – Estados Unidos da América
FAFI – Faculdade de Filosofia
FASUBRA – Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras.
FAU – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FNDC – Fórum Nacional pela Democratização dos Meios de Comunicação
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNOU – Fórum Nacional de Ouvidores Universitários
FORGRAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
FORPROEX – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão
FUNAPE – Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão da UFPB
FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco
FUNDEB – Fundo Nacional da Educação Básica
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental
GAJOP – Gabinete de Assessoria às Organizações Populares
GERES – Grupo de Estudos e Reestruturação do Ensino Superior
GT – Grupo de Trabalho
GTRU – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
HIV – Human Immunodeficiency Virus
HRWA – Human Rights Watch
IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IDA – Integração Docente-Assistencial
IES – Instituições de Ensino Superior
IPEA – Instituto de Pesquisa Aplicada
IPHAEP – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba

IPM – Inquérito Policial Militar
IIDH – Instituto Interamericano de Direitos Humanos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEDEHP – Instituto Peruano de Educación en Derechos y la Paz
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica
JAC – Juventude Agrária Católica
JUC – Juventude Universitária Católica
LEB – Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética
LEV – Laboratório de Estudos da Violência
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social
LSN – Lei de Segurança Nacional
LUMIAR – Lumiar Projetos Culturais e Educacionais
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MEDHU – Movimiento Ecumé por los Derechos Humanos
MEL – Movimento do Espírito Lilás
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MinC – Ministério da Cultura
MINTER – Ministério do Interior
MJ – Ministério da Justiça
MLAL – Movimento Leigo para América Latina
MNDH – Movimento Nacional de Direitos Humanos
MNPB – Movimento Negro da Paraíba
MFA – Movimento Feminista pela Anistia
MST – Movimento dos Trabalhadores sem Terra
MMTR – Movimento das Mulheres Trabalhadoras do Brejo Paraibano
ISER – Instituto de Estudos da Religião
MPAS – Ministério da Previdência Social
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
NBR – Norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)
NCDH – Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos
NDHIR – Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional
NECVU – Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflito e Violência Urbana

NEMS – Núcleo de Estudos da Mulher Sertaneja
NEP – Núcleo de Estudos Para a Paz e Direitos Humanos
NEPGD – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito
NSC – Núcleo de Saúde Coletiva
NEV – Núcleo de Estudos da Violência
NIETI – Núcleo de Estudos da Terceira Idade
NIPAM – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre A Mulher
NUDOC – Núcleo de Documentação Cinematográfica
NUPEVI – Núcleo de Pesquisa das Violências
NUPPO – Núcleo de Pesquisa e Documentação da Cultura Popular
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
OEA – Organização dos Estados Americanos
OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos
OIT – Organização Internacional Do Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
PAIR – Programa de Ações Integradas e Referências de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PERFOR – Programa de Erradicação do Trabalho Forçado e do Aliciamento de Trabalhadores
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIIE – Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación
PlanSeq – Plano Setorial de Qualificação
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGS – Programa de Pós-Graduação em Sociologia
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRAC – Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEXT – Programa Nacional de Extensão
PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROVEA – Programa Venezolano de Educación Acción en Derechos Humanos

PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RBEDH – Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RENAESP – Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública
SAMOPS – Sociedade de Assessoria ao Movimento Popular e Sindical
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAMPO – Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares
SECAD – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDH – Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República
SEDUP – Serviço de Educação Popular
SENAJ – Secretaria Nacional de Justiça
SENASP – Secretaria Nacional de Segurança Pública
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SERPAJ – Serviço Paz e Justiça
SESu – Secretaria do Ensino Superior
SFICI – Serviço Federal de Informações e Contra-Informações
SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SINE – Sistema Nacional de Emprego
SINTESP – Sindicato dos Trabalhadores de Ensino Superior
SNI – Serviço Nacional de Informação
SPM – Secretaria de Políticas Para as Mulheres
STF – Supremo Tribunal Federal
SUDEMA – Superintendência de Desenvolvimento do Meio Ambiente
SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
SUS – Sistema Único de Saúde
TRU – Taxa de Ressarcimento – UFPB
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UBM – União Brasileira de Mulheres
UDN – União Democrática Nacional
UDUAL – União das Universidades de América Latina
UEEP – União Estadual dos Estudantes da Paraíba
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFAC – Universidade Federal do Acre

UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFMG – Universidade Federal de Campina Grande
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPel – Universidade Federal de Pelotas
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFRJ – Universidade Federal do Rio De Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UFSE – Universidade Federal de Sergipe
UFT – Universidade Federal de Tocantins
UNAM – Universidad Nacional Autónoma de México
UNB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNEB – Universidade Estadual da Bahia
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF – United Nations Children's Fund
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNITRABALHO – Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho
UPAZ – Universidade da Paz da Oea
URRJ – Universidade Rural do Rio de Janeiro
USAID – United States Agency International for Development
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos Internacionais de Proteção aos Direitos Humanos e à Educação em Direitos Humanos dos séculos XX e XXI	53
Quadro 2 – Experiências de Educação em Direitos Humanos na América Latina (1980 – 2010).....	110
Quadro 3 – Medidas adotadas pelo regime militar em relação às universidades (1964 –1985	133
Quadro 4 – Regulamentação Geral da Extensão na UFPB (1995 – 2005)	172
Quadro 5 – Membros da Comissão de Direitos Humanos e Justiça do FORPROEX (1999 – 2009).....	158
Quadro 6 – Ações, Programas e Projetos de Direitos Humanos articulando Universidades no Brasil – 1990 – 2009.....	160
Quadro 7 – Comissões e Núcleos de Direitos Humanos nas Universidades Públicas Brasileiras	167
Quadro 8 – A intervenção militar na UFPB.....	180
Quadro 9 – Retrato das violações aos direitos humanos durante a ditadura militar na UFPB (1964 – 1979).....	182
Quadro 10 – Relação de Produções sobre a UFPB no período da ditadura militar (1964 – 1988).....	191
Quadro 11 – Produções gestadas pela UFPB sobre a Questão Indígena na Paraíba.....	200
Quadro 12 – Entidades e Órgãos de Direitos Humanos na Paraíba (1930 – 2009)	203
Quadro 13 – Levantamento de Docentes e técnico-administrativos que atuam em extensão universitária com movimentos sociais e direitos humanos na UFPB	245
Quadro 14 – Produções que tratam dos Direitos Humanos e a Questão da Terra na Paraíba, de docentes e discentes da UFPB (1977 – 2009).....	247
Quadro 15 – Produções da extensão em Direitos Humanos realizadas com os movimentos sociais e entidades de direitos humanos da UFPB	248
Quadro 16 – Comissões de Direitos Humanos em Universidades Públicas no Brasil – 1989 – 2010	255
Quadro 17 – Órgãos relacionados a Direitos Humanos na UFPB (1989 – 2010).....	263
Quadro 18 – UFPB: Quadro das ações do NCDH (2007 – 2009)	265
Quadro 19 – UFPB: Eventos em Direitos Humanos na UFPB (1990 – 2000)	277

Quadro 20 – UFPB: Informação e Campanhas Educativas em Direitos Humanos 1990–2000.....	281
Quadro 21 – UFPB: Cursos de Extensão e Oficinas Pedagógicas em Direitos Humanos (1990 – 2000)	284
Quadro 22 – UFPB: Programas e Projetos de Extensão em Direitos Humanos com Movimentos, Associações e Coletivos Sociais	292
Quadro 23 – Projetos de Extensão em Assessoria Jurídica em Direitos Humanos na UFPB (1990 – 2000)	298
Quadro 24 – Projetos de Extensão em Direitos Humanos para o Sistema Formal (Educação Básica e Superior).....	302
Quadro 25 – Projetos de Extensão em Direitos Humanos com a Segurança Pública.....	306
Quadro 26 – Projetos de Extensão em Direitos Humanos com o Sistema Penitenciário	308
Quadro 27 – Produção de livros e cartilhas em Direitos Humanos na UFPB (1990 – 2000)	309
Quadro 28 – Produção de áudio em Direitos Humanos na UFPB (1990 – 2000).....	310
Quadro 29 – Produção em Direitos Humanos em Revistas de Extensão da UFPB (1990 – 2000).....	310
Quadro 30 – Trabalhos de extensão em Direitos Humanos apresentados no II Encontro de Extensão da UFPB e no IV Seminário Internacional Universidade e Educação Popular (1995)	311
Quadro 31 – Trabalhos de extensão em Direitos Humanos apresentados no III Encontro de Extensão da UFPB (1996)	313
Quadro 32 – Trabalhos de extensão em Direitos Humanos apresentados no IV Encontro de Extensão da UFPB (1997)	315
Quadro 33 – Trabalhos de extensão em Direitos Humanos apresentados no V Encontro de Extensão da UFPB (1999)	316
Quadro 34 – Produção resultado de pesquisa no trabalho de extensão em Direitos Humanos na UFPB (1990 – 2000).....	320

FIGURAS

Figura 1 – Legitimidade Social e Extensão Universitária 271

Figura 2 – Extensão em Direitos Humanos, Legitimidade Social e Reconhecimento
Institucional 274

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
2 DIREITOS HUMANOS, CULTURA E EDUCAÇÃO	37
2.1 A CONSTRUÇÃO SOCIO-HISTÓRICA E MULTIDIMENSIONAL DOS DIREITOS HUMANOS: ALGUNS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS	37
2.2 CULTURA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA	57
2.2.1 Resistência e enfrentamento à violência como pressupostos dos direitos humanos e da educação em e para os direitos humanos.....	62
2.2.2 Cultura e educação como espaços de resistência, reconhecimento e diálogos Interculturais.....	77
2.2.3 Racionalidade emancipadora e autonomia do sujeito: uma opção crítica.....	92
2.2.4 Educação em direitos humanos e currículo numa perspectiva crítica.....	101
3 UNIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS.....	112
3.1 ELEMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS SOBRE A UNIVERSIDADE	112
3.2 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA	116
3.2.1 A criação tardia da Universidade Brasileira	119
3.2.2 O Ensino Superior na Paraíba e a Universidade.....	123
3.3 A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇOS DE EMBATES E RESISTÊNCIAS.....	128
3.3.1 A Universidade em contexto autoritário.....	133
3.3.2 A Universidade em contexto de democratização	136
3.4 DIREITOS HUMANOS E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	137
3.4.1 Construção Conceitual da Extensão	141
3.4.2 Direitos Humanos e Extensão Universitária.....	155
4 EXTENSÃO EM DIREITOS HUMANOS NA UFPB: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA	171
4.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFPB	172
4.2 VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS NA UFPB: DA RESISTÊNCIA À RETRATAÇÃO INSTITUCIONAL.....	174
4.2.1 A UFPB e a Ditadura Militar.....	177
4.2.2 Da Comissão de Anistia à Retratação Institucional.....	187
4.3 APROXIMAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS.....	193
4.3.1 A questão da terra gestando a relação Universidade-Movimentos Sociais e os Direitos Humanos.....	194

4.3.2 Resistir à opressão e construir uma sociedade democrática: desafios da transição política à Extensão Universitária (1973/1978)	202
4.3.3 Da abertura política à redemocratização (1978/1985).....	221

5 A INSTITUCIONALIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NA UFPB: PRÁTICAS E CONFIGURAÇÕES EDUCATIVAS NA EXTENSÃO.....252

5.1 A INSTITUCIONALIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NA UFPB	252
5.2 O PERFIL DA EXTENSÃO EM DIREITOS HUMANOS NA UFPB (DÉCADA DE 1990).....	267
5.2.1 Do diálogo e da legitimidade social	269
5.2.2 Do processo de informação e divulgação	275
5.2.3 Do processo de capacitação em cursos de extensão	283
5.2.4 Dos projetos de extensão	291
5.2.4.1 Projetos de Extensão em Direitos Humanos com os movimentos, associações, sindicatos e coletivos sociais	292
5.2.4.2 Projetos de Extensão em Direitos Humanos de Assistência Jurídica.....	296
5.2.4.3 Projetos de Extensão em Direitos Humanos com os Sistemas de Ensino (Educação Básica e Superior).....	302
5.2.4.4 Projetos de Extensão em Direitos Humanos com o Sistema de Segurança Pública....	306
5.2.4.5 Projetos de Extensão em Direitos Humanos com o Sistema Penitenciário	307
5.2.5 A produção científica da Extensão Universitária acerca dos Direitos Humanos	308

6 A EXTENSÃO EM DIREITOS HUMANOS NA UFPB – INSTITUCIONALIDADE ACADÊMICA E LEGITIMIDADE SOCIAL: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....328

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS E BIBLIOGRÁFICAS 346

ANEXOS 395

APÊNDICES 404

1 INTRODUÇÃO

Numa sociedade marcada por cenas de barbarização e desigualdades sociais, uma tese que trate da educação em e para os direitos humanos, no contexto da educação superior, torna-se socialmente relevante como objeto de estudo para a Pós-Graduação em Educação. Esta tese fundamenta-se na concepção crítica de educação, sustentando que a educação em e para os direitos humanos favorece a racionalidade emancipadora do sujeito. Contribui, também, para promover a solidariedade e resistências à violência e para o fortalecimento da democracia, ao incorporar os direitos humanos no cotidiano e nas práticas sociais e institucionais. Por isso, a educação em e para os direitos humanos assume uma perspectiva crítica, uma opção intercultural e uma concepção transversal que perpassa o currículo.

A escolha do tema, **Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB**, foi resultado de todo um processo histórico por nós experienciado desde 1994, como membro da Comissão de Direitos do Homem e do Cidadão (CDHC), como gestora da Coordenação de Programas de Ação Comunitária (COPAC) e como membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH), da Universidade Federal da Paraíba.

Nossa inserção na CDHC ocorreu após a contratação na UFPB, com vinculação ao Departamento de Serviço Social, a convite do professor Rubens Pinto Lyra. Esse espaço constituía-se na realização de ações de ensino, pesquisa e extensão no campo dos direitos humanos, reconhecidas pelo Conselho Universitário como atividades acadêmicas, dispondo de 10 horas da carga horária do (da) professor (a). Como membro da CDHC, representamos a UFPB no Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos da Paraíba (CEDDHC), onde começamos a compreender a dimensão política, social e histórica da relação entre a promoção e a defesa dos direitos humanos e as demandas acadêmicas de ensino, de pesquisa e de extensão, em equipes e ações multi e interdisciplinares em diferentes espaços institucionais e sociais. A vivência como membro e gestora do CEDDHC possibilitou-me experienciar diferentes possibilidades de articulação entre as necessidades de proteção e defesa e as demandas formativas em direitos humanos, tendo em vista as demandas de intervenção social postas pelos grupos sociais e pelo poder público.

No plano da extensão universitária, foram relevantes as experiências de educação em direitos humanos, construídas ao longo do período de resistência ao autoritarismo, articuladas a partir das lutas sociais, envolvendo as experiências de educação popular no meio rural, de

1970 a 1980. Pós Constituição Federal de 1988, retomaram-se as experiências influenciadas pelo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), com a participação de servidores públicos, por exemplo: junto ao sistema de segurança e justiça, em academias de polícias (militar e civil) e em penitenciárias; e junto ao sistema educacional, na própria UFPB e em grupos e comunidades rurais e urbanas.

No nível da graduação, experiências com disciplinas optativas têm sido realizadas nos Departamentos de História, Filosofia e Serviço Social, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), e no Curso de Direito, do Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) e no Curso de Pedagogia, do Centro de Educação (CE) em João Pessoa, assim como no Curso de Sociologia, do Centro de Humanidades (CH), até 2002, quando este ainda fazia parte da UFPB (ZENAIDE, 1999a).

No âmbito da UFPB, foi importante, para marcar a inserção dos direitos humanos no ensino da pós-graduação, o curso de Especialização em Direitos Humanos, realizado inicialmente em 1995, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, em 2004 e 2005, com apoio do Movimento Leigo para América Latina (MLAL). Desta experiência, ampliou-se para a inserção de disciplinas no Curso de Sexualidade Humana, do Centro de Educação, e no Curso de Especialização em Gerontologia, do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NIETI), além da criação da área de concentração em Direitos Humanos, no Mestrado de Ciências Jurídicas, e, mais recentemente (em 2006), na criação do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH) (ZENAIDE, 1999^a).

Outro aspecto relevante na inserção dos direitos humanos foi a experiência como gestora da COPAC, no período de 1996 a 2004, quando se abriram mais possibilidades de realização de projetos e programas focados nos direitos humanos, em parceria com a CDHC e o CEDDHC, envolvendo escolas públicas, sistema penitenciário, defensoria pública, academia de ensino da polícia militar, delegacias da mulher, associações de bairro, assentamentos rurais e aldeias do povo indígena Potiguara.

No plano nacional, a participação junto à PRAC permitiu a inserção da UFPB na Comissão de Direitos Humanos do Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), espaço de articulação com as universidades públicas federais, de proposição de políticas de extensão junto aos Ministérios (Justiça, Educação, Cultura), Secretarias Especiais (Direitos Humanos), a partir do qual se articularam projetos e programas em direitos humanos (O Adolescente em Conflito com a Lei, Paz nas Escolas, Edital

PROEXT com linha em direitos humanos, Educação em Direitos Humanos, Escola que Protege).

No tocante à implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, vimos participando, desde 2003, no âmbito nacional, do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. De 2004 a 2006, gerenciamos a Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), fase equivalente à elaboração e revisão do texto final do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e do início de sua implementação. Este trabalho se desdobrou em várias iniciativas, envolvendo as universidades públicas, como: seminários nacionais, encontros estaduais de educação em direitos humanos, instalação e capacitação dos comitês estaduais de educação em direitos humanos, projetos em direitos humanos como o Projeto sobre Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação em Direitos Humanos e o Projeto de Educação em Direitos Humanos, capacitação de educadores da rede básica, em ensino, envolvendo 15 universidades públicas e 15 estados da federação.

O tema da Educação em e para os Direitos Humanos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, coloca-se como uma demanda acadêmica no atual contexto, considerando as experiências implementadas pelas universidades públicas ao longo do processo de redemocratização. Esta iniciativa está coerente com a inserção dos direitos humanos nas políticas públicas, pela implementação do Programa Nacional de Direitos Humanos e, atualmente, pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em que a Educação Superior constitui eixo de ação e espaço de práticas formativas envolvendo a extensão, o ensino e a pesquisa.

A **tese** que propomos defender junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação tem como argumento principal: *a educação em direitos humanos emerge na relação universidade e sociedade no contexto da transição democrática e se insere na UFPB, a partir da extensão universitária, numa perspectiva contra-hegemônica e numa abordagem crítica de educação e currículo, articulando e transversalizando ações de extensão com o ensino, a pesquisa e a gestão.*

Como **recorte histórico**, a pesquisa propõe situar o processo de inserção dos direitos humanos na UFPB, atravessando o contexto da transição à redemocratização, quando foram criadas as primeiras entidades de direitos humanos da sociedade civil e iniciados os programas e projetos de direitos humanos no âmbito da União, demandando à educação superior ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Para situar o recorte histórico, foi

importante compreender como os movimentos em defesa dos direitos humanos surgiram acoplados às lutas sociais de resistência, nos anos 1970 e 1980, no âmbito nacional. (Comitê Brasileiro de Anistia, Movimento Nacional de Direitos Humanos, Movimento de Justiça e Paz, Grupo Tortura Nunca Mais, entre outros) e local (VIOLA 2008; ARNS,1978). Na Paraíba, embora o processo de inserção dos direitos humanos na universidade tenha se iniciado no começo dos anos mil novecentos e sessenta como ações de solidariedade ativa e de resistências às formas de violência estrutural, só após a ditadura militar é que se institucionalizaram as experiências educativas em direitos humanos, começando na modalidade não-formal e nas experiências de educação popular para, depois, alcançar as políticas públicas de direitos humanos e educacionais, incorporando-se demandas formativas para o ensino superior, tendo a extensão universitária como porta de entrada.

A **perspectiva crítica da investigação** em educação adotada parte de uma concepção de que a interpretação da prática, como se apresenta em diferentes contextos e espaços e por não ser evidente, demanda esforço teórico para sua explicação. Neste sentido, Kemmis (2002, p. 17) argumenta “[...] la práctica educativa no **habla por si misma**”. Por isso, seus sentidos e significados podem ser construídos, teoricamente, a partir das formulações construídas pelos sujeitos envolvidos na ação.

[...] el sentido y la significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político, y que sólo puede entenderse de forma interpretativa y crítica. Desde este punto de vista, la práctica no es un mero ‘hacer’. No se trata de una especie de acción técnica, instrumental; tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de nuestras acciones. Pero su sentido y significación no so exclusivamente subjetivos (cuestión de las perspectivas y formas de comprender de los profesionales) sino que pueden ser comprendidos por los otros, interpretándolos y se enmarcan en la historia y en la tradición, así como en la ideología (2002, p. 23).

Afirma Kemmis (2002, p.23): “[...] las prácticas cobran un significado (como prácticas de cierto tipo) cuando se teoriza sobre ellas, y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican”. Para a perspectiva crítica, a sistematização da prática educativa em direitos humanos não pretende se limitar à sistematização e à descrição de ações observadas e registradas em documentos, mas articular com as mesmas a reflexão crítica dos sujeitos protagonistas da ação, como um exercício de construção teórica, contextualizando os processos com suas multideterminações.

Esta tese se propõe a realizar uma construção teórica sobre a inserção dos direitos humanos na universidade, analisando, para tanto, os sentidos explicitados pelos docentes e técnicos protagonistas, a produção acadêmica e os documentos institucionais. Na perspectiva da teoria crítica, segundo Horkheimer (1983, p. 152), “Ninguém pode colocar-se como sujeito, a não ser como sujeito do instante histórico”. Ao escolher a experiência institucional da UFPB no campo dos direitos humanos, durante o processo de redemocratização, especialmente as experiências extensionistas, entendemos que esta modalidade de educação superior não se apresenta de forma homogênea e nem linear ao longo do período da transição democrática até seu processo de institucionalização. Ao contrário, ocorreu de forma contraditória e multifacetada, tendo em vista que, para além das condições materiais, as determinações histórico-políticas e culturais foram distintas, de modo que ainda impactam diferencialmente sobre a inserção dos direitos humanos no campo da educação.

A educação em direitos humanos, no contexto universitário, é resultado de dinâmicos processos sociais, políticos e culturais que, embora tenham uma base material onde se efetivam a intervenção e a elaboração conceitual e teórica dialogam com a dimensão político-ideológica e cultural hegemônica em diferentes conjunturas históricas. Construir um processo de investigação numa perspectiva crítica no campo da educação, segundo MacLaren (2005), demanda uma abordagem multidimensional do objeto em estudo. Concordamos com esta abordagem, que concebe as práticas educativas como atravessadas não só pelas relações econômicas, mas pela dimensão cultural e política.

Ao argumentar sobre a dimensão dialética do movimento entre teoria e prática, Kemmis (2002, p. 34) contribui para a construção de uma estratégia de investigação numa perspectiva crítica, uma vez que aponta para a necessidade de um exercício teórico-metodológico que se pautar por uma relação dinâmica entre teoria e prática. Apesar de compreendermos que a educação superior, do ponto de vista acadêmico, envolve o ensino, a pesquisa e a extensão, nosso tema de pesquisa, a inserção dos direitos humanos na UFPB, exige como ponto de partida e chegada a extensão universitária. Numa perspectiva interdisciplinar, abordaremos a extensão em diálogo com o ensino, a pesquisa e a gestão.

Ao conviver diretamente com os sujeitos e as organizações externas, a ação extensionista oportuniza um contato direto com o mundo real, suscitando destes que sejam capazes de criar modalidades educativas que atendam às demandas sociais e institucionais envolvendo, para tanto, diversos campos do conhecimento e das políticas públicas. Se a extensão universitária, como ação mediadora entre a sociedade e a universidade, a partir da

relação entre docentes e os múltiplos sujeitos e públicos da universidade, concretiza distintas configurações conceituais e metodológicas, propomos, metodologicamente, articular as ações registradas das experiências institucionais em documentos com as entrevistas no sentido de gerar novas possibilidades de práticas e reflexões.

Para compreender a prática institucional em direitos humanos, é necessário contextualizar o processo histórico que engendrou sua inserção na educação superior e na universidade, especificando a UFPB como campo empírico. Neste sentido, as universidades públicas, como espaços institucionais responsáveis pela formação superior, conviveram no Brasil, no período correspondente à ditadura militar, 1964 – 1985, com a violência institucional, praticada por agentes públicos, externos e internos.

A UFPB enfrentou, ao longo do regime militar, graves processos de violações dos direitos humanos contra seus dirigentes, docentes, discentes e o pessoal técnico-administrativo, assim como, contraditoriamente, viveu um amplo processo de expansão dos seus *campi* e cursos. Se, de um lado, constata-se aliança e colaboração com o regime militar de 1964, do outro, também se confere processos de resistência.

A universidade pública brasileira, e nela a UFPB, inserida numa realidade dinâmica e contraditória, nas décadas de 1960 e 1970, enfrentou, por um tempo significativo, práticas e culturas autoritárias. Entretanto, foi também no bojo das tensões causadas pelas violações de direitos que, contraditoriamente, gestou-se a necessidade de resistência à violência institucional e de construção de uma alternativa democrática. Deste processo, engendraram-se nas universidades, nas décadas de 1980 e 1990, movimentos e práticas no campo dos direitos humanos, tanto em modalidades de educação não-formal, como formal. O Texto Magno de 1988 estabeleceu as bases do Estado Democrático de Direito, não só do ponto de vista jurídico-formal, como na construção de esferas públicas capazes de dar origem a políticas pautadas na promoção, na proteção, na defesa dos direitos humanos e na reparação às vítimas da violência.

A dinâmica institucional, gestada numa sociedade que conviveu 24 anos com um regime autoritário, não pode deixar de ser contraditória em relação aos direitos humanos. A universidade como arena política convive, na expressão de MacLaren (2005, p. 256), com “una heterogeneidad de formas sociales y ideológicas”, em que saber e poder se entrecruzam, se complementam e se contradizem. Para a teoria crítica, a exposição das contradições não se “limitam meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimula e que transforma” (HORKHEIMER, 1983, p. 136).

O processo de inserção dos direitos humanos na universidade vem acompanhando todo um processo histórico tenso e conflituoso que, enquanto atravessado de contradições, favorece a emergência de ações educativas contrapostas às concepções ainda vigentes contrárias à afirmação dos direitos humanos. Após 25 anos de regime democrático, ainda conferimos práticas e concepções resistentes aos direitos humanos nas universidades brasileiras e na sociedade como um todo, sobretudo na mídia, onde se concentra a principal oposição aos direitos humanos, principalmente quando ocorrem violações aos direitos humanos contra pobres e excluídos socialmente. Entretanto, constatamos a construção de políticas públicas de enfrentamento às violações aos direitos humanos.

Tendo em vista essa realidade, pretendemos investigar o processo de inserção dos direitos humanos na UFPB, direcionando o olhar para as ações de extensão, considerando que foi deste espaço e perspectiva institucional que se deu início à parceria com os movimentos sociais e as forças democráticas, criando possibilidades de diálogo com o ensino, a pesquisa e a gestão na educação superior.

Desde 1993, no papel de docente da UFPB, percorremos esse desafio, não só de participar da Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão, como também de contribuir com a sistematização do processo que prosseguimos com a presente proposta de tese. Em 1995, iniciamos o trabalho como professora orientadora de um projeto de pesquisa de iniciação científica, com bolsas de PIBIC – CNPq, intitulado “Representação da Prática Institucional do Serviço Social nos Estabelecimentos que atuam com Educação Popular e Direitos Humanos em João Pessoa, 1994/1995”, com o objetivo de cadastrar as organizações de direitos humanos e refletir sobre as práticas em direitos humanos desenvolvidas pelas entidades da área (CARNEIRO e ZENAIDE, 1995). Posteriormente, com o Projeto de Fortalecimento do Conselho Estadual de Defesa do Homem e do Cidadão, apoiados pelo Ministério da Justiça, ampliamos este levantamento para outras entidades da sociedade civil e para centros e setores da UFPB, resultando num primeiro relatório de experiências de direitos humanos na Paraíba (ZENAIDE, 1999a).

Considerando a escolha do **estudo de caso**, definido por Chizzotti (1991, p.102), como “uma unidade significativa de pesquisa que pode ser tomada como um todo”, justifica-se a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como campo empírico, por seu papel histórico na área dos direitos humanos, no ensino, na pesquisa e na extensão, como também na institucionalidade da comissão e do núcleo de direitos humanos, na realização de cursos de pós-graduação (especialização em direitos humanos em 1995, 2004 – 2005 – 2008 – 2009), na

implantação de um amplo leque de programas e projetos de extensão em direitos humanos com movimentos sociais e o poder público: no engajamento na formulação e articulação de fóruns de políticas públicas (comitês, comissões e conselhos e seu pioneirismo na criação e gestão do Conselho Estadual de Defesa do Homem e do Cidadão (ZENAIDE, 1999a; ZENAIDE et al., 2006).

Para contextualização desse processo dos direitos humanos como política de Estado e como área temática para educação inicial e continuada na Educação Superior, iniciamos a tese com um panorama sobre a universidade pública na fase da ditadura militar de 1964, quando as bases materiais e políticas do autoritarismo foram capazes de gerar as condições históricas concretas que fundaram a emergência dos direitos humanos, primeiramente como movimento de resistência e, posteriormente, como sujeitos políticos, como entidades de defesa. Caminhamos ao longo da década de 1990 até chegar a institucionalidade dos direitos humanos no campo democrático como política de Estado, observando particularmente a trajetória de setores da UFPB que atuaram na direção dos Direitos Humanos.

O **estudo de caso** parte de uma concepção de que o processo de construção do conhecimento é um caminho inacabado, demandando uma postura aberta e indagadora da pesquisadora, assim como um processo de interpretação que considere a dimensão contextual e a multidimensionalidade do objeto, a variedade de dados e fontes de informação, as diferentes perspectivas conceituais e práticas. Para Lüdke e André (1986, p. 17), “O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. O **estudo de caso qualitativo**, segundo André (1986), considera, ao mesmo tempo, a particularidade e a complexidade de um caso singular.

A UFPB possui um conjunto de particularidades que a torna singular no que trata da inserção dos direitos humanos na educação superior. No contexto da região Nordeste, apresenta os primeiros registros de ações institucionalizadas em direitos humanos no âmbito da educação superior, tendo posteriormente sido seguida pela UFPE (1998) e UFS (1999) (ARAÚJO; MOMESSO, 2005; NEVES, 2006; TOSI; DIAS, 1996). A UFPB enquanto campo empírico se justifica uma vez que o seu processo de institucionalização em direitos humanos foi construído a partir da criação de projetos de extensão em direitos humanos junto a setores de assessoria aos movimentos sociais, de comissões e núcleos de ensino e pesquisa, de ouvidoria, além da participação na criação de esferas públicas da cidadania, como conselhos de direitos e defesa de comitês. Considerando as especificidades da UFPB no campo dos direitos humanos, a pesquisa tem como **objetivos:**

a) reconstruir o processo histórico que possibilitou a inserção dos direitos humanos em ações educativas de extensão na UFPB, implementadas a partir da relação de seus agentes (docentes, discentes e servidores técnico-administrativos) com os movimentos sociais;

b) sistematizar as ações de extensão em direitos humanos na UFPB, de modo a construir um perfil institucional;

c) investigar o processo de institucionalização da extensão em direitos humanos na UFPB, situando-a no contexto da universidade brasileira, e seus desdobramentos na formação universitária e suas articulações com as políticas públicas e a política de direitos humanos.

Em termos conceituais, a proposta de pesquisa se insere na perspectiva qualitativa, considerando que o objeto de estudo aponta para múltiplas determinações, envolvendo dimensões conceituais, históricas, político-institucionais e práticas educacionais, demandando a utilização de metodologias e estratégias qualitativas e quantitativas de pesquisa (HAGUETTE, 1992).

O **universo da pesquisa** foi constituído por docentes e técnico-administrativos da UFPB que desenvolveram ações de extensão em direitos humanos, atuaram na Comissão de Anistia da UFPB, coordenaram cursos de extensão e de especialização em direitos humanos, atuaram na institucionalização dos direitos humanos na UFPB, como na criação da CDHC, da Ouvidoria e do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão. Foram incluídos, ainda, Pró-Reitores de Extensão que exerceram a coordenação da área de direitos humanos do FORPROEX, conforme anexo 1. A identificação dos sujeitos da pesquisa foi preservada através de siglas fictícias.

O processo de pesquisa envolveu como instrumentos de coleta de dados, a **entrevista semi-estruturada, o levantamento e a análise documental e bibliográfica**. Compondo o cenário da investigação, na busca por contextualizar da melhor maneira possível os dados, lançamos mão de observações realizadas, que envolveram ações do cotidiano da CDH, do NCDH e da PRAC em relação aos direitos humanos: reuniões, eventos, audiências, cursos, visitas, conferências, realização de programas e projetos.

Neste sentido, nossa presença direta, interagindo e intervindo nas ações diretas junto à CDHC, ao NCDH e à PRAC, contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa, buscando atentar para, como mostra Haguette (1992, p. 78), alguns fatores que podem interferir na pesquisa do fenômeno observado: os valores sócio-culturais; os aspectos ideológicos no processo de seleção; os aspectos interpessoais; o envolvimento emocional e o juízo de valor.

Portanto, o produto das observações realizadas contribuiu para complementar as informações obtidas nas entrevistas e no levantamento documental e bibliográfico, compondo o *corpus* do fenômeno investigado.

A vivência como docente da UFPB presente, desde 1993, junto à Comissão de Direitos Humanos e, depois, ao Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, assim como membro e gestora do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão e da Coordenação de Programas de Ação Comunitária, demonstra a nossa aproximação direta, histórica, com o objeto de estudo. Se, de um lado, esta aproximação permite melhores condições de apropriação do objeto em estudo, de outro lado, exige também mais cuidado ético e técnico na condição de investigação, no sentido de exercitar a capacidade crítica e o distanciamento necessário para o processo de análise.

Bolívar (2003) observa que a tentativa, em um processo de sistematização de experiências em direitos humanos, seja considerada no seu caráter dinâmico, na capacidade de multiplicação e no envolvimento de sujeitos diferenciados, na multidimensionalidade de dimensões e abrangências de ações, tendo em vista os níveis de ação envolvidos – a proteção, a defesa e a reparação. Tal ação deve constituir uma tarefa permanente e ininterrupta. O autor conceitua o aspecto multidimensional da educação em direitos humanos, na medida em que esta proposta de educação insere a perspectiva da busca de proteção e defesa, mas também, a consciência crítica das relações entre Estado e Sociedade, considerando que tem como finalidade “contribuir a formar ciudadanos preparados para la defensa de sus derechos, y, también, a formar funcionarios comprometidos con su respeto y promoción” (BOLIVAR, 2003, p.10).

Para proceder à sistematização da experiência institucional em direitos humanos na UFPB, identificamos, nas contribuições de Morgan e Quiroz (1986), elementos para subsidiarem o processo de sistematização e análise da experiência em direitos na UFPB, no campo da extensão: as razões (os porquês e as intencionalidades) das ações e projetos, as ações e metodologia (o quê e como), o contexto histórico-social-político e econômico (o tempo, o espaço e suas múltiplas determinações). Devem-se considerar, também, sujeitos, pessoas, grupos e coletivos, atores sociais e institucionais, agentes profissionais, forças e alianças institucionais assim como as dificuldades, tensões e resistências, as dinâmicas relacionais, ações realizadas, recursos técnicos, além de produtos e resultados.

O levantamento do material impresso sobre direitos humanos foi considerado importante, pois retratou o nível de institucionalização das ações, uma vez que apresentou

dados publicizados disponíveis à comprovação, assim como foi considerada, do ponto de vista da pesquisa histórica, fonte estável de informações. Nesta direção, tal levantamento envolveu documentos produzidos nos âmbitos internacional, nacional e local, relacionados à Educação em Direitos Humanos:

- No âmbito internacional, foram compilados documentos referentes à Década da Educação em Direitos Humanos (1995 – 2004) como: resoluções, diretrizes, conferências, planos de ação, boletins, declarações e documentos referentes à educação em direitos humanos;
- No âmbito nacional, foram levantados os *sites* oficiais e documentos da: Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), UNESCO-Brasil, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – MEC, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Secretaria Especial de Igualdade Racial e do Ministério da Justiça. Neste processo, foram priorizados: portarias, leis, planos, programas, projetos e produções.
- No âmbito da atuação institucional em extensão em direitos humanos na UFPB, foram usados como fontes acervos pessoais e das bibliotecas da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, da Comissão de Direitos Humanos, do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos e da Comissão de Anistia. Neste processo, foram analisados resoluções, portarias, relatórios de gestão, projetos de extensão, relatórios de pesquisas, atas, fotografias, folhetos e folders, vídeos e outros, de modo a construir o perfil da prática institucional em direitos humanos na UFPB.

A pesquisa bibliográfica foi realizada através de um levantamento das produções em direitos humanos da UFPB – revistas de Extensão, Anais de Extensão, livros, Cd-Roms, Dvds, Listagem de Trabalhos de Conclusão de Cursos, Monografias, Dissertações e Teses – realizado na biblioteca especializada em direitos humanos Enzo Melegari, do NCDH.

Desde 1995, através de uma pesquisa com apoio do CNPq – PIBIC, começamos um processo de cadastramento das entidades de direitos humanos na Paraíba. Em seguida, em 1999, com apoio da SEDH e do CEDDHC, escrevemos, com muitas vozes e mãos, uma publicação – Relatórios de Experiências em Educação em Direitos Humanos na Paraíba. Revisitar esses fragmentos de experiências em direitos humanos significou reconstruir e aprender com o passado a experiência do presente, buscando observar e identificar aspectos

que possibilitem uma reflexão crítica. Como citam Montenegro, Siqueira e Aguiar (1995, p. 13) “Ouvir estas histórias, acompanhar esta visitação foi inegavelmente uma grande emoção”. Argumentam ainda, [...] “A seletividade da memória, como *modus operandi* próprio de narrar o passado esteve presente em intensidades diversas”. Concordo com Weffort, quando afirma:

Pensar sobre a prática sem o seu registro é um patamar de reflexão. Outro, bem distinto, é ter o pensamento registrado por escrito. O primeiro fica na oralidade não possibilitando a ação de revisão, ficando no campo das lembranças. O segundo força o distanciamento, revelando o produto do próprio pensamento; possibilitando rever, corrigir, aprofundar idéias, ampliar o próprio pensar. É neste sentido, que a reflexão trabalha o pensamento e, o seu registro, permite que se supere o mundo das lembranças. A reflexão registrada tece a memória, a história do sujeito e de seu grupo. Sem a sistematização deste registro refletido não há apropriação do pensamento do sujeito-autor e, dificilmente, poderemos gestar esse educando alfabetizador. Sujeito alienado do próprio pensamento torna-se mero copiador da teoria dos outros (WEFFORT, 1996, p. 7).

Após o Seminário de Qualificação, centralizamos a pesquisa na extensão universitária em direitos humanos na UFPB. Daí porque, então, delimitamos as entrevistas em 05 eixos: 1. Direitos Humanos na UFPB no contexto democrático – 1989 – 2007; 2. Institucionalidade dos Direitos Humanos na UFPB; 3. Comissão de Anistia na UFPB; 4. A UFPB e o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos; 5. A Extensão em Direitos Humanos no FORPROEX. Foram entrevistadas 20 pessoas com experiências em extensão universitária em direitos humanos, sendo: dois gestores de extensão, dois membros da Comissão de Anistia, 12 professores extensionistas e dois servidores técnico-administrativos extensionistas da UFPB e dois coordenadores de direitos humanos do FORPROEX (ver quadro e perfil da amostra no anexo 2).

Os encontros para obtenção de dados, através das entrevistas semi-estruturadas, realizadas na UFPB no *campus* da cidade de João Pessoa, foram marcados por meio de contatos pessoais, por telefone ou *internet*. Após a transcrição, foram devolvidas aos(as) respectivos(as) entrevistados(as) para acrescentarem ou ampliarem os dados obtidos na entrevista. Durante a fase inicial da pesquisa, foram elaborados os roteiros com as questões, submetidos ao Comitê de Ética da UFPB. Entretanto, inicialmente, como não obtivemos respostas dos questionários através da *internet*, restringimos esta fase da pesquisa às entrevistas semi-estruturadas presenciais. A escolha da entrevista semi-estruturada, nesta pesquisa, teve como objetivo dialogar com os sujeitos que participaram da experiência de inserção dos direitos humanos na extensão universitária junto à UFPB. Segundo Minayo (1994, p. 57), a entrevista “se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores,

enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”.

Os roteiros das entrevistas pautaram-se questões previamente definidas, deixando, entretanto, que cada entrevistado(a) direcionasse a entrevista (ver anexos de 1 a 5). O Currículo Lattes contribuiu para situar o(a) entrevistado(a) no campo dos direitos humanos. A entrevista semi-estruturada envolveu perguntas dirigidas focadas na necessidade de informação do pesquisador e, ao mesmo tempo, espaços abertos para abordagem livre dos sujeitos, revisitando fragmentos de sua experiência no campo dos direitos humanos, enquanto membro da UFPB. Nestas, procuramos coletar as narrativas dos sujeitos acerca das experiências em direitos humanos, de modo a levantar subsídios para aprofundar a análise das questões postas como desafios e objetivos do presente estudo.

Considerando a amplitude das distintas experiências, após cada entrevista, a mesma foi transcrita e devolvida aos entrevistados para que pudessem conferir o registro da memória oral transcrita, analisarem e complementarem aspectos identificados pelos mesmos ou solicitados pela entrevistadora, de modo a concluir o processo dinâmico da entrevista, assegurando aos(às) entrevistados(as) poderem rever os depoimentos antes de serem liberados para a pesquisadora.

[...] quando registramos, tentamos guardar, prender fragmentos do tempo vivido que nos é significativo, para mantê-lo vivo. Não somente como lembranças, mas como registro de parte da nossa história, nossa memória. Através destes registros construímos nossa memória pessoal e social (WEFFORT, 1996, p. 6).

A análise dos dados envolveu os aspectos qualitativos. Os dados coletados no levantamento documental e bibliográfico foram sistematizados e organizados, de modo a serem inseridos no texto, através de quadros, citações diretas e indiretas.

Os dados qualitativos coletados nas entrevistas semi-estruturadas foram tratados através da análise temática de conteúdos que, aplicada aos discursos diretos, possibilita a partir da leitura flutuante, da codificação dos conteúdos (o tema como unidade de registro e significação foi analisado a partir de palavras e frases simples, compostas e condensadas, núcleos de sentidos) e da sistematização dos dados, oportunizaram processos de inferência (variáveis temáticas e textuais) e interpretação, a partir da presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.) na mensagem analisada. Estruturados a partir de uma leitura transversal, os

dados das entrevistas foram enriquecidos e confrontados com a pesquisa bibliográfica e documental (BARDIN, 1977; FRANCO, 2007).

Os aspectos éticos da pesquisa foram administrados, compartilhando e negociando com os(as) entrevistados(as) horários, local da entrevista e termo de consentimento, devidamente registrados e autorizados pelo Comitê de Ética da UFPB, através do Protocolo no 0161, aprovado em 27 de maio de 2009.

A tese está estruturada em seis capítulos. A Introdução – situa o processo de construção do objeto de tese, a relevância social e acadêmica, os objetivos, o argumento de tese, os fundamentos conceituais e metodológicos da pesquisa, o recorte histórico, as estratégias metodológicas e o instrumental de pesquisa.

O **capítulo um** – Direitos Humanos, Cultura e Educação – inicia-se com uma abordagem histórica e conceitual dos direitos humanos para, então, situar a emergência dos direitos humanos no plano internacional, avaliando os principais instrumentos internacionais que apontam para a educação para a paz, a democracia e os direitos humanos, o lastro no qual emergiu a necessidade da Década da Educação em Direitos Humanos (1995 – 2004) na América Latina e Brasil. Neste capítulo, é abordado também o conceito de cultura e de educação numa perspectiva crítica, como categorias gerais de análise, dialogando com teóricos da Escola da Frankfurt, da Pedagogia Crítica e da perspectiva crítica do currículo, para, então, situar a educação em e para os direitos humanos e sua inserção na educação superior. Nesse diálogo teórico, são trabalhadas as categorias de resistência à violência, racionalidade emancipadora, autonomia dos sujeitos, democracia e direitos humanos.

O **segundo capítulo** – Universidade e Direitos Humanos – inicia-se com uma retrospectiva histórica da universidade no Brasil, para situá-la no contexto do Estado autoritário e no contexto da redemocratização. Encerra o capítulo uma abordagem conceitual da extensão para, então, tratar-se da inserção dos direitos humanos na extensão, nas universidades públicas brasileiras.

No **terceiro capítulo** – Extensão em Direitos Humanos na UFPB: uma construção histórica – trata da extensão em direitos humanos na UFPB, iniciando no contexto da ditadura militar, para compreender a inserção dos direitos humanos como resistência à violência, o processo de retratação institucional como processo educativo e de reparação e a participação da universidade através da Comissão de Anistia. Situamos os caminhos da extensão universitária, desde os anos sessenta junto aos movimentos sociais, especialmente na questão

da terra, retomando nos anos de transição e democratização, reconstruindo o processo de aproximação com os movimentos sociais.

O **quarto capítulo** – A Institucionalidade dos Direitos Humanos na UFPB: Práticas e Configurações Educativas na Extensão – apresenta o processo de institucionalização dos direitos humanos na UFPB e o perfil da extensão universitária em direitos humanos no período de 1990 – 2000.

As **considerações gerais** encerram o trabalho em torno da extensão em direitos humanos na UFPB, dos embates e tensões históricas, dos caminhos percorridos e seus sujeitos, dos processos de institucionalidade e legitimidade social e dos desafios presentes.

2 DIREITOS HUMANOS, CULTURA E EDUCAÇÃO

O primeiro capítulo propõe, inicialmente, uma reconstrução sócio-histórica e conceitual dos direitos humanos em sua multidimensionalidade, para então, abordar os aspectos teóricos acerca da educação em e para os direitos humanos. Propõe situar o direito à educação em direitos humanos como parte do direito à educação na contemporaneidade e como conquista democrática. Para a compreensão da cultura como espaço dialético que permeia a possibilidade de resistências e processos emancipatórios no plano cultural e educacional, buscamos interagir com formulações teóricas de alguns pesquisadores da escola crítica, que contribuíram para fundamentar a educação em e para os direitos humanos em contexto democrático. O capítulo trata, ainda, da contextualização da educação em e para os direitos humanos no plano internacional e nacional, como direito e objeto de construção de uma cultura e uma política pública.

2.1 A CONSTRUÇÃO SOCIO-HISTÓRICA E MULTIDIMENSIONAL DOS DIREITOS HUMANOS: ALGUNS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS

A construção conceitual dos direitos humanos é parte de um processo histórico que vem desde a Antiguidade às Épocas Moderna e Contemporânea. Esta longa caminhada vem sendo gestada em processos de resistências e lutas diante de múltiplas violações produzidas por diferentes modelos de sociedade e Estado, assim como em conquistas que afirmam e reconhecem – através da construção de códigos, declarações, pactos e convenções – a proteção dos direitos humanos, criando desta forma possibilidades históricas em relação à defesa, à reparação e à promoção de direitos individuais e coletivos.

Em seu trajeto histórico, os direitos humanos passaram de valores, para serem também positivados em ordenamentos jurídicos, em mecanismos institucionais de proteção e defesa, em práticas sociais e ações institucionais. Esse processo, como afirma Comparato (1999, p. 25), vem sendo atravessado não só com uma “tensão dialética entre a consciência jurídica da coletividade e as normas editadas pelo Estado”, mas também, protagonizado por sujeitos políticos que, presentes nos espaços públicos, resistem buscando modificar sua realidade na direção de uma sociedade justa, fraterna, livre e igualitária.

Na história das sociedades antigas, prevaleceram concepções idealistas fundamentadas a partir de uma ordem supra-estatal: a ordem divina e a ordem natural. Nesta

visão, os direitos humanos são concebidos como um valor metafísico, um componente intrínseco e inerente à condição humana. Herkenhoff (1994) reconhece essa origem dos direitos humanos, ao situá-la ainda na época em que os povos não conheciam a lei como dispositivo de limitação do poder e de resistência à violência, quando o respeito dependia das virtudes e sabedorias pessoais, quando a humanidade ainda não conhecia a igualdade formal. O registro sobre direitos humanos, segundo o autor, encontra-se em distintos documentos desde a Antiguidade, a exemplo, dentre outros, do Código de Hamurabi, no pensamento de Amenófis IV, na filosofia de Mêncio, na República de Platão, no Direito Romano e em inúmeras civilizações e culturas ancestrais.

Dornelles (2006), nesta mesma linha, situa nos primórdios da civilização a preocupação humana em formular valores ético-morais e ético-políticos, seja pelo humanismo judaico-cristão e greco-romano, seja pelo humanismo oriental. Do ponto de vista histórico, a passagem do regime de servidão feudal para o sistema capitalista de produção, marcado por uma época em que ainda não havia a igualdade formal de todos perante a lei, e onde o sistema de estamentos restringia os direitos a todos, tal processo significou a ênfase nas lutas pelas liberdades fundamentais frente ao poder absoluto dos Estados Absolutistas e Monárquicos.

A ideia de *igualdade essencial*, segundo Comparato (1999, p. 12), vem do período axial da História, embora só em 1948 a Organização das Nações Unidas – ONU tenha proclamado a noção de que todos os homens são sujeitos de direitos universais. Foi na Grécia, com a criação da lei escrita, que princípios inalienáveis passaram a constituir-se em fundamentos da ação política, embora, desde aí, tenham se estabelecido diferenças entre as leis divinas e as leis dos homens, as leis universais e as particulares de cada povo. Trindade (2000) também remete a origem dos direitos humanos à Grécia antiga, associada a uma perspectiva laica e à natureza. Segundo Comparato (1999, p.1), é o reconhecimento universal da igualdade que, ao associar-se à liberdade, reivindica que “nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação – pode afirmar-se superior aos demais”. Neste sentido, eles são imprescritíveis, não se limitam a situações particulares pessoais e sociais, nem muito menos são renunciáveis.

Comparato (1999) ressalta a presença do valor da liberdade como precursor dos direitos humanos na Idade Média, na passagem do século XII ao XIII (a Declaração das Cortes de Leão de 1188 e a Magna Carta de 1215, na Inglaterra). Segundo Artal (2004, p. 40), na Espanha, “los Decretos de la Curia de León” concediam a inviolabilidade e proteção do domicílio, assim como responsabilizavam a proteção da paz aos magnatas, bispos e

burgueses. Com relação aos direitos dos povos indígenas, afirma Artal, desde 1542, que as Novas Leis de Índias tratavam dos direitos indígenas frente aos povos colonizadores. A Carta Magna de João sem Terra, por sua vez, estabeleceu a proteção pelo instrumento do *habeas corpus* como princípio para regulamentar o ato de detenção frente aos abusos de poder, tratou dos direitos das mulheres viúvas, das dívidas de ingleses com judeus e o direito dos nobres só serem punidos se julgados por outros nobres (COMPARATO, 1999).

Desde os séculos XVII e XVIII, ao longo da construção dos Estados Modernos, os direitos do cidadão vêm sendo positivados através de declarações, convenções, pactos, constituições e leis (os chamados direitos geracionais, que serão abordados mais adiante). Foi assim em 1689, com a Carta de Direitos (Bill of Rights) da Revolução Gloriosa na Inglaterra; em 1776, com a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, na Virgínia; em 1789, com a Declaração dos Direitos e Deveres do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa; em 1917, com a Constituição Mexicana; em 1919, com a Constituição de Weimar; em 1945 com a Carta das Nações Unidas; em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos; em 1966 os Pactos dos Direitos Cíveis e Políticos e o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (COMPARATO, 1999; ARTAL, 2004; ROCHA, 2001).

Rubio (1998), Dornelles (2006) e Tosi (2008a), ao tratarem do processo de construção conceitual dos direitos humanos, destacam diferentes fases históricas. A primeira geração de direitos (entre os séculos XVII e XVIII) centra a luta nos direitos civis e políticos com enfoque nas liberdades do indivíduo frente ao Estado; a segunda geração dos Direitos Humanos (séculos XIX e XX) concentra as reivindicações nos Direitos Econômicos e Sociais, com enfoque na igualdade; a terceira geração dos Direitos Humanos (séculos XX e XXI) afirma os direitos culturais, quanto ao direito à educação, à cultura, à diversidade; e a quarta geração dos Direitos Humanos trata dos direitos das gerações futuras, envolvendo as três gerações anteriores e a constituição de uma nova ordem econômica, política e jurídica internacional, que envolve os direitos ao meio ambiente, à comunicação, à propriedade intelectual, à identidade do genoma humano, ao desenvolvimento e à solidariedade. Da Revolução Francesa e das Revoluções Socialistas, às lutas jurídicas nos tribunais e na jurisprudência internacional na atualidade, abarca-se desde os direitos do indivíduo aos direitos dos povos.

São múltiplas as expressões e os sentidos socialmente construídos sobre os direitos humanos. Rabenhorst (2008, p.14) relaciona a noção de direito como da ordem do “desejo e da necessidade que possuímos de viver em um mundo justo”, a perspectiva da exibibilidade. A

busca pela justiça e pelo reconhecimento social e do Estado é uma concepção que insere os sujeitos como titulares e criadores de direitos – individuais e coletivos – ampliando a inclusão dos sujeitos de direitos (crianças, mulheres, povos indígenas, entre outros), expandindo as possibilidades de proteção, defesa, reparação e promoção.

O processo de adjetivação do direito assumindo outras expressões, como: direitos do homem, direitos da pessoa humana e direitos dos povos relaciona-se com diferentes fases históricas. Enquanto as expressões *direitos do homem* e *direitos da pessoa humana* apareceram relacionados aos direitos individuais, como conquista das revoluções liberais burguesas (Revolução Inglesa, no século XVII, a Revolução Norte-americana e a Revolução Francesa, no final do século XVIII), os *direitos coletivos* de natureza social emergiram de processos revolucionários tendo como novo ator o proletariado gestado pela Revolução Industrial (Revolução Mexicana, Revolução Russa de 1917, a Constituição da República de Weimar na Alemanha, em 1919) em direção aos direitos da igualdade substancial, da liberdade, da fraternidade e do respeito pelas diversidades. Já o direito dos povos surgiu no pós 2ª Guerra em defesa da solidariedade e da paz, envolvendo, ao mesmo tempo, os direitos individuais e os direitos coletivos (DORNELLES, 2006).

O termo *direitos fundamentais*, segundo Rubio (1998), foi inicialmente utilizado na França com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Os *direitos do homem* foram proclamados na Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem e na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Tais expressões fundamentam-se na doutrina e no direito positivo. Comparato (1997) utiliza a terminologia *direitos humanos* como requisito fundado na condição humana, como direitos de todos, sem associação a qualquer particularidade.

O pleonismo da expressão direitos humanos, ou direitos do homem, é assim justificado, porque se trata de exigências de comportamento fundadas essencialmente na participação de todos os indivíduos do gênero humano, sem atenção às diferenças concretas de ordem individual ou social, inerentes a cada homem. [...] o fato sobre o qual se funda a titularidade dos direitos humanos é, pura e simplesmente, a existência do homem, sem necessidade alguma de qualquer outra precisão ou concretização. É que os direitos humanos são direitos próprios de todos os homens, enquanto homens, à diferença dos demais direitos, que só existem e são reconhecidos, em função de particularidades individuais e sociais do sujeito (COMPARATO, 1997, p. 28-29).

Segundo o autor, o núcleo do conceito universal de direitos humanos, decorre da construção da ideia de uma igualdade comum a todos os seres humanos. Inicialmente, esta

igualdade foi formulada como de origem divina, posteriormente, noutra momento da história, como resultado da capacidade racional do homem em guiar-se com autonomia em relação às leis gerais e aos valores éticos.

Rosas (2001, p.47 – 48) argumenta a tese da dualidade homem/cidadão como presente na relação entre direitos humanos e direitos de cidadania. Para o autor, “todos os homens têm, por natureza, certos direitos inalienáveis”, entretanto, enquanto “membros de um estado político, isto é enquanto *cidadãos*, devem ser esses mesmos direitos assegurados”. Defende o autor (2001, p. 51) que embora tenham universos de aplicação diferentes, ambos os direitos, do homem e do cidadão, não devem prescindir da universalidade, como forma de não reduzir os direitos humanos apenas ao mundo ocidental; e também, para não restringir os direitos humanos a grupos ou categorias sociais.

Cabe-nos, portanto, fazer uma inversão e considerar os direitos humanos como um horizonte histórico programático – nem transcendente, nem transcendental – de extensão a todos os homens dos direitos que as cidadanias nacionais tornaram operativos. A questão que aqui se coloca é, pois a da universalização dos direitos, juntamente com a da sua contiguidade (ROSAS, 2001, p. 51).

Direitos humanos, nesta linha de raciocínio, não podem, de acordo com Rosas, subsistir à ideia de universalidade dos direitos de cidadania, pois, embora diferentes, são contíguos.

Segundo Dornelles (2006), essa multiplicidade de expressões representam não só momentos distintos da história, como também diferenças de concepções e fundamentos históricos e filosóficos, cada uma representando distintas abordagens filosóficas ideológicas – jusnaturalismo, positivismo e materialismo. As **correntes jusnaturalistas** defendem um núcleo de direitos naturais considerados essenciais para o homem, como: a vida, a autopreservação, a liberdade, a segurança, a propriedade e a resistência à opressão. As **correntes contratualistas** defendem a criação de direitos a partir do consentimento da comunidade política, em que a igualdade entre os homens deve ser assegurada pelo contrato social. Segundo Dornelles (2006, p. 16), os direitos humanos “emanam da força do Estado através do seu processo de legitimação e reconhecimento legislativo”. Para Rubio (1998), a concepção positivista possui como argumento a razão jurídico-normativa. O interesse em positivar os direitos humanos em mecanismos de proteção ampliou-se nos séculos XIX e XX, com a necessidade de se estabelecer padrões de convivência a serem incorporados nos sistemas jurídicos, como meio para se obter o respeito, a promoção, a proteção e a reparação.

As **correntes materialistas**, por sua vez, emergiram com as revoluções socialistas a partir do século XIX, quando o caráter formal e ideológico dos direitos individuais burgueses foi denunciado, enquanto novos direitos sociais foram reivindicados e conquistados, não só em relação à proteção jurídica, mas à efetivação do princípio da igualdade frente às políticas sociais, tendo em vista o contexto de uma sociedade de mercado, desigual e contraditória. Nesta abordagem, os fundamentos sociais dos direitos humanos são explicados como resultado das contradições e das lutas sociais, não só por reconhecimento, mas pela efetivação, sem discriminação de qualquer natureza, politizando a noção de direitos humanos para além da noção de natureza e de reconhecimento e positivação dos direitos.

[...] os direitos humanos correspondem a um estado de sociedade. Antes de serem inscritos numa constituição ou num texto jurídico, anunciam-se sob a forma de movimentos sociais, de tensões históricas, de tendência insensível das mentalidades evoluindo para outra maneira de sentir e pensar (MBAYA, 1997, p. 3).

Pedro Wilson, militante histórico dos direitos humanos no Brasil, também adota a abordagem histórico-social dos direitos humanos quando problematiza o caráter dialético dos mesmos, não dissociando as dimensões política e cultural.

A luta pelos direitos humanos (a luta por vida digna) constitui-se em uma longa e difícil estrada da história humana. Longa porque o homem e a mulher existem há milhares de anos na terra. Difícil, porque a luta por liberdade, igualdade e fraternidade entre pessoas, grupos, etnias, culturas e sociedades enfrentou e continua a enfrentar graves obstáculos políticos, sociais, econômicos e culturais. Assim, a busca dos direitos da pessoa humana é contínua, densa, dura, penosa, contraditória, plural, diferente, realizadora e possibilitadora. É uma história de sucessos e fracassos. De descobertas, invenções, adaptações, experimentações em face das aventuras da razão e das emoções humanas. É uma longa história de caminhadas estabelecidas em espaços e tempos em que nos foram dados viver, aprender, educar e transformar o mundo, através da vontade, dos desejos, dos conhecimentos, das ciências, das tecnologias, das culturas e saberes dotados e situados diante dos nossos sentimentos e compreensões (WILSON, 1997, p.15).

Artal (2004), ao abordar a condição histórica dos direitos humanos, ressalta como a proteção, a promoção, a reparação e a defesa não se efetivam sem tensões e contradições ao longo do processo histórico. O processo de descoberta, reconhecimento, afirmação e proteção é fruto de condições sociais e históricas determinadas e da vontade dos homens e mulheres. Neste sentido, a burguesia, enquanto classe social, conquistou as liberdades individuais, as chamadas liberdades civis e políticas (liberdade de religião e opinião, propriedade, não discriminação, proteção contra prisões arbitrárias, julgamento justo, proteção da lei, regulação

do uso da força pública, participação no processo político), relacionadas à pessoa humana e ao indivíduo.

A presença de um arcabouço jurídico-formal internacional e nacional expressa um nível de reconhecimento e proteção dos direitos. Entretanto, mesmo sendo obtido um certo consenso e afirmação, esta não é suficiente, ainda, para um tribunal, um governo, um gestor de políticas públicas, um legislador, um diretor do sistema penitenciário reconhecer, respeitar ou fazer cumprir como preceito ético-jurídico, ou mesmo, para uma pessoa ou um grupo limitar o uso da agressividade e da violência. Há a necessidade da luta no campo político-cultural.

Considerando que o argumento jurídico-formal se pauta no imperativo da ordem e da lei, outras dimensões – econômicas, culturais, subjetivas, educacionais, políticas e sociais – interferem no respeito ou desrespeito aos direitos humanos. No século XX, o homem teve que lidar com a tensão entre conviver com a violência e a exclusão social numa perspectiva mundializada e, ao mesmo tempo, lutar para conquistar um aperfeiçoamento ético e normativo, através de leis protetivas da dignidade humana e das liberdades fundamentais e dos direitos coletivos e dos povos, como um dos mecanismos institucionais a se utilizar para limitar o nível de arbítrio existente na humanidade. Como diria Arendt (1990), o grande desafio contemporâneo da humanidade é admitir as formas monstruosas e radicais de violência gestadas no século XX e aprender com as experiências totalitárias (não tão distantes das experiências ditatoriais na América Latina).

[...] o mal radical surgiu em relação a um sistema, no qual todos os homens se tornaram supérfluos. Os que manipulam esse sistema acreditam na própria superfluidade tanto quanto na de todos os outros, e os assassinos totalitários são os mais perigosos, porque não se importam se estão vivos ou mortos; se jamais viveram ou nunca nasceram (ARENDR, 1990, p. 510).

Cançado Trindade (2002, p. 19) ressalta: “os direitos protegidos são inerentes a todos os seres humanos”, assim como “são anteriores e superiores ao Estado e todas as formas de organização política”. Várias têm sido as formas de se lidar e limitar o arbítrio ao longo da história da humanidade. Na contemporaneidade, a sociedade civil internacional e os Estados – Partes, através de conferências internacionais, vêm consensuando a criação de mecanismos de proteção, fiscalização e investigação; estratégias de acompanhamento e monitoramento, como relatores, comissões, comitês de monitoramento e acompanhamento e tribunais internacionais; educação para as vítimas (pessoas e coletivos), assegurando aos seus defensores utilizarem o

direito de petição junto aos órgãos de proteção, de modo a restringir as violações, mobilizar as forças sociais em sua defesa e exigir dos Estados encaminhamentos e medidas de proteção¹.

Graças aos esforços dos órgãos internacionais de supervisão nos planos global e regionais logrou-se salvar muitas vidas, reparar muitos danos denunciados e comprovados, adotar ou alterar medidas legislativas, por fim a práticas administrativas violatórias dos direitos garantidos, aletrar medidas legislativas impugnadas, adotar programas educativos e outras medidas positivas por parte dos governos² (TRINDADE, 2002, p. 21).

São de várias ordens os direitos humanos violados. A Declaração Universal dos Direitos Humanos classifica os direitos em: civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Ao mesmo tempo, organiza os artigos em: os direitos e liberdades de ordem pessoal (do artigo 3 ao 11), os direitos do homem em suas relações sociais (do artigo 12 ao 17); as liberdades políticas (do artigo 18 ao 21) e os direitos políticos e os direitos econômicos, sociais e culturais (do artigo 22 ao 27).

Os direitos sociais, econômicos e culturais exigem o protagonismo permanente na sua conquista e manutenção assim como sua incorporação como direitos de cidadania. Estes direitos são seguridade social, segurança pública, proteção social, dignidade no trabalho, greve, lazer, descanso, proteção à maternidade e à infância, memória, cultura, identidade social, nível de vida, alimentação, moradia, saúde, educação pública gratuita e universal, progresso científico e artístico, proteção dos direitos autorais e patentes científicas, comunicação, entre outros; tais direitos são de aplicação progressiva e exigem a participação dos Estados para protegê-los e implementá-los.

Os direitos à solidariedade entre os povos estão relacionados a uma ordem social e internacional, exigindo consciência e processos de resistências e lutas internacionais pela cidadania planetária. São direitos dos povos a paz, o desenvolvimento, a natureza e o meio ambiente, a proteção do patrimônio comum da humanidade. Os direitos das gerações futuras

¹ O Brasil é exemplo de mobilização da sociedade civil junto aos mecanismos internacionais de defesa. Em 07 de agosto de 2006, o Brasil sancionou a Lei 11.340, devido à condenação da Corte Internacional de Direitos Humanos da OEA, por omissão e negligência no julgamento de Antônio Heredia Viveiros, ex-marido de Maria da Penha. O Estado do Ceará foi condenado a indenizá-la pelo descaso com que tratou o caso de tentativa de homicídio (19 anos durou o processo ficando a mesma deficiente física).

² Trindade (2001) esclarece: as obrigações em relação aos mecanismos internacionais de proteção dos direitos humanos não são responsabilidade só dos governos, mas dos Estados-Partes, que envolvem o Poder Executivo, o Judiciário e o Legislativo. Quando ocorre um julgamento e condenação, os poderes públicos são responsáveis para proteger e garantir não só as vítimas como evitar novas violações.

referem-se à articulação dos direitos na perspectiva de uma nova ordem internacional (COMPARATO, 1999; TOSI, 2005).

Rubio (1998) explicita como *direitos civis*: a vida e a integridade física e psicológica, o direito de ir e vir, de intimidade ou privacidade, liberdade de consciência, expressão e informação; *direitos políticos*: nacionalidade, participação política, proteção e acesso à justiça; *direitos sociais*: reunião e associação, proteção da família, meio ambiente; *direitos econômicos*: propriedade, liberdade de empresa, dignidade da vida e trabalho, seguridade social e *direitos culturais*: educação, liberdade de ensino, acesso à cultura e ser educado em direitos.

Alerta Pinheiro (1993, p. 81) que os direitos humanos, do ponto de vista terminológico, não podem ser reduzidos a nenhuma dessas gerações de direitos. Tosi (2008 a, p. 54), por sua vez, reforça que todas as dimensões históricas conceituais dos direitos humanos encontram-se “organicamente relacionadas, de tal forma que uma dimensão se integre e se realize com todas as outras; porque, ao final, o homem é um só”. A concepção contemporânea de direitos humanos insere, portanto, não só as gerações atuais de direitos conquistadas ao longo da história da humanidade, incorporando os direitos civis, os direitos políticos, os direitos sociais, os direitos econômicos e os direitos culturais de modo indissociável e indivisível. Para Piovesan (2000b, p. 92), “todos os direitos humanos constituem um complexo integral, único e indivisível, em que os diferentes direitos estão necessariamente inter-relacionados e interdependentes entre si”. Cançado Trindade (1998, p. 120) diz: “Indivisíveis são todos os direitos humanos, tomados em conjunto, como indivisível é o próprio ser humano, titular desses direitos”. Esta visão integral dos direitos humanos defendida especialmente na Conferência Mundial de Viena de 1993, segundo Trindade, vem contra a dualidade herdada com a Guerra Fria.

Tosi (2008a) acrescenta como características construídas ao longo da trajetória dos direitos humanos: a) *universalidade* (extensivo a todos os seres humanos sem distinção de qualquer natureza); b) *inviolabilidade* (ninguém pode atentar legitimamente contra eles); c) *imprescritibilidade* (não se perder por decurso de prazo); d) *inalienabilidade* (não podem ser transferidos); e) *efetividade* (concretude não só em relação à proteção, mas também em relação à defesa, à promoção e à reparação); f) *diferenciados* (considerar as especificidades e diferenças sociais e culturais); g) *interdependência* (dependência mútua) e *complementariedade* (necessária vinculação entre os *direitos* das quatro gerações).

Se compreendermos que os Direitos Humanos para serem respeitados, reconhecidos, protegidos e defendidos, exercidos e conquistados, conhecidos e promovidos demandam: informação, conhecimento, ética, cultura, subjetividade, legislação, práticas e lutas sociais, e ainda, sua compreensão requer uma leitura multidimensional, trans e interdisciplinar. Zenaide (2001b) identifica como dimensões conceituais dos direitos humanos: a dimensão ético-filosófica enfatiza os princípios ético-jurídicos; a dimensão socioeconômica ressalta as condições materiais e sociais iguais para toda a coletividade; a dimensão sociopsicológica e a cultural destacam os padrões e modos de comportamento e relacionamento pessoal e social, considerando os aspectos de ordem subjetiva, afetivo-social e cultural; a dimensão jurídico-política acentua o processo e as manifestações de institucionalização do limite de direitos e deveres frente ao indivíduo, à sociedade e ao Estado, através de mecanismos jurídicos (normas, tratados, declarações, convenções, pactos e leis) e institucionais; a dimensão histórico-política compreende os direitos humanos a partir dos espaços e processos de lutas e movimentos sociais; e a dimensão educativo-cultural percebe os direitos humanos como um conjunto de saberes e práticas potencializadores de processos históricos de construção da individualidade, da subjetividade, da cidadania individual e coletiva. Todas estas dimensões se complementam e relacionam-se mutuamente, para que possamos compreender a dinamicidade da realidade e a totalidade dos direitos humanos.

Nos principais instrumentos internacionais, a *dignidade* é considerada um princípio fundante na formulação dos direitos humanos, uma vez que todo ser humano tem valor próprio acima das leis. Importantes instrumentos internacionais (Declaração Universal dos Direitos Humanos e os Pactos Internacionais dos Direitos Civis e Políticos e dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais), afirmam que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. No preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1949), a Assembléia Geral das Nações Unidas proclama os direitos humanos como um ideal a ser construído, sonhado e conquistado por e para todos sem distinção, mediado pela justiça, a educação e a cultura.

A Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (BRASIL-SEDH, 2006, p.41).

Nikken (1994) enfatiza a necessidade do reconhecimento de uma normalidade institucional que implique não só a afirmação de direitos, mas a efetivação de condições que concretizem a dignidade humana.

La noción de derechos humanos se corresponde con la afirmación de la dignidad de la persona frente al Estado. El poder público debe ejercerse al servicio del ser humano: no puede ser empleado lícitamente para ofender atributos inherentes a la persona y debe ser vehículo para que ella pueda vivir en sociedad en condiciones cónsonas con la misma dignidad que le es consustancial (NIKKEN, 1994, p. 1).

Para Artal (2004), embora se considere a dignidade como ontológica, um valor que se sustenta pela condição da natureza humana, que dá unidade à noção de direitos humanos, em situações e relações hierárquicas e assimétricas, esta não é suficiente, exigindo processos de lutas, conquistas no plano da proteção e defesa e condições materiais e culturais. Moralmente, independente do reconhecimento formal dos Estados, apesar das diferenças e desigualdades sociais, a dignidade não pode ser divisível, ou seja, não são apenas alguns humanos que merecem respeito em detrimento de outros, mas todos, irrenunciavelmente. Por outro lado, a possibilidade de autodeterminação dos povos inclui a liberdade e a responsabilidade dos homens em relação a si, aos seus pares e à comunidade.

Mota (2009) reflete como as concepções de dignidade permeiam distintos fundamentos teóricos: a abordagem de Kant acerca da autonomia da razão; a concepção de Hegel sobre as esferas da dignidade; a explicação de Dworkin sobre o direito de não sofrer a indignidade, e a abordagem de Habermas sobre a dignidade da pessoa humana e da vida humana.

Para pensar como a dignidade humana é central na concepção de homem e de educação em e para os direitos humanos, é preciso observar como, no Holocausto, a perda das liberdades fundamentais foi uma das medidas prioritárias do poder totalitário para quebrar a dignidade e a capacidade de resistência, gestando, no extremo da violência, a banalização e a perda da capacidade de indignar-se, alterando, como afirma Mèlich (2000, p. 49), o modo de vermos a humanidade. O mesmo autor afirma que “O homem racional, o *homo faber*, o *homo ludens*, incluindo o animal simbólico, morre nos fornos de Auschwitz”. Para complementar esta ideia, concordamos com Olguin (1997, p. 6) quando argumenta que “Direitos Humanos é vida: não somente uma concepção de vida, é uma vivência cotidiana de dignidade humana em todas as suas dimensões”. Olguin aproxima-se da perspectiva crítica, na medida em que não dissocia a relação entre concepção e ação engajada e comprometida com a dignidade de toda

pessoa humana, sem distinção, assim como ressalta o caráter indissociável e multidimensional dos direitos humanos.

A dimensão histórico-política dos direitos humanos permite que se tenha uma visão dinâmica e processual dos mesmos, na medida em que os sujeitos de direitos, considerados elementos dinâmicos da vida em sociedade, são capazes de desenvolver mecanismos de resistência, de desnaturalização ou de positivação da noção de direitos, ampliando a participação dos sujeitos contra os excessos de poder cometidos pelos órgãos de Estado ou por outros grupos sociais; ao mesmo tempo, possibilita que conquistem não só o reconhecimento social como a sua inserção no conjunto das políticas públicas. A autodeterminação dos povos é considerada um fator de definição da autoridade do poder público, que se fundamenta na vontade do povo, a qual se amplia para a participação social, direta ou indireta. A participação social nas lutas sociais, assim como a participação nas conferências de direitos, por exemplo, são exemplos de como os direitos humanos, por serem históricos, são inconclusos e em contínua reconstrução.

As dimensões ético-filosófica e sociopsicológica e cultural são tão relevantes quanto a dimensão jurídico-política, pois nem sempre o reconhecimento dos direitos colocados em leis assegura a efetividade dos mesmos nos hábitos e atitudes e nas práticas sociais e institucionais. A dimensão ético-filosófica dos direitos humanos contribui para situá-los como modos de ser e agir, como princípios e, ao mesmo tempo, parâmetros ético-políticos que servem de crítica e orientação (real ou simbólica) às práticas sociais e institucionais na perspectiva de construção de uma cultura que consolide a conquista de uma ordem social mais justa, em que o respeito aos direitos humanos não seja desprezado, mas afirmados e defendidos.

Os valores ético-jurídicos dos direitos humanos encontram-se presentes nos principais instrumentos de proteção internacional e nacional dos direitos humanos, assim como nas tradições culturais, a exemplo da chinesa e do budismo, do judaísmo, do cristianismo e do islamismo, do humanismo africano e do marxismo e da tradição liberal. No caso da tradição chinesa, o direito do povo de se revoltar contra soberanos tirânicos foi reconhecido, independentemente da introdução no país da noção ocidental de direitos. Para o islamismo, a tradição mulçumana, os direitos individuais são traduzidos em direitos de sujeitos morais, e os direitos coletivos, em direitos do ser comunitário. Na tradição do humanismo africano, o indivíduo não se coloca como oposto à coletividade, não privilegia a dimensão material em detrimento das demais. Os direitos e deveres de uma pessoa são

concebidos como da sociedade, numa visão dialética. Na tradição marxista, embora os direitos humanos sejam criticados pela sua dimensão formal e não real, restrita e não universal, para todos os homens, valores como os da liberdade, da igualdade e da fraternidade são fundamentais para a construção e efetivação dos mesmos, desde que ultrapassem a tradição liberal (MBAYA, 1997).

A equidade social, a existência de padrões de vida dignos, requerem condições materiais e uma cultura política que propicie a participação efetiva na vida social, nas decisões públicas e no controle social. Se a lei não é suficiente para assegurar o respeito integral aos direitos humanos, de imediato, a dimensão ético-filosófica e a cultural se apresentam como um recurso para a construção de uma cultura política que propicie o que Mbaya define como direito de quarta geração: o direito fundamental à democracia no âmbito interno e externo, como condição da humanidade avançar no respeito aos direitos humanos. A democracia enquanto regime que se fundamenta na soberania popular, legítima, no âmbito interno, o direito de resistência à opressão, assim como, no ponto de vista externo, “torna ilícita a intervenção militar”. Neste sentido, cria possibilidades de explicitação de diferentes formas de resistência e de lutas com vistas à instalação e fortalecimento do regime, que proporcione formas de vida essencialmente democráticas, em que os princípios da solidariedade, da igualdade, da liberdade e do respeito às diferenças sejam substanciais e não um discurso formal e ilusório.

Rubio (1998) explica a noção de direitos humanos tendo por eixo quatro perspectivas: a **concepção axiológica**, que explica os direitos humanos como valores reconhecidos pelos homens; a **concepção legalista**, que aborda tais direitos pela existência da lei que protege e permite a defesa, embora não os garanta; a **concepção relativista**, que traz os valores como derivados da dignidade humana e a **concepção jusnaturalista**, que trata de uma ordem universal, uma norma superior, a essência humana.

O autor identifica três doutrinas gestadas na modernidade: **a liberal**, consolida-se ao longo dos séculos XVII e XVIII, defende a inviolabilidade dos direitos naturais e sagrados, reivindica os direitos de liberdades individuais frente ao poder absoluto dos reis e argumenta sobre a necessidade da submissão dos cidadãos ao Estado de Direitos, que deve garanti-los e protegê-los; **a marxista**, surge no século XIX, denunciando a não efetivação dos direitos individuais prometidos para todos pelos liberais, como o voto; reivindica a democracia social com a proteção dos direitos ao trabalho e aos serviços sociais e explica o processo de transformação a partir da estrutura, situando os direitos e o Estado como superestrutura; **a**

socialista democrática, no século XX, como crítica ao comunismo real, surge o socialismo no contexto da economia de mercado, enfatizando a participação política na institucionalidade democrática com maior intervenção do Estado na economia e no social.

Estas tentativas de conceitualização dos direitos humanos conflituam-se, outras vezes complementam-se. A concepção jusnaturalista e a liberal andam na contramão das concepções marxista e socialista democrática. Se para a concepção liberal o reconhecimento formal por parte do Estado é condição para afirmação dos direitos humanos, para as abordagens marxista e socialista democrática, a afirmação é uma das dimensões, não a única. Não há efetivação dos direitos humanos sem a intervenção da sociedade civil organizada e da sociedade política na proteção dos direitos humanos. A proteção dos direitos humanos exige ações de promoção, assim como mecanismos de defesa e transversalidade nas políticas públicas e, também, na mediação dos conflitos, na educação para a cidadania, na criação de mecanismos de participação democrática.

Dornelles (2006, p. 9), por sua vez, ressalta que o importante é considerar “o conteúdo político dos direitos humanos”. A questão crítica, postapara todos, é se os direitos enunciados solenemente em declarações, pactos e convenções passaram para a história concreta de todos os povos, ao longo dos séculos. Nem todos os Estados reconhecem os direitos humanos em seus documentos internos, assim como nem todo Estado ratifica ou assina e pactua o conjunto dos mecanismos internacionais de proteção conquistados ao longo da história da humanidade, nos últimos três séculos.

No que tange à internacionalização dos direitos humanos, as graves violações aos direitos humanos, a exemplo do genocídio, da escravidão, da exploração do trabalho, da tortura, dentre outros, geram necessidades históricas de proteção. Segundo Piovesan (2000b), o direito internacional teve ênfase após a II Grande Guerra Mundial em contraposição às atrocidades e horrores cometidos pelo nazismo, como uma reação e um compromisso da comunidade internacional com a proteção dos direitos humanos de todos os povos à paz e à vida no planeta. A positivação dos direitos humanos tem sua significação histórica. Se de um lado, ela reconhece e institucionaliza os limites e as responsabilidades dos Estados frente às violações, do outro, cria mecanismos de proteção que podem ser acionados por todos (as), o que significa o reconhecimento da isonomia dos direitos para todos, no plano formal. A dimensão jurídica cria a possibilidade formal de cada pessoa ou grupo poder defender-se contra as arbitrariedades do Estado e da Sociedade. Por outro lado, possibilita a conquista de políticas públicas.

Após a II Grande Guerra, a paz e a dignidade humana passaram a se constituir em valores universais a serem protegidos em face da constatação da capacidade destruidora dos homens. O processo de incorporação dos direitos humanos no ordenamento jurídico, em constituições e legislações internas e no âmbito internacional, ampliou o status dos direitos humanos para os direitos fundamentais. Neste sentido, considerados como direitos de cidadania, o Estado e suas autoridades públicas passam a ser responsabilizados pela proteção e promoção dos mesmos, não se limitando apenas a proclamar direitos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, fruto do embate de diferentes forças sociais, envolve diferentes correntes político-filosóficas (TOSI, 2005, p. 20 – 21), das revoluções burguesas, da tradição socialista e do cristianismo social, uma vez que congrega os direitos de liberdades ou direitos civis e políticos com os direitos coletivos, como os direitos de igualdade, de dignidade no trabalho, os chamados direitos econômicos, sociais e culturais e, mais, os direitos do cristianismo social (o direito de solidariedade e fraternidade). Os direitos do indivíduo frente ao Estado podem ser exigidos em tribunais. São eles os direitos à vida, à liberdade, à propriedade, à segurança pública, à igualdade perante a lei, ao acesso à justiça e aos tribunais. Os direitos civis e políticos tratam dos direitos à integridade física, à associação, à participação política, à liberdade de expressão e de religião, ao julgamento justo, à privacidade do lar, à imagem pública, à liberdade de expressão do pensamento, à liberdade de ir e vir, ao asilo político, à nacionalidade, a não ser preso de forma arbitrária, o direito à liberdade de imprensa e informação, o direito de votar e de ser escolhido.

Na contemporaneidade, a Carta das Nações Unidas (1945) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) são consideradas marcos da internacionalização dos direitos humanos, assim como outros relevantes instrumentos de proteção (Pactos Internacionais e Convenções). A Declaração é um marco histórico, sobretudo, pelo conjunto de princípios ético-políticos que traz como parâmetros para as relações e convivência humanas bem como pela ação dos agentes públicos: a solidariedade, a igualdade, a paz, a fraternidade, a liberdade, o respeito mútuo. A Conferência de Viena (1993) é considerada um marco histórico contemporâneo para uma perspectiva universal e, ao mesmo tempo, interdependente e indissociável dos direitos humanos, tendo em vista que consensua a promoção e a proteção dos direitos humanos como prioridade e responsabilidade da comunidade internacional no mundo contemporâneo. Viena não só reafirma a dignidade como valor intrínseco para se proteger e garantir as liberdades fundamentais, sem distinção por razões de quaisquer diferenças culturais ou desigualdades econômicas e sociais; também não dissocia a noção de

direitos humanos da justiça social, prevista no Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e afirma o direito à autodeterminação dos povos de preservarem a vida e a autonomia perante outros povos e governos.

Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos de forma global, justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. Embora particularidades nacionais e regionais devam ser levadas em consideração, assim como diversos contextos históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, sejam quais forem seus sistemas políticos, econômicos e culturais (VILHENA, 2001, p. 181).

A relevância do século XX para os direitos humanos é que nele a concepção de direitos humanos incorporou ao conceito as noções de irrenunciabilidade da dignidade, imprescritibilidade, universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos, assim como da inclusividade (MBAYA, 1997; RUBIO, 1998; VILHENA, 2001). No plano internacional, os direitos humanos contemporâneos emergem como resultados de conferências internacionais e de jurisprudências dos tribunais internacionais, de modo que o reconhecimento jurídico-político, através dos instrumentos protetivos e da existência de mecanismos institucionais de defesa, são elementos constitutivos dos direitos humanos. Como ressalta Ramos (2005), a elaboração jurídica do ordenamento passa pelo legislativo e pelo judiciário, dois campos relevantes de criação de direitos.

A afirmação de garantias e de mecanismos de proteção no plano internacional, através de declarações, convenções e pactos, foram responsáveis, historicamente, por fazer com que os Estados incorporassem os direitos humanos na legislação interna como princípio constitucional e nas políticas de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos. Neste sentido, é que se compreende a necessidade de uma associação da defesa jurídica e política com a promoção de uma cultura em direitos humanos como pilares destes. O século XIX foi importante, segundo Rubio (1998), para que os direitos humanos começassem a ser incorporados nas Constituições Nacionais. No século XXI, por sua vez, as lutas coletivas se expandiram e diversificam-se na conquista dos direitos coletivos e no respeito às diferenças, no combate às formas de discriminação, complexificando e trazendo a dimensão cultural e das diversidades para as políticas públicas.

O **quadro 1** representa uma síntese dos principais instrumentos internacionais no campo dos direitos humanos nos séculos XX e XXI, demonstrando o longo processo político que vem engendrando novas perspectivas na promoção, defesa, proteção e reparação.

Quadro 1 – Marcos Internacionais de Proteção aos Direitos Humanos e à Educação em Direitos Humanos dos séculos XX e XXI.

Séculos	INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS
Século XX	1945 – Carta das Nações Unidas 1948 – Carta da Organização dos Estados Americanos 1948 – Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem 1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948 – Convenção Internacional sobre Prevenção e Punição do Crime de Genocídio 1949 – Convenção de Genebra I, II, III, IV 1951 – Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados 1959 – Declaração dos Direitos da Criança 1960 – Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do Ensino 1963 – Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial 1965 – Declaração sobre o fomento à juventude dos ideais de paz, respeito mútuo e compreensão dos povos 1966 – Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial 1966 – Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos 1966 – Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais 1967 – Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher 1968 – I Conferência Internacional sobre Direitos Humanos – Teerã 1969 – Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica 1969) 1969 – Declaração sobre o Progresso Social e o Desenvolvimento 1972 – Relatório Faure 1974 – Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais 1975 – Declaração sobre a utilização do Programa Científico e Tecnológico em interesse de paz e no benefício da humanidade 1975 – Declaração sobre os Direitos das Pessoas Desapacitadas 1978 – Declaração de Princípios fundamentais relativos à contribuição dos Meios de Comunicação de Massas para o fortalecimento da paz e da compreensão Internacional, a promoção dos direitos humanos e a luta contra o Racismo e o Apartheid e a incitação à Guerra 1978 – Congresso Internacional sobre Ensino de Direitos Humanos 1979 – Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher 1981 – Carta Africana dos Direitos dos Povos 1981 – Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação fundadas na Religião ou Convicções 1984 – Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis ou Degradantes 1984 – Declaração sobre o direito dos Povos à Paz 1985 – Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura 1986 – Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento 1988 – Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais – Protocolo de San Salvador 1989 – Convenção No. 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais 1989 – Convenção sobre os Direitos da Criança 1989 – Convenção Europeia dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais 1989 – Segundo Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos com vistas à Abolição da Pena de Morte 1990 – Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem 1990 – Convenção Internacional para a Proteção dos Direitos dos Trabalhadores Imigrantes e suas Famílias 1992 – Declaração sobre os Direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas 1992 – Fórum Internacional da Instrução para a Democracia 1993 – Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos 1993 – Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher 1993 – Conferência Mundial dos Direitos Humanos em Viena – Declaração e o Programa de

	Ação aprovado na Conferência Mundial de Direitos Humanos de 1993 1994 – Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, Convenção de Belém do Pará 1994 – 2004 – Década da Educação em Direitos Humanos 1994 – Declaração sobre o Ensino dos Direitos Humanos – Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia – Conselho da Europa 1995 – Declaração de Princípios sobre a Tolerância e o Plano de Ação de Seguimento do Ano das Nações Unidas 1998 – Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação 1999 – Declaração de Mérida – A Educação e os Valores Éticos para a Democracia 1999 – Convenção 182 da OIT sobre a Proibição e a Ação Imediata para a Eliminação das Piores Formas de Trabalho Infantil 1999 – Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher 1999 – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência 2000 – Cúpula Mundial de Educação – Marco de Educação em Dakar: Educação para Todos – Atingindo Nossos Compromissos Coletivos 2000 – Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança Relativo ao Envolvimento de Crianças em Conflito Armado 2000 – Protocolo Facultativo à Convenção sobre Direitos da Criança Referente à Venda de Crianças, à Prostituição Infantil e à Pornografia Infantil
Século XXI	2001 – Declaração Mundial da Diversidade Cultural 2001 – Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos 2001 – Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul 2001 a 2010 – Década Internacional para uma Cultura da Paz e da Não-Violência para as Crianças do Mundo 2002 – Recomendação (2002) 12 do Comitê de Ministros aos Estados-Membros do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática 2004 – Recomendação REC (2004) 4 do Comitê de Ministros dirigida aos Estados membros relativa à Convenção Europeia dos Direitos Humanos no Ensino Universitário e a Formação Profissional. 2005 – Convenção Sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, Paris

Fontes: BRASIL-SEDH (1998); MORIÓN (1999); VILHENA (2001); ARTAL (2004);); (WERTHEIN e CUNHA(2005); BRASIL-SEDH (2006); ZENAIDE (2008); BRASIL – PNEDH (2009); UNESCO(2009); BRASIL-PNDHIII (2010);

A cultura, como palco de reprodução social de violência e espaço de resistências sociais, traz para o campo dos direitos humanos novos embates e a necessidade de incluir a diversidade como dimensão conceitual dos direitos humanos. É nesse contexto que homens, mulheres, crianças, idosos e outros, enquanto sujeitos políticos, vêm reivindicando os direitos das futuras gerações a uma sociedade mais justa e equitativa, mas também uma sociedade inclusiva em relação às diferenças sociais e culturais. A transversalidade dos direitos humanos na gestão das políticas públicas nasce, segundo Rubio (1998), com a construção do Estado Social de Direito, com as lutas sociais pela defesa dos direitos econômicos, sociais e culturais, exigindo do Estado não só a proteção dos direitos, como a sua promoção através de políticas sociais.

Boaventura de Souza Santos (1997) e Flores (2009) chamam atenção para uma crítica sobre a leitura hegemônica ocidental da concepção universalizante dos direitos humanos, fundada na concepção liberal. Em nome do universalismo, segundo Santos, o projeto ocidental de civilização negou as diversidades dos indivíduos, dos povos, das culturas, arvorando um projeto mundial de dominação da razão técnica e do mercado. Foram ignoradas e violadas as culturas em nome da lógica mercantil como estratégia de assujeitamento e dominação. O pesquisador contrapõe ao multiculturalismo dominante o diálogo intercultural como estratégia contra-hegemônica de reconstrução da humanidade. Santos ressalta o aspecto complexo e contraditório dos direitos humanos, quando a direção na perspectiva da universalização não insere vozes diferenciadas e lutas pela diversidade contra as diferentes formas de opressão.

Contra o universalismo, há que propor diálogos interculturais sobre preocupações isomórficas. Contra o relativismo, há que desenvolver critérios políticos para distinguir política progressista de política conservadora, capacitação de desarme, emancipação de regulação. [...] Cada cultura tem concepções diferenciadas de dignidade humana. [...] um diálogo intercultural sobre a dignidade humana que pode levar, eventualmente, a uma concepção mestiça de direitos humanos, uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e que se constituiu em redes de referenciais normativas capacitantes (SANTOS, 1997, p. 114).

Mbaya problematiza na mesma direção de Santos, quando questiona se a noção de universalidade dos direitos humanos não é especificamente uma questão ocidental. Para o autor, o contraponto dessa visão passa pela substituição de relações de opressão e exploração por conquista de justiça e respeito integral dos direitos humanos para todos, sem distinção, respeitando culturas e diversidades.

Vivemos desde 1945, um período de reconhecimento da sua universalidade e *inclusividade*, sendo, também, um período de reivindicações dos povos no sentido de exercerem o direito à autodeterminação como um direito dos povos e do homem. É o momento da democratização, da descolonização, da emancipação, da luta contra o racismo e todas as formas de discriminação racial. O direito à existência, à vida, à integridade física e moral da pessoa e à não-discriminação em particular racial, são normas imperativas da comunidade internacional ou da natureza do *jus cogens* (MBAYA, 1997, p. 2).

Santos (1998, p. 23) questiona se a proposta de universalidade liberal dos direitos humanos não foi complacente com ditadores e processos de colonização. Questiona se “La búsqueda de una política contrahegemónica de los derechos humanos equivale a preguntar si,

y como, es posible recuperar el potencial emancipador y el carácter utópico de los derechos humanos?” Concordamos também com Zolo (2010) e Baccelli (2010) quando emitem críticas ao centralismo e à hierarquia das decisões do Conselho de Segurança da ONU, sob a hegemonia norte-americana, em relação às grandes potências econômicas, ao financiamento e apoio logístico e militar às invasões e guerras contra o terrorismo, aos golpes de estado, com o artifício da “defesa da democracia, da ordem e da paz internacional e da segurança dos estados” como pretensão para justificar as violações aos direitos humanos perante às nações.

Os direitos humanos, numa visão dialética, inserem-se num campo de conflitos e forças em lutas, tendo neste processo elementos de imprevisibilidade e previsibilidade. Os elementos de imprevisibilidade geram, em cada contexto, aspectos mutáveis e estruturantes, assim como uma dinâmica capaz de, em cada fase histórica, produzir mudanças qualitativas em termos de conquistas éticas, políticas, sociais e econômicas. Mbaya (1997, p. 3) esclarece: “A percepção dos direitos humanos está condicionada, no espaço e no tempo, por múltiplos fatores de ordem histórica, política, econômica, social e cultural”. Nesta perspectiva, é preciso refletir e superar a visão linear sobre os direitos humanos, como etapas sucessivas, as chamadas gerações de direitos (dos direitos civis e políticos), ou como sobredeterminação de uma dimensão sobre as demais (dimensão jurídica sobre a econômica, a cultural e a política). Constata-se essa limitação, quando reduzimos o trabalho em direitos humanos à esfera da proteção legal em detrimento da promoção e da defesa, quando não consideramos as demais dimensões econômicas, culturais, sociais, políticas e educacionais, sem considerar a dinâmica social em suas múltiplas e complexas determinações e descontinuidades.

As lutas por proteção dos direitos humanos estão a todo o momento enfrentando situações críticas, tensões e conflitos. A necessidade de proteção conflitua-se com as mentalidades historicamente gestadas, assim como com os modelos econômicos, com os regimes políticos e com os padrões culturais. Flores (2009, p.44) numa visão complexa dos direitos humanos, associa “la universalidad de las garantías y el respeto por lo diferente”. Argumenta:

[...] los problemas culturales están estrechamente interconectados con los políticos y los económicos. La cultura no es una identidad ajena o separada de la estrategias de acción social; mas bien, es una respuesta, una reacción a la forma cómo se van constituyendo y desplegando las relaciones sociales, económicas y políticas en un tiempo y un espacio determinados (FLORES, 2009, p.42)

Na contemporaneidade, os direitos humanos englobam concepções anteriores gestadas historicamente, articulando expectativas de utopias, entre liberais, socialistas, reformistas e revolucionários; ao mesmo tempo em que expressam resultados sempre provisórios das lutas pela dignidade. Flores (2009) contrapõe-se às visões hegemônicas de direitos humanos, universalistas e localistas, com uma concepção crítica. Entende o autor os direitos humanos como sendo,

[...] los medios discursivos, expresivos y normativos que pugnan por reinsertar a los seres humanos en el circuito de reproducción y mantenimiento de la vida, permitiéndonos abrir espacios de lucha y de reivindicación. Son procesos dinámicos que permiten la apertura y la consiguiente consolidación y garantía de espacios de lucha por la particular manifestación de la dignidad humana (FLORES, 2009, p. 54).

Neste sentido e concordando com o autor, os direitos humanos são resultados de processos históricos e dinâmicas sociais em constante tensão e mudanças, uma vez que, imersos em realidades concretas, marcadas pela divisão social, sexual, étnica e territorial, expressam processos de lutas pelo acesso aos bens materiais, sociais e culturais. Em cada realidade social e em cada tempo histórico, os direitos humanos se reconstroem e se recompõem em novas singularidades e lutas por diferentes garantias de direitos. É nessa capacidade humana de poder reconstruir-se e interferir no mundo concreto que a história social dos direitos humanos continua ora conquistando avanços, ora enfrentando retrocessos.

2.2 CULTURA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos há uma afirmação relevante para iniciar a problematização da relação entre direitos humanos e cultura.

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos do homem resultaram em atos bárbaros que ultrajam a consciência da Humanidade, e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum (BRASIL-SEDH, 2006, p. 41).

Mesmo após sessenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ainda não podemos celebrar as conquistas em direitos humanos, ao contrário, continuamos a

conviver com barbáries, guerras e miséria que influenciam diretamente na construção de uma cultura excludente e autoritária. O desprezo e o desrespeito aos direitos humanos no Brasil, especialmente, encontram-se registrados em meios de comunicação de massa, assim como em programas de direitos humanos, em denúncias perpetradas pela sociedade civil nos organismos de defesa e monitoramento nacionais e internacionais e em documentos e registros dos Conselhos de Direitos e de Defesa. Ndiaye (2002) ressalta o papel da sociedade civil na mobilização de uma consciência crítica, na divulgação e denúncias junto à opinião pública.

Documento histórico realizado pela SEDH em 2004, acerca do Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana, confirma como, no contexto democrático, há necessidade de Comissões Parlamentares de Inquéritos para investigarem a existência de chacinas e execuções contra trabalhadores sem terra, moradores das favelas urbanas, apenados do sistema penitenciário e crianças e adolescentes de/na rua, a exemplo: Carajás no Pará, Carandirú e Favela Naval em São Paulo, Candelária e Vigário Geral no Rio de Janeiro, Corumbiara em Rondônia (BRASIL-CDDPH, 2004).

Prestar contas à comunidade internacional, limitar a arbitrariedade dos agentes públicos, aperfeiçoar as medidas protetivas, promover a educação em e para os direitos humanos e as liberdades fundamentais são responsabilidades assumidas pelos Estados-Parte frente aos organismos do sistema de proteção internacional. Para além da função de supervisão, os organismos internacionais monitoram o cumprimento dos tratados, convenções e protocolos aprovados e ratificados, através de visitas, relatórios, denúncias e grupos de trabalhos. O processo civilizatório cria mecanismos de controle e regulação dos excessos da violência através de parâmetros legais e mecanismos institucionais, assim como procura construir parâmetros éticos que sejam incorporados às atitudes individuais, aos modos de vida e aos costumes, ao sistema educativo, de saúde, segurança e justiça e às práticas institucionais.

Associada à normativa internacional no campo dos direitos humanos, aparece a necessidade de fomentar e desenvolver ações de curto, médio e longo prazo, que possam contribuir com a internalização dos direitos humanos como pautas reguladoras de convivência social, através de processos educativos, comunicacionais e culturais. Rayo (2010) distingue três etapas da educação em direitos humanos: a **primeira etapa**, 1948 – 1974, inicia-se com a Declaração Universal dos Direitos Humanos; a **segunda etapa**, em 1974, começa com a Recomendação da UNESCO; a **terceira etapa**, em 1995, inicia-se com a Declaração e o

Plano de Ação sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos, a democracia e a tolerância.

A Resolução 217/1948 das Nações Unidas propõe, como ações de educação em e para os direitos humanos, a difusão ampla da Declaração Universal dos Direitos Humanos em escolas e centros educativos. Em 1949, recomenda o Conselho Econômico e Social da ONU à UNESCO que incentive o ensino dos direitos humanos nas escolas e meios de comunicação, assim como nos programas de educação de adultos, universidades e organizações culturais e sociais. A UNESCO publica “Declaración Universal de los Derechos humanos: documentación y consejos pedagógicos”, em 1953. De 1955 a 1959, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas começou a convocar encontros e conferências fazendo recomendações aos Estados no sentido de criarem programas e estudos, assim como incentivarem a realização de seminários e conferências, publicações, atividades experimentais nas escolas e centros de formação e documentação (RAYO, 2010, p.1).

A primeira Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Teerã (1968), ressaltou a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos num contexto marcado pela Guerra Fria; propôs avaliar os progressos desde a DUDH, bem como a elaboração de um programa para celebrar o ano internacional dos direitos humanos: neste, destacou a necessidade de políticas de desenvolvimento econômico e social nos níveis internacionais e nacionais para combater as desigualdades e as discriminações resultantes dos processos de colonização. Em face da bipolarização mundial, a UNESCO (1974) apresentou um estudo sobre o ensino em direitos humanos no âmbito universitário, a “Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales así como la educación relativa a los derechos humanos y las libertades internacionales”. Nesta, enfatiza a necessidade dos Estados em assegurarem o ensino dos direitos humanos em todos os níveis de ensino e na formação dos educadores. Com isso, a UNESCO adotou uma série de medidas:

[...] programas estudios sobre los métodos, el material y los programas de enseñanza; seminarios y conferencias; publicaciones; mejoramiento de los manuales escolares; fomento de las actividades experimentales en las escuelas y centros de formación del profesorado, y servicios de consulta y documentación (RAYO, 2010, p. 1).

A segunda Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada entre 14 e 25 de junho de 1993, em Viena, contou com a participação expressiva de 800 organizações não-

governamentais representando o Fórum Mundial das Organizações Não-Governamentais, que reivindicaram o respeito

[...] à ‘ratificação universal’ dos tratados de direitos humanos, à democratização do próprio sistema das Nações Unidas, à redução dos gastos militares pelos Estados, à alocação de mais recursos pelas Nações Unidas para suas atividades no campo dos direitos humanos, à adoção de novos mecanismos de resposta pronta e eficiente a violações maciças de direitos humanos (inclusive as perpetradas por entidades não-estatais) (TRINDADE, 1994, p. 12).

O documento da sociedade civil enfatiza a necessidade de medidas nacionais que tenham como objetivo a “construção de uma cultura universal de observância dos direitos humanos” (TRINDADE, 1994, p. 26). Em Viena, enfaticamente foi defendida a necessidade de “capacitação (*empowerment*) da população”, de modo que, no Plano de Ação, foi inserido o inciso IV, exclusivamente referente à educação em matéria de direitos humanos, além de indicar para a Assembléia Geral a proposta da Década da Educação em Direitos Humanos. Os Estados-Parte assumiram como prioridades em Viena

[...] a universalidade (inerente aos direitos humanos e aprofundada pelo direito ao desenvolvimento como um direito humanos), a garantia (as medidas de implementação no interior dos Estados e da comunidade dos Estados), e a democratização (indissociável da proteção dos direitos humanos, e a ser assimilada por todas as culturas (TRINDADE, 1994, p. 14).

Educar para o respeito aos direitos humanos com vistas à construção de uma cultura de valorização e promoção dos direitos humanos e o exercício da cidadania foram objetivos assumidos internacionalmente pelos países-parte das Nações Unidas.

A noção de cultura foi elaborada desde a antiguidade como “ação de cultivar a terra”. Com a modernidade, alterou a compreensão para “cultura como faculdade humana”, como “educação do espírito”, como “enriquecimento intelectual”, associada à concepção ocidental de civilização, como “progresso individual e coletivo, evolução e razão”, delegadora de saberes acumulados. No século XVIII, a noção de cultura reapareceu associada às ideias de tempo, vida civil e política, como sinônimo, como meio para se avaliar o grau de civilização. No século XIX, segundo Chaui (2008), a concepção iluminista associou o conceito de cultura ao de evolução e progresso, avaliado pela presença ou ausência de elementos, como o Estado, o mercado e a escrita; elegendo a cultura européia capitalista como modelo de desenvolvimento que legitimou a colonização e o imperialismo. Para Cuche (2002), a noção

de cultura no século XIX envolveu um amplo debate ideológico, entre a concepção universal e a particularista. A primeira enfatiza a dimensão individual, todos se reconhecem quaisquer que sejam suas origens. A segunda ressalta a dimensão coletiva, enfoca a ideia de nação cultural significando as conquistas artísticas, intelectuais e morais que somam o patrimônio de diferentes povos e nações. Segundo Chauí (2002), ocorre no século XX, uma noção ampliada de cultura a partir de uma autocrítica dos antropólogos em relação à ideologia etnocêntrica e imperialista que fundamentou os processos de dominação cultural. Nesta

[...] os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem práticas e valores, definem para si próprios o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior do espaço (o sentido do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do invisível), os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, instauram a ideia de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, determinam o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano (CHAUI, 2002, p. 28).

A perspectiva crítica de cultura, como contraponto à racionalidade instrumental e à lógica mercantil abre o campo conceitual para incorporar novas experiências, numa perspectiva de racionalidade emancipatória, onde a noção de autonomia de criação e de inovação, de transformação do existente em algo novo que reconhece e afirma a cultura como direito de todos, onde os diferentes sujeitos podem criar e produzir memórias, artes e produtos culturais. Nessa perspectiva, a cultura é entendida como:

[...] trabalho de inteligência, da sensibilidade, da imaginação, da reflexão, da experiência e do debate, e como trabalho interior do tempo, é pensá-la como *instituição social*, portanto, determinada pelas condições materiais e históricas de sua realização (CHAUI, 2002, p. 36).

Associando esta concepção de cultura aos direitos humanos numa sociedade em processo de democratização, significa que, enquanto criação social, a construção do respeito aos direitos humanos e dos princípios democráticos vem historicamente sendo instituída por múltiplas vozes como expressão de um contrapoder, que sob condições adversas, resiste e até cria novos modos de ser e agir. Não se reduz, portanto, em criar princípios e direitos numa perspectiva universal e um aparato internacional de proteção, mas de enraizar práticas de cidadania ativa numa perspectiva intercultural, para que os sujeitos compreendam que a defesa das liberdades individuais não se dissociam do embate contra as desigualdades e o respeito a todas as formas de diversidade.

Deste esboço conceitual acerca dos direitos humanos, trataremos em seguida dos eixos teóricos que nortearão a tese. Para tanto, dialogaremos com a perspectiva crítica para fundamentar a educação em e para os direitos humanos, situando-a enquanto política no plano internacional e nacional.

2.2.1 Resistência e enfrentamento à violência como pressupostos dos direitos humanos e da educação em e para os direitos humanos

Freud (1974, p. 106), em *O Mal-estar na Civilização* e *Por que a guerra*, tenta construir as razões da violência como constitutivas do social. Entende o autor que “as coisas que buscamos a fim de nos proteger contra as ameaças oriundas das fontes de sofrimento, fazem parte dessa mesma civilização”. O autor contribui para desmistificar a relação do homem com a violência contribuindo para a possibilidade de desnaturalizar a violência. Em *O Mal estar na Civilização*, Freud afirma:

[...] os homens não são criaturas gentis que desejam ser amadas e que, no máximo, podem defender-se quando atacadas; pelo contrário, são criaturas entre cujos dotes instintivos deve-se levar em conta uma poderosa quota de agressividade. Em resultado disso, o seu próximo é, para eles, não apenas um ajudante potencial ou um objeto sexual, mas também alguém que tenta satisfazer sobre ele a sua agressividade, a explorar sua capacidade de trabalho sem compensação, utilizá-lo sexualmente sem o seu consentimento, apoderar-se de suas posses, humilhá-lo, causar-lhe sofrimento, torturá-lo e matá-lo. *Homo hominis lupus*³ (FREUD, 2009, p. 133).

Quando Freud afirma que a barbárie é constitutiva da civilização, não quer dizer que a natureza humana seja pacífica ou violenta, mas que ao ser governada pelos princípios de vida (*éros*) e de morte (*tánatos*) pode agir nestas duas direções em circunstâncias distintas. As pulsões de vida e de morte criam uma dualidade que, sob determinadas condições históricas, podem agir na direção da afirmação e conservação do eu ou na direção da destruição do outro.

A violência a partir desta leitura da teoria de Freud, seria uma parte da pulsão de morte – a parcela da agressividade não reprimida pelo superego e nem introjetada como culpabilidade, tampouco sublimada como criação – que se dirige para um outro, com o recurso à força ou à coerção, de modo a causar dano, físico ou simbólico (SANTOS, 1995, p. 286).

³ Significado “O homem é o lobo do homem”.

Para Freud, as regulações construídas historicamente para administrar as relações entre os homens, e destes com a natureza, não asseguram a proteção e os benefícios prometidos, nem mesmo a felicidade idealizada pela civilização ocidental. Os instrumentos e as descobertas técnicas criados para controlar os elementos da natureza, garantir a sobrevivência e proteger o homem do uso arbitrário da agressividade, vêm gestando processos e produtos culturais e, com eles, diferentes civilizações. Para o autor, a justiça é a primeira exigência de civilização, pois sem estatuto legal, sem sacrifício individual do uso dos instintos em nome do coletivo, sem a garantia de que todos, sem exceção, se pautem pelas normas e regulamentos, ficaria o homem à mercê da força bruta, das bestas feras. As regulações respondem a necessidades econômicas. O amor (sensual ou inibido) é outro componente para civilização, na medida em que permite vínculos e a vida em comunidade. Neste sentido, para Freud, deslocar os instintos no processo de sublimação para atividades psíquicas científicas, artísticas ou ideológicas lutando contra as formas de hostilidades, é uma ação importante para o processo civilizatório.

As revoltas, geralmente, ocorrem quando existem injustiças, explorações e violências de uns em detrimento de outros. As viagens de descobrimentos trouxeram progresso econômico para as nações em expansão, entretanto, para as colônias geraram graves violações aos direitos humanos, resultando em processos de revoltas e lutas coletivas assim como, processos de aculturação e domesticação. Deste modo, os processos fundados em relações de exploração e dominação da natureza, dos povos nativos e africanos, no âmbito social, gestaram escravidão, intolerância religiosa, exploração sexual, doenças endêmicas e dominação cultural. Por exemplo, diferentes formas de violências permearam a história social brasileira, do processo de colonização ao Império e à República. Zamora (2008) associa o domínio externo sobre a natureza à dominação no âmbito social, alertando que ambas colocam em risco tanto a sobrevivência da natureza como a dos homens. O empreendimento econômico da colonização encobriu os processos de apropriação das riquezas, da imposição de culturas e da escravidão, que no Brasil, se prolongou por séculos, gestando efeitos políticos, sociais, econômicos, culturais e subjetivos, até hoje, presentes na sociedade e nas instituições.

Estudo realizado por Araújo (2004) comprova como a violência no Brasil Colonial articulou, a ferro e a fogo, castigos corporais, como formas de assujeitamento dos grupos africanos e indígenas subalternizados. Desprezados e despojados de suas tradições e dignidade, índios e povos africanos escravizados viveram longas histórias de terror e morte.

Em seu trabalho intitulado *Violência e cidadania no Brasil – 500 anos de exclusão*, Pedroso (1999) demonstra, também, como a violência permeou as relações entre o poder e o sistema de exploração econômica e de dominação social. Para a autora, a edificação do Estado no Brasil foi sedimentada no autoritarismo, no modo de exploração econômica e no processo de exclusão econômica e social. Neste sentido, Adorno (1995) confirma como a violência na sociedade agrária tradicional brasileira, marcada pelo escravismo e pelas rígidas hierarquias no exercício do poder, fundamentou uma cultura de violência, uma mentalidade autoritária e excludente.

Nesta direção de investigação, Comparato (1997), Benevides (1997a) e Araújo (2004) argumentam que as raízes sociais e culturais da sociedade brasileira foram fundadas na escravidão, na rejeição da igualdade, na recusa da lei como princípio democrático, no modo como se repudiam os desiguais e se rejeitam as diferenças, na herança autoritária de inferiorizar pessoas e grupos, negando os direitos de cidadania, nas práticas de violência corporais, na naturalização dos maus tratos como mecanismos de disciplinamento, na expulsão e segregação dos excluídos, na perseguição, na criminalização e no controle punitivo dos pobres, loucos e excluídos, nas formas diversificadas de intolerância (religiosa e política). Pedroso, analisando o período colonial, afirma:

[...] o estigma à mulher, ao negro e ao índio, moldado durante o período colonial, constituiu-se na origem das idéias autoritárias e racistas que vingaram posteriormente. Os atos de violência contra essas parcelas ‘inferiorizadas’ da população moldaram a sociedade brasileira no período colonial (PEDROSO, 1999, p. 15).

Adaptar ou resistir foram as alternativas vividas pelos povos assujeitados e dominados. A violência, segundo Rifiótis (1999), tem um componente instaurador e garantidor de identidades sociais e subjetividades, assim como afirma Áurea Guimarães (1996), componentes de destruição e de vida, de retração e de expansão. Nesta perspectiva, argumenta Viola (2005), a violência dos dominadores produziu uma cultura da guerra, que resultou modos de subjetivação, práticas de resistências como formas de defesa de suas culturas milenares, a exemplo dos quilombos, da capoeira, das religiões afro-descendentes, do consumo de substâncias alucinógenas e exóticas, do isolamento de determinadas culturas.

Com o Império não foi diferente, embora as revoltas sociais dessa fase significassem instabilidade política em relação ao regime monárquico, elas também refletiram a presença de resistências sociais. As formas de penalidades e a institucionalização dos mecanismos de

repressão do Estado (como a Intendência de polícia da Corte em 1808), com a função de proteger a aristocracia dominante. Com o advento da República, o trabalho permeou as relações econômicas; a industrialização, a formação das cidades; a violência, os mecanismos de controle social dos desprovidos e sem significação social.

Para se compreender o uso atual da tortura, como forma de aplicação de castigo, ou para obter confissões de práticas de delitos muitas vezes de pouco potencial ofensivo, e no mais das vezes delitos contra o patrimônio, é importante realçar a origem *patrimonialista* do processo de colonização, quando a Coroa Portuguesa confiou a empreendedores privados a exploração de *capitanias hereditárias*, em que os donatários também tinham *direito à designação de capitães e governadores*. Ainda, o rei, no domínio da administração da justiça, isentou *as instituições brasileiras de correição e alçada, conferiu ao capitão-governador competência para nomear o ouvidor, o meirinho, os escrivães e os tabeliães, bem assim como a faculdade de vetar os juizes ordinários eleitos pelos homens bons*. Também fora delegado aos capitães-governadores *toda jurisdição cível e crime, incluindo a alta justiça (pena de morte e talhamento de membro), relacionada com os peões, índios e escravos* (MAIA, 2002, p. 166).

Os negros livres, ex-escravos, pobres enfrentaram, após o processo de escravidão, a miséria, a exclusão e a violência. Do Império à República, a repressão foi o modo das elites controlarem os conflitos sociais criando e especializando as forças de segurança, estruturando o sistema penal, transformando o problema da desigualdade econômica numa questão de polícia. É importante, também lembrar que, na Primeira República, as forças de segurança passaram a ser controladas pelos governos estaduais que, enquanto representantes das oligarquias regionais, reforçaram uma concepção patrimonialista do Estado e das forças de segurança. O sindicalismo no Brasil, surgido com o processo de industrialização e imigração, passou a receber atenção das forças de segurança, quando os trabalhadores recusaram em se limitar à condição de vítimas e de massa, quando começaram a se organizar como operariado para lutar contra as formas de exploração no mundo do trabalho e conquistar novos direitos coletivos. Com os golpes militares de 1937 e de 1964 e a inserção do Exército no controle e na administração do Poder Executivo, foi acrescido às forças de segurança o caráter de polícia política. Só em 2009, ocorreu a I Conferência Nacional de Segurança Pública, quando então o tema da segurança foi amplamente debatido enquanto direito de cidadania e responsabilidade de todos, do governo e da sociedade.

A violência coletiva manifesta, dentro e fora e entre os Estados, assume formas de guerras, terrorismos e conflitos políticos violentos, genocídio, desaparecimentos políticos, tortura e outros abusos aos direitos humanos. Esta violência se define como:

O uso instrumental da violência por pessoas que se identificam como membros de um grupo – independentemente de esse grupo ser transitório ou possuir uma identidade mais permanente – contra outro grupo ou um conjunto de indivíduos com o intuito de alcançar objetivos políticos, econômicos ou sociais (OMS, 2002, p. 213).

No Brasil, a força para exercer a coerção foi usada de forma extrema, por exemplo, pelas forças de segurança, tanto no período da colonização e do Império, como da República com ênfase nos governos autoritários. O objetivo de causar dano físico, psicológico e moral, aos opositores políticos, gestou historicamente uma teia de dominações e tecnologias de repressão, como também uma cultura de violência e um processo de subjetivação de medo e silenciamento. Nestes casos, o uso instrumental da violência institucional ocorreu em nome da defesa de um Estado ou de uma Ordem Política, em conjunturas marcadas por conflitos sociais, como estratégia para aniquiliar o vigor e a força das dissidências políticas em relação aos regimes e modelos econômicos. Ao mesmo tempo, tais processos geraram violência política, assim como mecanismos de resistências à opressão.

Quando uma sociedade perde a capacidade de agir em conjunto e de resolver democraticamente seus conflitos internos, apelando para o uso extremo do arbítrio no uso da força e do aparato repressivo, com o apoio financeiro e técnico de governos e agências internacionais, segundo Arendt, perde sua autonomia política. O uso extremo da força, na visão de Arendt (2001), significa a negação e não a afirmação do poder. Arendt (1990), ao analisar as experiências de totalitarismos no século XX, constata como se multiplicaram ocorrências de genocídio, de massacres em massa e de modernas operações militares, embora ela acredite que a esperança pode mais do que o temor, o poder de contestar o medo da morte. Lafer, na introdução de *Sobre a Violência*, esclarece a concepção arendtiana da violência. Lafer explica a violência como a

[...] desintegração do poder que enseja violência, pois quando os comandos não são mais generalizadamente acatados, por falta de consenso e de opinião favorável, implícita e explícita, de muitos, os meios violentos não têm utilidade. É esta situação-limite que torna possível, mas não necessária, uma revolução (LAFER, 2001, p. 8).

Theodor W. Adorno (2003) chama atenção acerca do potencial autoritário que se estende e se reproduz na sociedade moderna. O autor conclama a identificarmos elementos culturais impregnados no imaginário autoritário que ainda permanecem presentes na sociedade, pós Segunda Grande Guerra Mundial, como: o compromisso desmedido das

autoridades em justificar violações do Estado; a submissão às potências econômicas acarretando perda de autonomia; a ausência de indignação frente aos atos de violação; a pretensa não responsabilização por atos e omissões em casos de violações aos direitos humanos; a dissolução e desconexão da consciência moral; a ausência de emoções e o realismo exacerbado; o caráter manipulador, a consciência coisificada, a fetichização da técnica; o silenciamento diante do terror; a indiferença e a competição acirrada e os ritos de brutalidade e severidade em relação aos presos políticos que se expandem aos presos comuns.

Segundo Adorno (2003), é preciso reconhecer e desenvolver a consciência dos mecanismos que tornam as pessoas capazes de acometer atrocidades, ou seja, da não capacidade da autorreflexão crítica. Em *Educação após Auschwitz*, o autor contribui com o argumento e a exigência ético-política de que *Auschwitz não se repita*. Como princípio da educação em direitos humanos, significa aprender e exercer o difícil direito de resistir à opressão e à violência, bem como de construir uma cultura em que o princípio republicano do respeito às leis e da responsabilização pessoal sejam parte da educação, da justiça e da segurança. No caso de sociedades que conviveram com processos ditatoriais, como muitos países da América Latina, a exemplo do Brasil, **educar para o não-retorno ao autoritarismo** se aproxima do alerta de Adorno de **não-retorno ao totalitarismo**. Tal princípio tem encontrado expressão no currículo escolar, a exemplo da inclusão da disciplina autoritarismo na América Latina no ensino médio no Paraguai, assim como na realização da “Semana: 45 anos de Golpe Militar – conhecer a história para VIVER NUNCA MAIS, pela Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação em Pernambuco”, em 2009.

Neste sentido, a rearticulação de forças sociais para resistirem à opressão e ao autoritarismo no Brasil, nos anos 1960 e 70, foi necessária para construir um novo exercício do poder, capaz de gerar um processo de democratização. Como afirma Foucault (1979, p. 18), “para que haja um movimento de cima para baixo, é preciso ao mesmo tempo em que haja uma capilaridade de baixo para cima”, ou seja, “o poder se exerce em toda a espessura e sobre toda a superfície do campo social”, nem é monolítico e nem é jamais totalmente controlado, há sempre a possibilidade de resistências.

No Brasil, a institucionalidade democrática, promulgada pela Constituição de 1988, não resultou, de imediato, na eliminação das violações dos direitos humanos, nem em uma cultura e uma prática democrática. Segundo Nanci Cardia (1995, p.9), a efetiva instauração do Estado Democrático de Direito exige que princípios como resistência à opressão, responsabilização no exercício da função pública, justiça e igualdade e controle social dos

governantes pelos governados sejam implementados. Afirmar a autora: a “resistência e autoproteção da população contra o poder arbitrário e o exercício de controle das autoridades são condições para que as leis sejam percebidas como uma transação entre iguais e para que as pessoas possam obedecê-las”. Continua Cardia (1995, p.10), “sem a universalização da aplicação das leis e sem o controle sobre a violência, cria-se a cidadania restrita”. Para Cardia, um fator crítico para a democracia ocorre pela presença de “não indignação e de aparente aceitação de violações de direitos à vida provocadas pelo Estado”.

Para Adorno (1995, p. 301) o desprezo persistente e as graves violações dos direitos no Brasil expressam que a “violência endêmica, radicada nas estruturas sociais, enraizada nos costumes” ainda se encontra como um padrão instituído. A cultura de violência explicita-se, por exemplo, em situações de conflitos sociais envolvendo pobres e militantes sociais, ou quando se trata de apuração de violências contra esses segmentos sociais, por iniciativas dos conselhos de direitos e de defesa. Os órgãos de controle social, como o Conselho Nacional de Defesa da Pessoa Humana e a Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados conhecem a resistência presente no interior do Estado em implementar e efetivar o funcionamento dos órgãos de defesa, assim como promover apurações sobre graves violações aos direitos humanos envolvendo agentes públicos como agressores.

Versolato (2008) aponta que, estudos realizados por Kathryn Sikkink, em 100 países que conviveram com ditaduras, comprovam que o desrespeito aos direitos humanos tem relação com a não responsabilização dos crimes contra a vida. O estudo de Sikkink aponta que países que, nos últimos dez anos, como a Argentina, julgaram os crimes praticados durante a ditadura contra a vida, tiveram melhora na preservação dos direitos básicos, ao contrário do Brasil que não acertou as contas com o passado e hoje se encontra em patamares de violências mais graves. No Brasil, segundo o Programa Nacional de Direitos Humanos III,

A radiografia dos atingidos pela repressão política ainda está longe de ser concluída, mas calcula-se que pelo menos 50 mil pessoas foram presas somente nos primeiros meses de 1964; cerca de 20 mil brasileiros foram submetidos a torturas e cerca de quatrocentos cidadãos foram mortos ou estão desaparecidos. Ocorreram milhares de prisões políticas não registradas, 130 banimentos, 4.862 cassações de mandatos políticos, uma cifra incalculável de exílios e refugiados políticos (BRASIL- PNDH III, 2010, p. 173).

Rose Nogueira, do Movimento *Tortura Nunca Mais*, do Rio de Janeiro, reflete como a tortura e a violência sexual não se apagam na cabeça das vítimas da ditadura militar,

constituindo um alerta permanente, para atualizar a luta contra a tortura e a impunidade, como um meio de valorização da vida e desconstrução da sua banalização.

Eu tinha um bebê de um mês e eu fui presa pelo esquadrão da morte e aí passei cinquenta dias no DOPS nas piores condições que se possa imaginar e depois mais 8 meses no presídio Tiradentes. Quando eu saí o meu filho andou no dia seguinte. Deu uns passinhos, eu nem conhecia ele. Tive alguns problemas muito sérios. Eu tinha leite e me deram forçado uma injeção para cortar o leite. É uma violência muito grande que qualquer mãe tem e fora todas as coisas horríveis que eles faziam. Eu tive companheiros que foram mortos na tortura. E a tortura, não, todos sabiam, todos sabiam, a tortura é o sistema que segurava a ditadura. E quando um homem é torturado qualquer um, uma pessoa, é a humanidade inteira que é ofendida. E nós não realizamos às vezes a importância da luta contra a tortura, ela é a mais forte. Exatamente porque se você se acostumar com isso, ora, é impossível de valorizar a vida e ela não tem significado nenhum (NOGUEIRA, 2009, vídeo).

A dimensão pedagógica da responsabilização e da memória, para construir o direito à verdade como um princípio da educação em direitos humanos, é traduzida nas lutas de resistências, nas atividades culturais, nos projetos de arquivos que, ao cuidarem dos resquícios do passado, oportunizam repensar o presente e reler o que significou 1964 para as vítimas e familiares e para os que não o conheceram. O documentário *Memória para uso Diário*, de Beth Formaggini (2007), resgata a fala de presos políticos (militantes e familiares), abordando a longa luta por obter provas para se conseguir reconstruir a verdade sobre o período da ditadura, visando educar a sociedade e reivindicar a reparação do Estado. Trata-se de um recurso pedagógico de educação em e para os direitos humanos, na medida em que educa para desvelar as artimanhas da violência institucional e do autoritarismo, ao mesmo tempo em que educa e compromete a todos a construir a memória política do país. Uma memória com diferentes olhares e experiências. “As violações sistemáticas dos Direitos Humanos pelo Estado durante o regime ditatorial são desconhecidas pela maioria da população, em especial pelos jovens” (BRASIL-PNDH III, 2010, p. 173).

A luta pela anistia problematizou a necessidade de reconhecimento das violações aos direitos humanos durante a ditadura militar, da volta dos brasileiros do exílio e a busca da verdade acerca dos desaparecidos políticos no Brasil. Coimbra, militante e pesquisadora do *Grupo Tortura Nunca Mais*, do Rio de Janeiro, e fundadora da Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia, exemplifica:

A Lei nº 9.140, de dezembro de 1995, veio no bojo dos vários movimentos sociais já anteriormente citados, que eclodiram no nosso País a partir da segunda metade dos anos 70. Durante toda a década seguinte, várias entidades de Direitos Humanos e de familiares de mortos e desaparecidos continuaram cobrando dos diferentes governos esclarecimentos sobre os crimes perpetrados durante a ditadura militar. Diversos grupos organizados em diferentes estados brasileiros fizeram pesquisas, levantamentos em vários órgãos estaduais – apesar das enormes dificuldades encontradas – e obtiveram uma série de informações sobre as circunstâncias das mortes e desaparecimentos de alguns militantes políticos. No início dos anos 90, foram descobertas valas clandestinas, nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Recife (COIMBRA, 1998, p. 104).

Ferreira (2008, p. 69), ao tratar do tema direitos humanos e memórias, identifica como na sociedade brasileira, existe uma amnésia acerca da história dos excluídos e da ditadura militar. Para a historiadora, “buscar os vestígios e as marcas das lutas do passado contribui para a construção do presente e do futuro que se quer”. Permite, ainda, “ressignificar o passado, contribuindo para a desnaturalização do *status quo*, e impulsionar uma prática de resistência e luta pela superação das atuais condições de vida de amplos segmentos da sociedade”.

Este trabalho de resgate é importante para se tentar superar a ‘história social’, conhecida como a ‘ótica dos vencedores’, produzida pelas práticas dominantes, no sentido de apagar os vestígios que as classes populares e os opositores vão deixando ao longo de suas experiências de resistência e de luta (COIMBRA, 1998, p.92).

O Programa Nacional de Direitos Humanos III, lançado em dezembro de 2010, enfatiza e reconhece o direito à memória e à verdade, diferentemente dos Programas Nacionais de Direitos Humanos I (1996) e II (2002). O Programa Nacional dos Direitos Humanos – III instituído, pelo Decreto nº 7.037/2009, define no eixo VI, dedicado ao direito à memória e à verdade, com a Diretriz 23: Reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do Estado; a Diretriz 24: Preservação da memória histórica e construção pública da verdade; e a Diretriz 25: Modernização da legislação relacionada com promoção do direito à memória e à verdade, fortalecendo a democracia. (BRASIL, 2010). A inclusão desse eixo é resultado de longos anos de lutas dos familiares de presos e desaparecidos políticos.

O trabalho de reconstituir a memória exige revisitar o passado e compartilhar experiências de dor, violência e mortes. Somente depois de lembrá-las e fazer seu luto, será possível superar o trauma histórico e seguir adiante. A vivência do sofrimento e das perdas não pode ser reduzida a conflito privado e subjetivo, uma vez que se inscreveu num contexto social, e não individual (BRASIL-PNDH III, 2010, p.170).

Quando o movimento de direitos humanos defende o princípio **do direito à verdade e à memória** e o princípio de **educar para nunca mais**, no caso do Brasil, após a ditadura militar de 1964 – 1985, propõe que o Estado Democrático de Direito não continue encobrindo a impunidade dos torturadores, que a verdade sobre os mortos e desaparecidos políticos seja tornada pública, que a verdade seja recuperada pelas vozes das vítimas silenciadas pelo medo e o terror, que a justiça responsabilize os violadores dos direitos humanos, como prescrevem os instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos. A Constituição Federativa do Brasil reconhece o direito do cidadão à informação, assim como, noutras leis complementares, prevê a responsabilização do Estado em cuidar e preservar o patrimônio cultural, gerenciar a gestão e a proteção dos arquivos, abrindo-os ao público. No que tange ao direito dos brasileiros(as) atingidos pela ditadura militar, de acesso aos documentos públicos, a Lei nº 8.159/1991 classifica categorias de sigilo, diferenciando o nível de confidencialidade, tendo em vista as restrições quando se trata de informações que colocam em risco a segurança do Estado, a intimidade, a honra e a vida privada. O Governo Federal atual admite:

O Brasil ainda processa com dificuldades o resgate da memória e da verdade sobre o que ocorreu com as vítimas atingidas pela repressão política durante o regime de 1964. A impossibilidade de acesso a todas as informações oficiais impede que familiares de mortos e desaparecidos possam conhecer os fatos relacionados aos crimes praticados e não permite à sociedade elaborar seus próprios conceitos sobre aquele período (BRASIL-PNDH III, 2009, p.170).

Para Guerra (2009, p.73), os arquivos referentes ao período da ditadura (sejam da Justiça Militar, das Delegacias de Ordem Política e Social – DOPS e outros) ainda demandam ação político-institucional e técnica para serem organizados, tratados e disponibilizados ao público. A participação dos familiares, com o apoio de organizações de direitos humanos, parlamentares e movimentos sociais, tem obtido avanços na luta pelos direitos à memória e à verdade.

Desde os anos 1990, a persistência de familiares de mortos e desaparecidos vem obtendo vitórias significativas nessa luta, com abertura de importantes arquivos estaduais sobre a repressão política do regime ditatorial. Em dezembro de 1995, coroando difícil e delicado processo de discussão entre esses familiares, o Ministério da Justiça e o Poder Legislativo Federal, foi aprovada a Lei 9.140/1995, que reconheceu a responsabilidade do Estado brasileiro pela morte dos opositores ao regime de 1964 (BRASIL-PNDH III, 2010, p.170).

O procurador regional da República, Marlon Alberto Weicheert, que tem atuado no Estado de São Paulo nos inquéritos civis relacionados à repressão política, constata que o Estado brasileiro não vem cumprindo os princípios da justiça transicional definidos pela ONU para se instaurar a transição do Estado autoritário para o Estado Democrático de Direito, que exige: a produção da verdade (abertura de arquivos, transparência, discussão, conhecimento dos fatos e da verdade, autocrítica, apuração e investigação); a responsabilidade (não impunidade dos atos violentos e desumanos praticados por motivos políticos, os chamados crimes contra a humanidade não são passíveis de anistia); a reparação das vítimas (sistema de reparação das vítimas de perseguição e violações de direitos durante o regime autoritário); as reformas institucionais (reformas institucionais dos aparelhos policiais, da cultura policial e das forças armadas) (WEICHEERT, 2009).

O Brasil está longe de conseguir implementar o direito à memória e à verdade, como acontece em países como Argentina e Uruguai, haja vista a reação contra o PNDH III, gerenciada pelos meios de comunicação de massa que, durante o período militar, apoiaram o regime de força. O Decreto nº 7.177, de 12/05/2010, reformulou e alterou o anexo do Decreto nº 7.037, de 21/12/2010, que aprovou o PNDH – III, apesar das manifestações contrárias por parte de movimentos e organizações da sociedade civil. Crítico se torna, quando essa reação reflete noutras instituições, como parte do judiciário, do executivo e do legislativo, que tiveram intervenções e cassações e conheceram o significado da perda das liberdades civis e políticas. É importante destacar que o país ratificou, desde 1952, a Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio (1948), assim como, em 1989, a Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos e Degradantes (1984), que resultou na Lei nº 9.455, de 1997, definindo os crimes de tortura, na Comissão Permanente de Combate à Tortura e à Violência Institucional e no Plano de Ações Integradas para Prevenção e Controle da Tortura no Brasil.

Entretanto, apesar de formalmente o país assumir compromissos internacionais, os familiares dos mortos e desaparecidos políticos ainda não puderam identificar e enterrar seus mortos, encontrando obstrução para o acesso às informações, daí porque os familiares e entidades de direitos humanos têm recorrido aos órgãos internacionais de proteção, como a OEA e a ONU (BRASIL-SEDH, 2006), denunciando o país. Para enfrentar essa tensão interna e externa, o PNDH III propôs a criação de uma Comissão Nacional da Verdade, envolvendo o Arquivo Nacional, a Comissão de Anistia, a Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos, o Comitê Interinstitucional de Supervisão, o Grupo de Trabalho

instituído pela Portaria nº 567/MD, de 29 de abril de 2009, do Ministro de Estado da Defesa, para que

Promova apuração e o esclarecimento público das violações de Direitos Humanos praticadas no contexto da repressão política ocorrida no Brasil no período fixado pelo art. 8º do ADCT da Constituição, a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional (BRASIL-PNDH III, 2010, p. 173).

Em 2010, esse embate retorna à cena pública não só com o lançamento do PNDH III, como também, com a iniciativa da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, em apresentar junto ao Supremo Tribunal Federal processo de Arguição de Descumprimento de Preceito, contestando a constitucionalidade da Lei de Anistia nº 6.683/79, no que trata da inclusão dos crimes hediondos e equiparados como anistiados, considerando os crimes de lesa-humanidade como imprescritíveis. O processo foi julgado improcedente por cinco votos a dois, em 28 e 29 de abril de 2010. Para os ministros que defenderam a manutenção da Lei de anistia, os argumentos divulgados na imprensa são de que a transição democrática só foi possível devido ao “pacto conciliatório” expresso pela Lei de Anistia, envolvendo “concessões recíprocas”. Para os críticos, como a OAB e o cientista político Fábio Konder Comparato, com quem concordo, a Lei de Anistia aconteceu sob um congresso subjugado ao regime de força, é tanto que a mesma suscitou a greve dos 32 dias de presos políticos (PIRES; JUNIOR, 2009).

Para o ministro Ayres Britto, que votou concordando com a solicitação da OAB, uma vez que os torturadores praticaram excessos e abusos no interior das prisões, não só eles desobedeceram à legalidade democrática de 1946 e à legalidade excepcional do regime militar autoritário (Atos Institucionais e Leis Complementares), de modo que os homicídios, a tortura e o estupro, nestas circunstâncias, nem são crimes políticos e nem conexos aos crimes políticos; são crimes comuns e enquanto tais, passíveis de punição nos regimes republicanos juridicamente governados pelo respeito às leis e à responsabilização pessoal.

Hipocrisia é a homenagem que o vício presta à virtude, o vício tem uma necessidade de se esconder, de se camuflar e termina rendendo uma homenagem à virtude. Quem redigiu essa lei não teve coragem digamos assim de assumir essa propalada intenção de anistiar torturadores, estupradores, assassinos frios de prisioneiros já rendidos, pessoas que jogavam de um avião em pleno vôo as suas vítimas embaixo, pessoas que ligavam fios à tomada desarmados presos a genitália feminina, pessoas que estupravam moças, mulheres na presença dos pais, dos namorados, dos maridos, isso sem falar em pedofilia, não tenho certeza de que foi incluída [...] Nada mais útil eu diria mesmo, nada mais necessário do que a investigação desses fatos honrosos ou horrorosos, louváveis ou repulsivos. Se louváveis para que sejam louvados, se repulsivos para que sejam abominados e **nunca mais venham a ser praticados** (BRITTO, 2010, vídeo).

No Brasil, há fortes resistências a ouvir as vítimas da violência agrária, da violência institucional, da violência estrutural e social, como uma negação de assumir responsabilidades presentes. O desprezo e o desrespeito aos direitos humanos quando as vítimas são pobres, trabalhadores do campo, apenados, adolescentes em conflito com a lei, militantes de direitos humanos, militantes dos movimentos sociais, dentre outros, revelam a fragilidade de uma consciência crítica necessária para resistir à violência e à opressão. Bittar (2007), ao questionar por que Auschwitz não pode ser esquecida como uma questão da educação em direitos humanos acrescenta que não podemos esquecer: “Treblinka, Ditadura Militar, Impeachment de Collor, Ruanda, 11 de setembro, Kosovo, Invasão do Iraque”. Acrescentaria: a Chacina contra os Ianomamis, Carajás, Corumbiara e Carandirú no Brasil; assim como a Chacina de Mari, o assassinato de João Pedro Teixeira e Margarida Maria Alves, o desaparecimento de Pedro Fazendeiro e Nego Fuba na Paraíba. Para Bittar (2007, p. 321) “A consciência histórica é aquela que aponta que o passado retorna, e que, sem consciência do passado, se torna impossível agir no presente com vistas à mudança no futuro”.

O desrespeito pelo outro excluído encontra um lastro cultural na história brasileira. É como se o dispositivo legal ainda não possa ser usado como limite e controle da violência em virtude de uma mentalidade arraigada de desprezo aos pobres, aos miseráveis, aos indigentes, às mulheres, aos velhos, às crianças e adolescentes, aos negros, aos homossexuais, aos militantes e defensores de direitos humanos, aos loucos, aos judeus e outros. Para Santos (1995), é preciso agir no sentido de se criar uma fratura no dispositivo da violência social e histórica da nossa sociedade.

O passado das testemunhas é um passado sempre presente, um passado que dura. Por isso, em face da aparência da diacronia que a narração produz, o trauma deve ser visto com um tempo não seqüencial, em que o presente é passado e o passado existe e é presente (ZAMORA, 2008, p. 27).

O processo de eliminação entre a linha que demarcava a vida e a morte nos campos de concentração, segundo Adorno, criou um estado intermediário, constituído de cadáveres ambulantes. Zamora (2008) reconhece que, embora o testemunho seja necessário para constituir a memória dos sobreviventes, há componentes indecifráveis que mostram a complexidade de testemunhar. Por um lado, são obrigados a resistir ao esquecimento e ao silenciamento pretendido pelos carrascos; do outro, têm a lucidez da impossibilidade de falar. Para Zamora (2008, p. 26 – 27), os sobreviventes de Aschwitz, por exemplo, convivem com o

conflito, entre a necessidade de falar para não silenciar, e o temor do outro não compreender o abismo que separa os dois mundos. Ele trata de outro “silêncio inaudível que ressoa no interior das câmaras de gás e cujo texto nunca poderemos conhecer. Esse silêncio segue sendo inacessível e permanecerá para sempre inaudível”. A comunicação do trauma leva, também, à reprodução do trauma que, ao invés de aliviar, pode retraumatizar a vítima.

Quando as vítimas da ditadura militar no Brasil empoderaram-se coletivamente, denunciando o Estado à OEA, reorganizando o Comitê Brasileiro pela Anistia, criando e fortalecendo os Grupos *Tortura Nunca Mais*, o Prêmio Vladimir Herzog dentre outros, pressionando o governo a desobstruir os impecilhos no acesso aos documentos existentes nos órgãos públicos, processando civilmente agressores e torturadores, documentando e reconstruindo a memória dos fatos históricos, produzindo materiais educativos, contribuindo ativamente para que, nas universidades, sejam produzidas estudos e pesquisas na área, assim como tratados e organizados acervos que subsidiem não só os processos de retratação moral e financeira mas a reconstrução da resistência e da verdade histórica, todos(as) eles(as) nos educam em e para os direitos humanos.

No que trata da preservação da memória histórica e a construção pública da verdade, o PNDH III propõe para as universidades que sejam criados centros e instituições de pesquisas, demandando para várias áreas da ciência que possam contribuir com a problemática, envolvendo não só historiadores, como Medicina, Antropologia, Psicologia, Geografia e outras, assim como que o Estado fomenta tais iniciativas.

Disponibilizar linhas de financiamento para a criação de centros de memória sobre a repressão política, em todos os Estados, com projetos de valorização da história cultural e de socialização do conhecimento por diversos meios de difusão [...] Criar comissão específica, em conjunto com departamentos de História e centros de pesquisa, para reconstituir a história da repressão ilegal relacionada ao Estado Novo (1937 – 1945) [...] Criar e manter museus, memoriais e centros de documentação sobre a resistência à ditadura [...] Apoiar técnica e financeiramente a criação de observatórios do Direito à Memória e à Verdade nas universidades e em organizações da sociedade civil [...] Desenvolver programas e ações educativas, inclusive a produção de material didático-pedagógico para ser utilizado pelos sistemas de educação básica e superior sobre o regime de 1964-1985 e sobre a resistência popular à repressão (BRASIL-PNDH III, 2010, p.175 – 176).

Neste sentido, a educação, ao tratar da formação dos sujeitos de direitos, precisa incorporar a dimensão ético-política e cultural do princípio de resistir à opressão e à violência para que se possa tentar transformar mentalidades subservientes e autoritárias presentes na história social brasileira desde o Brasil Colônia. Conhecer o passado para não deixar que

nunca mais aconteça crimes contra a humanidade em razão de “segurança nacional” requer que hoje saibamos rejeitar todas as formas de violências presentes.

[...] E quando falamos de cultura nos referimos ao conjunto de valores, crenças, atitudes, práticas, mentalidades que orientam as relações interpessoais, relações sociais, políticas, e, portanto, se nós queremos influir para mudar mentalidades no sentido de respeito à dignidade de todos os seres humanos sem qualquer distinção, precisamos trabalhar com projetos de educação, educação como formação da personalidade. Então a educação como formação desta cultura, é o melhor caminho para transformarmos uma sociedade ainda marcada pela barbárie numa sociedade que seja contemporânea do que hoje a consciência moral da humanidade considera uma sociedade realmente de humanos, livres e solidários (SOARES, 2009, vídeo).

Se o progresso da técnica não nos assegurou a paz sonhada e desejada, se a barbárie bate todos os dias às nossas portas, concordamos com Adorno (2003) que a humanidade e a educação continuam com o grande desafio de continuar enfrentando as várias formas de violências presentes. Adorno propõe uma educação para a democracia que pressupõe os seguintes princípios: flexibilidade, emancipação, crítica, autonomia, resistência, metodologia ativa e inventiva, reflexão dos processos e fenômenos de alienação, racionalidade e consciência, oposição ao individualismo autoritário, resistência à violência, renúncia ao autoritarismo, desmistificação à punição e autoridade fundada na violência.

Coloca-se como um dos objetivos da educação em e para os direitos humanos, na ótica da Declaração Universal dos Direitos Humanos, educar para o entendimento do valor das liberdades fundamentais, o valor das diferenças e da defesa da paz. Relatório de dez anos da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados comprova ação de espionagem política em pleno regime democrático, de 1978 a 1995 em partidos políticos, movimentos sociais e entidades civis e de direitos humanos (CDH-CÂMARA FEDERAL, 2005).

Acrescentamos, baseados em Arendt, a educação para a responsabilização com os atos pessoais e a resistência à opressão. Nesta linha de trabalho, Bittar (2007) distingue a educação treinamento e a educação formação, utilizando elaborações conceituais de Theodor Adorno e Michel Foucault. Bittar (2007, p. 313) distingue a educação como *Ausbildung* (treinamento) direcionada para o desenvolvimento de habilidades e competências, da educação como *Bildung* (formação) ampla, crítica e humanista. Depois da experiência de Auschwitz é impossível, segundo Bittar, não questionar da responsabilidade dos educadores, assim como da dissociação entre razão e emoção.

A educação numa perspectiva formativa aponta para uma ação criadora dos sujeitos no que tange ao exercício das liberdades fundamentais e da autonomia dos sujeitos frente às formas de autoritarismo e assujeitamento de mentes e corações. Tais esclarecimentos levantam elementos para o estudo acerca da educação em e para os direitos humanos não só no interior das academias de polícia como em universidades e na educação básica.

2.2.2 Cultura e educação como espaços de resistência, reconhecimento e diálogos interculturais

Um dos desafios contemporâneos da sociedade, no contexto da economia globalizada, é o de construir processos culturais e educativos que impliquem na possibilidade dos sujeitos, em situações concretas, se reconhecerem em processos culturais geradores de violências, opressões e dominações e, ao mesmo tempo, se reconhecerem como sujeitos capazes de construir novos modos de agir em sociedade, considerando a dimensão histórico-crítica das culturas e das sociedades em movimento. Não podemos esquecer as raízes autoritárias históricas da América Latina, uma vez que, desde o processo de colonização, o continente carrega um rol de experiências de violações aos direitos humanos, tais como: genocídios, escravidão e racismos. Neste sentido, concordamos com Zaffaroni (1989, p.22) quando, ao investigar a história dos direitos humanos na América Latina, desvela

[...] nuestra historia de los derechos humanos es la historia de las violaciones de los Derechos Humanos de todos los marginados de la tierra, de sus resistencias y reclamos, pacíficos y violentos, protagonizados en nuestras tierras, y del proceso de sincretización de sus culturas milenarias, y que todo esto configure la gran esperanza para dotar de contenido material a los derechos humanos, en el momento en que la fuerza depredatoria culpable de esa agresión milenaria está agotándose, extinguiéndose como civilización reducida a pura fuerza descontrolada (ZAFFARONI, 1989, p. 60).

As violações de direitos expressam, por mais que sejam contraditórias, formas e estilos de vida, hábitos, valores e crenças sociais, modelos de sociedade e aspectos culturais simbólicos, muitas vezes invisíveis, mas que sustentam as práticas sociais e culturais (PALANCA, 2000).

Apesar do fortalecimento das democracias representativas no continente, tem-se observado o aumento da criminalidade, da pobreza e da indigência, da corrupção e da violência, contribuindo para fragilização do tecido social, para a fragmentação e a

segmentação social, interferindo gravemente no exercício da solidariedade, na participação social e no fortalecimento dos direitos humanos, da paz e da democracia. Nem todos têm igual acesso e qualidade à educação, ao trabalho e à segurança, muitos se encontram em situação de vulnerabilidades que contribuem para a exclusão educacional, social e política. Neste contexto, a educação para a paz e a democracia pode ser um instrumento de crítica e de prevenção da violência, assim como de cidadania ativa, na medida em que pode gestar processos organizativos na defesa dos direitos, na perspectiva de construção de outra sociedade mais justa e fraterna.

Rodino (2006) aponta três fins da educação em direitos humanos: o da formação de valores da dignidade e da democracia; o da formação do juízo crítico e político e o de construir compromissos com a modificação de uma realidade injusta e desigual. Cuéllar (2006a) destaca o papel crítico da educação em e para os direitos humanos, qual seja, para o processo de transformação da realidade em que vivemos, é necessário que os sujeitos da educação em direitos humanos tenham como desafios: conhecer e compreender a realidade e suas contradições, os direitos conquistados e as necessidades de novos direitos, bem como exercitar a capacidade de afirmá-los e reivindicá-los em distintas situações, inclusive nas mais críticas. Na perspectiva de Aguirre, educar em direitos humanos não significa apenas ouvir o outro, mas identificar-se com sua dor, comprometer-se ativamente com o respeito, a proteção e a defesa dos direitos, inclusive nas situações mais difíceis que a vida nos impõe. O mesmo autor afirma a dimensão subjetiva e ética da educação em direitos humanos:

A opção pelos direitos humanos não nasce de uma teoria, nem de uma doutrina particular. Mesmo a Declaração Universal é produto de uma longa e complexa teia de gritos e ‘ais’ de milhões de pessoas ao longo e largo do planeta e da história (AGUIRRE, 1997, p.7).

Entre esse processo de alteridade e identificação, ocorre o que Aguirre chama de um processo de subjetivação ativa, onde o agir é parte do sentir e do processo de conhecimento no campo dos direitos humanos. Neste processo intersubjetivo, permeiam vínculos e relações, vivências pessoais e convivências coletivas constitutivas de diferentes modos de ser e agir, múltiplas sociabilidades.

Na relação entre educação e socialização, Navas (2004, p 32) caracteriza o processo de socialização como um proceso que dura toda a vida, se pauta pela “capacidad de relacione social de los seres humanos”, de socializar-se, de introduzir-se e adaptar-se ao coletivo, assim

como de internalizar pautas e normas de convivência. Tal processo envolve níveis de socialização primária e secundária, que demandam, por sua vez, um conjunto de instâncias sociais, responsáveis socialmente para proporcionar a inserção do sujeito em um grupo social concreto – família, escola, religião, cultura, meios de comunicação e vida comunitária. Morrow e Torres (1997) chamam atenção para o caráter dinâmico do processo de socialização, uma vez que pode ser fonte de continuidade, de reprodução e criação, como de descontinuidade, de produção do novo ou do velho. Nesta perspectiva, Silveira concorda, que

Os processos educativos, constituindo dinâmicas de socialização da Cultura, abrangem, sob as mais diversas formas, todos os seres humanos, e visam, pois, transmitir-lhes as experiências culturais vividas enquanto conjunto das relações humanas com a Natureza e entre os membros da espécie, de modo a possibilitar-lhes a produção e reprodução de sua existência (SILVEIRA, 2007, p. 245).

Belloni (2007), ao revisitar o conceito de socialização, alerta para a multiplicidade de concepções, considerando diferentes áreas do conhecimento e correntes teóricas. A concepção determinista ressalta a centralidade da sociedade com potencial modelador e instância de transmissão de padrões, normas, papéis sociais e valores, destacando, nesse processo, a família, a classe social e a religião como fatores de diferenciação, enquanto a escola e as mídias seriam fatores de unificação, de construção de consenso e coesão social. Nesta perspectiva, afirma Durkheim

A sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação perpétua e reforça essa homogeneidade, fixando de antemão na alma das crianças certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva. Por outro lado, sem uma tal ou qual diversificação, toda cooperação seria impossível: a educação assegura a persistência dessa diversidade necessária, diversificando-se ela mesma e permitindo as especializações (DURKHEIM, 1978, p.31).

Entretanto, ao mesmo tempo em que a sociedade precisa perpetuar padrões culturais, ela também precisa criar novos modos de ser e agir que respondam às necessidades sociais. A socialização não se restringe a uma mera transmissão e integração do indivíduo; segundo Belloni (2007, p. 61) ocorre um “processo de inculcação de valores e saberes pela família, escola e outras instituições, complementada pela influência mais ou menos difusa de elementos do meio ambiente natural e social”. Concordo com a concepção dinâmica e contemporânea de socialização defendida pela autora:

A socialização é um processo essencialmente ativo que se desenrola durante toda a infância e adolescência por meio das práticas e das experiências vividas, não se limitando de modo algum a um simples treinamento realizado pela família, escola e outras instituições especializadas. Este processo, extremamente complexo e dinâmico, integra a influência de todos os elementos presentes no meio ambiente e exige a participação ativa da criança (BELLONI, 2007, p. 57).

Já o conceito de mundo vivido, para Habermas, é constituído pela cultura, a sociedade e a pessoa interconectando os mundos – objetivo e subjetivo, pessoal e contextual – mediatizados pela linguagem, envolvendo processos de reprodução cultural, integração social e socialização. Nesta visão, a interação socializadora, que envolve uma dimensão semântica, a do espaço social e a do tempo histórico, é o que vai permitir os sujeitos ligarem tradição com o mundo vivido, podendo atuar em contextos contraditórios com possibilidades de mudanças. Esta capacidade de inventar e reinventar o mundo, expressa na plasticidade biológica, também se expressa na dimensão simbólica, cultural e política. A educabilidade é um componente do processo de humanização, que implica na “[...] capacidad del ser humano de configurarse, de llevar a cabo aprendizajes nuevos, de modificar su forma de conducirse de hacerse como persona en un proceso abierto com vista à auto-realização” (NAVAS, 2004, p.28).

O homem, nesta perspectiva crítica, é veículo não só de transmissão e assimilação cultural, mas principalmente construtor da cultura, criador de direitos, partícipe da sociedade democrática, crítico e transformador da história do seu tempo presente e futuro. É nesta perspectiva de interconexão que Hoios aborda a relação entre cultura e educação na perspectiva de um *ethos* emancipatório fundado nas contradições de uma sociedade historicamente fundada da violência estrutural e política. Para o autor, a

Educación, como proceso social de formación de una cultura ciudadana, es la que permite redefinir la problemática de la relación entre educación y cultura como procesos recíprocamente implicados, que al mismo tiempo posibilitan que el multiculturalismo sea reconocido como característica esencial de la sociedad. En este sentido, la identidad nacional es una idea regulativa, es una especie de tarea, un proyecto que se va construyendo interculturalmente desde la región, desde el campo y los municipios más dispersos, desde las bases: esa construcción es en sí misma cultura. Este ‘nuevo ethos cultural’ llevará a una gran transformación de la educación para superar pobreza, violencia, injusticia, intolerancia y discriminación, problemas en los que se encuentra la raíz del atraso socioeconómico, político y cultural de amplias regiones de latinoamérica (HOIOS, 2008, p. 6).

Esta construção teórica associa-se à visão crítica de Freire (2000), que não entende o sujeito como um (a) mero (a) expectador (a) da história. No campo educacional, a grande luta do ser humano ainda continua a ser a de dominar o conhecimento para libertar a si e a

sociedade das formas de injustiças e violências. Freire argumenta que o ser humano se humaniza quando consegue estar integrado com sua realidade, quando consegue criar e recriar cultura e decidir sobre o que fazer da história. Segundo o educador (2000, p.51 – 52), o homem deixa de ser sujeito quando “afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado [...] quando se rebaixa a puro objeto. Coisifica-se”.

A responsabilidade coletiva e pessoal com a construção de um novo mundo possível, desde Freire, significa conseguir ultrapassar os processos de domesticação, massificação e acomodação do homem pelo homem e contra os homens, eis um dos objetivos da educação em e para os direitos humanos. Neste contexto, caberia à educação lidar com processos de tomada da consciência do homem em relação a si, à realidade e ao mundo, o que implicaria no compromisso com o processo de transição das relações de poder autoritárias, a dimensão política e cultural, central em todo processo educativo.

A palavra, para Freire, é criadora, é uma ação de transformação do mundo, um relevante instrumento de hominização e emancipação. É através dela que se estabelece, segundo o autor, o diálogo, o reconhecimento do outro e o compromisso com a transformação de um mundo melhor. Por outro lado, a desumanização tão denunciada pelos direitos humanos significa, para ele, o conjunto de práticas e processos sociais, culturais, políticos e econômicos que têm como efeitos o desenraizamento do ser, a supressão da liberdade, a alienação, a exploração, a impossibilidade de criar e recriar o mundo. Segundo Freire (2000, p. 50), “toda vez que se suprime a liberdade fica ele um ser ajustado e acomodado”. Ao permitir se desumanizar, o homem se transforma em mercadoria, em objeto de troca e, como tal, vulnerável a todo tipo de violências. Com isso, a desumanização produz processos de indiferença, de alheamento e de barbárie.

Se a cultura em direitos humanos implica no reconhecimento do outro como sujeito de direitos, tal reconhecimento não se limita à formalização dos direitos nos instrumentos e garantias internacionais e nacionais, do ponto de vista ético e político, mas abrange a inclusão, a participação ativa e o diálogo com *os diferentes*, no espaço público e na construção de medidas políticas e culturais. Respeitar implica num compromisso ativo, na responsabilização do Estado e da sociedade com a promoção, a proteção e a defesa dos direitos (PIOVESAN, 2000).

As conquistas legais, indispensáveis ao processo de consolidação democrática, não só se pautam pela igualdade como princípio para gerir as relações jurídicas e políticas, como

também, pela participação, oportunizando o surgimento de diferentes sujeitos políticos. Esse processo gesta subjetividades capazes de agirem na perspectiva emancipatória, seja criando órgãos de defesa e mecanismos de participação nas políticas públicas, seja tensionando os espaços institucionais para o respeito e a defesa dos direitos individuais e coletivos e do reconhecimento das diferenças.

A conquista do reconhecimento formal dos direitos vem implicando, ao longo da história contemporânea, um conjunto de responsabilização por parte da comunidade de Estados, seja na incorporação jurídico-institucional, seja nas políticas sociais, na estruturação e no funcionamento do Estado. No Brasil, com a restauração do regime democrático representativo, avançou-se na ratificação de importantes instrumentos internacionais de proteção dos direitos relacionados à diversidade, a exemplo, no caso do Sistema Global: da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1966, ratificada em 1968; da Declaração Facultativa depositada pelo Brasil, na ONU, em 2002; da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW, de 1979, ratificada em 1984, bem como o Protocolo Facultativo CEDAW de 1999, ratificado em 2001; da Convenção Internacional de Proteção às Pessoas com Deficiência e o Protocolo Facultativo desde 2007, ainda em processo de ratificação. No Sistema Regional, destacamos a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, de 1994, ratificada em 1995; a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, de 1999, ratificada em 2001 (BRASIL-SEDH, 2006).

Para que os conteúdos jurídicos fossem historicamente reconhecidos e formalizados, implicando em pautas de condutas e em modos de vida nos Estados, foi importante todo um processo histórico na perspectiva da afirmação dos direitos, desde as lutas pelos direitos individuais, até as lutas pelos direitos coletivos e dos povos. Se a universalização dos direitos construiu a ideia de igualdade formal e homogeneização cultural, as lutas sociais pautaram a igualdade substancial e o direito à diversidade, fazendo com que vozes silenciadas pelo terror, pela opressão cultural, pela dominação econômica e política lutassem por direitos, ampliando e diversificando os novos sujeitos políticos. Entretanto, não é suficiente declarar e proteger os direitos, mas formar e oportunizar às pessoas que se constituam sujeitos de direitos, pois as condições materiais, culturais, políticas e econômicas colocam limites na capacidade dos sujeitos em se autorreconhecerem cidadãos e de reconhecerem o outro como semelhante e como portador de dignidade e direitos.

Adorno (2003) chama atenção dos educadores para o risco de repetição de cenas monstruosas como as de Auschwitz e da necessidade que esta experiência não se repita se persistirem as condições que possibilitaram tal regressão do homem. Freire (2000, p. 46), como um dos representantes da escola crítica, diferencia humanização do que os opressores chamam de generosidade. Para o educador, só é possível para os dominadores abusarem da “generosidade” com a manutenção das condições de exploração e subalternização. Humanizar-se é romper com a condição de objeto, libertar-se implica numa ação subversiva em relação à ordem vigente, daí a ânsia do controle e até da repressão para garantir as relações de dominação de uma dada ordem existente.

Freire define a humanização como a possibilidade de leitura crítica e autônoma da realidade e da capacidade concreta de transformação das formas de dominação e de opressão. Freire ainda esclarece (1987, p.14) que “a ‘hominização’ não se limita a um processo de adaptação do homem ao meio numa perspectiva naturalizadora”. Para ele, tal processo não ocorre apenas como resultado do desenvolvimento biológico, mas também como um processo cultural e histórico. Para o autor (1987, p.19), “o homem ‘hominiza-se’ expressando, exercendo a capacidade de ler e reescrever o seu mundo. Aí começam a história e a cultura”.

Bittar, ao tratar da relação entre educação, conscientização e humanização, dialogando com Adorno e Freire, vê a educação em direitos humanos, numa sociedade marcadamente desigual e autoritária, como um movimento em contramão.

A descolorida apatia política, a invisibilidade dos problemas sociais, a indiferença social, a insatisfação sublimada no consenso, a inércia mobilizadora precisam ser superadas através de um movimento pedagógico que haja na contramão deste processo (BITTAR, 2007, p. 320).

Numa sociedade complexa, são múltiplos e fragmentados os estilos e modos de vida e concepções culturais que se conflitam e dialogam. Enquanto sujeitos e produtores de cultura, numa sociedade em transformações econômicas, sociais e políticas, os sujeitos convivem com uma multiplicidade de modos de ser e agir e interagir contraditórios e até antagônicos, que refletem uma multidimensionalidade de concepções de mundo e sociedade, de cultura e educação. Tais distinções estão relacionadas aos modelos de sociedade e às formas distintas de lidar com o princípio da diversidade humana, da identidade e da diferença em cada contexto social e histórico, da multiculturalidade e da interculturalidade.

As necessidades vitais (sobreviver, alimentar-se) e sociais (conviver, ter segurança e proteção, resistir, educar) são capazes de transformar os homens em agentes produtores de culturas, capazes de construir novas gramáticas culturais. A gramática dos direitos humanos, construídos a partir da capacidade de resistência do ser humano frente ao uso arbitrário do poder e institucionalizada a partir da construção de um sistema internacional de direitos, vem sendo gestada, historicamente, a partir de múltiplas lutas e batalhas envolvendo sujeitos, coletivos e povos.

A cultura como direito humano de todos os povos é afirmada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu artigo 27, inciso 1: “Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios”. Em seu inciso 2, a Declaração ressalta a necessidade da proteção internacional à diversidade, quando afirma: “Toda pessoa tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor”(BRASIL-SEDH, 2006, p. 44)

O não reconhecimento da dignidade, as formas hierarquizadas de poder, as desigualdades frente às diferenças, as formas múltiplas de violências, a mentalidade autoritária e excludente, a banalização da vida, a insensibilidade com o sofrimento alheio, dentre outros, colocam a necessidade dos sujeitos democráticos refletirem criticamente sobre as práticas sociais e institucionais de opressão, sujeição e dominação em cada contexto social, cultural e político. A exclusão social não reconhece o outro como sujeito singular e plural e como titular e construtor de direitos. Esta forma de negação da dignidade humana gera modos de agir que coisificam o outro, tornando-o alvo de agressões e violações, fragilizando e limitando o respeito à diversidade cultural.

Una cultura de la diversidad implica el respeto al derecho a ser distinto o diferente, hoy en día consideramos como uno de los derechos humanos de tercera generación. La negación del “otro” conduce a diferentes formas de opresión y desemboca en la violencia. El “otro” puede ser la mujer, el indio, el negro, el mestizo, el marginal urbano, el campesino, el inmigrante, el extranjero (BERNHEIM, 2008, p. 10).

A Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural (2001) no artigo 4 – os direitos humanos como garantias da diversidade, articula o respeito à diversidade, com o reconhecimento da dignidade de todos os povos.

La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos indígenas. Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance (UNESCO, 2001, p.2).

O direito à diversidade cultural é fundamental para a cidadania intercultural, considerando que esta demanda o reconhecimento ético, social, jurídico e político de ser distinto e singular e igual aos demais, não podendo ser considerado de menor valor aos demais direitos coletivos. Neste sentido, os direitos ao reconhecimento e à igualdade são partes dos direitos humanos. Afirma a Declaração, no artigo 6, a igualdade de todas as culturas, de expressão e circulação, respeitando a autonomia dos seus povos.

Enquanto se garanta a livre circulação das idéias mediante a palavra e a imagem, deve-se cuidar para que todas as culturas possam se expressar e se fazer conhecidas. A liberdade de expressão, o pluralismo dos meios de comunicação, o multilingüismo, a igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico – inclusive em formato digital – e a possibilidade, para todas as culturas, de estar presentes nos meios de expressão e de difusão, são garantias da diversidade cultural (UNESCO, 2001, p. 3).

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural afirma os direitos culturais como direitos dos povos, a exemplo da língua, da identidade cultural, da participação na vida cultural, do respeito à diversidade cultural, considerando os limites do respeito aos direitos humanos. A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, em seu artigo 4, afirma como imperativo ético: “Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance”. Eis que o desafio no século XXI está posto. Uma visão contemporânea de direitos humanos implica na incorporação dos direitos individuais, coletivos e comunitários, reconhecendo a multiplicidade de povos, o que implica numa educação intercultural, crítica e ativa, em que os sujeitos, em suas diversidades, sejam partes do processo de construção teórico-prática.

Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes. O desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais, tal como os define o Artigo 27 da Declaração Universal de Direitos Humanos e os artigos 13 e 15 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais (UNESCO, 2001, p. 2).

Para Touraine (1998), uma resultante do processo de globalização da economia foi a transformação dos cidadãos em meros consumidores, relacionando a dimensão da identidade não mais ao mundo do trabalho, mas à necessidade de consumo, sobrepondo a economia à cultura de direitos. Segundo o autor, a separação do mundo do trabalho e do político com o mundo do consumo levou, no contexto neoliberal, a um declínio da esfera política. Contraditoriamente, o processo de globalização também vem gerando a possibilidade de intercâmbios interculturais, até então, não experienciados.

A complexidade social expressa que, embora a cultura de direitos fosse sendo construída a partir de distintos processos de construção de sujeitos políticos em diferentes conjunturas históricas, suas conquistas no plano jurídico e até político-institucional não resultaram, mecanicamente, no efetivo reconhecimento ético e cultural. Os mecanismos internacionais confrontam-se com realidades violadoras, que exigem processos permanentes de investigação, de tratamento jurídico, de mobilização política, de responsabilização e de educação cultural. Na sociedade globalizada, grupos sociais e culturais diversos, permeados por profundas dificuldades materiais, convivem com a violência estrutural, política e cultural, com a competitividade e o individualismo exacerbado como padrão social, com o distanciamento cada vez maior entre os países ricos e pobres, com a indiferença como padrão de relacionamento entre as pessoas e os povos em desenvolvimento. Neste sentido, a contradição entre a afirmação dos direitos e a emergência de sua implementação em políticas públicas, numa sociedade fundada na desigualdade social, produz formas múltiplas de sociabilidades contraditórias e de resistências e movimentos contra-hegemônicos de afirmação das diferenças e políticas de reconhecimento.

No mundo do mercado, há uma tendência, cada vez mais presente, dos novos atores sociais em agirem no domínio da cultura e da personalidade, para além dos bens e serviços materiais. Para Touraine (1998), num contexto global culturalmente fragmentado, em que a economia se separa da cultura, e que as instâncias de mediação políticas se esvaziam, as políticas de diversidade não podem se restringir ao reconhecimento universal das culturas, mas é preciso que sujeitos e atores políticos atuem na ampliação do direito à diferença sem desconectarem-se da luta pela igualdade. Significa reconhecer a dimensão identitária e comunitária, para além da dimensão jurídica formal, desvelando velhas formas de subjetivação da violência estrutural e institucional para que se tenha a possibilidade de construir novas possibilidades de subjetividades emancipatórias.

Se a identidade e a igualdade não se opõem nem se justapõem, mas se complementam, o debate sobre o multiculturalismo pode ser renovador, na medida em que abre espaço para a construção de uma concepção multidimensional e integral da cidadania numa perspectiva intercultural. Buscar construir uma história singular associando política e cultura. A igualdade é socialmente construída, é possível avaliar como os direitos universalistas são realmente suficientes para eliminar ou hierarquizar grupos e comunidades, afirmar e reconhecer a diversidade e os sujeitos nas suas individualidades e liberdades pessoais e coletivas.

Um dos princípios organizadores da vida democrática, segundo Touraine, é o reconhecimento do outro, articulando condições políticas e jurídicas a condições de comunicação entre os sujeitos, combinando estratégias com o mundo vivido. Iguais e diferentes são dimensões interdependentes. Alerta Touraine que o apelo ao universalismo pode significar, em algumas situações, em processos de inferiorização e estigmatização de culturas e particularismos. Não se trata de superposição dos direitos universais acima das diferenças culturais. Propõe Touraine: para se conquistar o reconhecimento, é preciso combinar identidade cultural e ação estratégica, pois o princípio da igualdade depende da presença de diversidades. Enquanto a desigualdade social implica na distribuição desigual da riqueza coletiva e na distinção social entre inferior e superior, a igualdade na sociedade democrática pressupõe a isonomia (igualdade diante da Lei), a isegoria (igualdade no uso da palavra ou da participação política) e a dignidade (igualdade de condições socioeconômicas básicas). Depoimento de Dom Frágoso, bispo de Crateús – CE explicita o valor da identidade como componente do processo de autonomia e da racionalidade emancipadora.

Foi, de certo modo, muito grande, porque a cultura do camponês, a expressão, tudo aquilo que há demais querido no seu universo, morreu dentro de mim com a vida do seminário. Durante 12 anos, eu de certo modo vivi outra realidade de tudo aquilo que era o meu dia-dia no campo. Quando saí do Seminário eu não falava mais a linguagem do camponês, não sentia mais a mesma sensibilidade de antes. O sonho da vida camponesa não me apaixonava e eu fui ser assistente da Juventude Operária Católica durante dez anos na região nordeste. E a Juventude Operária Católica me fez reconciliar com os pequenos e os fracos (FRAGOSO, 1979, p. 6).

Ao mesmo tempo, o depoimento clarifica como a negação das identidades sociais se encontra na raiz da violência social e da subjetividade regulada. Segundo Touraine (1998), a democracia pode oportunizar uma força viva de construção de um mundo vasto e diferente, que implica na recriação de espaços e mediações políticas e sociais. Se a modernidade

triunhou a partir da abolição das diferenças, da padronização dos comportamentos, das operações técnicas fortemente hierarquizadas, a democracia depende de atores pessoais e coletivos, de sujeitos diferentes e iguais a todos.

Para Soares (1998, p. 156), enquanto o valor da liberdade se encontra presente no inconsciente coletivo, o valor da igualdade e da diferença se conflituam. “É evidente que não se supõe a igualdade como ‘uniformidade’ de todos os seres humanos – com suas óbvias diferenças de raça, etnia, sexo, ocupação, talentos específicos, religião e opção política, cultura no sentido mais amplo”.

Moreira (2006) concorda que as práticas educativas são espaços de construção de identidades múltiplas. Entretanto, a escola, como espaço de hegemonia, de conflitos e disputas, encontra-se permeada por modos de dominação e opressão presentes numa determinada sociedade, é atravessada por distintos interesses. Neste sentido, o diálogo democrático do indivíduo com suas múltiplas identidades pessoais e sociais deve ser aberto e crítico, a fim de que se possa resistir a confinamentos, silenciamentos e preservação dos processos de exclusão social. A educação e a escola como organização democrática constituem espaços de múltiplas vozes e interações. Estevão (2006, p. 56) afirma que é um lugar de produção dos “actores em autores ou sujeitos de direito, empenhados numa ética pública a que todos devem ter acesso”. Moreira (2006) ressalta o caráter processual e plural da construção de identidades e da necessidade de uma relação dialógica comunicativa entre diferenças e identidades no espaço escolar, a fim de que se possa desnaturalizar e descrystalizar as concepções hegemônicas vigentes, fundadoras de estigmas e de exclusão.

A cultura para a teoria crítica deixou de ser considerada, como tradicionalmente, mero reflexo da economia, de espaço de produção. A cultura, na Escola Crítica, passou a ser entendida como espaço de hegemonia, portanto de embates e resistências. Se a cultura pode se constituir em espaço de legitimação na lógica do capital, sendo mediada pelas instituições sociais do outro, também pode se constituir num espaço de manifestação de múltiplas vozes e resistências (GIROUX, 1986).

A educação em direitos humanos, na América Latina, emergiu como ação de resistência na fase de transição dos regimes autoritários, como ato radical da liberdade contra a opressão e a violência para, então, em contextos democráticos, expandir-se como parâmetro ético e político e como parte da institucionalidade democrática. Quando a Década da Educação em Direitos Humanos coloca como horizonte e utopia a construção de um processo que coloque a cultura em prol dos direitos humanos, como parâmetro ético e político, entende

o quanto este desafio implica em diversos fatores e embates. A cultura e a política, como constitutivas da totalidade social, numa sociedade marcadamente desigual, constituem espaços privilegiados de lutas e de contrução de hegemonias e contra-hegemonias. Neste sentido, formar sujeitos de direitos para a crítica e o exercício ativo da cidadania vem contra os interesses dominantes que dependem, para sua reprodução, de formar mentalidades e desenvolver práticas autoritárias retirando dos sujeitos a capacidade de autonomia.

Milton Santos (2000) e Boaventura de Sousa Santos (2007) ressaltam a importância de processos de resistências ativas à globalização neoliberal, nos países em desenvolvimento, como as lutas identitárias, as lutas de descolonização e de independência na Ásia e África, as lutas contra a globalização e as lutas de resistências contra o autoritarismo nas sociedades que passaram longos anos sob ditaduras militares. Santos (2007) problematiza a relação entre o respeito à diversidade e a dimensão da igualdade, ao argumentar que enquanto a questão da diversidade for lida numa perspectiva de naturalização e não de desmistificação das formas de opressão e hierarquia social, resistiremos a ver e lidar com as diferenças como uma condição da igualdade, tão oficialmente formulada no discurso democrático. Neste sentido, limitamos, também, ao modo de compreensão acerca da cidadania intercultural, reduzindo-a a uma visão de “benesses”, mantendo a tendência à hierarquização e ampliando, ainda mais, o fosso político e social existente.

Ao analisar as políticas de direitos humanos no Brasil, ao longo do processo democrático e nelas, as políticas da diversidade, entendemos que no plano jurídico-político, trata-se de articular o reconhecimento legal e institucional (direitos, proteção e defesa), de não subordinar grupos culturais à cultura dominante. Trata-se, ainda, de assegurar não só a coexistência, mas a convivência cidadã no espaço social, fundada no diálogo e na participação social, de proteger grupos e coletivos da violência estrutural e social, de assegurar meios de acesso à justiça e à segurança. No plano educativo-cultural, desafios são postos no sentido de desconstruir mentalidades e promover mudanças nos padrões opressores de relacionamento, como a separação territorial dos pobres e excluídos, a higienização social e o controle dos comportamentos, de promover a crítica às formas de assimilação cultural e aos padrões culturais distintos e promover o diálogo interétnico e intercultural. No plano material, combater as desigualdades, assegurando mecanismos de participação social na apropriação de direitos econômicos, sociais e culturais, inserindo a possibilidade de tratamentos diferenciados face às desigualdades históricas que afetam desigualmente grupos sociais.

A educação na perspectiva intercultural, para Candau (1995, p. 22), implica no reconhecimento dos diferentes grupos que compõem o corpo social e que para a educação, exigem didáticas e paradigmas educacionais complexos. Os novos sujeitos sociais, que reivindicam a cidadania numa perspectiva intercultural, buscam participar em pé de igualdade não só do resultado do progresso gerado socialmente, como também exercer o protagonismo social, afirmar e controlar as condições e as formas de atividades sociais, preservar e criticar os processos culturais, de preservar e construir identidades pessoais e coletivas na tentativa de articular, no processo de luta, a conquista de direitos de igualdade com os de diferença.

[...] a justiça social já não se cinge só a questões de distribuição, abrangendo agora, também, questões de representação, identidade e diferença. Também, nesse aspecto constitui um avanço positivo relativamente aos reduzidos paradigmas economicistas que tinham dificuldade em conceptualizar males cuja origem reside, não na economia política, mas nas hierarquias institucionalizadas de valor (FRASER, 2002, p.9).

Um dos princípios organizadores da vida democrática é o reconhecimento do outro, articulando condições políticas e jurídicas com condições de comunicação e participação dos sujeitos, combinando a luta pela igualdade e pela diversidade social e cultural no mundo vivido. Não se trata de uma relação de superposição, mas de entender o reconhecimento como uma dimensão humana, de combinar identidade cultural e ação estratégica. Se o princípio da igualdade depende das diversidades, negar os movimentos identitários significa, de certa forma, negar a igualdade.

Fraser (2002, p. 10) alerta para o risco de se substituir e se reduzir a dualidade, entre economicismo ou culturalismo. Segundo ela, corre-se “o risco da substituição das lutas pela redistribuição pelas lutas pelo reconhecimento, em vez de estas complementarem ou enriquecem aquelas”, num contexto de exarcebamento das desigualdades e dos conflitos identitários. Propõe a pesquisadora o uso de duas lentes capazes de enxergar as duas dimensões, sem reduzi-las. A reificação feita pela lente da identidade pode produzir extremismos e intolerâncias, limitando a capacidade de construção de diálogos, interações e o respeito às diferenças. Nesta mesma linha, a participação na vida social é um recurso que possibilita processos de superação de relações de subordinação, considerando que a vida democrática implica em interações que viabilizem as lutas por justiça social e cidadania democrática. Candau explicita a importância do diálogo intercultural como princípio da educação em direitos humanos:

A educação em direitos humanos favorece o reconhecimento dos diferentes grupos sociais e culturais. Cria espaços para que seus valores, conhecimentos e tradições sejam valorizados, reconhecidos e respeitados, estimulando, portanto, o diálogo intercultural. Articular igualdade e diferença é uma de suas preocupações fundamentais (CANDAU, 1997, p. 14).

Desconstruir concepções etnocêntricas em relação às diversidades, assim como construir intercâmbios igualitários entre culturas e saberes, são desafios da educação em e para os direitos humanos. Candau, no Oitavo Colóquio Interdisciplinar cujo tema foi “Os Direitos Culturais: uma categoria subdesenvolvida dos Direitos Humanos”, chama atenção sobre a insuficiência conceitual dos direitos humanos, quando não considera a indivisibilidade entre os direitos. Afirma Candau:

[...] os direitos culturais são direitos à identidade, e que esta identidade cultural é gerada não no isolamento, mas na relação, e também que o direito à identidade cultural é ‘ indivisivelmente o direito à diferença e o direito à semelhança, direito à singularidade e direito a pertencer às comunidades mais amplas, e à própria humanidade, sem considerar fronteiras (CANDAU, 1995, p. 14).

A educação em e para os direitos humanos na perspectiva crítica tem, dentre seus princípios, a promoção do diálogo intercultural, considerando que propõe desvelar processos e formas de opressão fundadas nas diferenças sociais, que ainda reproduzem graves violações aos direitos humanos, como a violência de gênero, o extermínio de povos indígenas, a violência contra grupos geracionais, as formas de intolerância religiosa na escola, a violência contra pessoas idosas e com deficiência, os crimes homofóbicos, dentre outros; assim como propõe a construção de novos paradigmas de convivência social e cultural. No contexto escolar, esse processo ainda se expressa de forma extrema, expulsando ou estigmatizando e subalternizando as diferenças e os diferentes, como confirma pesquisa sobre preconceitos na escola, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 2009. Nela se comprova que 99,3% dos estudantes, pais, professores, diretores e funcionários demonstram algum tipo de preconceito (étnico-racial, socioeconômico, afetivo-sexual, territorial, geracional, comprometimento físico-mental) e que mais de 80% preferem manter distanciamento social em relação às pessoas com tais diversidades, revelando como a mentalidade da exclusão social vem atravessando a história social brasileira (MAZZON, 2009).

2.2.3 Racionalidade emancipadora e autonomia do sujeito: uma opção crítica

A modernidade não cumpriu, também, sua promessa e seus ideais de igualdade e liberdade, de desenvolvimento, de bem-estar e de paz, ao contrário, a ciência moderna gerou mal-estar, ampliou as desigualdades, as guerras, a miséria e até o extermínio de pessoas e povos. O século XX demonstrou como a técnica e a ciência podem ser usadas para destruição em massa de povos. Argumentando contra a influência do Iluminismo, Bittar (2007, p. 313) dialoga com Foucault, quando afirma: “As Luzes que descobriram as liberdades também inventaram as disciplinas”.

Habermas (1983) parte da concepção de racionalidade em Weber, segundo a qual a atividade econômica capitalista desenvolve a capacidade de determinar as formas não só da produção material como simbólica e o processo de dominação. Esta estrutura e modo de produção penetram nos vários domínios da natureza e da vida humana, fundamentados e legitimados em parâmetros científicos e técnicos capazes de gerar uma racionalidade própria. Esta revolução tecnico-científica, de certa forma, privilegiou os saberes relacionados ao mundo da produção industrial e tecnológica em detrimento dos saberes relacionados às ciências humanas, letras e artes e da educação. Outro aspecto, apontado, por Habermas, é o de que “Nesse universo a tecnologia provê também a formidável racionalização da não-liberdade do homem e demonstra a impossibilidade ‘técnica’ de ser ele autônomo e de determinar a sua própria vida” (1983, p. 313), uma racionalidade instrumental que sujuga o homem à técnica. Para Freire (2000, p. 50), “toda vez que se suprime a liberdade fica ele um ser ajustado e acomodado”. Com a desumanização, os homens transformam-se em seres indiferentes e alheios uns aos outros.

A **razão instrumental**, ao especializar e isolar o conhecimento, afastou-se da realidade e do compromisso ético-social-profissional, dissociou a ciência da ética, estruturou uma divisão técnica do trabalho pautada na dualidade entre saber intelectual e manual, institucionalizando a razão técnica sobre a comunicativa.

O método científico que levou à dominação cada vez mais eficaz da natureza passou assim a fornecer tanto os conceitos puros, como os instrumentos para a dominação cada vez mais eficaz do homem pelo homem através da dominação da natureza [...]. Hoje a dominação se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, e esta garante a formidável legitimidade do poder político em expansão que absorve todas as esferas da cultura (HABERMAS, 1983, p. 315).

Diferencia-se, assim, o *agir instrumental* regido por regras técnicas fundadas no saber empírico, do *agir comunicativo* (ou interação) regido por uma interação mediatizada simbolicamente.

[...] o agir racional-com-respeito-a-fins é, segundo sua estrutura, o exercício do controle. Por isso, a ‘racionalização’ de relações da vida segundo padrões dessa racionalidade significa o mesmo que a institucionalização de uma dominação que se torna irreconhecível enquanto política: a razão técnica de um sistema social de agir racional-com-respeito-a-fins não perde seu conteúdo político (HABERMAS, 1983, p. 314).

A crítica à razão instrumental argumenta que, ao se especializarem as formas de produção do conhecimento, a educação descontextualizou o objeto de estudo, isolando-o para melhor examiná-lo, dissecando e controlando as possíveis variáveis e interferências, segmentando as especialidades. Enquanto a sociedade de consumo constrói uma erudição vazia de discurso, com o apelo excessivamente teórico e de uma linguagem técnico-especializada, a educação, numa perspectiva crítica, busca gerar exercícios de autonomia.

O clima cultural intelectual e social pode fundamentar tanto uma reação de resistência como de aceitação da barbárie, afirma Adorno (2003). Conquistar a autodeterminação pode significar resistir ao autoritarismo e exercer a autonomia moral e intelectual; implica em desenvolver uma ação-reflexão em que a pessoa é capaz de pensar por si e não pelas vozes dominantes, pelo terror e pelos generais do poder. Preparar para o exercício da autonomia, para Bittar (2007, p. 322), significa a “capacidade de analisar e distinguir, para o que é necessária a crítica, pois somente ela divisa o errado no aparentemente certo, o injusto no aparentemente justo”.

Antepor-se a Auschwitz significa, segundo Adorno, do qual nos aproximamos teoricamente, propor um modelo de educação capaz de aliar desenvolvimento de habilidades e competências com sensibilidades históricas, sociais e políticas, que penetre os sentidos e se articule com o pensar, o ouvir e o agir. Nesta perspectiva e neste momento em que a educação em e para os direitos humanos aparece no cenário público como um caminho de promover o convívio plural e o respeito à dignidade e à diversidade humanas, Bittar (2007) contribui, teoricamente, ao reafirmar o sentido das práticas educativas a partir dos princípios da emancipação e da autonomia. Concordamos com o autor ao afirmar que, ao construir uma subjetividade autônoma e crítica, é importante superar nossas barbáries contemporâneas, no

contexto da sociedade do controle e no contexto da sociedade brasileira em processo de democratização e requer o exercício da autonomia e de uma ética de resistência.

Para Bittar, a pedagogia da ação comunicativa abre um leque para a educação em direitos humanos, na medida em que ela dinamiza o diálogo e a participação dos sujeitos de forma ativa; exercita a consciência do outro com suas múltiplas manifestações, experiências, diversidades e demandas profissionais; desafia o processo de investigação e produção de conhecimento; exercita eticamente a responsabilização com a dimensão social e coletiva. Preparar cidadãos (ãs) para o exercício democrático, segundo Bittar (2007, p. 325), requer, “acima de tudo, preparar para o desenvolvimento de habilidades que giram em torno da capacidade de convívio, de socialização, de responsabilização na relação *ego-alter*”.

Assim, caberia à educação em direitos humanos lidar com o processo de tomada da consciência do homem em relação a si, à realidade e ao mundo. Nesta perspectiva, um dos grandes desafios do (a) educador (a) é manter-se crítico (a) diante da realidade e dos modelos dominantes de saber e poder. A extensão universitária caminha nesta direção, ao contribuir para a formação de uma consciência crítica dos problemas sociais e comunitários e quando complexifica as múltiplas dimensões presentes no real-concreto, a exemplo, da cultural e subjetiva, da econômica e social e da política. O exercício crítico e desvelador das questões sociais, desafiando a todos que dele participam para o convívio e o diálogo com as diferenças, coloca a difícil convivência com as injustiças sociais e a riqueza de experiências como sujeitos políticos na busca de alternativas desafiadoras de proteção, defesa, reparação e promoção dos direitos.

Para Sacavino (2009, p. 84), a construção de um modelo educativo numa lógica contra-hegemônica, que fortaleça a longa trajetória histórica dos direitos humanos, enfrenta como tensão, atualmente, “o modelo educativo instrumental que colocava a educação na lógica do mercado e a serviço da competitividade internacional, esvaziando e /ou reduzindo seu compromisso com a formação para a cidadania”, comprometendo seu processo de implementação numa perspectiva crítica e emancipatória.

A razão comunicativa, por sua vez, implica no reconhecimento do outro, no exercício autônomo da liberdade, no entendimento construído na interação com os outros, no respeito às diferenças, na democratização do espaço e dos bens públicos, como bens e serviços e direitos de cidadania. Habermas, assim como Freire, ressalta o princípio do diálogo na interação humana. Para o autor, a comunicação é compreendida como uma relação de mão dupla onde, através das diferentes e múltiplas manifestações da linguagem, é possível construir

entendimentos, desenvolver interações que considerem as dimensões pessoais, sociais e culturais num processo ativo e autônomo (interpessoal, intersocial e intercultural). Para Habermas (1983), a comunicação não se reduz a enunciados pautados num fim estratégico. No ato da linguagem, a pessoa conquista a fala, a expressão do pensamento e da opinião, a leitura do mundo, a participação, o direito de revelar suas diferenças com os demais. É no ato da linguagem que, por exemplo, os familiares de mortos e desaparecidos políticos libertam-se do silenciamento imposto, da solidão e dos fantasmas, conquistam o direito à memória e à verdade e constroem outros modos de lidar com o luto e o medo, definindo e fazendo novos caminhos.

Artal (2004, p. 114 – 118) aborda a dimensão da liberdade como um dos fundamentos da educação em direitos humanos, como “el derecho de toda persona a educarse em libertad”, o direito dos pais “em elegir el tipo de educación que desean para sus hijos”, a “libertad docente o libertad académica del que enseña [...] el método de enseña más adecuado y eficaz” e o direito dos educando em “recibir educación que más se adecue a sus convicciones e intereses”. Segundo Artal, assegurar o direito à liberdade na educação não prescinde da promoção da igualdade por parte do Estado, assegurando o direito de aprender a participar em liberdade, com responsabilidade e criticidade acerca do fazer educativo, entre a relação teoria e prática, potencializando uma perspectiva crítica entre conhecimento e realidade, ciência e ética, universidade e sociedade.

Em contextos de globalizações, reinventar a emancipação, segundo Santos (2007), implica em definir democracia a partir de relações de autoridade compartilhadas; relacionar o respeito à igualdade com o reconhecimento da diversidade; trazer o sistema da exclusão para o centro da discussão sobre as desigualdades; contrapor-se à globalização neoliberal, construindo modos de uso contra-hegemônico dos direitos humanos e da democracia; criar subjetividades capazes de se inconformar com o horror e a violência e as formas de opressão e dominação. Significa, ainda, reconhecer a autonomia intelectual e social dos sujeitos envolvidos no processo educativo, a formação de redes de sujeitos, a necessidade de ampliação do caráter democrático das subjetividades individuais e coletivas, a democratização dos saberes e práticas sociais. Estes são alguns dos requisitos postos por Santos para tratar da educação numa perspectiva emancipatória.

O conhecimento-emancipatório, segundo Santos, implica numa ecologia de saberes, na reinvenção da emancipação a partir de utopias críticas, do diálogo intercultural, de políticas de identidades, de subjetividades rebeldes, situando a estrutura de poder a partir das margens

e do Sul. São movimentos de direitos humanos, movimentos identitários, movimentos torura nunca mais, movimentos agrários, movimentos pela anistia e pelas Diretas-Já, a exemplo do Brasil, articulado com as lutas efetivas vêm gestando uma nova sociedade. Boaventura define o projeto educativo emancipatório como

[...] um projecto de aprendizagem de conhecimentos conflituantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadores dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções (SANTOS, 2009, p. 19).

A educação para o inconformismo, segundo Oliveira (2006, p. 119), implica na admissão do conflito entre “os diferentes modos de conhecer o mundo, relacionados às diferentes culturais e aos diferentes saberes”, como elemento constitutivo do processo de aprendizagem. Santos (2009, p. 20 – 39) aborda três conflitos do conhecimento: “o conflito entre a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência; o conhecimento-corno-regulação e o conhecimento-corno-emancipação e o conflito cultural entre o imperialismo cultural e multiculturalismo”. A aplicação técnica e edificante implica na argumentação, na comunicação e na solidariedade em detrimento da violência, do silenciamento e do estranhamento.

Para Santos (2009, p. 22 – 23) “quem aplica o conhecimento é afetado de modo existencial, ética e socialmente comprometido”, existe uma separação entre fins e meios embora os meios e os fins “não estão separados e a aplicação incide sobre ambos”, a aplicação dos conhecimentos implica em competências argumentativas, em exercício de poder e de legitimação, entre o sentido ético e o técnico, de modo que,

[...] os limites e as deficiências de cada um dos saberes locais possam superar-se, transformando os saberes por dentro, interpenetrando-se com sentidos produzidos noutros saberes locais, desnaturalizando-se através da crítica científica (SANTOS, 2009, p. 23).

A subjetividade democrática, para o autor, é tecida nos processos de trocas horizontalizados, no reconhecimento e nas relações entre os diferentes saberes. Para Santos (2009, p. 28), na modernidade, o *conhecimento-corno-regulação* implica numa “trajetória entre um ponto de ignorância designado como caos e um ponto de conhecimento, designado

por ordem”, enquanto o *conhecimento-como-emancipação* “consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade”. Segundo o autor (2009, p. 32), “as formas de globalização hegemônica confrontaram-se com formas de globalização contra-hegemônicas”, gestando uma conflitualidade e diversidade nos mapas culturais, que precisam estar não só no centro do currículo, como que se inventem dispositivos de comunicação capazes de romper com a hierarquização, ao mesmo tempo em que se construam diálogos interculturais. O mapa cultural na modernidade, marcado por uma visão eurocêntrica, confronta-se com outras vozes silenciadas, marginalizadas e vencidas.

Santos (2007, p 61 – 62) distingue seis espaços estruturais geradores de formas distintas de poder, as quais devem ser consideradas na discussão sobre emancipação: o doméstico (o poder do patriarcado); o da produção (a exploração); o da comunidade (a diferenciação desigual entre quem ou não pertence à comunidade); o do mercado (o fetichismo da mercadoria); o da cidadania (dominação) e o mundial (intercâmbio desigual).

A **racionalidade emancipatória**, na concepção de Giroux (1986), adota os princípios da crítica do pensamento e da ação como mediação para o exercício da liberdade e da construção de uma nova utopia, ao contrário da racionalidade instrumental que, ao desnaturalizar e despolitizar o processo e a ação educativa, impele os sujeitos para caminhos resistentes às mudanças e transformações. Giroux advoga por uma pedagogia da responsabilidade, enfatizando o papel social e político do educador numa sociedade que tende a paralisar a capacidade crítica e dinâmica frente às violências. Giroux, ao positivar a ideologia que emerge dos processos de resistências e lutas como uma perspectiva dialética, aponta para a possibilidade de uma participação ativa dos sujeitos frente aos ideais liberais dominantes.

A educação do século XXI, no contexto das sociedades ocidentais, convive com profundas mudanças. Giroux acentua a dimensão da resistência na educação como uma estratégia reativa frente às forças paralisantes conservadoras, que tendem a imobilizar as capacidades de crítica, de criação, de emancipação e a esperança, ao mesmo tempo em que conclama (as) educadores (as) a agirem com independência e responsabilidade na perspectiva da dignidade dos sujeitos do processo educativo. Giroux, neste sentido, recupera a dimensão política negada pela racionalidade instrumental, no sentido de afirmar o potencial transformador da escola, da academia e da atividade pedagógica.

Giroux (2004, p. 24), como um dos representantes da teoria crítica, tem buscado contribuir com a reflexão acerca das lógicas de dominação presentes nas esferas da cultura, da subjetividade, da vida cotidiana e da educação. Um dos valores preconizado pela Escola da Frankfurt é o de adentrar e identificar as relações subjacentes, encobertas no mundo das aparências objetivas e que mediam as relações de dominação e subordinação na sociedade do consumo. Crítica da supressão da subjetividade na compreensão da totalidade social, proposta pelas abordagens marxistas tradicionais, a Escola propõe subsídios teóricos que admitem a cultura como novo campo de dominação.

Para a ele, o poder crítico da razão, numa sociedade capitalista avançada, encontra-se sob questão, uma vez que ao neutralizar os elementos subjacentes e contraditórios, se positivam os fenômenos e a realidade, assim como o conhecimento e os modos de fazer a atividade científica. No âmbito da educação, por exemplo, a concepção de currículo oculto é importante para desmascarar as aparências do currículo explícito no contexto escolar, o processo de despolitização sutil que prevalece na racionalidade instrumentalizadora no contexto escolar, nos meios de comunicação e na cultura. Não se trata de apenas de oferecer elementos para o exercício do pensamento crítico, segundo Giroux, mas, principalmente, exercitar um agir crítico que encontre, nas raízes dos problemas, caminhos e formas concretas de intervenção no mundo.

A pedagogia crítica parte da noção que o conhecimento não se dissocia do exercício do poder e da dimensão ética. Giroux associa a noção de cidadania globalizada para ampliar a dimensão social e ética, implicando na responsabilização social por si e pelo outro, pela paz e a violência, pelo meio ambiente de todos. Por outro lado, a noção global de cidadania implica, ainda, na responsabilidade com as esferas públicas, tais como a escola, a educação, a comunicação, podendo incluir as esferas públicas de cidadania, que na democracia, ampliam os canais de participação social no exercício do governo.

A pedagogia crítica, representada por Henry Giroux, Peter McLaren e Paulo Freire, nos anos 1980, aponta para a relação entre democracia e educação, abrindo espaço para propostas na perspectiva emancipatória, as chamadas comunidades de aprendizagens que, segundo Andrés (2004, p. 307), podem ser concebidas como “projectos de transformación social y cultural de los centros educativos y de su entorno, basados em el diálogo, em la participación en la búsqueda permanente de utopias educativas”.

A relação entre educação e democracia, na perspectiva da pedagogia crítica, segundo Giroux, apresenta a perspectiva de uma educação compromissada com a transformação social

na direção da equidade com vistas à democracia global, no século XXI. A educação em e para os direitos humanos vem nesta direção apontada por Giroux.

A teoria constitui uma ferramenta de análise relevante para uma teoria social de educação que resgate a razão emancipatória, apontando para dois horizontes: o da resistência e o das pedagogias liberadoras. No primeiro, Giroux, como teórico da resistência, dialoga criticamente com Adorno, Horkheimer e Marcuse; enquanto, no segundo, dialoga com Freire e Habermas na relação entre educação, democracia e cidadania democrática.

Para Andrés (2004), resistência, intelectuais transformativos e esferas públicas democráticas são os conceitos básicos da pedagogia crítica. Os intelectuais, na pedagogia crítica, assumem a perspectiva emancipatória na medida em que têm a possibilidade de expandir práticas democráticas, promover a justiça e a diversidade cultural no contexto escolar e comunitário. Neste sentido, as esferas públicas democráticas, caracterizadas como movimentos e organizações sociais, a exemplo de comitês, fóruns, conselhos, associações, como sujeitos políticos, congregam forças de resistências e democratização, assim como se constituem movimentos contra-hegemônicos.

A perspectiva crítica no campo da educação, segundo Andrés (2004), desconstrói três mitos que a escola reproduz: o mito da igualdade de oportunidades, frente às desigualdades sociais; o da obrigatoriedade escolar frente às liberdades individuais e o da preparação para vida, frente à alienante institucionalidade da vida e a imposição de valores e verdades.

Para as teorias da reprodução, a escola como instituição, no contexto capitalista, utiliza dois mecanismos de reprodução: a legitimação e a socialização. No plano formal, defende a igualdade de oportunidades como mecanismo de legitimidade, entretanto, como indicador de acesso e permanência, utiliza o mérito. Considerando que, para os reprodutivistas, o sistema econômico determina o sistema educativo, a escola como espaço institucional convive com processos de reprodução social da ideologia capitalista.

A escola, enquanto sistema privilegiado de socialização, segundo a teoria da reprodução, atua no plano ideológico assim como nas relações de autoridade e controle, na perspectiva da sujeição, da docilidade e do disciplinamento dos corpos. A tensão entre a produção e a reprodução social entre sujeição e emancipação, instituído e instituinte, é constitutiva do processo cultural e político gestado com a modernidade. Já educação em direitos “[...] comporta processos socializadores de uma Cultura em Direitos Humanos, que a

disseminem nas relações e práticas sociais, no sentido de capacitar os sujeitos (individuais e coletivos) para a defesa e promoção desta cultura” (SILVEIRA, 2007, p. 246).

Morrow e Torres (1997) chamam atenção para a contribuição de Claus Off, quando associa as funções da educação às leis da acumulação do capital, ressaltando tanto a função econômica e o caráter de classe do Estado, como as funções ideológicas e políticas. Para eles, a educação tem efeitos reprodutivos “tanto em relação à esfera da produção econômica como a das relações de classe”. Ressaltam os autores que a

[...] consequência reprodutiva mais importante dos sistemas educativos deriva da cumplicidade na perpetuação de um entendimento científico-positivista do mundo que impede continuamente a formação de uma consciência crítica, até mesmo quando se legitima em termos democrático-liberais e pluralistas (MORROW e TORRES, 1997, p. 221).

Se os processos de luta geram, do ponto de vista da reprodução, conformismo social, do ponto de vista da resistência outras visões de mundo podem ser fontes de uma consciência crítica e de práticas emancipatórias. A escola é um espaço de tensões, contradições e resistências aos valores e práticas dominantes.

Na educação em e para os direitos humanos, esta perspectiva teórica é indispensável, pois possibilita enfrentar as tensões e conflitos como parte do processo educativo que se pretende emancipatório.

Pensemos as tensões que surgen entre la libertad y la igualdad, entre los intereses públicos y privados, entre el bien común y el bien individual, entre la libertad y el orden, entre la justicia y la solidaridad, entre la vida y el sufrimiento, entre la libre expresión y la seguridad, entre lo deseable y lo factible, entre la tolerancia y el totalitarismo (MAGENDZO, 1985, p. 11).

O processo pedagógico da educação em e para os direitos humanos não pode pretender-se neutro, uma vez que se conflitam leituras de mundo, modos de ser e agir, interesses individuais e coletivos, perspectivas teóricas e metodológicas. As práticas educativas em e para os direitos humanos comprometidas com a promoção, a proteção e a defesa dos direitos individuais e coletivos de toda a humanidade, desde suas origens, se caracterizam por serem essencialmente políticas.

Admitindo a perspectiva crítica como fundamento teórico para a educação em e para os direitos humanos, ressaltamos alguns exemplos como sinais de resistências em relação aos

direitos humanos, vivenciados no processo pedagógico, com distintos sujeitos e grupos: a negação em admitir as violações contra grupos subalternizados, praticados por agentes públicos; a persistência em não se comprometer com mudanças no cotidiano; os dilemas em admitir os próprios preconceitos e práticas discriminatórias; a resistência em desnaturalizar as formas de violências; a insistência em não reconhecer a dignidade em todas as pessoas principalmente nas pessoas, em processo de cumprimento de penas privativas de liberdade; a resistência ao exercício da crítica às organizações de segurança e à escola; a dificuldade de exercitar a autocrítica; atitudes de culpabilização das vítimas; não perceber que a responsabilidade social com as violações é conjunta, Estado e Sociedade; indícios de indiferença e a perda da capacidade de se indignar; a reprodução de atitudes preconceituosas e discriminatórias sem crítica; a negação ou a (des) informação dos direitos e dos mecanismos de proteção e defesa; dentre outros.

2.2.4 Educação em direitos humanos e currículo numa perspectiva crítica

A perspectiva da Escola Crítica contribui para que possamos entender a educação em e para os direitos humanos para além dos conhecimentos normativos. Implica em desenvolver a consciência das formas de coerção e opressão, bem como construir perspectivas de mudanças e transformações. Tal processo gera críticas e tensões. Neste sentido, afirma Magendzo (1990, p. 41)

[...] una adecuada estrategia debe indagar tanto por las fuerzas impulsoras como resistentes al cambio y, por sobre todo, no debe desconocer y ocultar los conflictos, contradicciones y tensiones que los derechos humanos como concepción educativa generan.

Introduzir a concepção educadora dos direitos humanos no sistema de ensino, segundo o autor, não se limita a uma disciplina independente ou integrada a um conteúdo, significa converter-se em uma concepção educativa que atravessasse a cultura e o cotidiano escolar. E ainda, uma concepção educacional que se pautasse pelos direitos humanos entra em tensão com aquelas refratárias às mudanças em direção ao respeito aos direitos humanos. Magendzo contribui para aproximar a educação em e para os direitos humanos da **pedagogia crítica**, a partir de algumas intencionalidades:

Crear nuevas formas de conocimiento a través de su énfasis en romper con las disciplinas y en crear conocimiento interdisciplinario [...] crear modos de leer la historia como parte de un proyecto más amplio para recuperar poder y identidad, en particular considerando que éstos toman forma alrededor de las categorías de raza, género, clase y etnia [...] Rechazar la distinción entre cultura superior y cultura popular, de manera que el conocimiento curricular responda al conocimiento cotidiano que constituye las historias de vida de las personas de manera diferente. Destacar la primacía de lo ético al definir el lenguaje que los maestros y otras personas usan para producir prácticas culturales particulares (MAGENDZO, 2002, p.2).

De acordo com o autor, além do conhecimento dos instrumentos jurídicos que consagrem a proteção da dignidade e dos direitos, é essencial na perspectiva crítica, que a educação em e para os direitos humanos consiga articular **conhecimento e vida cotidiana**, de modo a assegurar que “personas oprimidas y explotadas se constituyen en sujetos empoderados capaces de transformar, por sus propios medios, sus circunstancias” (MAGENDZO, 2002, p. 1). O autor (p. 11) articula a educação em direitos humanos com a pedagogia crítica, definida por ele como: “problematizadora, contextualizada y con La educación para el empoderamiento”. A **metodologia problematizadora**, segundo o autor, implica em “ofrecerle al estudiante un contexto de aprendizaje al interior del cual debe explorar, descubrir e investigar la situación problemática”, convivendo e aprendendo com os dilemas e conflitos. Assim, Magendzo concorda com Habermas acerca do **caráter emancipador** do conhecimento na perspectiva crítica. “[...] es la autonomía y la libertad racional, que emancipa a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que contriñen la acción humana y social” (MAGENDZO, 2001, p. 10).

A educação é um dos campos possíveis de construção cultural (de valores e convivência democrática) e de construção de **cidadania ativa** (conquista de reconhecimento, proteção, defesa e promoção de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais). Soares (1997b) chama atenção para qual visão de cidadania se fala quando se trata de educação em direitos humanos. Para a autora, alguns não são considerados cidadãos em plenos direitos, pela cor de pele até pelo grau de instrução. Educação e democracia complementam-se, sem educação não há cidadania; sem condições de acesso a todos, não é possível democracia.

[...] a Educação em Direitos Humanos pretende a formação de uma escolaridade autônoma, preparada para a solidariedade e a tolerância. E é também a formação de pessoas dispostas e capazes para a mudança, para a transformação, muitas vezes, a transformação radical no sentido de ir às raízes das condições sócio-econômicas, das condições culturais e políticas da sociedade em que vivem e que muitas vezes negam e negligenciam os Direitos Humanos, a democracia e o compromisso com a paz (SOARES, 1997, p. 12 – 13).

Os direitos humanos, nesta perspectiva, demandam uma abordagem participativa e crítica, multidimensional e intercultural, que considere as várias dimensões do ato educativo, reconhecendo distintos atores sociais e institucionais, suas tensões e conflitos, garantindo o diálogo plural e o respeito à diversidade e às diferenças, como uma questão de cidadania democrática e, também, capaz de impactar nas violações presentes no cotidiano dos sujeitos. Emancipar, para Magendzo, significa:

[...] crear condiciones de una educación en derechos humanos capaz de transformar y emancipar a las personas para que traten de superar la irracionalidad y la injusticia que subyacen en la violación permanente de los derechos humanos en sus vidas cotidianas (MAGENDZO, 2001, p. 11).

O exercício da **autonomia** é um dos princípios para potencializar o exercício da liberdade e a capacidade crítica para vida em sociedades.

[...] é preciso estabelecer o sentido da educação em direitos humanos desde uma visão crítica para dimensionar e valorizar os processos comunicativos e de interiorização que conduz a construção de sujeitos com capacidade autônoma para pensar, atuar e emitir juízos éticos (NAHMÍAS, 1998, p.42 – 43).

Magendzo (1998) aponta alguns desafios da educação em direitos humanos em sociedades democráticas marcadamente contraditórias e conflituosas como na América Latina: a incredibilidade do potencial de transformação, acreditar que outro mundo é possível; a crise de valores ético-políticos democráticos; a supremacia da racionalidade instrumental e a desvaloração da cultura da vida cotidiana; o silenciamento da história e as possibilidades de reversões autoritárias; a tensão entre calar, conhecer, condescender, falar, resitir e denunciar. Dornelles ressalta as resistências presentes na educação em direitos humanos, quando afirma, “Uma atividade crítica assumidamente política, que sofre muitas resistências tanto nos modelos políticos repressivos, quanto dos sistemas educacionais repressivos e manipuladores, vigentes em muitas sociedades democráticas” (1998, p.12).

A democracia exige novos modos de pensar e agir antagônicos aos modos hegemônicos construídos pelos modelos autoritários de regime político, de cultura, de políticas públicas excludentes. Uma sociedade democrática pretende-se com a educação em direitos humanos, que seja pautada pelo entendimento, a partir do agir e da liberdade

comunicativa, do diálogo e da construção de dissensos e consensos no espaço público. Habermas define **esfera pública** como

[...] uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e *opiniões*; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões *públicas* enfeixadas em temas específicos (HABERMAS, 2003, p. 92).

O **diálogo intercultural** na educação em e para os direitos humanos implica em incluir a identidade como componente curricular num contexto de disputas e resistências. Pacheco (2003, p. 54) ressalta como as questões de classe, gênero e etnia constituem domínios de vivências de processos de opressão, exploração e dominação.

Ao negar a possibilidade de contradições e resistências, as concepções autoritárias não vêem as contradições que permeiam as funções da escola e dos aparelhos de Estado, nem vêem os estudantes e professores como agentes interativos e criadores, reduzindo-os a objetos passivos internalizadores de ideias pré-fabricadas. Por outro lado, aborda Apple (1989), as funções de reproduções e legitimação desempenhadas pelas escolas entram em conflitos, assim como entram as ideologias, as relações e práticas sociais. Apple (1989) critica as concepções mecanicistas do currículo em relação à determinação econômica, chamando atenção para a mediação da ação humana que se processa em relações de tensões e resistências.

Capacidades críticas são necessárias para manter a sociedade dinâmica; portanto as escolas devem ensinar os estudantes a serem críticos. Entretanto, as capacidades críticas podem servir também para desafiar o capital. Essa não é uma idéia abstrata. Esses conflitos ideológicos permeiam nossas instituições educacionais e nelas desenvolvem-se todos os dias (APPLE, 1989, p. 31).

A educação em e para os direitos humanos convive com tensões permanentemente, na medida em que tem como objeto de estudo desvelar violações de direitos e suas múltiplas determinações e manifestações, assim como apontar e encontrar medidas de promoção, proteção, defesa e reparação. Pacheco (2003, p. 64) esclarece: “o currículo é uma construção onde se conflitam leituras de mundo, modos de ser e agir, interesses individuais e coletivos, perspectivas teóricas e metodológicas”.

Candau reflete o papel crítico da educação em direitos humanos no contexto escolar:

A Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola [...] aflora o conflito entre manutenção e mudança educacional [...] reduz a problemática da educação aos direitos humanos à introdução de uma nova disciplina escolar ou à mera afirmação de que deve perpassar todos os conteúdos curriculares transversalmente [...] questiona se é melhor avançar lentamente ou acelerar processos, entre a linguagem neutra e a comprometida [...] gera a tensão entre falar e calar sobre a própria história pessoal e coletiva como necessidade de trabalhar a capacidade de recuperar a narrativa das nossas histórias na ótica dos direitos humanos [...] afirma a tensão entre atomização e integração de temas como questões de gênero, meio ambiente, questões étnicas, diversidade cultural, etc (CANDAU, 1998, p. 36 – 37).

É, pois, pela visão crítica de educação e de currículo que os direitos humanos incorporam uma visão multidimensional do currículo, implicando em diálogos e processos educativos com a participação de diferentes sujeitos, como forças sociais capazes de criarem e transformarem saberes e práticas, a partir do olhar crítico das experiências.

Para Magendzo (1985), a inserção dos direitos humanos de modo transversal ocorre num momento histórico de crises de paradigmas, de modelos de sociedade pautados na reprodução de desigualdades em grande escala, de modelos de ciência, de práticas políticas e regimes de governos, de crises de identidade pessoal e social (dos valores da sociedade ocidental moderna, totalizadores e do mercado), de práticas de intolerância em relação aos social e culturalmente diferentes, de modos globalizantes dominantes de produção e distribuição do conhecimento monopolizado por forças transnacionais, da crise da escola como espaço central e tradicional de formação de valores em relação a outros meios e outras instituições.

Magendzo destaca algumas experiências de transversalidade no campo da educação em direitos humanos, a exemplo da Inglaterra, Espanha e na América Latina. Na Inglaterra e em Gales, a reforma curricular inseriu como elementos transversais: dimensões, habilidades e temas transversais. Na Espanha, trabalha-se com a perspectiva de educação integradora a partir de eixos e temas transversais. Na América Latina, as reformas educacionais têm também incorporado a transversalidade sob a forma de conteúdos transversais. A operacionalização dos temas transversais tem ocorrido de distintas maneiras, segundo Magendzo, no cotidiano, na cultura e na prática escolar: na formulação de planos e programas de educação, nos projetos político-pedagógicos, nas práticas de formação, na

gestão e na criação de uma nova cultura democrática e noutras dimensões do currículo, manifesto e oculto, na produção de material, no relacionamento, e outros.

Os temas transversais são, conforme o autor, carregados de valores e conteúdos, os quais expressam os princípios valorativos necessários à construção de uma cultura democrática no espaço escolar. Para tanto, a transversalidade pode implicar na qualificação da relação entre os atores escolares, na democratização da gestão, nos modos de ensino-aprendizagem, nas instâncias e modos de participação, nas relações humanas, na formação integral do sujeito, no modo de legitimar a inserção de conteúdos e temas transversais. Instituir o conteúdo temático dos direitos humanos numa disciplina específica não significa garantia de sua inserção no contexto e na cultura escolar, assim como no currículo oculto. Ao contrário, podem ocorrer resistências e, com elas, a não integral da inserção do tema. Por outro lado, o processo de transversalização constrói, de certo modo, um processo de legitimidade com os atores escolares a partir de uma perspectiva de busca de consenso, o que se coloca mais coerente com os princípios democráticos. Ao atravessar disciplinas e conteúdos, busca-se uma perspectiva de totalidade do currículo onde os atores são partes do processo educacional. No Brasil, a inserção dos direitos humanos na educação básica começou em 1996, com os parâmetros curriculares nacionais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Sexualidade) (BRASIL-PCNs, 1997).

Para Magendzo (1998), a transversalização dos direitos humanos pode ocorrer a partir de uma visão acadêmica, que enfatiza os conteúdos e a aquisição de habilidades, atitudes, valores e comportamentos, articulando desenvolvimento intelectual com a formação ética-social, a partir dos conteúdos integrados em diferentes disciplinas, nos planos de estudos e na cultura institucional, desenvolvidos para potencializar a pessoa a enfrentar situações concretas do cotidiano, a exemplo de classificar e comparar direitos, resolver problemas invocando os direitos humanos, identificar conflitos entre direitos, e outros. Outra forma pode acontecer por uma concepção reconstrucionista do currículo, que relaciona a transversalidade com os temas transversais, os quais se encontram associados a problemas e conflitos que demandam posicionamentos pessoais e coletivos, pautados a partir de identidades e interesses próprios de diferentes grupos e movimentos sociais. Destinar tempos especiais para modalidades de ações, como eventos específicos ou projetos educativos ou outro modo de intervenção, é mais uma forma de vivenciar a transversalidade dos direitos humanos no processo educacional.

Longe de constituir-se um campo disciplinar ou multi e pluridisciplinar, a educação em direitos humanos se insere numa perspectiva inter, transdisciplinar e transversal no processo educativo. Neste sentido, ela é atravessada por diferentes conteúdos, ao mesmo tempo em que transversaliza diferentes campos de saberes e práticas. No que tange ao currículo, numa sociedade plural e democrática, a educação em direitos humanos se coloca como uma das possibilidades de diálogos multi, pluri, inter e transdisciplinares. Ao confrontar-se com distintos atores sociais e institucionais, a educação em direitos humanos flexibiliza as contribuições dos saberes e das áreas do conhecimento, exercita o diálogo plural, valoriza as diferenças sem tentar homogeneizá-las, convoca distintos olhares acerca dos fenômenos estudados, incorpora pontos de vistas diferentes e até antagônicos e produz uma crítica radical aos processos de alienação, dominação e desumanização.

Fazenda (1993, p. 27) contribui com o entendimento acerca das diferenças conceituais e metodológicas entre os conceitos de disciplina, multidisciplinar, interdisciplina e transdisciplina, necessárias para problematizar a educação em direitos humanos. Enquanto a *disciplina* se define como “conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos e das matérias”, a *multidisciplinar* se caracteriza como “justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas”; por sua vez, a *pluridisciplinar* se define como “justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento”. A *interdisciplina* se concebe pela “Interação existente entre duas ou mais disciplinas”, enquanto a *transdisciplina* é definida como “resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas”.

Quando se aborda a educação em direitos humanos como campo de conhecimento, uma das principais questões colocada é a institucionalização desta como uma disciplina, como um campo específico de conhecimento com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos, dos materiais educativos e das estratégias metodológicas e recursos educativos. A educação em e para os direitos humanos, enquanto campo interdisciplinar, requer diálogos com vários campos do conhecimento: Filosofia, História, Direito, Sociologia e Ciências da Educação, entre muitos outros. Uma abordagem multidisciplinar e pluridisciplinar dos direitos humanos não dá conta do objeto, considerando que os direitos humanos não se reduzem a uma disciplina específica e nem a uma justaposição de saberes da história, da filosofia e do direito. Direitos Humanos não significa um ajuntamento de saberes justapostos, desprovidos de relações, tensões e complementaridade.

A abordagem interdisciplinar avança na medida em que propõe o diálogo entre duas ou mais disciplinas, quebrando as relações de competição para relações de complementaridade. Concordamos com Morin (2004) quando aborda, na teoria da complexidade, a multidimensionalidade do ato de aprendizagem. Nesta visão, o ato educativo é essencialmente constituído de multidimensões que implicam em complementaridade de saberes e práticas. A divisão da relação sujeito e objeto e a segmentação do objeto em distintos olhares dissociados geraram, ao longo da modernidade, campos de lutas e espaços de hegemonia, logo, de disputas. No campo dos direitos humanos, essa divisão limitou a abordagem temática aos aspectos filosóficos e jurídicos. Com a crítica pós-moderna ao paradigma cartesiano, concepções críticas da ciência e da educação apontam para olhares multidimensionais acerca dos fenômenos educacionais e culturais.

A transdisciplinaridade implica o quê se encontra entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de cada disciplina. Uma abordagem transdisciplinar dos direitos humanos pretende interagir e integrar não só olhares, mas promover diálogos entre disciplinas próximas do campo de conhecimento, como também olhares e diálogos entre sujeitos históricos de diferentes contextos sociais e culturais, incorporando diferentes modos de ser e agir.

O debate realizado no Seminário de Educação para a Paz e a Democracia, em 1990, no Chile, ressaltou a fragilidade ética de nossas sociedades latino-americanas diante de experiências autoritárias e a urgência de se promover políticas públicas integradoras, compromissadas com a inserção dos direitos humanos na totalidade do sistema público e do sistema de ensino. Cuéllar (2006a) e Sacavino (2009) registram, na década de 1980, o período em que começaram as primeiras ações institucionais de educação em direitos humanos realizadas no continente latino-americano pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos – IIDH, da Costa Rica e o Conselho de Educação de Adultos da América Latina-CEEAL. Tais aproximações envolvendo entidades da sociedade civil, universidades e organismos internacionais, a exemplo do IIDH-OEA e UNESCO, foram gestando estudos e investigações, assim como ações de formação e capacitação em modalidades formais e não formais, a exemplo dos Cursos Interdisciplinares de Direitos Humanos da Academia Mexicana de Direitos Humanos e o Seminário Permanente de Educación Superior do México (GAOS, 2003; MAGENDZO, 1999).

Barreda e Basombrio (1993) situam os anos 1960 como o início do aparecimento dos organismos de direitos humanos na América Latina, tendo sua institucionalização ocorrido

entre meados dos anos 1970 e 80. Elas surgem de modos variáveis e generalizados (associações de vítimas, órgãos vinculados à igreja Católica e organizações não-governamentais), com a finalidade de resistir à violência dos Estados autoritários, assistir às vítimas de violações dos direitos humanos e denunciar os agressores tendo como desafio a proteção dos denunciantes.

Começa nos anos 1970 a 80, o protagonismo da sociedade civil na educação em e para os direitos humanos na América Latina e no Brasil. Silva Humberto (1995), Achkar (1998), Sacavino (2009) e a Rede Latino Americana de Educação para a Paz e os Direitos Humanos do CEAAL identificam iniciativas de Educação em e para os Direitos Humanos em grande parte do continente latino-americano: na *Costa Rica*, o Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos – IIDH; na *Argentina*, o Consejo de Educación de Adultos de América Latina – CEAAL, o Instituto de Derechos Humanos, o Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos – MEDHU e a Asamblea Permanente de los Derechos Humanos – APDH; no *Chile*, a Vicaría de la Solidaridad e o Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación – PIIE; no *Perú*, o Instituto Peruano de Educación en Derechos y la Paz – IPEDEHP; na *Bolívia*, a Asamblea Permanente de Derechos Humanos de Bolivia; no *Uruguai*, o Serviço Paz e Justiça – SERPAJ; no *Paraguai*, o Servicio de Justicia y Paz – SERPAJ; no *Ecuador*, o Servicio Paz y Justicia del Ecuador; na *Venezuela*, o Programa Venezolano de Educación Acción en Derechos Humanos (PROVEA) e o Cátedra de la Paz y Derechos Humanos Universidad de los Andes; No *México*, a Asociación Mexicana para las Naciones Unidas Universidad Autónoma de Aguascalientes, a Red de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos de México, a Cátedra Unesco de Derechos Humanos (UNAM), Facultad de Ciencias Políticas y sociales, Universidad Nacional Autónoma de Mexico; na *Nicarágua*, o Servicio de Justicia y Paz (SERPAJ); na *República Dominicana*, a Red Nacional de Educación Para la Paz y los Derechos; em *Cuba*, o Movimiento Cubano por la Paz, Comisión de Educación (EDUPAZ); no *Brasil*, o Centro Heleno Fragoso, o Projeto Novamérica – Rio de Janeiro/Brasil, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, o Gabinete de Assessoria às Organizações Populares (GAJOP – PE), a Universidade Federal da Paraíba, a Comissão de Justiça e Paz de São Paulo e a PUC-RJ- Departamento de Ciências Jurídicas.

Foi na segunda metade da década de 1980 que seminários, jornadas, programas de formação e redes de educação em direitos humanos começaram a ter visibilidade no continente, sendo a sociedade civil seu principal protagonista, desdobrando-se a partir dos noventa, com a ampliação da institucionalidade democrática para os setores públicos. É, pois,

nos anos 1990, com o processo de institucionalização dos regimes democráticos, que práticas sistemáticas da inserção dos direitos humanos, de forma transversal no currículo, começam a serem implementadas, revelando assim, compromisso por parte de alguns Estados com a Década da Educação em Direitos Humanos. Sacavino destaca o papel das universidades e dos organismos internacionais, assim como as realizações de pesquisas, congressos, cursos e seminários ao longo das décadas de oitenta e noventa, do Século XX. O quadro 2, apresenta alguns marcos históricos da educação em e para os direitos humanos no continente.

Quadro 2 – Experiências de Educação em Direitos Humanos na América Latina (1980 – 2010)

Ano	Modalidades de Ação	Definição das Atividades	Lugar
1982	Projecto	Proyecto sobre la Protección Constitucional de los Derechos Humanos en América Latina	San José – Costa Rica
1983	Curso	I Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos	IIDH – San José – Costa Rica
	Seminario	I Seminario Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos	IIDH – San José – Costa Rica
	Projecto	Proyecto de Apoyo a las Comisiones de Derechos Humanos en Centroamérica	IIDH – San José – Costa Rica
	Pesquisa	Estudio Exploratorio acerca de la posibilidad de incorporar al currículum de educación secundaria la enseñanza de los derechos humanos	IIDH – San José – Costa Rica
	Seminario	I Seminario Chileno sobre Educación para la Paz e los Derechos Humanos	Conselho de Educação de Adultos da América Latina – CEEAL
1984	Curso	II Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos	IIDH – San José – Costa Rica
1985	Seminario	I Seminario Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos	IIDH – San José – Costa Rica
1990	Programa	Programa Centro de Recursos Educativos – Carpeta de materiales didáticos	IIDH – San José – Costa Rica
1990	Seminario	Seminário de Educação para a Paz, a Democracia e os Direitos Humanos	Santiago – Chile
1999	Pesquisa	Estudo de Caso de Experiências de Educação em Direitos Humanos na América Latina	Coordenação de Abraham Magendzo – Chile com a participação pelo Brasil de Vera Candau (Novamérica)
2000–2007	Informativos	Informes Interamericanos de Educación en Derechos Humanos	IIDH – San José – Costa Rica
2001	Conferências e Seminários	Conferência Regional sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina	México
		Seminário Latino-Americano de Educação para a paz e os Direitos Humanos na Venezuela – Plano Latino-Americano para a Promoção da Educação em Direitos Humanos	Venezuela

2007	Encuentro	Seminário Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos (Brasil) Encuentro Interamericano de Ministros de Educación sobre Educación en Derechos Humanos	IIDH – San José – Costa Rica
2007	Propuesta Curricular	Propuesta para incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal, para la edad escolar de 10 a 14 años, de acuerdo al Protocolo de San Salvador	Panamá – Asamblea General de la OEA

Fonte: SACAVINO (2009); CUÉLLAR (2006, a e b); IIDH(1990)

Contraditoriamente, o processo de democratização gerou processos contra-hegemônicos frente às ditaduras militares, entretanto, com a institucionalidade do Estado Democrático de Direito vieram, também, as políticas neoliberais, comprometendo o processo de substancialização da democracia recente. Assim como, com a ampliação da participação social, muitas entidades foram desmanteladas e/ou incorporadas às gestões democráticas recentes, neutralizando as possibilidades de crítica e autonomia. Se a formação de uma cultura de respeito aos direitos humanos exige a expansão da educação em direitos humanos, de outro lado, reflete preocupação na medida em que, ao expandir, pode-se cair no risco de superficialização e massificação (SACAVINO, 2009).

A América Latina, ao longo desses últimos vinte anos, tem envidado esforços, de forma diferenciada, no sentido de gestar políticas públicas no campo da educação em e para os direitos humanos. Constata o IIDH (2006) como tem sido tardia a implementação da Década da Educação em Direitos Humanos no continente, acordada em Viena, em 1993. Observa-se como desigual tem sido a inserção e a centralidade da inserção dos direitos humanos como políticas públicas e da educação em direitos humanos nas políticas educacionais. O IIDH tem desenvolvido não só uma política de formação e edição de materiais didáticos, como tem promovido, ao longo de 2000 – 2007, investigação para acompanhar o processo de inserção dos direitos humanos na educação e do processo de implementação como política pública, pautando a necessidade de ampliação da Década. O Protocolo da San Salvador (1988) prevê como instrumentos de monitoramento, relatórios de progresso sobre o direito à educação, e neste, a educação em e para os direitos humanos para a Organização dos Estados Americanos.

3 UNIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS

O capítulo dois aborda a trajetória da universidade brasileira, seu processo de criação e institucionalização, assim como a universidade pública no Estado da Paraíba. Enquanto espaço de embates e resistências, a universidade brasileira, no contexto do Estado autoritário, sofreu graves violações de direitos durante o período de 1964 – 1985, afetando a normalidade institucional democrática, impactando na gestão e administração, nos hábitos e nas práticas acadêmicos. A UFPB atravessou os longos 24 anos de ditadura convivendo com tensões, lutas e resistências. Neste processo, enfrentou contradições e projetos distintos de sociedade e universidade, modernizou-se e expandiu-se até chegar aos seus *campi* (João Pessoa, Campina Grande, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras).

Com o processo de transição, os embates em torno da democratização da sociedade e da universidade ativaram o cenário político e social e o universitário. O capítulo explicita os caminhos de idas e vindas, de violação de direitos e de resistência à opressão, de modo a situar a emergência dos direitos humanos na sociedade brasileira, encerrando-se com o processo de transição política e a inserção dos direitos humanos como política pública e educacional, para, então, inserir a extensão universitária, sua conceituação e os caminhos já traçados da extensão em direitos humanos.

3.1 ELEMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS SOBRE A UNIVERSIDADE

Segundo Le Goff (1988) o intelectual só começou a ser perceptível como “homem de ofício dentre os que se instalam nas cidades, onde se impõe a divisão do trabalho”, no século XII. Como espaço de circulação, as cidades também passaram a alojar as corporações de mestres, institucionalizando-se as universidades, no século XIII. Segundo Rodríguez (1992, p.190), a “Europa veía aumentar sus niveles demográficos y de complejidad social y es entonces cuando algunos colectivos de maestros, deciden organizarse en ‘universitates’ siguiendo el modelo de gremios y confrarias”. Para Andrade (2000 – 2001, p.132), a “palavra universidade significava e significa a corporação dos docentes e discentes, não o ‘conjunto de ciências’, *uniuersitas litteararum*”. A palavra latina *faculdade* significa:

[...] a fuerza o talento para hacer algo – hace su aparición en este mismo período y representa las diversas divisiones de la corporación en función de los saberes – artes, teología, derecho y medicina –; después suplantará al propio término gremio o corporación y finalmente quedará asociado a los distintos grupos de estudiantes que cursaban cada materia (RODRÍGUEZ, 1992, p. 191).

Almeida Filho (2008, p. 83 – 84) data as primeiras universidades escolásticas, na Itália e França, no século XI, na era medieval. Para o autor, a universidade escolástica era “guardiã da *doxa* ou doutrina, modalidade de conhecimento que se define pelo completo respeito às fontes sagradas da autoridade”, e englobava as faculdades superiores de Teologia, Medicina e Direito. As primeiras universidades, segundo Barreiro e Terrón (2006), foram instaladas em Montpellier, Bolonha, Salerno, Oxford, Salamanca, Coimbra, Santiago. A universidade de Bolonha, onde predominavam os estudos teológicos, data de 1155.

A luta pela autonomia universitária foi objeto de tensões e pressões estudantis, em Oxford (1214) e em Paris (1229), quando ocorreram confrontos entre estudantes e burgueses pela independência e contra ingerências na vida universitária (LE GOFF, 1988, p. 61 – 62).

Segundo Andrade (2000 – 2001, p. 133), foi com a França Revolucionária que, pela primeira vez na história, o Estado passou a controlar a instituição na Europa. Para a autora, a universidade atravessa três metarmofoses: a primeira conversão, sob o controle da Igreja no século XIII; a segunda conversão, sob o controle do Estado; e a terceira conversão, com a conquista pela massa.

A universidade contemporânea, no que trata da sua organização administrativa, segue ainda a reestruturação instituída pela ditadura de Napoleão. Ortega y Gasset contribui para o debate sobre a missão da universidade, quando enfoca a importância da formação da cultura geral para não se correr o risco de perder a essência da universidade. Segundo o autor de *Misión de la Universidad*, esta instituição tem a função de formar talentos integradores e sintetizadores, capazes de construir totalidades (ANDRADE, 2000 – 2001). Para a autora, a fragmentação do saber e das funções de cultura, ciência e profissão intelectual podem fazer a universidade preterir a ciência em detrimento da vida, gestando conhecimentos desintegrados e fragmentados.

Defende Andrade (2000, p. 144): “a restrição da autonomia implica na ausência da crítica sobre os mitos”. Por outro lado, a construção de uma alma pública essencial numa sociedade democrática passaria, segundo Andrade, por uma crítica. A universidade, como lugar privilegiado da formação intelectual, deveria ter a seu cargo o projeto técnico articulado com o projeto científico e o social. A formação cultural não se dissocia da formação de cientistas e nem da preparação de quadros dirigentes conscientes, capazes de afrontar os problemas do tempo presente.

Com o crescimento, as cidades européias passam a constituir-se no centro político, econômico, religioso e intelectual. O aparecimento do estudo das leis para respaldar a ordem mercantil só acontece com o aparecimento das universidades laicas ao norte da Itália, depois ampliando para as artes médicas, gerando as primeiras faculdades. As artes literárias e artísticas, características do Iluminismo, só entraram na universidade após o Renascimento, com a ascensão do capitalismo e as grandes descobertas. A tensão entre a defesa das tradições e as demandas do Novo Mundo marcam a fase de mudança da universidade escolástica para a universidade enciclopédica. Almeida Filho (2008) destaca dois fenômenos da época: a explosão do mercado editorial, formando as bibliotecas; e o avanço do conhecimento sobre o mundo, gerando a necessidade de catalogar e organizar o conhecimento produzido.

Com a separação do homem em relação ao seu objeto de trabalho, a exploração da força de trabalho pelo capital, a divisão entre arte manual e intelectual, o trabalho doméstico e produtivo, a propriedade coletiva e privada, ocorreu uma cisão histórica entre os homens. O capital produziu uma divisão técnica do trabalho com a perspectiva de separar os intelectuais, como aqueles preparados para elaborar ideias ou ilusões e dirigir a sociedade, da força manual de trabalho, diretamente ligada à produção do trabalho. (MARX e ENGELS, s/d). Ao ser expropriado do conhecimento, o trabalhador ficou condenado a produzir excedente, a ser um mero executor de obras e a vender a sua força física de trabalho como mercadoria. Daí, segundo Lins (2000, p, 17), “o papel das corporações universitárias, surgidas na organização feudal, e que se atribuem a tarefa de educar a classe burguesa”.

O virtuoso cidadão grego, comparado ao industrioso burguês, exibe uma grande diferença. Esta diferença se caracteriza evidentemente pela natureza das relações que caracterizam as duas sociedades. Entre o instrumento de trabalho, o escravo, que tem como virtude executar com o máximo de perfeição a sua arte, e a classe de homens, que vendem a sua força orgânica na tarefa de desempenhar qualquer trabalho indistintamente, estas são duas sociedades radicalmente diferentes (LINS, 2000, p.80).

Condocet, segundo Rodríguez (1992), definiu a organização da instrução pública e o papel dos poderes públicos em relação à educação, transformando a escola em agência laica, pública e gratuita. Gomes aponta um paradoxo do Estado na época, em relação ao controle do ingresso na Universidade, no século XVI.

Se por um lado é continuadora da cultura erudita da Antiguidade, com ênfase num tipo de saber intelectual que privilegiava a Gramática, a Retórica, a Lógica, etc., por outro ela convive com a exigência da renovação dos saberes necessária para a administração dos negócios públicos e privados, característica principal da nascente cidade (GOMES, 2005, p. 127).

Neste sentido, manter uma faixa da sociedade sob a ignorância é uma ferramenta de subalternização e o saber, um instrumental de poder. Na sociedade do trabalho, a ciência é inventada para gerar recursos, tecnologias e novas possibilidades de riquezas. No contexto da divisão social do trabalho, na sociedade do capital, só os homens considerados legítimos “cidadãos” é que passaram a ter acesso aos bens científicos para desenvolverem virtudes, enquanto a força de trabalho foi posta à margem do conhecimento. Esta cisão, na base de sustentação da estrutura capitalista, gera exclusão social e, com ela, ideologias que justificam as relações de exploração, dominação e opressão.

Entretanto, o Estado também precisa de agentes instruídos, o desenvolvimento material e tecnológico também demanda a necessidade de forças produtivas e forças intelectuais. Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, a universidade passou a se constituir num espaço de hegemonia, de um lado, como um “poderoso instrumento de progresso técnico e econômico”, do outro, pressionada por diferentes forças sociais, aberta para a chamada “classe média”, que aspirava acesso a melhor status social.

Na Alemanha, o relatório dos irmãos Von Humboldt, divulgado em 1810, segundo Almeida Filho (2008), registra a implementação da pesquisa científica como primado para as faculdades inferiores e a organização de cátedra a partir dos campos de conhecimento, conforme propunha Kant (1993) na publicação *Conflito das Faculdades*. Tal processo de reforma, que instituiu a centralidade da pesquisa científica como aspecto do mandato institucional da universidade, foi difundido em toda a Europa do Norte, até o século XX. Na Inglaterra, no século XIX, berço da Revolução Industrial, do poder bélico e da colônia, foi criada uma rede de escolas superiores, institutos científicos e tecnológicos para atender à demanda emergente do capitalismo em ascensão.

Para Tavares (2000), as primeiras universidades européias, principalmente, as do ensino de direito, desempenharam o papel de edificação dos reinos e de construção dos Estados nacionais modernos.

Na Europa meridional as universidades de Bolonha e de Nápoles, fundadas respectivamente em 1088 e em 1224, haviam restaurado o direito romano dos tempos tardios que, reunido no *Corpus Juris Civilis*, de Justiniano, continha as categorias que viabilizariam a edificação, num primeiro momento, do *regnum* e, num segundo momento, das instituições políticas do Estado moderno (TAVARES, 2000, p.30).

A universidade atual, na sociedade industrial e globalizada, massificada e reduzida a uma rede de empresas, corre o risco de se dobrar ao mercado como uma fábrica de doutores. Com isso, fica vulnerável não só às crises estruturais como a de legitimidade. Com a democratização da universidade, por outro lado, ampliou-se sua representatividade em relação aos diversos setores sociais e, ainda mais, as tensões internas.

3.2 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

O processo de colonização brasileira, pautado na doutrina mercantilista, foi parte do processo de expansão das fronteiras econômicas objetivando ampliar o processo de acumulação através da exportação e comercialização de matérias-primas. Essa meta contribuiu de um lado, para a concentração do poder da burguesia mercantil, ao mesmo tempo em que se deixavam as colônias como reservas de mercados. No Brasil, de 1550 a 1750, a Companhia de Jesus, que tinha mandato real de “conversão dos indígenas”, instituiu o ensino secundário. Os estabelecimentos de ensino (colégios e seminários) da Companhia pautavam-se pela *Ratio Studiorum* que, além de outras coisas, propunha um currículo único com dois graus de ensino, uma unidade de método, cultivo da disciplina, na distribuição e competição por desempenho. Os primeiros cursos realizados pelos colégios jesuítas foram: Teologia, Humanidades, Artes, Ciências Naturais e Filosofia (CUNHA, 2007a).

Todos os colégios jesuítas foram edificadas segundo o modelo do Real Colégio das Artes de Coimbra, recebido pela Ordem em 1555. Mesmo assim havia uma diferença importante, estrutural, a saber: a posição das matérias – em Portugal eram os colégios reais educandários para todos desejosos de aprender – no Brasil, tratavam-se de educandários que deveriam assegurar a autarquia da formação eclesiástica. O plano de ensino tratava-se de uma cópia do plano do Colégio de Évora, cujo programa datava de 1563 [...] O monopólio de estudos da Universidade de Coimbra levou os colégios brasileiros a serem olhados, desde o princípio, como ‘sucursais estrangeiras’ dos colégios portugueses (STEGGER, 1970, p. 146).

Com a expulsão dos jesuítas dos domínios portugueses, seus bens foram confiscados assim como, foram desmontadas 25 residências, 36 missões e 17 colégios na colônia Brasil, instituindo-se, deste processo, o controle público do ensino. Neste contexto, foi ainda implementada a primeira reforma de ensino, quando foram alterados conteúdos e métodos de ensino, introduzindo a Física Experimental, o Comércio e a Náutica. Segundo Cunha (2007a), a reforma pombalina fundada nos ideais iluministas, pretendia institucionalizar o português, o

cálculo aritmético e o latim; ampliando o universo de possibilidades para a formação da elite que tivesse como perspectiva, o progresso financeiro das empresas e a ampliação das relações comerciais. Não se tratava de manter-se apenas pela espada, como defendiam os nobres, era necessário formar cidadãos orientados pelo espírito do capitalismo, que tivessem condições técnicas para sustentar o progresso econômico, através da indústria e do trabalho (burguesia industrial e mercantil).

A hegemonia católica no ensino, durante cerca de 210 anos de colonização, mostra como sua relação com o Estado português foi preponderante como fator cultural e político. O uso do conhecimento científico para solução dos problemas postos pela sociedade, ao longo da história colonial brasileira, não se deu desvinculado do projeto de colonização no país. O processo de inserção do conhecimento científico não ocorreu sem tensões em relação às concepções religiosas dominantes e o modo de governar absolutista. As doutrinas que fundamentavam os processos de exploração dos homens e da terra de Santa Cruz subjugavam os costumes, as culturas tradicionais dos povos colonizados, as formas de vida e de governar as colônias.

Só no reinado de D. José I, entre 1750 e 1777, que o Marquês de Pombal expulsou os jesuitas, que teve a Companhia de Jesus extinta pelo Papa, realizou a Reforma da Universidade de Coimbra, buscando reverter a dependência do Estado à Igreja. Com a Reforma, o iluminismo pombalino deslocou-se para ciências naturais e estas para o direito. Ainda, em 1774, Pombal suprimiu a tortura como procedimento inquisitorial e proibiu os autos-de-fé.

Com a modernização conservadora pombalina, entre 1750 e 1777, Portugal incorporou seletivamente os progressos da secularização e da racionalização que a Europa ocidental empreendera na ciência positiva, na tecnologia e na economia, sem contaminar-se, nos domínios da ética e das instituições políticas, pelas incursões que o racionalismo e o criticismo radicais havia feito noutros países (TAVARES, 2000, p. 42)

Foi no século XVI que chegaram as universidades criadas pelas ordens religiosas na América espanhola, a exemplo, de Santo Domingo, Quito, Lima, Santiago. O Brasil não teve universidade, nem na Colônia e nem no Império. Até o século XVIII, a Universidade de Coimbra, para onde se deslocavam os estudantes brasileiros, era dominada pela Companhia de Jesus, que a geria pelo modelo escolástico medieval, que foi transportado para as primeiras instituições no Brasil.

O Estado Português, ainda no século XVIII, financiou viagens científicas e a criação de institutos e sociedades científicas à necessidade de descobrir novas fontes de produção de riqueza (minerais, fauna e flora) na Colônia. O saber científico construído ao longo do processo de colonização atendia às necessidades da Coroa, de usar o saber geográfico, botânico, geológico, técnico-industrial ou etno-historiográfico para ampliar a hegemonia econômica e política sobre os seus domínios coloniais. No período colonial, já se tem registro da realização de viagens científicas em nome da Coroa para outras nações européias, com o objetivo de promover intercâmbio técnico-científico que subsidiasse o processo de gestão da economia colonial. Foi assim que viagens e estudos, como os realizados por José de Bonifácio, foram financiados pela Coroa Portuguesa. Desenvolver a ciência significava a certeza da produção de riquezas, por isso, os investimentos e controle do Estado Português em investir e controlar as sociedades e os intercâmbios científicos, assim como em pesquisas tecnológicas e na criação de escolas e academias. Nesse processo é então que se demandava financiamento, liberdade e autonomia dos cientistas e escolas frente ao poder central absolutista (CAPOZZOLI, 2009).

Só no século XIX, com a vinda da Família Real para o Brasil em 1808, é que João VI autorizou a criação da Escola de Cirurgia no Hospital Real na Bahia, a Escola de Medicina e Cirurgia no Hospital Militar da Bahia, uma Cadeira de Medicina Clínica, Teórica e Prática, e um laboratório na Corte do Rio de Janeiro (TAVARES, 2000). Cunha (2007a) registra em 1808, a criação de cursos de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, assim como de Engenharia, na Academia Militar do Rio de Janeiro. Almeida (2008) registra o ano de 1808 como a data de início da Escola do Hospital Real Militar, na Bahia, posteriormente, no Rio de Janeiro; em 1909, a Universidade do Amazonas e em 1912, a Universidade do Paraná.

Os primeiros cursos superiores (Medicina, Cirurgia e Matemática) surgiram para prover a necessidade desses profissionais em situações de guerra, como também outros cursos (Economia, Agronomia, Química, Desenho Técnico, Arquitetura, Direito) para atenderem à estruturação do Estado Nacional, dentre outros, como Desenho, História e Música. Os primeiros cursos superiores começaram no Rio de Janeiro e Olinda, assim como foram tomadas medidas para a criação de uma política educacional (criação de subsídio literário, controle de formação dos professores, censura de livros, diretoria geral vinculada ao rei para gerir os assuntos de ensino). As sociedades científicas, as escolas, os laboratórios, os institutos começaram a ser estruturados só com a chegada da Família Real em terras do Brasil.

O caráter elitista da universidade em sua origem é explicitado por Tavares (2000) quando demonstra como a Coroa portuguesa estruturou as primeiras universidades no Brasil em direção à Europa e aos Estados Unidos, tendo como público, inicialmente, apenas parcela das elites coloniais e metropolitanas, com a preocupação de formar agentes para funções do Estado, de direção e administração, embora também tenha como objetivo, evitar a pressão de segmentos populares por emprego público.

3.2.1 A criação tardia da Universidade Brasileira

Foi de séculos a distância entre a criação das universidades européias e latino-americanas em relação ao Brasil. Enquanto na Europa, as universidades surgiram entre os séculos XI e XIII, no Brasil, segundo Lauro de Oliveira Lima (1987, p.76), de 1500 a 1822, mais de 322 anos, foi o tempo que Portugal levou para autorizar a criação de Cursos Jurídicos, em Olinda e São Paulo. Lima diferencia os Estados Unidos do Brasil, na medida em que o processo de colonização americano teve a escola pública universal e gratuita desde o início. Afirma o autor: “Enquanto os portugueses fundavam uma capela e um pelourinho (os dois símbolos da opressão e política), os pioneiros iniciavam os núcleos urbanos com uma escola pública e um banco”. Segundo Lima (1987, p. 76), enquanto “todos os demais países da América Latina tiveram suas universidades desde o primeiro século da colonização, mas nossa universidade mais antiga ainda não tem cinquenta anos”.

No Brasil, segundo Schmidt (2000, p. 244) o preconceito sempre esteve arraigado à mentalidade antidemocrática das elites brasileiras.

[...] nunca encarnaram a educação geral como um bem estratégico, como um componente essencial para a consolidação de uma sociedade democrática e com projetos de poder no quadro internacional. Em parte, isto é devido à nossa herança colonial, onde a igreja e latifundiários controlaram o acesso à educação básica e, em particular, o acesso à educação de nível superior. Educação sempre foi vista pelas elites econômicas e políticas, como uma deferência pessoal e de classe, ou seja, uma maneira de conferir *status* diferenciados a cidadãos teoricamente iguais. Renda, propriedade e alto nível de educação sempre estiveram aliados, no Brasil, como forma de distinguir pessoas e grupos sociais.

Segundo Cunha (2007a), houve 42 projetos de criação de universidade não aprovados, mantendo, inicialmente, a perspectiva de escolas isoladas ao estilo francês. A universidade, ao modo francês, era vista como símbolo do Antigo Regime, daí que em 1808,

Napoleão Bonaparte promove uma reforma institucional incluindo a universidade. A recusa dos positivistas na criação da universidade no Brasil foi porque, segundo Cunha (2007c, p. 124), “a universidade seria uma iniciativa contrária à liberdade de ensino que pregavam, ainda mais porque, sob o controle direto do imperador, seria previsível o predomínio das doutrinas católicas”.

Um aspecto importante levantado por Cunha (2007a) diz respeito à vinculação da Igreja Católica como religião de Estado, até a proclamação da República, em 1889. A educação escolar, nesse longo período, foi estatal, religiosa ou secular. Não havia autonomia para a pesquisa e a produção acadêmica superior, a censura aos livros cabia ao Santo Ofício assim como o Código Penal criminalizava o ateísmo e a descrença na imortalidade da alma. Romper com a hegemonia espiritual católica no ensino, face às idéias liberais e positivistas, ascendentes na Europa com o desenvolvimento da técnica e da ciência, implicou deslocar a Igreja Católica para o âmbito da sociedade civil.

Começando como estabelecimentos isolados no Primeiro Reinado, ampliaram-se até se criar as primeiras universidades livres na Primeira República (Universidade de Manaus, 1909; Universidade de São Paulo, 1911; Rio de Janeiro, 1920; Minas Gerais, 1927; Porto Alegre, 1934). A universidade de Manaus, criada em 1909, foi dissolvida em 1926, conhecida como Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas, deu-se no auge do ciclo da borracha, desdobrando-se em Faculdades, mas só conseguiu vingar a Faculdade de Direito, federalizada em 1949, sendo incorporada à Universidade do Amazonas por Lei Federal, em 1962. A história oficial reconhece, entretanto, a criação da USP (Universidade de São Paulo) e da Universidade Federal do Distrito Federal como o início da universidade brasileira. Para Almeida, só após a ditadura de Vargas, em 1945, é que foi criada no Brasil a rede de universidades, iniciando-se no Rio de Janeiro, na Bahia e em Recife (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 93 – 95).

Enquanto o Brasil ensaiava a criação das primeiras universidades, na América Latina, em 1918, já havia um amplo movimento de crítica ao caráter oligárquico e clerical das universidades, pautando-se na questão da autonomia universitária, da democratização do governo universitário, do academicismo, da falta de uma identidade latino-americana, da ausência da pesquisa e da extensão universitária, da liberdade de cátedra, entre outros (BERNHEIM, 2001a e BATISTA, 2010).

Ao longo da história brasileira, segundo Penteado (1998), a universidade assumiu configurações extremamente diversificadas e heterogêneas em suas formas, funções e modelos de ensino superior. Afirma a autora:

O Decreto nº 2.207 – 97 revogado pelo de nº2.306 – 97, de 19 de agosto de 1997) classifica as instituições de ensino superior em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. Para as universidades, foi mantido o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, e para a figura do centro universitário, novidade criada pelo citado decreto (e regulamentado pela Portaria nº 639 – 97), não existe a exigência de que o ensino, de qualidade e/ou de excelência, deva ser ministrado associado à atividade de pesquisa (PENTEADO, 1998, p. 32).

Na Primeira República (1889 – 1930) deu-se início ao processo de normatização do ensino superior: Decreto 1.232, de 2 de janeiro de 1891 – Conselho de Instrução Superior; **Decreto** 3.890, de 01 de janeiro de 1901 – Código dos Institutos de Ensino Superior; Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911 – Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República; Decreto 11.530, de 18 de março de 1915 – Reforma reorganizando o ensino secundário e superior em todo o país; Decreto 16.782-A, de 1925 – Reforma de Ensino de João Luís Alves e Rocha Vaz, objetivando o controle político-ideológico de estudantes e professores. Para tanto, foi criada a cadeira de Instrução Moral e Cívica no ensino primário e secundário, a inserção do tema em exames de admissão, criou-se a polícia escolar para “manutenção da ordem e da moral”; Decreto-Lei de 1931 – Estatuto das Universidades Brasileiras, que consagrou a centralidade do controle do ensino superior. Apesar de, neste período, ainda não haver uma estrutura universitária a exemplo da atual, já que a predominância no período eram aglomerados de escolas e faculdade isoladas (CUNHA, 2007a).

A organização do ensino superior no Brasil, sob o controle do Poder Público, iniciou-se em 1930 com a criação do Ministério da Educação. É necessário lembrar que, nos anos 30, o país viveu regime autoritário e a intervenção na economia, face à hegemonia do capitalismo internacional para acelerar o processo de industrialização. O período (1930 – 1964) foi marcado por tensões, golpes de estado, impactando para o campo da educação, políticas de corte liberal e autoritário. A política autoritária tinha como estratégia conquistar adesão ou repressão, privilegiando políticas de benefícios como forma de obter aliados. Na década de 1930 foi criada a União Nacional dos Estudantes – UNE (1938), o Estatuto das Universidades Brasileiras (1931) e o Conselho Nacional de Educação (1934). O Estatuto das Universidades

definia as mesmas como compostas de institutos, constituídos de docentes catedráticos efetivos, auxiliares dos catedráticos e livre docentes, e dirigidas por uma congregação escolhida pelo Ministro da Educação, a partir de uma lista indicada pelo Conselho Universitário. O ensino seria pago tanto nas universidades oficiais como nas privadas e havia restrição à autonomia universitária.

O Departamento Nacional do Ensino ficou subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, que teve, no início, o comando de dois gestores de orientação facista, tal era a força ideológica e política da Ação Integralista Brasileira – AIB, que agia não só nos quadros de direção do Estado, como através de grupos paramilitares para reprimir as organizações de trabalhadores. Só através do Decreto 19.402, de 14 de novembro de 1930, é que a gestão educacional foi institucionalizada em Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. A desarticulação da Saúde ocorreu posteriormente, em 1953, com a mudança para Ministério da Educação e Cultura – MEC. Em 1985, do MEC se desvinculava a Cultura, criando-se o Ministério da Cultura. Em 1992, muda-se para Ministério da Educação e do Desporto e, 1995, o MEC fica delimitado apenas à Educação.

A política populista articulava concessões aos trabalhadores (salário mínimo, redução da jornada de trabalho) ao controle político dos sindicatos pelo Ministério do Trabalho. Tratava-se de uma conjuntura crítica em relação aos direitos civis e políticos, uma vez que os integralistas e facistas da AIB confrontavam diretamente as forças da Aliança Nacional Libertadora – ANL. Nesse contexto, foi criada a Comissão de Repressão ao Comunismo contra “pessoas cujas atividades fossem consideradas ‘prejudiciais às instituições políticas e sociais’” (CUNHA, 2007a, p. 219).

Em 1948, nasce a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Em 1955, no bojo do nacionalismo, é criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). A modernização do ensino superior como questão de desenvolvimento e segurança materializou-se com a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA); do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), em 1951 e do Instituto de Energia Atômica, depois, expandindo com o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, o Instituto de Matemática Pura, o Instituto de Pesquisas Rodoviárias e o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação.

Para Cunha (2007a), a pressão dos segmentos médios da sociedade brasileira, durante a República Populista (1946 – 1964), gestou uma importante força política no contexto universitário. Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. O Programa Nacional de Expansão das Matrículas duplicou as vagas do ensino superior. Foi criado o Conselho Federal de Educação, em 1962, e renovada a Lei 1.254, de 1950, federalizando as universidades que exigia que, pelo menos três das unidades de ensino deviam ser de Filosofia e Direito, Medicina e Engenharia ou Economia e Serviço Social.

Nos anos 1960 e 70, a maioria dos países do continente americano enfrentou intervenção autoritária nas Instituições de Ensino Superior, convivendo também com mecanismos de controle no âmbito do planejamento (anos 1980) e avaliação (anos 1990). Se por um lado, os regimes autoritários expandiram a educação superior pública (vagas, cursos e novas universidades), também ocorreu a expansão do ensino privado superior. Segundo Lyra, “[...] 80% dos alunos dos cursos superiores frequentavam estabelecimentos oficiais de ensino, e apenas 20% faculdades particulares, atualmente (em 1986), mais de 75% dos universitários estudam em instituições da rede privada” (LYRA, 1982, p. 43).

Corroborando com Lyra, estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2006), após a criação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, de 1996 – 2004, no Brasil o crescimento de instituições de ensino superior no campo privado alcançou um percentual de 88,9%. Se no país como um todo, o percentual de crescimento foi de 118,3%, ou seja, de 922 para 2.013 universidades, no nordeste a mudança foi de 97 para 344, representando um percentual de crescimento de 254%. Na Paraíba, enquanto a oferta de ensino superior público reduziu de 08 para 02 instituições de ensino superior, o ensino privado teve um acréscimo de 405,3%.

3.2.2 O Ensino Superior na Paraíba e a Universidade

O ensino superior na Paraíba começou junto aos colégios jesuítas e conventos, a exemplo do Colégio Nossa Senhora das Neves, dos conventos de Santo Antonio, do Carmo e do Mosteiro de São Bento, em João Pessoa. Depois da expulsão dos jesuitas, em 1759, esta função ficou com os Carmelitas. Em 1836, foi então criado o Lyceu e, em 1894, Seminário Diocesano (INEP, 2006).

Em 1934, a criação da Escola de Agronomia do Nordeste, José Américo de Almeida, primeira escola isolada de nível superior, foi parte do projeto de modernização do país, face à crise do modelo agro-exportador e implantação do modelo desenvolvimentista. Segundo

Coelho (2006), a escola foi pioneira em ações extensionistas (centros artesanais rurais, cursos abertos de economia rural e semanas ruralistas). Enquanto espaço de formação de tecnólogos, o Patronato Agrícola Vidal de Negreiros, em Bananeiras, criado em 1924, passou em 1931 à categoria de Instituto; mais tarde, em 1947, a Escola Agrotécnica; em 1964, a Colégio; em 1978, a Centro de Formação de Tecnólogos, sendo incorporado à UFPB em 1968 (TRAVASSOS, 2006).

Apesar da acentuada demanda para os cursos tradicionais (Medicina, Direito e Formação Religiosa), a Escola de Agronomia foi resultado dos anseios regionalistas defendidos por José Américo junto ao Ministro da Agricultura, Juarez Távora (LIMEIRA E FORMIGA, 2006).

Segundo Branco (2005, p.149 – 150), esta escola foi idealizada por José Américo de Almeida considerando o clima da região propício à agricultura, embora a elite da cidade de Areia idealizasse os cursos tradicionais como Medicina e Direito. A Escola de Agronomia só recebeu autorização de funcionamento em 1936, em face de dificuldades de recrutamento de professores, dificuldades financeiras, concorrência com as carreiras tradicionais e a sua localização. Os intelectuais, nos anos 1920 e 1930 no Brasil, no dizer de Limeira e Formiga (2006, p. 25) “se colocaram como portadores pensantes de um novo ideário cultural, postando-se assim explicitamente contra o antigo ideário oligárquico-agrário”. No entanto, esclarecem as autoras, o coronelismo agro-exportador imprimiu marcas profundas no início do ensino superior no estado. Os cursos técnicos vieram antes dos cursos humanísticos, assim como a criação de faculdades no Estado da Paraíba enfrentaram disputas com as forças dos estados de Pernambuco, Ceará e Bahia, onde se concentravam o ensino superior e a formação cultural do Nordeste, na época. Setores da classe média, assimiladores de ideologias sociais das camadas superiores, inquietavam-se no sentido de galgar *status*: “Ao coronel de terras, sucedeu o coronel de anelão, o bacharel”, definem Limeira e Formiga (2006, p. 26).

Em 1947, foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas, de âmbito particular, reconhecida pelo Decreto Federal nº. 30.236/1951 (BRANCO, 2005). Esta inauguração significou, segundo Limeira e Formiga (2006, p. 27), a superação da fase do ensino secundário para a do ensino superior na área comercial, até então, restrita ao ensino médio, instalando-se cursos de Ciências Econômicas, Ciências Contábeis e Administração Pública. Em Campina Grande, a Escola Politécnica, criada na década de 1950, surgiu como resultado do desenvolvimento técnico-industrial e do pólo de exportação de minérios naquela cidade.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, incluída na Constituição estadual de 1947, foi criada pelo Decreto Estadual nº. 146/1949, começando seu funcionamento no prédio ao lado do Lyceu Paraibano, envolvendo os cursos de Pedagogia, Geografia, História e Letras Neolatinas. O quadro docente foi, inicialmente, constituído por professores de faculdades de Pernambuco e de seminários católicos (BRANCO, 2005). Ainda em 1951, foi criada a Escola de Serviço Social, a partir de demandas de instituições religiosas e áreas oficiais pelo trabalho de assistência social. Em 1963, o perfil estudantil da FAFI alterou-se com a entrada de setores de renda média baixa, influenciando na participação ativa frente ao regime instaurado em 1964. Em 1968, a FAFI foi transformada em Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e, em 1976, no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

A Faculdade de Direito foi criada pela Lei Estadual nº. 69/1951, a partir das demandas formativas do próprio Estado e das famílias dos setores médios, recebendo doações de empresários e famílias tradicionais. A Faculdade de Medicina, Odontologia e Farmácia, aprovada pelo Decreto Federal nº.30.212/1951, só teve o curso de Medicina reconhecido em 1955. Tratava-se de uma demanda local não só das elites tradicionais, como dos serviços de saúde do setor público. A Faculdade de Odontologia foi resultado da luta empreendida pela Associação Paraibana de Cirurgiões-Dentistas. A Escola de Enfermagem da Paraíba surgiu em 1955 (BRANCO, 2005).

A Escola Superior de Engenharia da Paraíba redundou de um processo de mobilização do Clube de Engenharia, sendo criada em 1952. Além destas citadas, outras faculdades isoladas foram criadas na Paraíba, segundo a pesquisa realizada por Branco (2005), tais como: a Faculdade Católica de Filosofia de Campina Grande (1954) e a Faculdade de Ciências Econômicas de Campina Grande (1955).

O Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, localizado em Sousa, foi criado como Fundação Padre Ibiapina pela Lei Municipal nº 704/1971. Em 1979, passou a ser a Fundação de Ensino Superior de Sousa, vinculada à UFPB, passando, em 2002, a integrar a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, desmembrada da UFPB.

Para Limeira e Formiga (2006), as dificuldades para criação e manutenção das faculdades, em um estado como a Paraíba, expressavam a tensão presente entre a crise de hegemonia dos setores agro-exportadores frente às novas elites urbano-industriais, diante da perspectiva desenvolvimentista que os países periféricos assumiam frente aos países capitalistas centrais; assim como tensões entre estados brasileiros na disputa da hegemonia pelo ensino superior. Segundo as mesmas autoras, as razões que moveram a criação da

Universidade da Paraíba, nos anos cinquenta, foram: a necessidade de enfrentar as dificuldades de fontes de financiamento das escolas superiores; a dependência em relação aos parlamentares; a ampliação do contingente de estudantes dos segmentos médios, ampliando a demanda de cursos; as dificuldades de infraestrutura das faculdades isoladas; as disputas locais e regionais entre os setores hegemônicos (latifundiários, burguesia comercial e industrial) por espaço no modelo industrial e desenvolvimentista; a ampliação do aparelho estatal, demandando a formação dos filhos das elites e setores médios da sociedade.

A criação da Universidade da Paraíba, pelo governador José Américo de Almeida (UDN), deu-se pela Lei 1.366, de 12 de dezembro de 1955. Neste ato, Almeida procurou, segundo Branco (2005, p. 170), articular a perpetuação das tradições articuladas às perspectivas modernas de desenvolvimento, pautadas pelo modelo industrial-exportador, tendo que obter o apoio de Juscelino Kubitschek e Nereu Ramos (Ministro da Educação), uma vez que a medida implicava no desafogo financeiro e no desenvolvimento do estado da Paraíba.

Neste processo de criação foram incorporadas à Universidade de Paraíba as faculdades de Filosofia e Odontologia, as Escolas Politécnica e de Enfermagem, bem como foram agregadas as Faculdades de Direito, Medicina, Ciências Econômicas, Escola de Engenharia e Serviço Social (FERREIRA; FERNANDES, 2006). O *campus* universitário, antiga Fazenda São Rafael, foi doado à Universidade através da Lei nº 1.871, de 17 de novembro de 1958, pelo Governador Pedro Moerno Gondim (FERREIRA; FERNANDES, 2006).

A federalização da Universidade da Paraíba ocorreu pela Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960, quando foi transformada em Universidade Federal da Paraíba, envolvendo as faculdades e escolas de Areia, João Pessoa e Campina Grande. Foi no período de 1950 – 1961 que, segundo Melo, ocorreu um número elevado de federalizações de escolas isoladas no Brasil. Na palavra de Melo (2006), o estado da Paraíba, no Governo de José Américo, tinha condições objetivas para conquistar a federalização de suas escolas superiores.

A idéia de federalização surgiu como uma flor a liberação do Estado do pesado encargo de manter a instituição, embora precariamente. Para os professores e a funcionários, apresentava-se como uma perspectiva de melhoria salarial e para o alunado significava o ensino gratuito, ampliando dessa forma as oportunidades de acesso das camadas menos favorecidas da sociedade ao ensino superior (MELO, 2006, p. 39).

Segundo a autora, a solicitação de Abelardo Jurema ao presidente Juscelino Kubitschek, neste sentido, foi parte de todo um processo de mobilização envolvendo não só interesses das elites locais, como de setores estudantis, que viam na federalização a possibilidade de expansão do acesso ao ensino superior, de enfrentamento das desigualdades regionais e de ampliação das possibilidades de ascensão social e formação profissional.

Os estudantes tiveram uma atuação marcante nesse processo. Participaram do movimento através dos diretórios acadêmicos, principalmente das Faculdades de Medicina, Engenharia e Direito, os mais destacados da época, e da UEEP (União Estadual de Estudantes da Paraíba) (MELO, 2006, p. 41).

Em 1950, havia também por parte da UNE, uma mobilização junto às suas bases estudantis pela defesa da escola pública e a federalização das faculdades isoladas. Na Paraíba, o processo de federalização da Universidade começou com mobilizações dos estudantes das faculdades de Direito, Engenharia e Medicina, no plano local, e com a participação de lideranças junto à Câmara Federal. Para Humberto Carneiro da Cunha Nóbrega, vice-reitor da UFPB em 1960, o processo de federalização foi iniciativa do deputado Abelardo Jurema junto ao presidente Juscelino Kubitschek, cujo Plano de Metas previa o investimento do Estado para subsidiar a estrutura necessária para o processo de industrialização e desenvolvimento econômico (FERREIRA; FERNANDES, 2006). O Programa priorizou como metas energia e transporte, sendo na meta energia a ênfase dada à energia elétrica, energia nuclear, carvão mineral e petróleo; no setor de transporte, o ferroviário, o rodoviário, os serviços portuários e dragagem, a marinha mercante e o transporte aeroviário. No tocante ao ensino superior (BRASIL, 1958, p. 103), o Programa de Metas teve como prioridade “as escolas de engenharias, a instalação de 14 institutos de especialização de pessoal técnico e pesquisa, além de auxílio às instituições científicas existentes”.

Com a federalização, a Universidade da Paraíba conseguiu se estruturar como instituição de ensino superior. Com recursos obtidos, foi possível organizar o quadro docente e de funcionários. O ensino superior gratuito implantado teve reflexos na comunidade, permitindo o acesso das camadas menos favorecidas à Universidade (MELO, 2006, p.42).

Se, no início de criação da Universidade da Paraíba, seu Estatuto definia como finalidade a formação das elites dirigentes, o processo de federalização ampliou seu âmbito de ação, inserindo as demandas dos setores médios com as do próprio Estado. Tal processo,

segundo Melo (2006), foi parte do modelo industrial desenvolvimentista, que deslocou a economia do modelo agroexportador para o modelo industrial, assim como o locus da economia do campo para a cidade, movimentando e estendendo o espaço urbano e as possibilidades de mercado de trabalho para a mão de obra livre.

Novas formas de ascensão social foram apontadas à sociedade [...] Para ocupar os mais altos cargos burocráticos públicos ou privados, fazia-se necessário um elevado grau de escolarização. É aí que a universidade surge com a possibilidade de ascensão desse segmento. A demanda social pela educação, por sua vez, exerceu pressão na expansão não somente do ensino superior, mas em todos os níveis de escolaridade (MELO, 2006, p.40).

Para Gomes (2006, p. 51), o processo de federalização não resultou, como se esperava, na resolução dos problemas financeiros e de pessoal, presentes nas faculdades isoladas. Segundo a autora, o reitorado de Mário Moacir Porto, de 1960 – 1964, para obter verbas em Brasília, viajava às suas próprias custas, e não havia, ainda, a infraestrutura necessária. Já a política autoritária, segundo Gomes, contrapunha à fase anterior, um processo de expansão e modernização conservadora, com a reforma universitária (1966), que tinha o modelo privatista norte-americano como parâmetro a ser seguido. Segundo a pesquisadora, a UFPB foi pioneira na implantação do processo de reforma, servindo de modelo para as demais universidades brasileiras. Em 1973, realizou a Reforma Cêntrica, quando extinguiu as faculdades, agrupando-as em centros.

Após 52 anos de federalização (1955 – 2002), a UFPB, pela Lei nº. 10.419, de 9 de abril de 2002, teve um processo de desmembramento, com a criação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, ficando esta com os *campi* de Campina Grande, Patos, Souza e Cajazeiras e a UFPB, com os *campi* de João Pessoa, Areia, Bananeiras. Posteriormente, foram criados na UFPB os *campi* de Rio Tinto e Mamanguape (FERREIRA; FERNANDES, 2006, p. 146).

3.3 A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇOS DE EMBATES E RESISTÊNCIAS

Como organização que articula faculdades, serviços, escolas, cursos superiores e um conjunto diferenciado de docentes, discentes e técnico-administrativos, a Universidade tem como missão institucional a produção cultural e o conhecimento científico, a formação do profissional e do pesquisador, a prática laboratorial e social. Para isso, lida e articula

diferentes áreas do conhecimento, abordagens teóricas e práticas. Como espaço político-institucional, a escola, na perspectiva tradicional, é concebida como órgão produtor de consenso, coesão e estabilidade social, transmissor e reproduzidor de cultura. Na perspectiva liberal, como espaço construtor e negociador de sentidos socialmente hegemônicos. Na concepção radical da pedagogia crítica, como espaço de conflitos e embates (GIROUX, 1986).

Concordamos que Giroux se aproxima de Gramsci, uma vez que ambos, ao fazerem uma releitura de Marx, reconhecem a relação dialética entre sujeito-objeto, reconhecem a dimensão subjetiva e objetiva e a dimensão cultural no processo de hegemonia e contra-hegemonia (MORROW; TORRES, 1997). Para Gramsci, o processo de desaparecimento da opressão não ocorre simplesmente por um ato de força, por um decreto, nem por leis; exige uma mudança de mentalidades, um processo de direção, de conquista de hegemonias que valorize não só as forças dominantes, mas, também, as forças e culturas subalternizadas. Na concepção gramsciana, conquistar um processo contra-hegemônico implica na expansão da sociedade civil, na formação de intelectuais e organizações capazes de contrapor-se à sociedade regulada, na direção da reconstrução de uma sociedade distinta onde caibam todos. Semeraro, fundamentado no autor, explicita que as armas para esse processo consistem na plena consciência das contradições determinadas por objetivas necessidades históricas, assim como,

[...] no distanciamento crítico da realidade, a formação da sua autonomia pela ação política, a representação de si pela criação de uma cultura própria, a participação ativa na construção de um projeto popular de democracia articulado com forças nacionais e internacionais (SEMERARO, 2003, p. 262).

Entender a universidade no contexto de expansão do processo de globalização, envolvendo integração econômica e desintegração política, processos contra-hegemônicos e enfraquecimento do Estado e da Sociedade Civil, significa para Gramsci, analisar as relações de poder, a cultura sociopolítica, as hegemonias em disputa e o recurso à violência e à coerção. Para Fontana (2003, p. 116), “toda ordem política até o presente se revelou fragmentada em componentes opostos e antagônicos. Ao mesmo tempo, cada um destes grupos é uma nova ordem em estado potencial ou embrionário”.

A concepção de universidade como espaço de produção de hegemonia cultural e de resistências e lutas coaduna-se com as concepções dos sujeitos não só como seres

cognoscentes e produtores de cultura (FREIRE, 1987), mas como portadores de direitos universais (DUDH, 1948) e como titulares e criadores de cidadania ativa (SOARES, 1997b). Neste sentido, é que podemos situar a universidade como atravessada por forças internas e externas, espaço de hegemonia, de construção de processos de direção e legitimação de processos de dominação. Nas palavras de Cunha (2007a, p. 14), “[...] a universidade encontra-se, no Brasil, no cruzamento da Sociedade Política com a Sociedade Civil, combinando de modo próprio a coerção com a hegemonia”.

Compreendemos que a concepção de hegemonia de Gramsci possibilita uma leitura da universidade como arena de lutas e resistências, abrindo espaço para a concepção radical defendida por Giroux, que explicita os conflitos, as tensões e os embates, como elementos constitutivos da dinâmica institucional e educacional.

Afirma o autor:

[...] as práticas contra-hegemônicas de sala de aula que podem funcionar para minimizar o impacto do currículo oculto, enquanto simultaneamente ajudando professores e alunos a desenvolver práticas radicais de sala de aula, que operem no interesse de preocupações emancipatórias e não das dominantes (GIROUX, 1986, p. 87).

Giroux (1986, p. 17) possibilita o diálogo com Gramsci, quando entende as escolas como “locais culturais e políticos”, como “arenas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder”.

Dialeticamente, o processo histórico é entremeado de processos e práticas de regulação e de emancipação, gestando em momentos distintos, perspectivas de conservação ou perspectivas de inovação da ordem estabelecida. Cambi (1999) enfoca como uma das contradições do Estado Moderno, a proteção formal das liberdades do indivíduo e, ao mesmo tempo, a produção de dispositivos disciplinares que, no caso da educação, envolvem não só a interiorização da conformação como a regulação e controle dos processos na perspectiva de emancipação. No nível da escola e da universidade, as

[...] batalhas das idéias – o diálogo e o confronto cultural – assume uma importância decisiva na luta pela hegemonia [...] É essa a razão porque o problema dos intelectuais – o papel essencial que lhes cabe na agregação ou desagregação de uma relação de hegemonia, na formação ou conservação de um ‘bloco histórico’ – aparece com tanta força, com uma formulação radicalmente nova no interior do marxismo, no ensaio sobre a questão meridional (COUTINHO, 2003, p.74).

Para Buci-Glucksmann (1980), fundamentado em Gramsci, esse processo mediador entre universidade, sociedade e Estado se processa pela função organizadora dos intelectuais, envolvendo não só os intelectuais tradicionais, mas também a massa social, pois ambos exercem funções de organização em relação à produção, à cultura e à administração pública. Gramsci (1985, p. 7) argumenta que todos os seres humanos são intelectuais (acrescento, todas as mulheres), na medida em que são capazes de construir cultura e, ao mesmo tempo, exercer direção, embora “nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. Assim, o autor defende uma relação dinâmica entre saber e fazer, entre *homo faber* e *homo sapiens*, entre ciência e política.

A técnica e o processo de conhecimento, assim como a ciência e o fazer científico, a relação universidade e a sociedade, não são dissociados nem neutros, são disfarces político-ideológicos, como afirmam os teóricos da escola crítica. Há os que defendem uma pretensa neutralidade, reforçando e contribuindo com a reprodução das relações existentes. Entretanto, como os saberes e o conhecimento resultam em produções simbólicas e estas resultam em processos de regulação e/ou emancipação, fica impossível sustentar uma posição de neutralidade.

Para Freire (1987), também um pensador crítico, enquanto sujeitos cognoscentes, educador e educando convivem com uma realidade dinâmica e complexa que exige esforços coletivos no sentido de ultrapassar os velhos modos da educação bancária. Enquanto imbuído de teorias que tensionam nossos campos de atuação e investigação, o espaço universitário encontra-se permeado de disputas, de diferenças que o tornam um campo de hegemonia e contra-hegemonia.

A educação crítica para Gramsci consiste, segundo Gruppi (1980), na capacidade de pensar com autonomia, de articular a filosofia do real (da ação) com a filosofia da consciência (crítica), de aproximar intelectuais e sociedade. Quando ocorre essa separação entre funções de direção e domínio, se instaura a crise de hegemonia. Para Gramsci, a intervenção do sujeito sobre uma dada realidade e um determinado objeto é o que constitui a unidade da práxis numa perspectiva transformadora.

Giroux (1986, p. 17) possibilita o diálogo com Gramsci, ao entender as escolas como “locais culturais e políticos”, como “arenas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder”. Adorno (2003) e Giroux (1986) contribuem para uma reflexão crítica sobre a universidade na medida em que desmistificam a neutralidade da racionalidade instrumental e tratam da função de reprodução social e legitimação da

escola. Nesta perspectiva, os discursos permeiam mensagens, assim como o currículo oculto e informal insere distintos pontos de vistas e projetos de sociedade e universidade, nem sempre transparentes. As descontinuidades e tensões na história, e a decodificação radical da história, são componentes teóricos relevantes para a teoria e a pedagogia crítica, assim como a autocrítica do cotidiano organizacional, o currículo oculto e a relação entre poder, conhecimento e ideologia.

A resistência, na perspectiva de Giroux (1986), adota uma concepção dinâmica de poder e ação humana, tendo uma perspectiva radical na direção da emancipação. A dominação não é um fenômeno estático e nem completo. O poder não é unidimensional, é dinâmico, opera sobre e pelas pessoas em “diferentes contextos que estruturam as relações interagentes de dominação e autonomia” sob formas criativas. Articula autoemancipação com emancipação social. Para que um comportamento de oposição tenha significados de resistência, é necessário refletir sobre a intencionalidade (seus interesses subjacentes) e seu potencial de provocação em termos de estimular lutas políticas coletivas.

Para se compreender as contradições e as várias manifestações de resistências (ativas e passivas), segundo Giroux (1986, p. 149), há necessidade de se conceituar adequadamente a gênese das condições materiais, políticas e culturais, assim como a qualidade e a significação da reação e do comportamento de oposição, sem com isso associá-lo a lógicas excludentes, refletindo o momento não-reprodutivo que a ação humana pode ser capaz de gestar, assegurando o cuidado para não se desqualificar a categoria teórica da resistência ou romantizá-la. “Nem toda oposição constitui resistência”, afirma o autor. A cultura da universidade no contexto ditatorial foi bem distinta da fase da democratização, do ponto de vista da perspectiva emancipatória.

Giroux, fundamentado em Marcuse, destaca ainda, que a noção de emancipação, numa perspectiva crítica, não dissocia sensibilidade e razão, subjetividade e objetividade, autoemancipação de emancipação social; assim como alerta o autor para o impacto da dominação não apenas na dimensão econômica, mas também na estrutura da personalidade, nos processos subjetivos, na vida cotidiana e nas práticas culturais. Quando situamos a educação em e para os direitos humanos numa concepção integral e crítica dos direitos humanos, compreendemos que demanda, uma abordagem multidimensional dos direitos e um processo cultural e político de permanente autocrítica às práticas sociais e educativas na direção da emancipação humana.

3.3.1 A Universidade em contexto autoritário.

A universidade brasileira desde os anos 1940 e 50 foi alvo de injunções e investigação do Serviço Secreto do Departamento de Ordem Política e Social – DOPS como registra a Associação Docente da Universidade de São Paulo – ADUSP (2004). Tanto o trabalho realizado pela ADUSP (2004), como o Processo de Retratação da UFPB (1999), o texto sobre a universidade interrompida de Salmeron (1999) referente à Universidade de Brasília e o levantamento sobre os direitos à memória e a verdade, realizado pela SEDH de 1964 – 1985, comprovam como os dispositivos disciplinares e repressivos foram parte do cotidiano das universidades durante o regime militar no Brasil.

Quadro 3 – Medidas adotadas pelo regime militar em relação às universidades (1964 – 1985)

	Ações adotadas em relação as Universidades durante o regime militar
1964	Invasões das forças de repressão na UnB, Faculdade de Filosofia da USP com depredação da Biblioteca, laboratórios, bem como da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Expurgo de reitores e dirigentes universitários, criação de comissões especiais de investigação para investigar docentes, discentes, técnicos e dirigentes gerando práticas de perseguição e controle ideológico e terrorismo cultural, invasão e destruição da sede da UNE, Ilegalidade da UNE, Acordo MEC-USAID.
1965	Invasão das forças de repressão na UNB e na USP.
1966	Invasão das forças de repressão da Faculdade de Medicina da Praia Vermelha – UFRJ, criação do Conselho de Reitores – CRUB, Relatório Acton, Lei nº53-1966 da Reforma Universitária. Criação do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC, Projeto RONDON, Acordos entre o Brasil e o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso para treinamento de técnicos rurais, modernização administrativa universitária, aperfeiçoamento do ensino primário e médio.
1967	Acordos MEC-USAID para Cooperação Técnica para treinamento de técnicos rurais, modernização das universidades criação da Comissão Meira Matos para analisar a crise estudantil e propor mudanças para o ensino universitário. Decreto-Lei 252 da Reforma Universitária criando as estruturas departamentais.
1968	Decreto nº 62.937 de 1 de outubro de 1968 introduz Vestibular Unificado. Lei nº5. 540 –Lei Básica da Reforma Universitária, Decreto nº63.341 estabelece critérios para expansão das universidades, Invasão da Faculdade de Filosofia da USP pelo Comando de Caça aos Comunistas – CCC, Morte de Edson Luiz no restaurante Calabouço da UNE no Rio de Janeiro pela polícia, Paceata dos Cem Mil, Invasão da UNB, Prisão dos participantes do XXX Congresso da UNE em Ibiuna – São Paulo, Lei nº5.537 que cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, Lei nº 5.540 que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior.
1969	Decreto 477 instituindo infrações disciplinares, prisão com tortura do presidente da UNE, aposentadoria compulsória de docentes da USP.
1970	Decreto nº 68.908 sobre excedentes do vestibular classificatório.

1972	Parecer 871 do Conselho Federal de Educação sobre conceitos e organização curricular.
1973	Missa na Catedral da Sé em solidariedade aos familiares pela morte sobre tortura de Alexandre Vannuchi Leme da USP.
1977	Invasão das forças de repressão na PUC-São Paulo com a prisão de 600 universitários, prisões de 200 universitários da UNB, passeata de 5 mil estudantes em São Paulo.
1978	Manifestações de protesto pelo ano da morte de Edson Luiz, Portaria nº505 do MEC aprovando diretrizes básicas para o ensino de moral e cívica no ensino de primeiro e segundo grau e de Problemas Brasileiros para os cursos superiores.
1979	Manifestação no dia 1º de maio pela Anista, Congresso da UNE em Salvador com 10 mil universitários, Lei nº 6.733-79 criando as Fundações Universitárias.
1982	Greve Nacional das Universidades Federais.
1984	Greve de 84 dias de 37 mil professores universitários.

Fonte: BRASIL-SEDH (2007); FÁVERO (1991); ADUSP (2004); SALMERON (1999)

As formas de manifestação de resistência social, no período de 1964 – 1985, implicaram em níveis distintos de protestos e enfrentamento. O movimento estudantil, que ao longo do regime militar conseguiu expressar amplamente insatisfação e resistência, radicalizou contra as medidas autoritárias, não silenciou, protestou através de amplas manifestações de ruas, de práticas e produções culturais e quando não pode mais, entrou para a clandestinidade. Nesse sentido, o segmento estudantil ao confrontar-se com as forças de repressão, sofreu forte repressão de suas lideranças e dirigentes, assim como, as organizações de esquerda, a imprensa, membros do poder legislativo, executivo e até das forças de segurança. Desde a ditadura de Vargas que a União Nacional dos Estudantes vem lutando contra o autoritarismo, por reformas de base e em defesa da autonomia.

Do confronto armado, a vida na clandestinidade, o teatro crítico, o cinema, os festivais, os jornais alternativos, as grandes mobilizações de ruas, o sequestro de autoridades internacionais, os rituais religiosos, a luta dos familiares de mortos e desaparecidos políticos, as denúncias internacionais, a luta contra anistia, a memória da violência e a construção da verdade histórica, são exemplos de como a resistência num contexto autoritário é complexa e multidimensional.

Com o AI-5, o presidente da República passou a instituir o uso de decretos instituindo medidas autoritárias, a exemplo de prisões e aposentadorias de docentes considerados “suspeitos” pelos agentes de informação. Comissões Internas, formadas por agentes de segurança, instalaram-se na gestão universitária para examinar e exercer a censura,

a exemplo dos processos de contratação, pedidos de afastamento para o exterior, auxílio viagem, concessões de vistos e reconhecimento de diplomas obtidos no exterior.

O Relatório Acton elaborado em 1965, segundo Fávero (1991), implicou num trabalho contendo uma avaliação da atuação estudantil convertida em “problema político e social”. A Lei nº 5.540/1968, referente a Reforma Universitária, tendo assessoria norte-americana, propunha um novo modelo de universidade, pautada na lógica do mercado e na racionalidade instrumental, transformando a força contestadora e crítica das universidades. Foi nesse momento em que, por exemplo, a extensão foi dissociada das funções acadêmicas como o ensino e a pesquisa.

O Decreto 477, de 26 de fevereiro de 1969, instituído por Costa e Silva, constituiu um ato radical contra a resistência social, proibindo quaisquer manifestações de participação de massa, usos do patrimônio público, propaganda ou sequestro, deflagração de greves, passeatas, comícios não autorizados, comportamentos que atentem contra a ordem militar, distribuição de materiais subversivos, manterem servidores públicos em cárceres privados. Num contexto autoritário, os direitos humanos são amplamente violados em nome da segurança da ordem pública, não só dos militantes tradicionais, como dos segmentos universitários, da gestão aos técnico-administrativos. A universidade, espaço da crítica e do exercício das liberdades é centralmente controlada e disciplinada no campo político-ideológico e acadêmico, assim como da gestão, administrativa, financeira e jurídica.

As lutas pelos direitos humanos, construídas nos anos 1970, em plena ditadura militar, emergiu nas universidades, nas prisões, nas fábricas, nos bairros, no campo, nos sindicatos e nas igrejas. Dallari situa a invenção dos direitos humanos como:

[...] no Brasil começamos a usar a expressão direitos humanos por volta de 1960. Houve aí uma influencia muito forte da Declaração Universal, mas também da postura da Igreja Católica. Entretanto, do ponto de vista mais imediato, mas agudo nós fomos forçados de certo modo a falar de direitos humanos a partir do golpe militar de 1964. Quando isso ocorreu, especialmente líderes de trabalhadores, líderes populares foram presos, muitos desapareceram, já começou a prática das torturas, até uma situação que pode parecer um paradoxo, uma contradição, mas na verdade durante esse período com a tortura, com as violências, as prisões arbitrárias nasceu praticamente o povo brasileiro. Eu tenho sustentado isso, dizendo que até então, nós éramos um ajuntamento de indivíduos. E nesse momento para resistir às violências, resistir à ditadura o povo foi tomando consciência, foi se organizando e nesse período exatamente surgiram organizações sociais que tiveram uma importância extraordinária no encaminhamento da história brasileira, na afirmação dos valores humanos e na defesa da democracia [...] E foi desta maneira que se conquistou a possibilidade de uma constituinte, e fazer uma nova constituição para o Brasil (DALLARI, 2007, vídeo).

Oliveira (1979), nesta mesma linha de raciocínio, concorda que essa mudança na cultura política da esquerda no Brasil vem se dando a partir dos anos de 1974, quando organizações de defesa dos direitos humanos começaram numa perspectiva de defesa da anistia geral e irrestrita, do retorno das liberdades fundamentais, da constituinte e da democratização da sociedade e das instituições. Para Santos (2007) que também conviveu com um longo período de ditadura em Portugal, a esquerda associava direitos humanos com os direitos de liberdades defendidos pela tradição liberal, dissociando-os dos direitos de igualdade e diversidade. No caso brasileiro, a visão hegemônica da esquerda nos anos 60, calcada no contexto da guerra fria, concebia de forma dual os direitos individuais com os coletivos, enfatizavam a luta no partido em relação aos movimentos sociais e a luta armada como estratégia para derrubada das estruturas capitalistas. Se de um lado, o regime afetou a alma da universidade, do outro lado, procurou, também, fundamentar sua legitimidade junto à comunidade científica, através de uma política de expansão das universidades e do fomento à pesquisa científica e tecnológica, com vistas aos setores de ponta da economia (indústria, tecnologia, energia).

3.3.2 A Universidade em contexto de democratização

A primeira fase da transição do regime militar iniciou-se em 1973, com o processo de distensão política, coordenado pelo governo militar do General Ernesto Geisel. A fase de abertura política iniciou-se em 1978, com o General João Figueiredo, último presidente do regime militar. Rico de experiências de resistências ativas, mobilizadas por distintos segmentos sociais – como estudantes, sindicatos, partidos, igrejas, movimentos sociais – associadas ao desgaste econômico e social, à inflação fora do controle gerando recessão, nesta fase, emergiram no campo dos direitos humanos, importantes movimentos, a exemplo, dos grupos “tortura nunca mais”, das lutas em torno da suspensão da censura e do retorno do *habeas corpus*, do movimento pela anistia geral e irrestrita, do movimento Direto Já, do movimento Pró-Constituinte, dentre outros.

Na concepção de Francisco Weffort de Oliveira (1992, p. 85), as “novas” democracias que vêm surgindo, desde os anos 1970 e 80, tanto no Leste Europeu, como na América Latina, tiveram uma condição comum, qual seja, a “derrubada das ditaduras, conduzindo à restauração de uma democracia que nunca antes chegou a consolidar”. Enquanto processo incompleto, dinâmico e contraditório, envolvendo lutas e movimentos

populares, de trabalhadores e direitos humanos, a democracia no Brasil vem sendo reinventada e desafiada, a prover, ao mesmo tempo, reajuste econômico com desenvolvimento sustentável e justiça social, restaurando e criando uma institucionalidade democrática não meramente formal. Neste sentido, a democracia é muito mais do que restaurar o regime democrático (OLIVEIRA, 1992, p. 85), significa “ampliar o comando político e a direção ideológico-cultural sobre o conjunto do Estado e da sociedade civil”.

O autor lembra como a questão democrática ficou subordinada à democracia social e econômica. Embora o movimento sindical docente tenha sido importante ator político no processo da democratização, a experiência da ditadura militar contribuiu para resignificar a questão da democracia e dos direitos humanos.

Os processos de contestação ideológica durante a transição política tiveram na Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – ANDES um importante interlocutor. Com ela questionou-se os mitos do individualismo e do elitismo característicos do tradicional trabalho acadêmico (OLIVEIRA, 2000, p. 269).

Oliveira critica o corporativismo impregnado, nas organizações docentes, que fez com que elas não conseguissem substancializar a modernização e a democratização do ensino superior, alimentando uma dualidade ética, entre a lógica mercantil e a pública. Para Oliveira, a universidade, como espaço de embates, convive e luta contra uma lógica econômica que prioriza a privatização e a perspectiva do retorno financeiro, sob a égide da gestão de resultados, métodos de gestão empresarial e critérios de eficiência, contra outra lógica: a jurídico-institucional, criada e imposta durante a ditadura pela reforma universitária, que continua regulamentando e normatizando a vida universitária, priorizando o controle burocrático e legal administrativo, pessoal e financeiro da instituição, pela Advocacia Geral da União, que decide à revelia dos interesses da instituição universitária.

3.4 DIREITOS HUMANOS E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

No plano internacional, desde os primórdios da universidade medieval, a exemplo da Universidade de Bolonha, universitários aproximaram-se do entorno social numa perspectiva de disseminar formas de conhecimento com vistas a desenvolver e transformar realidades sociais distintas (MELO NETO, 2001; ROCHA, 2001).

Ao longo do século XIX, o sistema capitalista passou a demandar para as universidades não só a educação formal superior, como também a educação social, não-formal, destinada a pessoas e grupos em situação de vulnerabilidade social, através de serviços e cursos de extensão abertos à sociedade. Com a Revolução Industrial, a universidade moderna foi chamada a diversificar suas ações formais e não-formais para atender demandas rurais e urbanas, especialmente do operariado, surgindo a ideia de Universidade Popular, e com ela a ampliação de possibilidades da extensão universitária. A Universidade Popular

[...] caracterizava-se por não constituir uma unidade de corpos discente e docente próprios, e ter como principal atividade a promoção de conferências e cursos gratuitos, abertos à população interessada. Esta forma de prática extensionista ainda hoje é uma das mais conhecidas e difundidas (SOUSA, 2000, p. 87).

A difusão das Universidades Populares, na América Latina, foi reforçada com o Movimento de Córdoba, na Argentina, em 1918, expandindo-se para Cuba e Peru, em 1921.

[...] a Argentina vivia um clima de anti-imperialismo, projetando-se a necessidade de que, através de segmentos universitários, a própria universidade participasse das transformações sociais. Pode-se compreender que as ‘tarefas de extensão’ possibilitaram aos estudantes formas de familiarizarem com os problemas da realidade, decorrentes dos contatos com o povo (MELO NETO, 2001, p. 49).

Na América Latina, a ideia de uma Universidade preocupada com os problemas nacionais, engajada com os movimentos emancipatórios, no sentido de resistir ao imperialismo e às ditaduras, teve no Movimento de Córdoba um marco político na perspectiva do compromisso social. Rocha (2001) situa o Centro Popular de Cultura da UNE, nos anos 1960, como uma expressão da extensão crítica e engajada com as lutas populares. No Brasil, segundo Gurgel, a proposta de uma Universidade Popular, a ser coordenada por Paulo Freire, foi impossibilitada devido ao golpe de 1964.

Para Bernheim (2000), o movimento incorporou e fortaleceu o debate sobre a função social da universidade, como uma forma de vinculá-la ao seu entorno. O Manifesto Liminar dos estudantes de Córdoba denunciava, na época, não só o caráter elitista e fechado da universidade, como a preocupação com a democratização da instituição, a relevância desta em conviver com o espaço extramuros, com o cotidiano da cidade, onde os universitários vivem, trabalham e se organizam enquanto sociedade. A reforma de 1918

[...] incorporó la extensión universitaria y la difusión cultural entre las tareas normales de la universidad latinoamericana y propugno por hacer de ella el centro por excelência para el estudio científico y objetivo de los grandes problemas nacionales (BERNHEIM, 2001,a, p. 42).

No Primeiro Congresso de Universidades Latino-Americanas, realizado em 1949, na Guatemala, referendando os ideais de Córdoba, reafirmou-se o caráter social, educativo e cultural da extensão universitária, destacando a necessidade de expandir-se em todas as áreas científicas e funções acadêmicas. Nesta perspectiva, é função da universidade:

[...] proyectar, en la forma más amplia posible y en todas las esferas de la nación, los conocimientos, estudios y investigaciones de la universidad, para permitir a todos de participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico del pueblo (BERNHEIM, 2001a, p.46).

Em 1957, a União das Universidades de América Latina e das Caraíbas – UDUAL, durante sua Primeira Conferência em Santiago do Chile, definiu a extensão universitária como função orientadora que articula a universidade com a sociedade.

La extensión universitaria debe ser conceptuada por su naturaleza, contenido, procedimientos y finalidades, de la siguiente manera: Por su naturaleza, la extensión universitaria es misión y función orientadora de la universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria. Por su contenido y procedimiento, la extensión universitaria se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas, mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales. Por sus finalidades, la extensión universitaria debe proponerse, como fines fundamentales proyectar dinámica y coordinadamente La cultura y vincular a todo el pueblo con La universidad (BERNHEIM, 2001a, p. 46).

Sobremaneira, a extensão universitária permite conhecer os problemas concretos vivenciados em cada contexto social e histórico onde a universidade se insere e, também, é possível identificar e avaliar, por seu perfil extensionista, o nível de seu compromisso com o seu entorno. Limoeiro (1990), ao tratar da questão da avaliação na universidade pública, observa como a função social da instituição permite que se incorporem as demandas (pedidos, cobranças, críticas, necessidades explícitas ou não). O capital é claro, demanda à universidade a ampliação do acesso para a formação de mão de obra. Entretanto, a escola como aparelho de

hegemonia, numa sociedade de classes, constitui-se em espaço de tensões e conflitos. Segundo Limoeiro

[...] houve a crítica à crítica reprodutivista, que faz com que a gente tenda a pensar a escola de uma maneira mais ampla, não só como uma instituição, mas como um aparelho dentro do qual as relações sociais que atravessam a sociedade como um todo estão agindo e que são relações sociais contraditórias, que expressam diferentes forças, cujas relações vão definir o tipo de escola e cujas potencialidade poderão apontar no sentido de um determinado projeto ou de outro projeto (LIMOEIRO,1990, p.7).

Neste sentido, a extensão, como campo de práticas, dialoga diretamente com distintas forças e interesses sociais que refletem projetos e demandas distintos, uns na perspectiva da conservação do status quo e outros, na perspectiva da emancipação dos setores subalternizados. A universidade é um campo aberto onde projetos distintos de sociedade, de universidade e de gestão universitária se encontram presentes.

Os direitos humanos, enquanto área transversal na educação superior, se inserem na extensão universitária como uma das possibilidades da universidade contribuir com o enfrentamento à violência e à exclusão social, bem como de formar sujeitos coletivos para o exercício ativo da cidadania democrática e a construção de uma cultura em que os direitos humanos sejam eixo ético-político. As ações de extensão em direitos humanos na UFPB, objeto desta pesquisa, têm um longo processo de gestão e um potencial acadêmico relevante a ser investigado.

Identificar as experiências educativas em e para os direitos humanos, realizadas pelos docentes, discentes e técnico-administrativos da UFPB, significa descobrir como a extensão, enquanto atividade-fim da universidade, vem impactando no enfrentamento das violações aos direitos humanos. São práticas que emergem em condições sociais, materiais, culturais e políticas concretas e distintas, em diferentes contextos e conjunturas, ao longo do processo histórico.

A instituição, como uma das organizações responsáveis pela construção da hegemonia, convive no seu interior com projetos distintos de sociedade, ciência e universidade, que se conflituam no cotidiano institucional. Os desafios postos no campo dos direitos humanos à Universidade Pública, no Brasi, demandam que visitemos e dialoguemos com o nosso passado recente, para identificar como esse processo foi sendo engendrado na relação com a sociedade e, especificamente, com os movimentos sociais. Abordamos,

inicialmente, a construção conceitual da extensão universitária e em seguida, tentamos reconstruir como a extensão em direitos humanos foi sendo pautada pela e para as universidades públicas, destacando o papel do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras.

3.4.1 Construção Conceitual da Extensão

A construção histórica conceitual da extensão nas universidades públicas no Brasil tem sido tema de estudos e pesquisas (ROCHA, 1996; TAVARES, 1997; RODRIGUES, 1997; SOUSA, 2000; NOGUEIRA, 2000; MELO NETO, 2001, dentre outros). Para Sousa (2000), as concepções da Extensão Universitária no Brasil decorrem “da própria construção História da Educação no Brasil”, do movimento histórico e das condições sociais, econômicas, culturais e políticas vivenciadas ao longo dos últimos anos, que determinaram modos e funções sociais para as universidades. O conceito atual de extensão insere a história das ideias e práticas extensionistas, construídas ao longo da trajetória das universidades, envolvendo distintos momentos e contextos históricos.

No Brasil, segundo Gurgel (1986), a chamada Universidade Livre de São Paulo, criada em 1911, desenvolveu as primeiras experiências de extensão destinadas ao operariado paulista, como resposta às demandas diferenciadas de formação de uma sociedade em processo de industrialização. Cunha (2007a) assinala que a Universidade Livre de São Paulo, entre o período de 1914 – 1917, promoveu um amplo programa de cursos e conferências semanais, gratuitas e abertas, totalizando, segundo o autor, 107 lições públicas. Outro exemplo de prática extensionista cooperativa, realizada no Brasil em 1926, foi a modalidade de extensão rural desenvolvida pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, inaugurando a modalidade da prestação de serviços no meio rural, segundo o modelo norte-americano adotado no Brasil. A ideia de cursos isolados e autônomos aparece com a criação da USP (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935).

Do ponto de vista normativo, a extensão universitária encontra-se, pela primeira vez, referenciada no Estatuto das Universidades Brasileiras, através do Decreto nº 19.851/1931. Neste, a extensão é concebida como estratégia mediadora de difusão do conhecimento, uma relação saber-poder, onde a academia é a instituição socialmente legitimada e autorizada para produzir e divulgar o conhecimento.

Art. 42. A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário [...] Art 109. A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo (ROCHA, 2009, p. 11).

No artigo 44, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, a extensão é referenciada como cursos e programas “abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino”. Na Lei 5.540/1968, a extensão aparece como um meio do ensino e a pesquisa serem extensivos à comunidade com vistas ao processo geral de desenvolvimento.

Sobre o processo de construção da extensão universitária no Brasil, o Plano Nacional de Extensão do FORPROEX, esclarece:

No fim dos anos 50, início dos anos 60, os estudantes universitários brasileiros, organizados na União Nacional dos Estudantes – UNE, empreenderam movimentos culturais e políticos reconhecidos como fundamentais para a formação das lideranças intelectuais de que carecia o país. Estavam assim definidas as áreas de atuação extensionista, antes mesmo que o conceito fosse formalmente definido. O fortalecimento da sociedade civil, principalmente nos setores comprometidos com as classes populares, em oposição ao enfraquecimento da sociedade política ocorrido na década de 80, em especial nos seus últimos anos, possibilita pensar a elaboração de uma nova concepção de universidade, baseada na redefinição das práticas de ensino, pesquisa e extensão até então vigentes (FORPROEX, 1998, p.3).

Melo Neto (2001) ressalta como a defesa das reivindicações operárias e populares, explicitadas pelos Centros de Cultura Popular – CPCs indicava a proposta de reforma universitária gestada nos anos sessenta pela UNE. Para Nogueira (2001), a extensão realizada pela UNE, através dos CPCs, mesmo não reconhecida institucionalmente, ocorreu devido ao vínculo e ao compromisso social de setores universitários com os movimentos populares, com clara perspectiva contra-hegemônica. Com o regime militar, a Reforma de 1969 reverteu a direção proposta pela UNE.

Em conjunturas autoritárias, como durante o Estado Novo (1937 – 1945) e o Regime Militar (1964 – 1985), a extensão universitária aparece como instrumento de difusão e de integração social influenciado pela concepção hegemônica de desenvolvimento e segurança nacional, realizada através de cursos e serviços especiais prestados a comunidades em situação de vulnerabilidade social, numa perspectiva assistencialista, marcando a presença do Estado Autoritário, preocupado com a segurança interna. Para Sousa (2000), o que a Reforma,

de 1968, fez foi instituir a obrigatoriedade e a perspectiva sistêmica da extensão, como algo permanente da vida universitária. Como afirmam Melo Neto (2001) e Nogueira (2005), a Reforma Universitária proposta defende a extensão como atividade própria e permanente da universidade, como ponto de partida para a atualização e reformulação curricular e como para a inserção da universidade no processo de desenvolvimento regional e nacional. É desta inserção ao processo de desenvolvimento, que o MEC e o MINTER começam a institucionalizar uma Coordenação Nacional de Desenvolvimento e uma Coordenação de Atividades de Extensão – CODAE, entre 1974 – 1979, conforme idéias apontadas pelo Rudolph Actione ao Conselho de Reitores – CRUB (NOGUEIRA, 2005). Em 1975, a CODAE cria o Plano de Trabalho de Extensão Universitária, contendo diretrizes e normas para promover a relação entre a extensão, o ensino e a pesquisa e a interlocução da universidade com a sociedade, pautando-se em três linhas de ação: coordenação, supervisão e avaliação; articulação das experiências e a integração como princípios norteadores da extensão universitária. Deste processo, emergem projetos como: Projetos de Integração das Universidades nas Comunidades – CRUTACs, Projetos Integração Escola-Empresa-Governo, Projeto Rodom e Campi Avançado.

A sociedade, através de diversos segmentos sociais, queixa-se de uma **dívida social** da universidade em relação à sociedade que a sustenta e a legitima. Tal concepção reclama o caráter público da universidade, ou seja, que tornem visíveis, nas suas atividades acadêmicas, os problemas postos pela sociedade em toda a sua diversidade e sua complexidade. Alerta Tavares (1997, p. 13) que tornar a cara da sociedade não significa, entretanto, “substituir as funções de responsabilidade do Estado, mas sim produzir conhecimento, portanto ciência, tecnologia e arte, tornando esse conhecimento acessível à população [...]”.

A Segunda Conferência Latino-Americana de Extensão Universitária, realizada no México, em 1972, trouxe para o debate acadêmico a relação dialética entre educação e sociedade e universidade e sociedade. Deste ideário teórico, a União de Universidades da América Latina – UDUAL, do México (1975), refletiu o debate da segunda reunião, quando apresentou a extensão universitária como

[...] la interacción entre Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional (BERNHEIM, 2001a, p. 55).

No contexto do século XXI, a Declaração Mundial sobre Educação Superior explicita a extensão universitária como uma ferramenta criativa, com capacidade de

Aumentar su capacidad para vivir em medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones em la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene (BERNHEIM, 2001, a, p. 48).

A concepção da extensão como **via de mão dupla**, embora seja uma concepção instrumental, como alerta Melo Neto (2004), contribui para romper com uma visão autoritária da universidade em relação à sociedade (a universidade e os intelectuais como iluminados, o processo de conhecimento como uma via de mão única). Através do trabalho extensionista, é possível conviver com as contradições sociais, com os dilemas humanos e sociais, com a difícil tarefa de democratizar a sociedade e fazer com que os sujeitos políticos se engajem na formação, execução e acompanhamento das políticas públicas, contribuindo com a participação criadora do corpo social. Neste sentido, a concepção problematizadora de educação e a dialogicidade como essência da educação para a liberdade são incorporados a uma concepção crítica da extensão como educação, para se contrapor à concepção messiânica, de extensão como invasão cultural.

Freire (1992) desvela o caráter domesticador de ações extensionistas quando não consideram a dimensão da autonomia e do diálogo entre saber popular e científico, entre saber e poder. Estar aberto ao diálogo entre saberes e experiências, entre pensamento e atividade humana pode ser, segundo Giroux (1986), uma estratégia de exercitar um movimento dialético entre teoria e prática, necessário para a construção e a conquista da emancipação humana. O autor, em *Extensão ou Comunicação?*, critica o modo como se coisifica o Outro em trabalhos de extensão ao transformar, por exemplo, o camponês em depósito de conhecimento, num saco vazio, processo definido como “invasão cultural”⁴.

⁴ Freire (1997, p. 22) define “invasão cultural” como “[...] conteúdo levado, que reflete a visão de mundo daqueles que levam, que superpõe à daqueles que passivamente recebem”.

[...] o conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘com’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 1997, p. 27).

Para Freire, a característica da visão messiânica da extensão implica numa concepção de educação como transmissão, em que o processo de conhecimento ocorre através de uma relação unidirecional, onde o sujeito ativo da relação se encontra em quem estende o conhecimento formal, como se os que estão “atrás do muro” ou “além do muro” limitem-se a receber passivamente, como se não houvesse resistências. A desconstrução dessa concepção messiânica, atribuída à formação universitária, encontra-se em permanente tensão com as visões críticas, como a de Freire que desafia à extensão universitária uma concepção emancipadora, ao mesmo tempo em que crie novas lentes para o processo de construção do conhecimento, gestando possibilidades concretas de inserção e inclusão educacional e cultural envolvendo diferentes sujeitos e coletivos sociais e institucionais.

O público não foi tão restabelecido, tão recuperado, tão enriquecido, por exemplo, pelo ensino que também tem sua contribuição, mas não nego, nem tanto pela pesquisa, importante também, mas não nego, muito mais pela via da extensão. A extensão universitária é aquela, na verdade, que mais contribuiu e contribui para recuperar esse sentido do público que as instituições acadêmicas deveriam ter (AP, 2010, entrevista).

Ao mesmo tempo em que a extensão possibilita a democratização de diferentes formas de acesso à universidade, também pode contribuir para que a universidade se renove e dinamize sua relação com a sociedade e com o conhecimento. É nesta perspectiva que ressaltamos o potencial extensionista no sentido de inventar novas formas de inserção da universidade e de legitimidade do seu caráter público e republicano.

A chamada visão messiânica da extensão significa, segundo Faria (1996, p. 32), na ação “no qual os detentores do conhecimento, do alto de seu saber universitário, deslocam-se para a comunidade, carente desse saber, para ofertá-lo como dádiva”. Freire critica a visão autoritária da extensão e afirma:

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente como sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só se aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo reinventá-lo [...] Pelo contrário, aquele que é ‘enchido’ por outros conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (FREIRE, 1997, p. 27 – 28).

A extensão carrega, ainda, o estigma de uma prática autoritária, onde a relação universidade e sociedade se pauta numa visão unidirecional:

A extensão universitária que P. Freire chamava de comunicação, tentando fugir a esse estigma da extensão como estender os conhecimentos dos que sabem para os que não sabem, a gente observa que a prática dessa extensão é que contribuiu mais fortemente no mundo acadêmico para recuperar o sentido do público das universidades (AP, 2010, entrevista).

Sousa (2000) trata da tensão que a universidade brasileira viveu e com a qual convive no sistema capitalista, em atuar como instrumento de reprodução social e de hegemonia dominante, e/ou de emancipação, na construção de processos contra-hegemônicos. Nesta direção, Melo Neto (2004, p. 24) adverte que “há uma *tensão* nesse passar de algo que vem em uma mão, para algo que vem em sentido contrário”, de várias ordens (políticas, culturais, educacionais).

A intervenção na realidade não visa levar a universidade a substituir funções e responsabilidade do Estado, mas sim produzir saberes, tanto científicos como tecnológicos quanto artísticos e filosóficos, tornando acessíveis à população, ou seja, a compreensão da natureza pública da universidade se confirma na proporção em que diferentes setores da população brasileira usufruam dos resultados produzidos pela atividade acadêmica, o que não significa ter que, necessariamente, freqüentar seus cursos regulares (FORPROEX, 1998, p.6).

Pergunta, ainda, Melo Neto (2004, p. 25): “será a universidade o lugar por excelência, para a reflexão teórica?”. Para o autor, não se trata de uma relação unívoca, não é um lado que define tudo, não é uma mera troca de saberes. No diálogo com o Outro, com diferentes olhares e saberes, envolvendo a participação ativa dos envolvidos, é que se constroem diferentes possibilidades extensionistas, inclusive, numa perspectiva emancipatória.

O processo de privatização da educação superior, que se processou antes da ditadura militar, limitou a universidade ao ensino e a pesquisa, restringindo o papel da extensão, à prestação de serviços, seguindo a lógica empresarial. Com o processo de redemocratização, a extensão numa perspectiva cidadã começou a tomar fôlego e a qualificar outros níveis e formas de formação:

No caso daquela época da ditadura, a gente não tinha essa consciência de extensão como tem hoje, salvo exceções. Aqui e acolá você via o serviço de extensão da UFPE, mas isso ainda de forma muito fragmentaria e muito incipiente. Era prestação de serviços. E assim mesmo muito pouca gente ligada propriamente à extensão. Não tem esse sentido que a extensão vem tomando nesses últimos anos, inclusive aqui (AP, 2010, entrevista).

Outra crítica apontada por Melo Neto (2004) trata da visão da extensão como origem e fim das atividades acadêmicas. Enquanto mediação entre o ensino e a pesquisa, a extensão, enquanto processo de trabalho, tem desenvolvido pesquisas e estudos. A extensão não se limita a um instrumental, enquanto processo de trabalho, articula a pesquisa com o ensino e a gestão. Outro aspecto crítico direcionado ao uso instrumental da extensão, diz respeito ao reducionismo em tratar a extensão apenas como meio à captação de recursos diante da insuficiência de verbas para a universidade pública.

O mesmo autor conceitua a extensão como processo de trabalho social e útil, situando-a como trabalho permanente e continuado, com base na realidade concreta, envolvendo universidade e sociedade, cada uma com suas especificidades; uma ação que envolve a pesquisa e a intervenção social como parte do processo produtivo, objetivando a construção de outra hegemonia, na ótica dos trabalhadores, que envolva consciência teórica e cultural da ação (MELO NETO, 1997). Esclarece o autor: um trabalho realizado por universidade e comunidade, que atua sobre uma realidade objetiva e que resulta em produções culturais e técnicas.

Enquanto processo ativo de produção de bens e processos culturais a extensão, na perspectiva de trabalho, desenvolve um percurso aberto a críticas superando a experiência vivida, fazendo dialogarem com saberes, sujeitos e instituições, rompendo com o distanciamento da universidade em relação à sociedade e o descolamento dos sujeitos em relação ao objeto de estudo e ação. Segundo Nogueira (2005), a extensão universitária, no período 1960 – 1964, pautou-se por um conjunto de atividades dirigidas aos setores excluídos através de ações a exemplo dos trabalhos de cultura e educação popular, como: Centro Popular de Cultura, Centro de Estudos Cinematográficos, Serviço de Extensão Cultural. Melo Neto, também como Nogueira, reflete sobre as diretrizes definidas pelo Congresso da UNE realizado na Bahia, em 1961, quando foi proposto:

[...] **abrir a universidade ao povo**, prestando serviços e promovendo cursos a serem desenvolvidos pelos estudantes em faculdades, nos quais possibilitariam o **conhecimento da realidade** pelos estudantes e, por isso, a universidade – a extensão – os levaria à realidade. O papel da universidade, pela extensão, despertando-as para seus direitos (MELO NETO, 1997, p. 26).

Em 1985, no contexto da Nova República, afirma Melo Neto (1997, p.7), a ANDES e a FASUBRA resistiam ao projeto do Grupo de Estudos e Reestruturação do Ensino Superior – GERES, pautando em suas reivindicações o que constituiu o Projeto Universidade dos

Trabalhadores, que envolvia: o “ensino público e gratuito, o padrão universitário de qualidade, a democracia da gestão financeira, bem como a função social da universidade”.

O FORPROEX, criado, em 1987, por pró-reitores e dekanos de extensão, intelectuais vinculados ao movimento docente pela redemocratização da sociedade e da universidade brasileira, dentre os quais: Maria José Féres, Wolney Garrafa, Geraldo Guedes e Mário Pederneiras (SOUSA, 2000). O processo de articulação dos extensionistas universitários numa perspectiva de democratizar o ensino superior têm no FORPROEX um ator social relevante, não só para construção de uma concepção democrática e cidadã da extensão universitária, como na conquista de políticas de extensão para o ensino superior nas universidades públicas brasileiras. Durante o I Encontro Nacional de Extensão, realizado em Brasília, em 1987, afirmou-se uma nova concepção da Extensão:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido á reflexão teórica, será associado aquele conhecimento. Este fluxo restabelece a troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizada deste processo dialético de teoria/prática, extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integradora social (NOGUEIRA, 2000, p.11).

O FORPROEX, como resultado de uma articulação nacional dos gestores da extensão universitária, se propõe desde sua criação:

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, p. 17).

São princípios da extensão na atual concepção construída pelo FORPROEX: a extensão como processo educativo, cultural e científico; a indissociabilidade entre a pesquisa e o ensino; a articulação das relações entre a comunidade acadêmica e a sociedade no sentido de transformação social; a extensão como prática acadêmica dirigida para as grandes questões

sociais do país e àquelas demandadas pelas comunidades regionais e locais, possibilitando uma ação crítica da realidade social, assim como da própria realidade universitária, possibilitando a articulação entre o saber popular e o científico; a interface construtiva com o ensino e a pesquisa; práticas multi e interdisciplinares; assim, a articulação com o ensino através de campos de estágios e de intervenções institucionais e sociais; pesquisas que implicam em trabalhos de intervenção: monografias, 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; a construção de metodologias diferenciadas; impactos sociais e institucionais; a construção de uma Sociedade Democrática.

O FORPROEX reúne-se anualmente e regionalmente através de encontros (locais, regionais e nacionais), congressos (brasileiros e ibero-americanos) e grupos de trabalho, ocasiões onde trocam, avaliam e constroem caminhos coletivos para a política de extensão das Universidades públicas. A Coordenação Nacional conta com o apoio das assessorias temáticas e grupos de trabalho e as coordenações regionais. A Coordenação Nacional participa através da Comissão Nacional de Extensão e das assessorias temáticas. Ao longo desses vinte e três anos, o FORPROEX vem elaborando conceitualmente os temas: conceito e institucionalização da extensão; relação universidade e sociedade; compromisso social e extensão; a prestação de serviços; avaliação e indicadores da extensão; construção da cidadania; indissociabilidade; atividade curricular em comunidade; papel da extensão na sociedade democrática.

Sintetiza Sousa (2000): a luta do FORPROEX é fazer do trabalho extensionista um produto acessível a todas as camadas sociais, articulando todas as modalidades, inclusive a prestação de serviços, ao contexto pedagógico, a função de produção de conhecimento e a venda de serviços (este último aspecto foi discutido em 1994, no Fórum de Vitória – ES, quando o debate sobre a concepção empresarial da universidade esteve em discussão). Ressalta Sousa (2000, p. 107): “A venda de serviços, pela Universidade, carece de delimitações claras para sua operacionalização, de modo a não ferir os seus princípios de autonomia, nem sua luta pela manutenção da democracia”.

Segundo Tavares (1997, p. 11), só após o processo de redemocratização, nos anos 1980, é que “a extensão começou a ser percebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa, que organiza, assessorando, os movimentos sociais que estavam surgindo” para lutarem para transformar as desigualdades e violências estruturais, para que, numa ótica

contra-hegemônica, possam oxigenar a vida acadêmica e a vida em sociedade. A formulação da extensão em um horizonte contra-hegemônico às práticas autoritárias, como trabalho social com vista à transformação social, vem se constituindo como uma conquista ao longo do processo de redemocratização da sociedade brasileira. As ações de extensão foram realizadas através de assessorias aos movimentos sociais, nos anos 1960, 70 e 80.

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 produção e difusão da ciência, da arte, da tecnologia e da cultura, um campo estratégico vital para a construção da cidadania democrática. É importante lembrar que a Lei 5.540/68, tratando da Reforma Universitária, desvinculou a extensão universitária das suas funções acadêmicas como estratégia para dissociar esta importante atuação universitária da perspectiva transformadora presente e ativa, antes do golpe militar de 1964. Assim, compreende-se como a visão de extensão presente durante a fase da ditadura militar tinha uma conotação assistencialista e utilitarista (a extensão como forma, meio e veículo), dicotomizado-a do ensino e da pesquisa.

Em 1993, através da Portaria Nº 265/1994, o MEC criou a Comissão de Extensão Universitária, envolvendo representações do Fórum de Pró-Reitores de Extensão e do MEC, resultando em 1995, na criação do Programa de Fomento à Extensão Universitária, envolvendo duas linhas de ação: “Articulação da Universidade com a sociedade” e “Integração da Universidade com o ensino fundamental” (NOGUEIRA, 2005, p. 50).

Em 1997, o FORPROEX elaborou o documento-base da extensão universitária brasileira, o Programa Nacional Temático de Fomento a Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Universidade Cidadã, contendo diretrizes e linhas de ação, resultando no Plano Nacional de Extensão. Neste, a universidade no contexto democrático é chamada a “participar ativamente da formulação e do equacionamento dos problemas nacionais”.

[...] A Extensão Universitária tem, neste particular, o decisivo papel de promover a superação do isolamento em que os atores sociais são mantidos, condição agravada pela atual crise brasileira [...] A afirmação da soberania nacional passa pela mediação da construção da Cidadania e é imprescindível que a Universidade em suas diversas atividades assuma um papel ativo neste processo. A universidade passa a ter a cara da Sociedade, construindo cidadania, na medida em que seu cotidiano conseguir essa preocupação. Em outros termos, quando essa preocupação se tornar visível nas salas de aula, nos laboratórios e nas atividades extra campus, enfim, quando ensino, pesquisa e extensão se harmonizarem numa ação cidadã (FURG, 2010, p. 1 – 2).

Tal proposta inverte e se conflita com a visão messiânica da extensão universitária, assim como, a relação universidade e sociedade, o processo de conhecimento teórico-prático, a relação ensino, pesquisa e extensão. Como espaço dinâmico, atravessado por demandas sociais e institucionais por vezes antagônicas, a universidade no contexto democrático, após 24 anos de ditadura militar é convocada a

[...] ser um espaço aberto às discussões que viabilizem o pleno exercício da cidadania para a superação da exclusão ou marginalização que ainda mantém grande parte da população alheia ao exercício de seus direitos sociais, políticos e econômicos e afastadas de transformação que se opera em todas as áreas do conhecimento humano. Se a construção do conceito de cidadania traz em sua história a sombra da exclusão, as Sociedades Democráticas impõem a universidade dos direitos que este conceito, em sua origem, visava manter como privilégios. [...] Por isso mesmo, a Universidade não pode imaginar-se proprietária de um saber pronto e acabado que vai ser oferecido à Sociedade mas, pelo contrário, exatamente porque participa desta Sociedade, deve estar sensível a seus problemas e apelos, quer através de uma escuta dos grupos sociais com os quais interage, quer através das questões que surgem de suas atividades próprias de ensino, pesquisa e extensão (FURG, 2010, p. 1 – 2).

Em 1998, o FORPROEX elaborou o Plano Nacional de Extensão, aprovado no XIII Encontro do Fórum realizado em Natal, quando foram definidas as bases conceituais e os princípios norteadores da Extensão (NOGUEIRA, 2005). No atual Plano Nacional de Extensão, esta é concebida, como

[...] o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (NOGUEIRA, 2005, p. 84).

Percebe-se que na visão do FORPROEX, a extensão “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 também integra os saberes sistematizados, acadêmicos e populares, tendo como consequência “a democratização do conhecimento, a participação

efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade” (FORPROEX, 1998, p.3). O Plano Nacional de Extensão Universitária, formulado pelo FORPROEX, posicionou-se na perspectiva da Extensão Cidadã, dentro do espírito do processo e da conquista constituinte. O Plano teve 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 (FORPROEX, 2001, p.16).

São eixos de atuação da extensão universitária: Tecnologia, Trabalho, Comunicação, Cultura, Educação, Meio Ambiente, Saúde e Direitos Humanos; além de: Avaliação Institucional; Flexibilização. No **eixo Tecnologia**, a interlocução da extensão universitária vem se dando tanto com o setor privado, como com o setor público e com grupos sociais em ações focadas, a exemplo, nas áreas de Veterinária, Apicultura, Engenharia (construção popular), Incubação de Cooperativas Populares, Desenvolvimento Rural, Fitoterapia, dentre outros (FORPROEX/UFPB, 2002; CORRÊA et al. 2004; SOUSA, 2005). No eixo **Trabalho**, a extensão universitária vem atuando com experiências de combate à fome, organização social e comunitária, inclusão social e economia solidária, por exemplo, na perspectiva do desenvolvimento com justiça social, envolvendo ações focadas na organização social para a conquista dos direitos econômicos, sociais e culturais. Nesta linha de ação, convênios são estabelecidos, envolvendo: visitas técnicas, assessorias e consultorias, prestação de serviços, estágios, estudos e pesquisas, monitoramento de implementação de ações, projetos e programas sociais, redes universitárias e participação em conselhos de políticas públicas. No eixo **Comunicação**, a extensão universitária tem atuado através dos diversos recursos midiáticos, como jornais, rádios comunitárias, dentre outros. No eixo **Cultura**, a extensão tem atuado com corais, danças, artes plásticas, bibliotecas comunitárias, gestão de políticas culturais, banco de dados, literatura, teatro e demais expressões artísticas. No eixo **Educação**, a extensão tem desenvolvido ações de formação, orientação profissional, oficinas pedagógicas e de leitura, assessoria pedagógica, educação de jovens e adultos, educação infantil, ações afirmativas, educação para a cidadania, educação inclusiva, dentre outras. No eixo **Meio Ambiente**, a extensão tem tratado de implementar ações focadas na educação ambiental, formação de educadores e comunidades, formação de redes, projetos de desenvolvimento local, dentre outros. No eixo **Saúde**, o olhar da extensão tem priorizado a saúde preventiva, a capacitação básica em Fitoterapia, a formação de agentes em saúde, educação alimentar e

nutricional saúde mental, dentre outros. Enfim, no eixo **Direitos Humanos**, a extensão tem se voltado de modo geral para ações de formação para a cidadania em comunidades rurais urbanas, sistema penitenciário e de segurança, educação, assistência sócio-jurídica às vítimas de violência, mediação de conflitos, dentre outros.

O perfil da Extensão Universitária no Brasil realizado, em 1995 pela Comissão Permanente de Avaliação da Extensão – CPAE do FORPROEX e a UERJ, com apoio da SESu-MEC, obteve os seguintes resultados em relação às funções da extensão: articulação com a sociedade – 98,4% dos respondentes, cumprimento da missão social – 88,7%, prestação de serviços – 64,5% e politização da universidade – 54,8%, alimentação e retroalimentação do ensino e da pesquisa – 8,1% e outras – 25,8% (FORPROEX, 2006b, p. 22 – 24). Com base nos dados apresentados, é possível identificar o quão é complexa a construção da indissociabilidade. Outros dados do perfil identificam haver um processo de ampliação e de insitucionalização das ações, na medida em que projetos somam 97,2%, os programas 99,9%, os cursos 94,4%, os eventos 93,2%, a prestação de serviços 72,2% e os produtos acadêmicos 54,2%.

Uma característica relevante da extensão universitária, citada por Herrera, Didriksson e Sánchez, (2009, p. 17), é a flexibilidade de atividades. As concepções de extensão articulam-se com as funções da universidade: transmissão de conhecimento (cursos extracurriculares, conferências e seminários), difusão cultural (produção científica, artística e cultural, exposição), prestação de serviços assistenciais e técnicos (serviços de assistência técnica rural, jurídico-política, sociopsicológica), assessorias e consultorias e pesquisa (trabalhos de campo e investigação-ação) (PEREIRA, 2001 e HERRERA; DIDRIKSSON; SÁNCHEZ, 2009).

A perspectiva da indissociabilidade aparece, segundo Melo Neto (2001), no relatório GERES, em 1968. Para Sousa (2000), mesmo na Lei nº. 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a extensão se apresenta de forma tímida, nos artigos 43 e 44, como uma atividade aberta à participação da população, com o objetivo de “difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL-LDB, 2001, p. 29 – 30). A Constituição Federativa do Brasil (1988), em seu artigo 207 e a Lei Nº 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE apresentam como princípios da educação superior a indissociabilidade das funções acadêmicas, assim como a autonomia universitária. “Art. 207 As universidades gozam de

autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, CF, 2003, p. 150).

O princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão é definido pelos Fóruns de Pró-Reitores, o da Extensão (FORPROEX) e o da Graduação (FORGRAD), como eixo que congrega a participação ativa dos sujeitos no ato de aprender, com a democratização do saber acadêmico concentrado no acesso de muitos que não conseguem chegar ao ensino superior. Enquanto uma via de interação entre universidade e sociedade, a extensão universitária envolve um amplo leque de sujeitos coletivos, de organizações da sociedade e do poder público, comprometendo-se com as mudanças societárias qualitativas. O debate sobre a indissociabilidade, entre os Fóruns dos gestores universitários, nos congressos e encontros nacionais, tem pautado a construção da indissociabilidade: “A relação entre o ensino e a extensão conduz a mudanças no processo pedagógico, pois alunos e professores constituem-se em sujeitos do ato de aprender” (FORPROEX, 2006a, p.8). O documento final do XV Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, realizado de 12 a 16 de maio de 2002, a Carta de Recife, elegeu três eixos norteadores para o processo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos Projetos Pedagógicos:

(a) impõe-se a necessidade de se instaurar uma nova cultura de gestão acadêmica voltada ao desenvolvimento de ações cooperativas; (b) os Projetos Pedagógicos são os instrumentos norteadores do processo de ensinar e de aprender, que devem ser construídos de forma coletiva e solidária; (c) exige-se a concepção de um novo conceito de aula que ultrapasse o espaço físico e estabeleça o prisma relacional educação-sociedade, onde o ponto de partida e de chegada são a ciência, o educando e as contradições sociais – um verdadeiro espaço de expressão e construção (FORPROEX, 2002, p. 10).

Em relação ao princípio da indissociabilidade, afirma a ANDES:

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a auto-reflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciem na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e na avaliação que leve em conta o interesse da maioria da sociedade (ANDES, 2003, p.18).

No eixo Direitos Humanos, o exercício da indissociabilidade é explícito na medida em que as experiências da extensão promovem, de modo articulado, ações de estudos e diagnósticos como parte dos processos de intervenção e formação, assim como, relaciona os

sujeitos sociais e institucionais e as diversas áreas do conhecimento, ampliando as possibilidades destes campos dialogarem conhecimento e ação sob a ótica dos direitos humanos e da cidadania. Por outro lado, embora Direitos Humanos constitua um eixo programático do Plano Nacional de Extensão. O processo de seu atravessamento nos demais eixos como saúde, trabalho, inovação tecnológica, cultura, comunicação e educação é possível constatar nos trabalhos apresentados nos congressos e encontros. Com a consolidação do processo democrático, os direitos humanos atravessam vários campos da política social demandando, também na extensão, que o eixo seja abordado de forma indissociável.

O Plano Nacional de Educação (2001) colocou como desafio, para o período 2001-2004, a implantação de um “Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária”. Neste sentido, a SESu-MEC, com a participação ativa do FORPROEX, instituiu, em 2003, o Programa de Apoio à Extensão Universitária – PROEXT, “que contemplam temas como a formação permanente de pessoal para a educação básica, as políticas de direitos humanos e desenvolvimento social”(CGU, 2006).

3.4.2 Direitos Humanos e Extensão Universitária

O processo de inserção dos direitos humanos, na universidade pública brasileira, começou de forma particular: cada universidade, de forma autônoma criando de acordo com sua realidade, configurações educativas possíveis. Entretanto, com o FORPROEX, as ações extensionistas em direitos humanos tiveram inserções diferenciadas na política de direitos humanos, assim como na educação superior, potencializando as respostas institucionais.

Do vínculo entre movimentos sociais e extensionistas universitários, originou-se um conjunto de ações diferenciadas que, ao longo dos anos 1990, foram sendo instituídas e definidas como trabalho acadêmico: das denúncias de violações de direitos emergiram práticas e assessorias jurídico-populares em direitos humanos; dos trabalhos de educação popular, gestaram-se cursos de extensão e até especialização em direitos humanos; das reuniões, organizaram-se eventos (seminários e encontros); dos informativos e cartilhas, avançou-se para jornais, vídeos, livros e outros materiais educativos; dos diagnósticos, emergiram dossiês, relatórios, pesquisas e estudos. Desse processo, foram conquistados, segundo Achkar (1985, p. 29): “La incorporación de la enseñanza de los derechos humanos en el curriculum, los derechos humanos em el enseñanza universitária, la transversalidad, la pedagogia crítica y el tema de la ciudadanía”.

O Brasil dos anos 1970 e 80 contou com importantes interlocutores da sociedade civil, a exemplo de: Pastorais Sociais, Comissões de Justiça e Paz, Centros de Defesa dos Direitos Humanos, Grupos *Tortura Nunca Mais*, Comitês pela Anistia, Núcleos de Estudos da Violência, Comissões de Direitos Humanos, Núcleos de Estudos para a Paz, Movimento Nacional de Direitos Humanos, Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, dentre outros (SILVA, 1995; OLIVEIRA, 1995; PINHEIRO e MESQUITA, 1997; COIMBRA, 2002; VIOLA, 2008). Na década de 1990, demandou-se às universidades seu engajamento para a consolidação do processo democrático: estudar o fenômeno da violência e da criminalidade, contribuir com a construção de políticas públicas democráticas, como o PNDH; contribuir com o fortalecimento e a criação dos órgãos de esferas públicas da cidadania; além de incentivar a introdução dos direitos humanos como conteúdo das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão.

A ANDES ressalta a importância da universidade no contexto democrático:

[...] a universidade pode também contribuir para a adequação das estruturas do Estado às aspirações democráticas em curso na vida política, nacional e internacional, e, em especial, ser elemento ativo de intervenção democrática na vida da sociedade brasileira (ANDES, 1981, p. 8).

A definição institucional dos direitos humanos como área da extensão universitária ocorreu quando o FORPROEX, reconhecendo esse potencial, os inseriu no Plano Nacional de Extensão (1999), como uma das seis áreas temáticas: comunicação, cultura, direitos humanos, educação, ambiente e saúde (PEREIRA, 2001). No perfil realizado em 1995, anterior ao PNDH (1996), a área tinha o menor percentual de projetos em relação às demais áreas: educação (29,0%); saúde (24,7%); cultura (11,9%); tecnologia e produção (10,7%); meio ambiente (7,4%); trabalho (6,1%); comunicação (5,2%) e direitos humanos e justiça (5,0%). Nesta pesquisa, foi identificado que a área direitos humanos incorporava projetos relacionados à: “assistência jurídica, capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de direitos humanos, cooperação interinstitucional na área, direitos de grupos sociais, organizações populares e questão agrária” (NOGUEIRA, 2000, p. 135). Com o processo de democratização e a institucionalização do Programa Nacional de Direitos Humanos (I – 1996; II – 2002; III – 2009), certamente esse perfil poderá ter alterações, o que demandaria outra pesquisa nacional.

Dentre os Fóruns do Ensino Superior, o FORPROEX, diferentemente dos Fóruns de graduação e pós-graduação, foi pioneiro ao criar não só a área temática direitos humanos como eixo do plano, mas em criar, dentre as comissões temáticas, uma comissão de direitos humanos, responsável por articular ações em rede, mediar o diálogo entre o Fórum e o poder público na articulação de recursos, editais e projetos em direitos humanos, fomentando e acompanhando experiências e afirmando o compromisso com a consolidação do processo democrático. A Comissão de Direitos Humanos do FORPROEX foi criada nesse processo de articulação das áreas temáticas do Plano Nacional de Extensão, dialogando com as universidades e identificando experiências na área e, ao mesmo tempo, relacionando-se com o poder público, com vistas à implementação de políticas de direitos humanos, necessitando, para isso, de contatos institucionais com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos e o MEC.

Para fortalecer o processo de diálogo com os gestores públicos, nos encontros anuais do FORPROEX, este delimita um momento especial para construção de agenda com os gestores, contemplando as diversas áreas temáticas da extensão universitária, para troca de informações, pactuação de parcerias e avaliação dos avanços e conquistas construídos juntos. O trabalho de articulação com o Ministério da Justiça, iniciou-se em 19 e 20 de abril de 2001, através de uma Câmara Técnica realizada na Secretaria de Direitos Humanos, na época vinculada ao Ministério da Justiça, com a presença da UNESCO. Desta primeira articulação, desdobram-se diversas parcerias. Em 2001, o FORPROEX foi convidado pelo Departamento da Criança e do Adolescente, tendo a frente Inês Bierrenbach, para realizar uma oficina com as universidades interessadas em trabalhar com a temática do adolescente em conflito com a lei. Esta mobilização resultou no envolvimento de onze universidades que se comprometeram a realizar seminários, levantamentos acerca das medidas socioeducativas nos Estados, além da participação do FORPROEX, no XXI Encontro Nacional de Dirigentes Governamentais de Entidades Executoras da Política de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Lamentavelmente, com a saída daquela coordenadora do Departamento da Criança e do Adolescente, o processo foi interrompido, retornando com o Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro – PAIR, em 2003. Seminários e publicações foram realizados, embora esta experiência tenha sido suspensa com a mudança dos gestores nacionais.

A UFPB, por sua atuação protagonista no movimento extensionista e na área dos direitos humanos vem apoiando, em âmbito nacional, a articulação e organização da área de

direitos humanos no FORPROEX. O quadro abaixo apresenta o conjunto de coordenadores que, ao longo da atuação do FORPROEX, colaboraram com a coordenação nacional da área **Direitos Humanos e Justiça** no Fórum.

Quadro 5 – Membros da Comissão de Direitos Humanos e Justiça do FORPROEX (1999 – 2009)

DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA		
PERÍODO	PROFESSOR(A)	UNIVERSIDADE
1999 – 2000	Norma Pedrosa	Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR
2000 – 2002	Maria de Nazaré Tavares Zenaide	Universidade Federal da Paraíba – UFPB
2002 – 2004	Maria de Nazaré Tavares Zenaide	Universidade Federal da Paraíba – UFPB
2004 – 2006	José Cláudio de Souza Alves	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
2006 – 2008	Laura Tavares Ribeiro Soares	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
2008 – 2009	João Silva Lima	Universidade Federal do Acre – UFAC
2009 – 2010	Lúcia de Fátima Guerra Ferreira	Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Fonte: Acervo Pessoal e Entrevistas

A mediação do FORPROEX, para a ampliação da atuação das universidades públicas no campo dos direitos humanos, é reconhecida por seus coordenadores, a exemplo do depoimento a seguir:

Então essa visão de direitos humanos como política pública por ser muito recente, sobretudo uma política nacional de âmbito federal, a extensão entrou para se constituir um interlocutor importante com essas políticas públicas, para contribuir para essa construção e ao mesmo tempo ser pautada pelas políticas de direitos humanos. Foi interessante essa interlocução da área de direitos humanos com a educação e acho que foi o começo também, eu cheguei a participar do começo dessa discussão da educação em direitos humanos, a constituição dos comitês de educação em direitos humanos. As universidades participaram muito desse processo, eu acho. A extensão foi constitutiva também da criação embora sejam comitês principalmente com muita participação da sociedade civil organizada, mas a extensão e as universidades participaram muito, nessa área da educação em direitos humanos, aliás, eu diria que se não fossem as universidades, provavelmente não teriam se constituído. A gente que fez encontro promoveu e puxou os debates, você é uma autora central desse processo todo. Você melhor do que ninguém pode contar essa história. Eu me lembro no período 2005 e 2006, onde essa era a pauta (LT, 2009, entrevista).

Uma primeira tentativa de construir um texto referencial para a área de direitos humanos ocorreu durante o I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária – CBEU, quando foi elaborado, com o apoio da SEDH e da UNESCO, um *folder* específico da área no FORPROEX, em 2000. O FORPROEX obteve o apoio financeiro, através de Convênio com a UFPB, para a vinda de extensionistas da área, a montagem de um *stander* em direitos humanos na feira de extensão, além da realização de cursos durante o evento. Neste documento inicial, foram dados contornos à extensão em direitos humanos:

Nessa área, ações atuais das universidades federais podem ser potencializadas nos eixos do acesso à justiça e à Tutela Jurisdicional do Estado, em projetos de assessoria jurídica, difusão de informações sobre direitos e deveres inerentes à Cidadania, divulgação do Plano Nacional de Direitos Humanos, parcerias na implementação de políticas públicas, formação de lideranças e gestores, cumprem-se dessa forma os compromissos da Universidade com os interesses coletivos, a formação humanista e socialmente responsável dos operadores do Direito e a proteção, defesa, garantia e promoção dos Direitos Humanos e da Cidadania (FORPROEX, 2000, *folder*).

As demandas sociais de assistência jurídica atendem setores populares com dificuldade de acesso à justiça e em situação de violação de direitos, envolvendo desde movimentos sociais até apenados e coletivos sociais.

Através das ações de extensão em direitos humanos, as universidades públicas têm colaborado com a construção de uma sociedade promotora dos direitos civis, políticos, econômicos, culturais e sociais, assistindo, assessorando e apoiando indivíduos, grupos, comunidades, entidades e instituições, oportunizando: a democratização do acesso à justiça e à tutela jurisdicional do Estado; a capacitação de agentes sociais e agentes públicos no sentido de democratização da gestão pública; a difusão de informações sobre direitos humanos e deveres inerentes à cidadania; a divulgação do Programa Nacional de Direitos Humanos e o apoio às esferas públicas de defesa da cidadania; a assessoria em processos organizativos que fortaleçam a participação da sociedade civil nas políticas sociais; a educação para os direitos humanos na educação formal e informal, de modo a gerar uma cultura pela paz, os direitos humanos e a democracia (IDEM, 2000).

A Comissão de Direitos Humanos do FORPROEX, dentre outras ações, tem como desafios: selecionar textos e indicação das mesas dos Congressos Nacionais e Iberoamericanos; visitar e contactar os ministérios e secretarias especiais para articular a participação das universidades em programas e projetos de direitos humanos; colaborar com a direção na elaboração de documentos para a extensão e *folders*; participar de eventos representando a direção do Fórum; participar de encontros de extensão, locais e regionais; representar o Fórum em editais públicos e processos de seleção.

O quadro a seguir apresenta uma tentativa de sistematização de alguns programas e ações em direitos humanos demandadas às universidades. Com a institucionalização dos direitos humanos como política pública (criação do PNDH em 1996, primeira atualização em 2002 e a terceira revisão em 2003) vem se expandindo o processo de inserção dos direitos humanos nas políticas públicas, desdobrando-se em programas e projetos em direitos humanos que vão, progressivamente, envolvendo o Ministério da Educação e as universidades públicas brasileiras.

Quadro 6 – Ações, Programas e Projetos de Direitos Humanos articulando Universidades no Brasil – 1990 – 2009.

ARTICULAÇÃO	REDES, CONSÓRCIOS, PROGRAMAS EM DIREITOS HUMANOS COM UNIVERSIDADES NO BRASIL	ANO
Poder Público – MJ – SEDH	Programa de Erradicação do Trabalho Forçado e do Aliciamento de Trabalhadores – PERFOR	1992
Poder Público – SEDH	Programa Balcão de Direitos – SEDH	1996
Sociedade Civil – CJP-SP	Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos	1997
Sociedade Civil – Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos	Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos	1997
Poder Público – MJ	Programa Direitos Humanos Direito de todos – Projeto Balcão de Direitos – Tribunais da Cidadania – UFPEL	1998
Sociedade Civil	Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos	2000
Sociedade Civil – FUNDAJ-PE, Universidades (UFSE, UFPB e UNEB) e o MNDH	Rede UNICIDADANIA em 2001 – Rede de Universidades e Movimentos Sociais – UFPB – UNEB – Fundação Joaquim Nabuco – CJP/BA – Fórum de Entidades de Direitos Humanos do Estado da Bahia – MLAL – Movimento Negro Unificado/BA – V.I.D. A Brasil/BA	2001
Sociedade Civil – CONECTAS	Consórcio Universitário pelos Direitos Humanos – CONECTAS, PUC/SP, Columbia University, criando a Rede Internacional de Educação em Direitos Humanos, integrando as universidades e ONG's	2001
Poder Público – MJ – SEDH – Fundação Ford	Reunião na SEDH-MJ para tratar do Ensino Superior e Direitos Humanos, com a presença da Fundação Ford, especificamente de mestrados acadêmicos e profissionalizantes	2002
Sociedade Civil e USP	Associação Nacional de Ensino e Pesquisa em Direitos Humanos – ANDHEP	2002
Sociedade Civil – CONECTAS	II Colóquio Internacional de Direitos Humanos promovido pelo Consórcio Universitário Pelos Direitos Humanos – criado pela USP, junto com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Columbia University. Durante o Colóquio, foi realizado o I Encontro Internacional de Educação Superior em Direitos Humanos, com representantes da América do Sul, do	2002

	Norte, Central, da África e da Ásia. Criação da Rede SUR de Direitos Humanos	
Poder Público – MEC e FORPROEX	Programa Nacional de Extensão –PROEXT – SESu-MEC	2003–2010
Poder Público – SEDH e UNESCO	Educação em Direitos Humanos – Educação Não-Formal e Formal, aberto a entidades da sociedade civil, poder público e universidades	2005
Poder Público – SEDH, MEC e FORPROEX	Convênios entre MEC e SEDH e Universidades Públicas para criação e formação dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos (UFSC, USP, UFAL, UFBA, UFPEL, UFT, UFC, UFPI, UERN, UFMS, UFMT, UFES, UFPB, UFG, UFMA)	2003-2010
Fundação Ford	Pós-Graduação em Direitos Humanos – Fundação Ford com USP, UFPA e UFPB	2004
Poder Público (MEC) e Sociedade Civil (RENAJU)	Seminário “Práticas Jurídicas Emancipatórias e o Ensino de Direito”	2005
Poder Público – MEC (SECAD e SESu)	Reconhecer – Programa da SESu e SECAD do MEC, voltado para alunos das graduações de Direito das instituições de educação superior, com ênfase em práticas integrais de ensino-pesquisa-extensão, a partir de demandas sociais e coletivas.	2006
UNESCO, UNISINOS, PUC	Cátedra UNESCO Direitos Humanos e Violência, Governo e Governança, envolvendo a Universidad Externado de Colômbia, Universidad Carlos III de Madrid e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Em 2010, foi aprovada a inserção do NCDH da UFPB	2005
Poder Público (SGP-PR, UNB e UPAZ-ONU)	Seminário Educação para a Paz e Direitos Humanos, da Universidade da Paz da ONU, a Casa Civil da Presidência da República e o Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos da UNB, envolvendo a UFPB, USP, PUC-RJ e outras universidades	2005
Poder Público (SEDH, UNESCO, MEC e MJ)	Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos	2006
Poder Público (MEC-SECAD)	Programa Escola que Protege – Prevenção à violência através de formação continuada de educadores, redes de proteção e poder público	2007
Poder Público (SEDH e SECAD-MEC)	Projeto Formação e Capacitação dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos	2007-2010
Poder Público (SECAD-MEC e SEDH – UFPB)	Projeto Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação em Direitos Humanos	2007
Poder Público (MEC e FORPROEX e UFPB)	Redh Brasil – Capacitação em Rede de Educadores da Rede Básica de Ensino, envolvendo 16 universidades brasileiras	2008
Poder Público (MEC-SECAD e UFPB)	Elaboração de Subsídios para diretrizes em educação em direitos humanos na Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais	2009

Fontes: ZENAIDE (2001a); CGU (2006); ZENAIDE (2006); PIOVESAN (2000); MARTINS; SOUSA E MARTON-LEFÈBRE (2008); WEYL (2008); Questionários respondido pelos Pró-reitores de extensão no XXV Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, João Pessoa, junho de 2007; Projetos PRAC-NCDH, 2007 – 2009.

Com relação à Educação em Direitos Humanos, tivemos o primeiro congresso nacional organizado pela Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, em 1997 e o segundo congresso, pelo poder público, a SEDH, a UNESCO e o MEC, em 2007. Após o PNDH (1996), observa-se que se inicia o apoio institucional do Estado na realização de programas, projetos e ações de direitos humanos.

O Programa Direitos Humanos, Direito de Todos, englobando o conjunto de projetos apoiados pelo Ministério da Justiça, a exemplo do Balcão de Direitos, começou a apoiar, inicialmente, projetos de extensão desenvolvidos em universidades públicas, a exemplo dos Tribunais da Cidadania da UFPEL, órgãos públicos e entidades de direitos humanos. A primeira ação apoiada pela SEDH- MJ junto à UFPB ocorreu através de Convênio com o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, a Secretaria da Segurança Pública e a UFPB, em 1998, para a realização do Projeto de Fortalecimento do CEDDHC.

Enquanto o tema da violência (trabalho escravo, exploração sexual, violência doméstica, violações dos direitos individuais e coletivos) pauta as demandas de assistência jurídica, psicológica e social, o tema da prevenção à violência demanda ações formativas (formais e não-formais) que vão desde eventos temáticos (colóquios, seminários e congressos) até cursos de extensão e ensino (especialização e mestrado). Com o PNEDH (2003), observa-se a criação de programas e projetos no Ministério da Educação, no Ministério da Justiça e na Secretaria Especial dos Direitos Humanos instituindo os objetivos previstos na Década da Educação em Direitos Humanos. A partir daí o FORPROEX estabeleceu parcerias com a SESu – MEC para a inclusão dos direitos humanos no edital do Programa Nacional de Extensão Universitária – PROEXT, Projeto Educação em Direitos Humanos, Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e a comunidade, Programa Escola que Protege, Programa Mais Educação, Programa Ética e Cidadania, Programa Conselhos Escolares, entre outros (PNEDH, 2007; ZENAIDE, 2006 a e b).

O fenômeno da violência sexual contra crianças e adolescentes, no Brasil, foi incluído na agenda da sociedade civil como uma questão relacionada à luta nacional e internacional pelos direitos humanos de crianças e de adolescentes, preconizados na Constituição Federal Brasileira, no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90 e na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Nesses últimos três anos, o Governo Federal vem operacionalizando ações previstas no Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil, em especial no que diz respeito ao atendimento social

especializado, por meio do Programa Sentinela; ao atendimento de saúde especializado, por meio da rede de referência do Sistema Único de Saúde, e à defesa de direitos, com ações de implementação e fortalecimento dos Conselhos Tutelares, Delegacias de Proteção à Infância e à Juventude e Defensorias Públicas. Em relação ao Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro – PAIR, elaborado pela a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH), em 2002. Em 2005, a SEDH articulou com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) para sistematizar-se uma metodologia de trabalho. Em 2006, foi assinado com o FORPROEX um Termo de Cooperação Técnica ampliando a colaboração de universidades na proteção e defesa de crianças e adolescentes (UFAC, UFAM, UFBA, UFC, UFMA, UFMG, UFMS, UFPB, UFPE, UFPR (PAIR, 2010).

Em 2004, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras recebeu o Prêmio Nacional de Direitos Humanos na categoria Educação, indicação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, pelas ações de articulação no campo dos direitos humanos, a partir de ações, como: a) Câmara Técnica sobre Educação em Direitos Humanos; b) Convênio para realização de seminários sobre adolescente em conflito com a lei; c) Termo de Compromisso para apoio a projetos na área da exploração e abuso sexual infanto-juvenil; d) Parceria da SEDH com o FORPROEX, através dos Encontros Nacionais de Extensão e dos Congressos, na realização de mesas redondas e participação dos (as) extensionistas em direitos humanos; e) Participação das universidades públicas em projetos e programas de extensão em direitos humanos envolvendo diversos ministérios e secretarias especiais, tais como: O Adolescente em Conflito com a Lei, Capacitação de Conselhos, Paz nas Escolas, Balcão de Direitos, Plano de Enfrentamento à Tortura, Plano de Políticas para as Mulheres, Diversidade na Universidade, Educação em Direitos Humanos, Defensores de Direitos Humanos, Rede de Enfrentamento à Exploração Sexual Infanto-Juvenil, Escola que Protege Ética e Cidadania, Brasil sem Homofobia e outros; f) Inserção dos direitos humanos em editais da extensão universitária, a exemplo do Programa Nacional de Extensão – PROEXT, realizado com apoio da SESu e da SECAD do MEC; além de outros editais, como: Conexões de Saberes; Educação em Direitos Humanos; Escola que Protege; Universidade Aberta do Brasil e outros.

No campo da educação em direitos humanos, várias têm sido as tentativas de redes, programas e projetos articulando universidades entre si e universidades com os movimentos e entidades de direitos humanos, com vistas à realização de ações de educação em e para os

direitos humanos no Brasil, após o processo de redemocratização. Podemos ressaltar como iniciativas de extensão: o Núcleo de Estudos Para a Paz e os Direitos Humanos (1986), o Curso à Distância Direito Achado na Rua (1987) e o Curso de Extensão Constituinte e Constituição (1987), da UNB; o Projeto Pólos da Cidadania da UFMG (2000), o Projeto Tribunais da Cidadania (1998) envolvendo Assessoria Jurídica, Balcões Itinerantes de Cidadania, Disque Direitos Humanos, Programa de Formação de Agentes Multiplicadores da Cidadania e a Escola de Direitos Humanos e Cidadania – EDHUCA, da UFPel, o Programa de Direitos Humanos da UFG (2009), o Programa de Educação Jurídica Popular em Direitos Humanos: Construindo Redes de Educação Cidadã, da UNEB (2007), dentre outros.

No tocante à Segurança Pública, o FORPROEX desde seu início, em 2003, vem envolvendo a SENASP nos encontros e congressos de extensão, divulgando amplamente o edital de apoio à *Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública – RENAESP*, que tem como objetivo o credenciamento de Instituições de Ensino Superior – IES para desenvolverem cursos de pós-graduação *lato sensu* sobre Segurança Pública, nas modalidades presencial e à distância.

Zenaide (2006a), na perspectiva de construir um perfil provisório da extensão em direitos humanos, sistematizou, a partir dos trabalhos apresentados nos Congressos Brasileiros de Extensão, as linhas programáticas da área de Direitos Humanos e Justiça nesses eventos, trabalho referendado por Nodari e Ferreira (2008):

- *Memória Social e Institucionalização dos Direitos Humanos*: eixo elaborado a partir do registro de ações de assessorias às lutas em defesa dos direitos humanos, registradas em vídeo, fotos e monografias; de pesquisas sobre o mapeamento e a atuação das entidades e órgãos de direitos humanos, e de vivências em entidades de direitos humanos. Incorpora, ainda, projetos e ações de extensão focando o direito à memória e à verdade;
- *Assessoria a movimentos, coletivos populares e organizações sociais e comunitárias*: eixo que envolve ações de assessoria geral, apoio à mobilização e organização social nas lutas pelos direitos coletivos;
- *Assistência Jurídico-Política em Direitos Humanos*: eixo de ação que registra projetos de orientação e assistência judiciária a comunidades, setores, organizações sociais e movimentos sociais;

- *Assessoria às esferas públicas da cidadania*: participação, assessoria a comitês, conselhos de direitos, fóruns, conselhos de políticas públicas, curadorias, órgãos públicos;
- *Educação em Direitos Humanos*: eixo de ação que envolve ações não-formais e formais de formação e capacitação em direitos humanos, cursos de extensão, ações informativas, eventos culturais e científicos, elaboração de materiais didático-pedagógicos, elaboração de subsídios teóricos e metodológicos, fortalecimento e capacitação de comitês de educação em direitos humanos junto a órgãos públicos e da sociedade civil;
- *Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos*: eixo de ação que trata de ações de capacitação no campo da prevenção da violência, assessoria a programas e projetos que abordem a violência nas escolas e bairros, formação em direitos humanos e segurança pública para agentes e atores sociais, ação comunitária em Segurança Pública, assessoria e atendimento em serviços que atendam usuários de drogas e assistência a vítimas de violência;
- *Questão Penitenciária e Direitos Humanos* – eixo que integra assistência e capacitação aos presidiários e familiares, capacitação de agentes e técnicos do sistema penitenciário, assessoria e apoio a projetos de trabalho no sistema penitenciário e de penas alternativas, assessoria e apoio a programas de proteção às vítimas e testemunhas, assessoria à realização de eventos sobre a questão penitenciária (seminários, simpósios, encontros, oficinas e cursos) e apoio a órgãos e entidades de direitos humanos que atuam com o sistema penitenciário.
- *Direitos Humanos da Criança e do Adolescente* – eixo de ação que envolve assistência jurídico-política, na área da criança e do adolescente, formação e capacitação de conselhos de direitos e tutelares, formação e capacitação de agentes e técnicos das unidades de execução das medidas socioeducativas, ações educativas junto a meninos e meninas em situação de risco e formação de educadores sobre os direitos da criança e do adolescente, trabalho infanto-juvenil, sociabilidades de inclusão de jovens em situação de risco através de atividades socio-educativas e culturais para crianças, adolescentes e jovens; espaços de convivência e cidadania, inclusão de pessoas com deficiência no contexto

comunitário; ressocialização de idosos em abrigos aparecem como demandas sociais.

- *Direitos Humanos, Grupos Étnicos, Identitários e Geracionais*: eixo de ação que trata das ações voltadas para as questões de Educação, Gênero e Cidadania, Cidadania e Sexualidade, Cidadania dos povos indígenas, Cidadania e Educação Inclusiva e Cidadania e o Idoso.
- *Questão Agrária e Direitos Humanos*: eixo de ação envolvendo assessoria jurídico-política a lutas sociais no campo; ações de extensão com famílias e Jovens Assentados, assessoria a organizações e programas nas áreas de trabalho, saúde e educação voltados para os assentamentos rurais; capacitação e formação de educadores das áreas de assentamento e assessoria e capacitação a conselhos de desenvolvimento rural.
- *Políticas Públicas e Direitos Humanos*: eixo de ação que trata da participação e assessoria a conselhos de direitos e Fóruns de Defesa, assessoria e capacitação do poder local na implementação de Políticas Públicas, Ação Comunitária, Direitos Humanos e Cidadania.
- *Cooperação e intercâmbio da Extensão em Direitos Humanos*: eixo de ação que aborda as ações de articulação das Universidades com os órgãos de Cooperação Internacional, parcerias e convênios com o Governo Federal, redes e fóruns.
- *Mídia e Direitos Humanos*: eixo de ação que envolve projetos, programas e ações de extensão relacionadas à leitura crítica da mídia, assessoria à elaboração de informativos e jornais comunitários, à elaboração de folhetos e materiais informativos, edição de vídeos e programas educativos.

No campo da gestão, ressaltamos a criação das Ouvidorias Universitárias como órgãos de controle social, iniciando-se pela UFES (1992) e a UFPB (1998), sendo o I Encontro Nacional de Ouvidorias Universitárias realizado em João Pessoa, promoção da Ouvidoria e da CDH da UFPB, em parceria com o Fórum Nacional de Ouvidores Universitários – FNOU, criado em 1999. O quadro abaixo demonstra como os direitos humanos foram pautando a criação de setores institucionalizados nas universidades, como espaços de articulação de ações de extensão, pesquisa e ensino.

QUADRO 7 – Comissões e Núcleos de Direitos Humanos nas Universidades Públicas Brasileiras

COMISSÕES E NÚCLEOS DE DIREITOS HUMANOS	ANO
Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos – NEP/UNB	1986
Núcleo de Estudos da Violência – NEV/USP	1987
Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão da UFPB	1989
Laboratório Cidade e Poder/UFF	1992
Laboratório de Estudos da Violência – LEV/UFCE	1993
Cátedra da UNESCO de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância – USP	1995
Laboratório de Estudo das Violências – UFSC	1996
Comissão de Direitos Humanos – USP	1997
Núcleo de Pesquisa das Violências – NUPEVI/ UERJ	1997
Ouvidoria Universitária – UFES	1992
Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara – UFPE	1998
Tribunos da Cidadania – UFPEL	1998
Ouvidoria Universitária – UFPB, criada pela resolução nº 6/98	1998
Fórum Nacional de Ouvidores Universitários (FNOU)	1999
Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflito e Violência Urbana – NECVU/UFF	1999
Comissão de Direitos Humanos – UFS	1999
Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública – CRISP/UFMG	1999
Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética – LEB/UFCE	2000
Projeto Direitos Humanos e Cidadania nas Escolas – Cátedra USP/UNESCO de Educação para a Paz	2000
Núcleo de Direitos Humanos – PUC-RJ	2002
Comissão de Direitos Humanos – UFS	2003
Cátedra da UNESCO Direitos Humanos e Violência, Governo e Governança – UNISINOS, PUC-RJ – Universidad Externado de Colômbia – Universidad Carlos III – Espanha, Universidad de París, Universidade de Camerino e a UFPB	2005
Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos – UFPB	2006
Escola de Direitos Humanos e Cidadania – EDHUCA – UFPEL	2006
Grupo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos, Ética, Capital Social, Desenvolvimento e Cidadania – UNEB – Programa de Educação Popular em Direitos Humanos: Construindo Redes de Educação Cidadã.	2007
Observatório de Educação em Direitos Humanos – UNESP	2007
Núcleo de Direitos Humanos /PUC-Minas	2008

Fontes: BRITTO et al. (2003); SESTI; ANDRADE e CARVALHO, 2004); SOUSA JÚNIOR, 2004); ARAÚJO e MOMESSO (2005); MARTINS; SOUSA E MARTON-LEFÉBRE (2008); COSTA (2007); ROCHA José e ROCHA Denise, 2009); CARDOSO (2009); SOUZA (2009).

As estratégias de institucionalização dos direitos humanos nas universidades brasileiras, especialmente nas públicas, conforme demonstra o quadro anterior, vem se dando de forma variada. As comissões (UFPB – 1989, USP – 1997, UFPE – 1998 e UFS – 1999) aparecem como resultado da articulação de professores de várias áreas do conhecimento e técnico-administrativos militantes sociais, que mobilizam a universidade a participar e desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos, envolvendo os movimentos e a sociedade civil e o poder público. Os Núcleos de Estudos e Pesquisas ou Laboratórios de caráter transdisciplinar e interinstitucional, como NEP-UNB, 1986; NEV-USP, 1987; LCP-UFF, 1992; NUPEVI-UERJ, 1997; CRISP-UFMG, 1999; LABVIDA-UFCE, 2000; NCDH-UFPB, 2006; NDH-PUCMinas, 2008, começaram a ser criados a partir da década de 1980, com o objetivo de investigar a ampla problemática da violência e das violações aos direitos humanos e das ações do aparato de segurança e justiça, envolvendo a violência institucional e a violência nas relações sociais, a criminalidade urbana. As Cátedras de Direitos Humanos da UNESCO, criadas uma na USP e outra, na UNISINOS, envolvendo universidades nacionais e internacionais, surgem, uma em 1995 e a outra, em 2005. A atual presidente do FORPROEX destaca um desafio atual para a extensão universitária e para o FORPROEX:

O FORPROEX pode ser o articulador de um processo de avaliação, um banco de informação de experiências, construir um sistema de indicador de experiências. A próxima área poderia ser a de Direitos Humanos. Não tem sistema de indicadores de avaliação. A área de Direitos Humanos tem uma tradição no Fórum. Fazer análise das experiências e das políticas públicas em Direitos Humanos que envolvam todos os conselhos e agentes públicos. Tem como articular os indicadores e os níveis de participação (LS, 2010, entrevista).

Logo, não trata apenas da universidade ser colaboradora da implementação das políticas públicas no campo dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, mas também o de avaliar e de criar instrumentos e metodologias que proporcionem tal monitoramento.

Dentre as tensões no campo da extensão em direitos humanos, ressaltam os coordenadores da área dos direitos humanos do FORPROEX: expandir o debate e o diálogo sobre os direitos humanos com todas as áreas de conhecimento, promovendo o exercício da inter e da transdisciplinaridade; a construção de políticas públicas em direitos humanos exige um diálogo face à face com o Fórum como articulador das universidades, atuando em rede e promovendo o intercâmbio nacional; as experiências extensionistas ampliam o leque de

campos de atuação reconhecendo novos sujeitos; a qualidade da extensão não pode se restringir às produções de eventos e trabalhos acadêmicos, requer a capacidade de dar respostas às demandas reais de proteção e promoção dos direitos, com vinculação e durabilidade, marcando o compromisso institucional; o despreparo da universidade para lidar com as tensões que os problemas relacionados aos direitos humanos provocam, internamente e externamente; a construção do diálogo respeitoso com a pós-graduação e a graduação, assim como com os núcleos, é relevante para efetivação da propalada indissociabilidade.

Durante o XXV Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado em João Pessoa em 2009, com a coordenação da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UFPB e da diretoria do FORPROEX, foi realizada uma mesa redonda sobre direitos humanos para o fórum dialogar com a SEDH e o MEC-SECAD. Durante a ocasião, quando consultados os pró-reitores de extensão sobre os desafios atuais da política de direitos humanos para o FORPROEX, observamos três eixos de preocupações: a) direitos humanos e currículo; b) políticas de direitos humanos; c) extensão em direitos humanos. No que trata dos *Direitos Humanos e o Currículo*, foram apontados como estratégias a serem implementadas: diálogo com o FORGRAD; participação das Conferências de Educação; fortalecimento da produção acadêmica da extensão; inclusão da educação em direitos humanos na educação básica, o que não prescinde da inclusão nas instituições de ensino superior. Com relação às *Políticas de Direitos Humanos*, foram identificados como desafios: a disseminação da política de direitos humanos nas universidades; a implementação da política de direitos humanos por sua relevância social; a consolidação de ações voltadas para os grupos excluídos e em situação de vulnerabilidade social; a sensibilização em relação aos pró-reitores de extensão; a participação de editais e a articulação das universidades; a identificação de formas de fomento para as atividades de extensão em direitos humanos nas universidades. Sobre a *Extensão em Direitos Humanos*, apontaram-se como desafios: não subordinar a relevância da extensão para os grupos sociais com a necessidade da pós-graduação e da pesquisa na área; a distinção entre os objetivos do mercado, as demandas sociais em direitos humanos e o compromisso da universidade; a divulgação e intercâmbio de boas práticas efetuadas em diferentes universidades; a formação de uma rede articulada de direitos humanos; a inserção do debate para dentro da gestão universitária acerca da política de direitos humanos; o fortalecimento e apoio institucional; a articulação regional da área de direitos humanos no FORPROEX; o estímulo aos projetos exemplares na área, que possam subsidiar diretrizes para a extensão em direitos humanos; a

aproximação das IFES com instituições e entidades com objetivos comuns voltados para a promoção dos direitos humanos; a participação das IFES no processo de implementação da política de direitos humanos e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Há atualmente, um amplo leque de programas e projetos públicos que participam da extensão de forma estratégica. A temática da educação em direitos humanos, da violência e da assistência e acesso à justiça aparecem como objetos de programas e projetos públicos. No que tange aos direitos humanos, a extensão universitária vem atuando em programas e projetos, articulando várias áreas do conhecimento e setores das universidades, ampliando e concretizando o compromisso com a área: Educação em Direitos Humanos, Redh Brasil de Capacitação em Direitos Humanos na Educação Básica, Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos, Universidade Aberta com Cursos em Educação em Direitos Humanos, Capacitação de Conselheiros de Criança e Adolescente, Escola que protege, Balcão de Direitos, Reconhecer, Pacificar, Exploração e Abuso Sexual, Saúde na Escola e Brasil sem Homofobia, Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro – PAIR, Balcão de Direitos, Ética e Cidadania, Memórias Reveladas.

4 EXTENSÃO EM DIREITOS HUMANOS NA UFPB: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

O presente capítulo trata das ações de extensão em direitos humanos realizadas na UFPB, no contexto de transição para a redemocratização. Iniciamos com uma reconstrução histórica do processo de institucionalização da extensão na UFPB, para então identificar como se engendraram, desde os anos 1960, as primeiras tentativas de aproximação de membros da UFPB junto a movimentos e segmentos sociais em processos de lutas pelos direitos.

A universidade, ao atravessar a ditadura militar, sofreu e foi, ao mesmo tempo, protagonista de ações de violação e ações de defesa dos direitos humanos. Para tanto, iniciamos o capítulo tratando da UFPB na ditadura militar, incorporando o processo de retratação no contexto democrático.

No bojo do processo de transição democrática, com a emergência de novos movimentos sociais, a universidade, através da ação de docentes e discentes compromissados, participou e foi também protagonista da longa e difícil caminhada pela abertura política. Convivendo com as forças sociais, a UFPB aprendeu a fortalecer as lutas de resistência à ditadura, pela organização e o direito de sindicalização e associativismo (sindicatos, associações, organizações não-governamentais) e pela organização dos movimentos e organizações em defesa dos direitos humanos (centros de defesa, comissões, fóruns, comitês e conselhos).

Este processo instituinte gestou caminhos para que as ações extensionistas desenvolvessem experiências e práticas educativas em direitos humanos que, ao serem reconhecidas e institucionalizadas, demandaram a necessidade da universidade investigar, conhecer e intervir neste campo, articulando a extensão com o ensino, a pesquisa e a gestão.

Esta retrospectiva histórica do processo extensionista no campo dos direitos humanos, na UFPB, atravessou o movimento pré-1964, a ditadura e o processo de transição, até chegar ao processo de democratização, com a institucionalidade dos direitos humanos na universidade numa perspectiva democrática.

4.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFPB

A extensão universitária na UFPB começou a ser impulsionada com a criação do Departamento Cultural, em 1962. Entretanto, em 1974, o mesmo alcançou o nível de Coordenação de Extensão Cultural – COEX, que agregava as divisões na área da cultura e as relacionadas aos Serviços Comunitários. Em 1976, na gestão de Lynaldo Cavalcanti, a COEX ascende ao patamar de Pró-Reitoria de Extensão para Assuntos Comunitários, integrando núcleos de artes, teatro, cultura popular e arte contemporânea, além das Coordenações (Extensão Cultural, Assistência e Promoção Estudantil, Ação Comunitária e Cursos e Programas de Extensão) (FERREIRA, 2006).

O quadro abaixo demonstra o processo de institucionalização da extensão na UFPB. Como pode ser observado, essa institucionalidade ocorreu após as eleições dos Reitores Neroaldo Pontes de Azevedo e Jader Nunes de Carvalho, ambos militantes históricos do movimento docente. O processo de reconhecimento da extensão, na UFPB, como atividade acadêmica e permanente ocorreu, segundo Moreira (1992), com a criação do programa de bolsas de extensão, transformando-a em atividade acadêmica, com sua incorporação nos critérios de pontuação para seleção, avaliação e progressão funcional, e também mediante encontros de extensão, promovendo o intercâmbio de experiências, além das publicações de cadernos e revistas divulgando os projetos e programas em andamento. Uma inflexão importante para a atividade extensionista foi a criação do Comitê Assessor de Extensão e assessorias de extensão nos centros e departamentos, simultaneamente à participação da Universidade no FORPROEX.

QUADRO 4 – Regulamentação Geral da Extensão na UFPB (1993 – 2005)

Período	Documento	Reitorado	Configurações Práticas e Educativas
1993	Resolução nº. 09 – 1993	Neroaldo Ponte de Azevedo	Regulamenta atividades de extensão na UFPB
1994	<u>Resolução nº. 01 / 94</u>	Neroaldo Ponte de Azevedo	Regulamenta atividades de extensão no Centro de Educação
1995	<u>Resolução nº. 01 / 95</u>	Neroaldo Ponte de Azevedo	Centro de Ciências Humanas Letras e Artes.

1997	Resolução nº. 76 – 1997	Jader Nunes de Oliveira	Fixa normas para o Programa de Bolsas de Extensão
1998	<u>Resolução nº. 01 /1998</u>	Jader Nunes de Oliveira	Regulamenta atividades de extensão no Centro de Ciências Sociais e Aplicadas.
1999	Resolução nº. 55/1999	Jader Nunes de Oliveira	Institui o Sistema de Registro das Atividades de Extensão e Transferência de Informações
2002	Resolução nº. 10/2002	Jader Nunes de Oliveira	Institui o Regimento Interno do Serviço de Residência Universitária da Universidade Federal da Paraíba.
2003	Resolução nº.52/2003	Jader Nunes de Oliveira	Componentes Curriculares Flexíveis no PPP
2004	Resolução nº.34/2004	Jader Nunes de Oliveira	Aprova a sistemática de elaboração e de reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB, revoga a Resolução No, 39/99, deste Conselho e dá outras providências
2005	<u>Resolução nº. 03 / 05</u>	Jader Nunes de Oliveira	Institui a Taxa de Ressarcimento à UFPB (TRU) de custos decorrentes da prestação de serviços e produção de bens para terceiros no âmbito da Instituição.

Fonte: www.ufpb.br

A extensão na UFPB encontra-se regulamentada pela Resolução nº. 09/1993, que define como atividades extensionistas:

Art. 4º – A extensão universitária, conforme reza o art.119 do Regimento Geral da UFPB, será realizada sob a forma de: I. cursos de treinamento profissional; II. estágios ou atividades que se destinem ao treinamento pré-profissional de pessoas docentes; III. prestação de consultoria ou assistência a instituições públicas ou privadas; IV. atendimento direto à comunidade pelos órgãos de administração, ou de ensino e pesquisa; V. participação em iniciativas de natureza cultural; VI. estudo e pesquisa em torno de aspectos da realidade local ou regional; VII. promoção de atividades artísticas e culturais; VIII. publicação de trabalhos de interesse cultural; IX. divulgação de conhecimentos e técnicas de trabalho; X. estímulo à criação literária, artística, científica e tecnológica; XI. articulação com o meio empresarial; XII. interiorização da Universidade (UFPB, 1993, p. 1).

O processo de institucionalização, no contexto de democratização, desconstrói a visão assistencialista da extensão dos anos de autoritarismo, esclarece que se trata de um processo sistemático que implica em “envolvimento político e compromisso ético de todo o corpo da UFPB”, pois como afirma Serrano (1997, p.7), essa construção coletiva conquistou a

valorização, e assegurou que a extensão, enquanto mediação, ampliasse o acesso aos recursos institucionais por parte da sociedade.

4.2 VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS NA UFPB: DA RESISTÊNCIA À RETRATAÇÃO INSTITUCIONAL

O golpe militar de 1964 atravessou a sociedade brasileira gestando uma cultura de violações, que ainda perduram. O arbítrio amordaçou as liberdades civis e políticas e, em relação à universidade, gerou um clima de medo, que afetou a liberdade de expressão do pensamento e de construção do conhecimento, ao colocar em risco a integridade física e moral dos seus atores institucionais, bem como impedir um elemento imprescindível para a sobrevivência da instituição, que é a autonomia universitária e acadêmica. A fala do reitor Mário Moacir Porto explicita o medo que abatia aliados e oposição:

O medo é eficaz e barato, Você corrompe uma pessoa, ela fica com medo [...] Todo mundo se omite e todo mundo se corrompe, pela omissão decorrente do medo. Então, a revolução teve disso, o medo generalizado. Todo mundo com medo, todo mundo calado (PORTO, 1994, p. 446 – 448).

Pedroso confere como as universidades brasileiras foram alvos das medidas de força, durante a ditadura militar:

Um fato marcante do período foi a invasão da Universidade de Brasília, em 9 de abril de 1964, com a prisão de professores, a queima de livros e o desmantelamento da biblioteca. Em outubro, nova invasão policial ocorreu após a demissão voluntária de quase todo o corpo docente, em protesto às prisões e à demissão de companheiros. Foi decretado, então, o Ato Institucional número 2, que fechou a universidade. Acontecimentos semelhantes sucederam-se em praticamente todas as universidades brasileiras. As universidades e o meio estudantil passaram a ser investigados pela polícia, através de inquéritos policiais militares (IPMs), regulamentados logo após o golpe de 64. Mas o choque mortal veio em 1968, com a decretação do Ato Institucional número 5 – conhecido como AI-5, que resultou na cassação de grande número de professores (PEDROSO, 1999, p. 32).

Para Roniger e Sznajder (2004), a supressão dos direitos políticos por dez anos e a promulgação de Atos Institucionais após o Golpe, expandiram-se para perseguições, aprisionamentos e detenções arbitrárias, maus tratos e uso sistemático de torturas nas prisões e órgãos de repressão, assassinatos com ocultação de presos políticos, desaparecimentos de pessoas, censura na mídia, expurgo e prisão de lideranças oposicionistas, resultando, como

reação, na oposição armada. A violência institucional durante a ditadura foi uma condição dos militares da chamada linha dura para conter a resistência à opressão, garantir a segurança interna e legitimar o uso, nos porões das prisões, da tortura e do desaparecimento de presos políticos. Tal violência ocorria em todo o processo de aprisionamento, desde a investigação (falsificação de autópsias, dossiês elaborados através de escutas ilegais), ao ato de prisão (soltar legalmente e sumir ilegalmente), e o uso da força foi institucionalizado (choques elétricos, pau de arara como métodos de investigação, desova, aula de tortura para platéias militares). Com relação aos instrumentos de repressão utilizados na América Latina, Brito (2006, p. 129) destaca alguns elementos comuns: “o exílio forçado, a detenção arbitrária e em massa, o uso sistemático da tortura, as execuções extrajudiciais, o uso de centros de detenção clandestinos e o uso da chamada ‘detenção/desaparecimento’”.

Segundo Yepes, o clima social resultante de todo esse processo histórico tem implicado na permanência da violência estrutural e institucional, assim como na consolidação de práticas e mentalidades autoritárias no continente. Para Yepes (1993), a mentalidade autoritária gestada pelos regimes ditatoriais, com o apoio das elites dominantes, frente aos grupos de esquerda antagônicos, a exemplo da instauração da pena de morte no Chile, foi sendo expandida noutras modalidades, como linchamentos, reformas jurídicas, grupos paramilitares, esquadrões da morte, operações de força exterminando grupos socialmente marginalizados e outros. Segundo o autor, entre 1972 e 1989, houve no Brasil cerca de 272 linchamentos com a conivência de autoridades e setores da sociedade. No país, o debate da redução da idade penal tem reiterado essa mentalidade autoritária, expressa por segmentos sociais resistentes à cultura de direitos humanos. No caso, a impossibilidade de recuperação do infrator é usada como argumento de defesa do ideário autoritário.

Segovia e Díaz (1993, p. 166) mostram a complexidade conceitual e contextual de associar democracia e direitos humanos na América Latina, uma vez que “la pura restauración de regimenes políticos democráticos no ha traído por sí sola el pleno respeto de esos derechos”. Uma das contradições do autoritarismo na América Latina ocorre pelo fato de que os longos períodos de ditadura significaram longas décadas de violações do direito à vida, às liberdades, à participação na vida social e pública, aos direitos políticos, ao acesso à justiça, à paz e à dignidade do outro. Todo esse processo engendrou, contraditoriamente, uma

[...] nova cultura de direitos humanos, anteriormente ausente e fraca, cultura essa que se expressa na participação plena no direito e instituições relevantes internacionais, bem como em novas práticas, culturas e modos de pensar internos, mas orientados para os direitos humanos (BRITO, 2006, p. 145).

Segundo Roniger e Sznajder (2004) a repressão no Brasil concentrou-se nos períodos de 1964 – 1966, de 1969 – 1974, tendo como resultado de violações, no período de 1964 – 1983, cerca de 6.587 pessoas processadas, 184 mortas, 138 desaparecidas, das quais, 13 desaparecidas e 22 mortas no exterior. Pesquisa realizada pela Comissão dos Mortos e Desaparecidos Políticos – CEMDP, criada em 1995 pela Lei 9.140, aponta que, em 475 casos, 136 foram reconhecidos como mortos por agentes do Estado. Para a CEMDP (2007, p. 48), a prática do desaparecimento de presos políticos, muito executada na América Latina, consistia em “seqüestrar e fazer sumir opositores políticos dos regimes ditatoriais” ocultando o corpo, enquanto morte significa que “a morte da pessoa presa foi reconhecida publicamente pelos órgãos do Estado”.

Luna (2007) contextualiza a criação de instrumentos de repressão no Brasil e na Paraíba. No Brasil, a Delegacia de Ordem Política e Social – DOPS foi criada no Rio de Janeiro e em São Paulo. Na Paraíba, a DOPS foi criada no mesmo ano que Getúlio criou a Lei nº. 38, de 04 de abril de 1935, chamada Lei de Segurança Nacional. Segundo Figueiredo (2005, p.37), o primeiro instrumento criado para levantar informações para a presidência da República ocorreu em 1927, no governo de Washington Luís, ao enfrentar a Coluna Prestes. Tal órgão, hora chamado de Conselho de Defesa Nacional, tinha como objetivo “reunir informações sobre todas as questões de ordem financeira, econômica, bélica, moral, relativas à defesa da pátria”. Seu amplo mandato abriu espaço para ser usado contra todos. Em seguida, Getúlio o aperfeiçoou, criando as Seções de Defesa Nacional dentro dos Ministérios. Com Eurico Gaspar Dutra, o Serviço Federal de Informações e Contra-Informações – SFICI, envolvendo duas missões, o levantamento de informações e a preparação para a guerra, sob o comando das forças armadas. Em 1949, foi criada a Escola Superior de Guerra, sob orientação norte-americana, com o objetivo de doutrinar os brasileiros contra o comunismo. Juscelino Kubitschek por sua vez, aprovou o uso do SFICI para combater ideologias extremistas, estruturando o futuro Serviço Nacional de Informação. A aplicação prática da doutrina de segurança nacional, segundo Figueiredo (2005), significou identificar as formas de infiltração, neutralizar e reprimir “comunistas e assemelhados”, estruturando todo um dispositivo que fundamentava a teoria conspiratória. Em 1963, o aparato repressivo foi ampliado para a Delegacia de Ordem Política, Social e Econômica – DOPSE (em alguns documentos, aparece DEOPSE). Em 1980, é criado o Centro de Informações Policiais e de Segurança – CIPS, vinculado ao Serviço Nacional de Informação – SNI, criado em 1964, até hoje em funcionamento. O DOI-CODI (Destacamento de Operações e Informações e o Centro de

Operações de Defesa Interna) atuou como centro de investigação e repressão do governo militar.

A ausência de leis, para Kant, implica na ausência de direitos e deveres, consequentemente, a perda da autonomia de um povo e nação, pondo em perigo a paz geral. Para o filósofo (1988, p. 173 – 174), “Onde nenhum direito existe não há deveres”. Se não há deveres, não há sociedade: “um dever é o que num ser corresponde aos direitos de outro”. Para Kant, a paz perpétua é um sonho que só se alcança em sociedades fundadas na soberania popular, em formas republicanas de governo e em regimes democráticos, regidos por leis, pela descentralização e independência dos poderes públicos e pelos mecanismos de controle participativos.

Muitos cérebros e vozes, como aconteceu com Gramsci, passaram mais de vinte anos silenciados, embora alguns tenham resistido e criado novos caminhos para a história recente. Neste sentido, destacamos o papel dos intelectuais orgânicos como pólos de tensão não só para os ditadores e fascistas na Itália, como também para o Brasil. Ao naturalizar as desigualdades, ao reprimir os conflitos e tensões, ao monopolizar a mídia e a educação, o regime autoritário atingiu de frente as universidades como espaços de contestação. Segundo Ribeiro (2002, p. 17 – 18), a ditadura impedia até o direito de fantasiar e criar, o direito de liberdade de pensamento. Afirmo o autor: “era burra, exagerada: censurava até livros para crianças, clássicos da literatura mundial”. Ao proibir a imaginação, a censura impedia, também, “a capacidade que têm o pensamento – e a fantasia – de criar mundos novos”. Para Brito (2006), a bandeira dos direitos humanos no contexto ditatorial contribuiu para congregar forças de esquerda e de oposição ao regime, que agiram na denúncia, na organização das forças de resistência e nos processos que possibilitaram o caminho para a redemocratização da sociedade.

4.2.1 A UFPB e a Ditadura Militar

A gestão universitária num regime autoritário é a primeira a receber o impacto do uso da força, por parte do comando militar e, sob a mira da arma, cede e atua como força aliada às forças de repressão.

Em 1969, a Reitoria da Universidade mandava cancelar ou impedir matrículas de alunos e ex-alunos que resistiam à ditadura instaurada com o golpe militar de 1964. Foram excluídos da vida acadêmica, tiveram suas vidas pessoais e profissionais tremendamente prejudicadas ou simples e cruelmente exterminadas [...] Obrigou o Conselho Universitário a homologar decisões que por outros meios e formas alcançariam, também, professores e técnicos da Instituição (UFPB, 1999, p. 7).

A UFPB não foi diferente das demais universidades públicas. O reitor em exercício, o desembargador Mário Moacyr Porto, dois dias após o golpe de 1964, compareceu ao Grupamento de Engenharia para receber o comunicado do Comando Militar de sua destituição do cargo de reitor da UFPB, substituído pelo interventor, um ex-oficial do Exército e professor da Faculdade de Medicina, Guilardo Martins Alves.

O Conselho Universitário que, antes da ditadura, tinha incentivado a ampliação da participação estudantil nos órgãos colegiados, aprovou com 21 votos (de 23) a eleição indireta do interventor. Com isso, legitimou a inserção do autoritarismo na universidade, abrindo espaços para punições, censuras, intervenção no DCE e DAs, repressão aos dissidentes, perseguição de docentes e gestores (que não ficaram impunes ao arbítrio).

Na UFPB, como em outras universidades públicas, a instauração do golpe militar de 1964 impactou, de imediato, na gestão. Afirmo o reitor acerca do processo:

O ofício, que decorei, dizia o seguinte: ‘Comunico a Vossa Senhoria (já estava destituído do título de Magnífico...) que este comando militar, zelando pelos princípios de renovação da Revolução, resolveu intervir nessa Universidade. Cumpre esclarecer que a sua destituição do cargo de reitor não decorre de nenhuma dúvida quanto à sua probidade, ou suspeita de atividade subversiva’ [...] A Revolução estava punindo as pessoas sob dois fundamentos: subversão e corrupção. [...] Mas, mesmo assim, não me conformei e fiz uma resolução, talvez até um pouco precipitada, pedindo ao novo reitor, o Guilardo – que já estava empossado como interventor – para que fizesse uma devassa na minha administração, apesar de que o ofício me isentava de qualquer culpa. [...] Pedi uma certidão e eles me forneceram, dizendo que não existia nenhuma irregularidade (PORTO, 1994, p. 444).

O comando militar conseguiu total apoio do Conselho Universitário no processo de destituição do reitor em exercício, já que não houve manifestação de repúdio.

Apesar de a Universidade ser uma instituição que deveria primar pela liberdade de pensamento, inclusive incrementando-a, Guilardo Martins Alves se submeteu à orientação do Comando Revolucionário, cerceando esse postulado, valendo-se da autoridade que o cargo lhe conferia, passando a desenvolver ações através de justificativa teórica e pragmática que no fundo liquidava com a verdade factual [...] a ditadura se instalou com todo rigor na UFPB. Grande parte dos professores e alunos silenciou. Outra parte aderiu aos golpistas; uma pequena parte resistiu, denunciou e foi perseguida, presa e expurgada (GOMES, 2006, p. 53).

Outros diretores de Unidades da Universidade também sofreram a intervenção: Cláudio Santa Cruz (Diretor da Faculdade de Economia) e Paulo Pires (Diretor da Faculdade de Filosofia) (BARROS JÚNIOR, 1999).

Os reitores foram processados [...] A barra aqui ficou muito pesada, não para mim, mas para os professores que foram mandados para Fernando de Noronha. Muitos sofreram vexames de toda natureza, inclusive alunos da Universidade. [...] botei estudantes no Conselho da UFPB, com direito a ter voz e voto. Mas isso, antigamente, era considerado ato de subversão (PORTO, 1994, p. 445 – 446).

O professor Mário Moacyr Porto expressa como a política de diálogo aberto e ampliação do processo de participação estudantil nos conselhos superiores não agradaram ao Estado autoritário, motivo principal da sua demissão do cargo de reitor.

Eu lutei muito para aumentar consideravelmente a representação estudantil nos colegiados da Universidade. Essa foi uma das minhas lutas maiores e eu quero crer que foi essa luta ostensiva e permita dizer, corajosa, que me levou a Revolução de me destituir do cargo de Reitor [...] Eu não fui logo demitido, houve a intervenção militar, eu fui destituído como Reitor, por ato do Presidente da República [...] Houve um espaço entre a intervenção federal e a minha exoneração como Reitor. (PORTO, 2006, p. 101 – 102).

Afirma, ainda, o reitor exonerado na época:

O estudante só tinha o direito de estudar, tinha que ficar calado, submisso, amedrontado, medíocres. Os mais inteligentes, mais irreverentes, ficaram à margem, pelo fato de não se permitir às Universidades criticar, não se conformar com certas medidas. Isso pulou uma geração inteira. [...] O que houve foi o expurgo de uma geração inteira, pelo medo, pela punição, por aquele ato permanente, na Universidade, de cassação, de cancelamento de matrículas. Isso foi um grande mal. E é um mal que não dá na vista (PORTO, 1994, p. 449).

A professora Maria José Texeira Lopes Gomes, que realizou sua dissertação sobre o período citado, desvela como a estratégia de neutralização dos processos e espaços democráticos foram atingindo os setores mais mobilizados como o estudantil e o docente. A estratégia exigia silenciamento e repressão aos inimigos ideológicos e política de expansão aos adesistas.

O meio estudantil e o professorado passaram a ser vasculhados pelos IPMs (Inquéritos Policiais Militares), instrumentos criados por ato institucional e, posteriormente, regulados por lei. Uma Comissão Especial de Investigação Sumária (CEIS), composta pelo reitor, por professores e funcionários indicados pelos militares, foi instalada para levar a efeito os expurgos e outra Comissão Geral de Investigação (CGI), igualmente instalada na sede da Reitoria (GOMES, 2006, p. 53).

Cittadino (1993) identificou a oficialização do autoritarismo do regime na UFPB, através dos documentos expostos no quadro abaixo.

Quadro 8 – A intervenção militar na UFPB

DATA	A intervenção na UFPB
14 de abril de 1964	Afastamento do Reitor Mário Moacyr Porto, com base no Ato Adicional do Comando Militar e nomeação do interventor, ex-oficial do exército, professor de Medicina Guilardo Martins Alves.
08 de maio de 1964	1ª. Reunião do CONSUNI após a intervenção.
15 de maio de 1964	Aviso nº 916/1964 do MEC, credenciando o interventor para o exercício <i>pro-tempore</i> da reitoria (1964 – 1967).
Ofício 03/881/1969	Ofício do interventor ao Comandante da Guarnição Federal, declarando fidelidade ao processo deflagrado pelos militares, especificando as medidas tomadas.
Circular da Reitoria	Circular dirigida aos interventores dos DAs, visando a normalização administrativa e a reorientação das organizações estudantis.
Ofício Reservado No. 05 de 25 de fevereiro de 1969	Punição <i>Ad referendum</i> do CONSUNI, Processo 31.260, que foi homologado por unanimidade pelo CONSUNI.

Fonte: CITTADINO (1993).

Foram realizados, ao todo, 35 expurgos de docentes e 85 de discentes, pela Comissão Especial de Investigação Sumária, sem direito à defesa e à justiça (UFPB, 1999). Depois de expulsar estudantes, professores e funcionários, o interventor da UFPB, durante parte do regime militar, afirmou, numa entrevista, que não usou de violência contra estudantes, apenas conseguiu “estabelecer um clima de confiança e bom relacionamento com as diferentes categorias docente, discente e administrativa, através de uma política de portas abertas, ampla comunicação e debate dos problemas” (ALVES, 2006, p. 102). (Ver, em anexo, relação de cassados na Paraíba).⁵

⁵ Como exemplo da violência da repressão, a Comissão de Mortos e Desaparecidos Políticos cita a do estudante universitário José Roberto Borges de Sousa. Natural de Cabedelo, presidiu o Diretório Acadêmico de Medicina na UFPB e foi dirigente do DCE e da União Estadual dos Estudantes da Paraíba (UEEP). Era filiado à Ação Popular, que tinha hegemonia no movimento estudantil em 1968. Foi sob condições suspeitas, em Catolé do Rocha, onde vivia na clandestinidade. Sua morte foi atribuída ao Comando de Caça aos Comunistas (CCC) e ao Centro de Informações da Marinha (CENIMAR), e causada por resistir ativamente contra a opressão e lutar contra o corte de verbas para educação, a taxação dos serviços e o processo de avaliação pelo vestibular, a favor do restaurante universitário e pela defesa do ensino público e gratuito (BRASIL – CEMDP, 2007, p. 106).

Gomes ressalta como o processo de patrulhamento ideológico, os Inquéritos Policiais Militares, os expurgos e a Comissão Especial de Investigação Sumária contribuíram para reduzir as possibilidades de resistências e manter a regra do “dever de obedecer”, assumido pela gestão interventora e os órgãos colegiados. Pesquisa realizada por Gomes (2006), sobre os expurgos realizados na UFPB durante a ditadura militar, confirma como a universidade transformou-se em espaço de vigilância e violação dos direitos humanos (Anexo 06).

Na ata da primeira reunião do CONSUNI, após o golpe, é possível observar como o discurso autoritário transformava as medidas de força em palavras simbólicas como: “revolução democrática” a serviço da “paz e da democracia”, anunciando uma nova ordem que, se fosse democrática, não requisitaria o uso de golpes e repressão, nem de intervenção do exército nas universidades, como ocorreu, principalmente depois do AI-5. O terror cultural implicou na criação de dispositivos disciplinares. O Conselho Universitário puniu por um ano letivo, 85 estudantes que participaram da manifestação antilacerdista da Faculdade de Direito. As acusações em relação a docentes e discentes, pelos órgãos federais de Segurança, compreendiam: identificação como membro de organizações ou partidos de esquerda, participação em manifestações de caráter reivindicativo, participação nas ligas camponesas, participação de congressos da UNE, venda de livros, relações de amizade com comunistas, solidariedade a Celso Furtado pelo Plano Diretor da SUDENE, participação em eventos de cunho de esquerda, dentre outras. O clima de terror instaurou o medo como dispositivo de controle social, como afirma uma docente:

A repressão era grande demais. Eu tinha muito medo, tinha muito medo, é tanto que as poucas coisas que insurgiam, era muito velado, sabe aquela coisa? A ADUF começou no CCHLA, onde teve uma história de ameaça de uma bomba, ali em um bequinho do Departamento de História (era uma salinha só), depois é que foi para o Centro de Vivência. Telefonaram para o Departamento de História e disseram que botaram uma bomba. Foi comunicado ao reitor que acionou a Polícia Federal que foi atrás da bomba, mas nada encontrou. (ND, 2010, entrevista).

A UFPB, enquanto instituição pública viveu, durante o período de 1964 a 1985, processos autoritários de várias ordens, como: intervenção na gestão com afastamento do reitor e diretores de centros, criação de órgãos paralelos de informação, censura política nos conteúdos e métodos educativos, alteração nas ações de pesquisa e extensão, fiscalização e controle de informação, perseguição de dirigentes, do movimento estudantil, de docentes e servidores, obrigando-os a viverem na clandestinidade.

Havia dois processos em curso. Um de caráter coercitivo (expurgo, repressão, IPMs, Comissões de Investigações) em relação aos docentes, servidores e discentes discordantes e outro de caráter consensual em relação aos adesistas (premiação com cargos, reforma cêntrica e expansão e modernização da universidade, reforma universitária, incentivo à pesquisa, expansão de matrículas) (GOMES, 2006).

O uso da força foi utilizado, também, para intervir e exonerar dirigentes, professores e servidores técnico-administrativos, além da criação da Assessoria de Segurança e Informação – ASI, que controlava processos de seleção, monitorava a atuação dos dirigentes e realizava sugestões e alertas. O quadro em seguida apresenta atos de violação aos direitos humanos vivenciados na UFPB, durante o regime de 1964 – 1985, que puseram em risco não só os direitos individuais (civis e políticos) como os direitos coletivos (justiça, educação e trabalho).

QUADRO 9 – Retrato das violações aos direitos humanos durante a ditadura militar na UFPB (1964 – 1979)

Declaração Universal dos Direitos Humanos	Tipos de Violações de direitos
<i>Direito à Vida</i> Artigo III Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. <i>Direito de Liberdade</i> Artigo XIII 1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado. 2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar. Artigo XVIII Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, em público ou em particular Artigo XIX. Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras. <i>Direitos Políticos</i> Artigo XX 1. Todo ser humano tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica. 2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.	• Constrangimento mediante violência ou grave ameaça, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico. • Ameaça. • Exílio. • Patrulhamento ideológico. • Perseguições por motivações ideológicas. • Relatórios Secretos. • Criação de professores delatores. • Censura das atividades culturais. • Censura de livros e abordagens teóricas. • Controle dos meios de comunicação. • Violação de correspondência. • Desvio, sonegação, subtração ou supressão de correspondência. • Subtração da possibilidade de resistência. • Destituição do cargo de Reitor (o prof. Moacir Porto) e substituição pelo interventor Guilardo Martins Alves, em 14 de abril de 1964. • Dissolução do DCE e DAs. • Atentado contra a liberdade de associação.

<i>Direito à Educação</i> Artigo XXVI 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.	• Cancelamento de matrículas e expulsão de estudantes, professores e funcionários. • Suspensão do ano letivo de 85 estudantes que participaram de manifestação antilacerdistas da Faculdade de Direito.
<i>Direito ao Trabalho</i> Artigo XXIII. 1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego. 2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho. 3. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social. 4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses. <i>Direito de Acesso à Justiça</i> Artigo IX Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado. Artigo X Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir sobre seus direitos e deveres ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ele. Artigo XI 1. Todo ser humano, acusado de um ato delituoso, tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa. 2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituía delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte do que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.	• Rescisão e suspensão de contratos e pagamentos. • Demissão de professores e servidores. • Intervenção nas Universidades • Exoneração de Reitores e diretores. • Inquéritos sumários. • Criação da Comissão Geral de Investigação – CGI para realizar inquéritos em rito sumaríssimo, em caráter sigiloso, retirando o direito de defesa dos servidores e professores acusados. • Criação da Comissão Especial de Investigação Sumária (CEIS) para processar expurgos. • Realização de Inquéritos Policiais Militares.

Fonte: ADUFP-JP (1979); CITTADINO (1993); MELLO (2006); BRASIL-SEDH (2006); GOMES (2006); FERREIRA; FERNANDES (2006)

O quadro demonstra como a liberdade acadêmica foi suprimida, seja nos objetivos e conteúdos, nos métodos e formas de avaliação, como na regulamentação jurídica, no pluralismo de fundamentos e na gestão universitária⁶. Outras medidas, adotadas pelo comando militar, para contrabalancear as medidas de força e conquistar hegemonia foram a expansão da universidade, com a criação do *campus* e a ampliação de cursos e matrículas, assim como a concessão de títulos honoríficos a autoridades centrais (generais e ministros) do Estado de Segurança Nacional. Para Cittadino (1993), o Estado de Segurança Nacional sustentava-se em dois pilares: a defesa da segurança interna (durante o AI-5 teve a hegemonia da extrema-direita) e o modelo de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro, sob hegemonia dos Estados Unidos, implicando num processo de desnacionalização.

Com a intenção de institucionalizar a ideologia da segurança nacional, coordenada pela Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra – ADESG, foram instituídas, na UFPB, pelos Conselhos Superiores: a Resolução nº 11/1970, implantando o Ensino de Educação Moral e Cívica na Graduação e a Resolução nº 06/1975, que autorizou a realização de Curso de Férias e da disciplina Estudos de Problemas Brasileiros.

A ditadura significou a negação do direito a educar-se em liberdade. Sem o pluralismo de ideias e a liberdade de organização e participação, o Estado autoritário violou o que preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e os Pactos Internacionais.

A radicalização do processo político impunha neutralizar totalmente os espaços democráticos consentidos e indicar novos caminhos ideológicos, tornando a UFPB rígida, monolítica e homogeneizada, afastando do debate a intelectualidade progressista e o alunado mais politizado (GOMES, 2006, p.52).

Sem a liberdade, a vigilância e os interesses disciplinares sobrepunham-se ao direito e à responsabilidade com o ensino. No entanto, apesar do golpe na liberdade de pensamento atingir fortemente a universidade e a sociedade, simultâneo a ele gestaram-se resistências que desencadearam novos processos de mudanças, arejando a sociedade e forçando o processo de distensão e de transição democrática. Nessa tensão entre resistência e regulação, emergiram movimentos sindicais, populares e de educação. No processo de criação da ADUF, nos anos 1970, havia ainda reuniões clandestinas de articulação da entidade docente.

⁶ O Pacto dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ratificados em 1988, ressaltam o dever dos Estados em respeitar a liberdade no exercício da autonomia acadêmica.

Nessa época, houve muita pressão para sair como presidente da chapa da associação docente, mas, como tinha resquícios da clandestinidade, não aceitei. Eu não esclareci em momento algum como se estas coisas as pessoas não iam saber? Era uma esquizofrenia. Eu e N não aparecíamos juntos. Ela passou dois meses numa solidão atroz. Ela começou a fazer um trabalho no bairro 13 de maio que Dom José colocou-a lá ela ficou encarregada com o grupo de crisma (AP, 2010, entrevista).

Barros Júnior (1999), no parecer referente ao Processo nº 013.711/99-07 junto ao CONSUNI, referente ao pedido de Retratação Institucional da Comissão de Anistia da UFPB, explicita claramente o que significou a ditadura nas universidades brasileiras:

Na prática e na verdade, implantou-se o arbítrio, o medo, a repressão. A tortura consolidou-se como método de ação dos agentes e aparelhos de segurança do Estado. No âmbito das universidades, uma série de leis buscou estabelecer um controle bastante rigoroso sobre o que se passava no interior das academias. A mais severa delas, o Decreto-Lei nº. 477, de 26 de fevereiro de 1969, punia com demissão, proibição de contratação, expulsão, impedimento de matrícula e banimento do país, no caso de estrangeiros, qualquer ato de professor, funcionário e aluno que tivesse caráter revidincatório, grevista ou político (BARROS JÚNIOR, 1999, p. 34).

Incluía-se, entre os dispositivos disciplinares da repressão, o de transformar os órgãos de representação estudantil em centros de serviços assistenciais e reuniões de “caráter cívico”. O Decreto-Lei nº 228, de 28 de fevereiro de 1967 (revogado pela Lei nº 6.680, de 1979), em seu artigo 11, vedou aos órgãos de representação estudantil realizar “qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial ou religioso, bem como, incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares” (www.jusbrasil.com.br). O Congresso Nacional aprovou a Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964 (*Diário Oficial da União*, 11/11/1964, p. 169), proposta pelo Ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, tutelando e esvaziando o movimento estudantil. Extinta a UNE e as Uniões Estaduais dos Estudantes, na Paraíba, o interventor da UFPB dissolveu o Diretório Central e os Diretórios Acadêmicos de Medicina, em João Pessoa, das Faculdades de Ciências Econômicas, em João Pessoa e Campina Grande, e da Escola Politécnica, que passaram a ser geridos por interventores. Tal ato, constante no Livro de Atas do CONSUNI, datado de 24 de março de 1964, foi chamado pelos golpistas de “reorientação aos novos ideais revolucionários”, como forma de retirar a conotação autoritária do golpe e da intervenção (CITTADINO, 1993, p. 16).

Foi no reitorado do Professor Jader Nunes de Carvalho, que vivera de perto quando estudante o peso da ditadura no Congresso da UNE, em Ibiúna, que a Reitoria da UFPB

recebeu, por conta da Lei de Anistia nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, vários ex-docentes e estudantes que haviam sofrido perseguição política. Para atender essas demandas legítimas, foi, então, criada a Comissão de Anistia, em 1998, que contou com a colaboração do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR) e do Arquivo Central da UFPB. Participaram da Comissão de Anistia: Neiliane Maia, historiadora, como coordenadora; Geraldo Maciel de Araújo, engenheiro civil; e Maria Lígia Malta de Farias, advogada. A Comissão de Anistia da UFPB

[...] foi ato do reitor. O professor Jáder criou a Comissão de Anistia pela necessidade que tinha as instituições federais de ter essa Comissão de Anistia para julgarem os processos dos pedidos de Anistia junto ao Ministério da Justiça. Pela regulamentação da Lei de Anistia, foi necessário criar essa comissão para cada poder encaminhar e analisar os pedidos. Todo pedido tinha que ser dirigido primeiro para a comissão de anistia, e ela é que fazia o encaminhamento para a Comissão de Anistia do Ministério da Justiça. Ela foi criada porque uma das pessoas atingidas foi diretamente ao reitor solicitar pedido de acesso aos documentos referentes às punições realizadas pela UFPB. O reitor encaminhou ao Ministério da Justiça que devolveu, recomendando a criação da comissão de anistia da instituição (ND, 2010, entrevista).

Duas pastas foram achadas no acervo do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), contendo documentos reservados da época do diretor Milton Paiva.

Quando Milton Paiva foi diretor do CCHLA, ele pegou esses documentos que tinham carimbo reservado e colocou numa pasta separada. Depois, foi Neroaldo Pontes. Quando Luiz Couto foi diretor, comprou uns arquivos novos e foi fazer essa arrumação, aí foram encontradas essas duas pastas com documentos confidenciais. Ai é que a gente foi ver que eram formados de ofício circular, tinha muita recomendação também. Essa documentação é fantástica, deve estar na SODS, que eu organizei e deixei lá, são duas pastas. Por ai você via que todo diretor de centro e reitor recebia dessa comissão. Do exército também tinha documentação, era para ter cuidado que ia ter uma manifestação não sei aonde, um alerta. O crivo para todo o pessoal que ia ser admitido, eles diziam se podia ou não. Concurso só teve depois de 88. Antes, todos eram professores colaboradores, a seleção era feita com análise de currículo, mas tinha que ir para essa comissão, era CLT. O nome da pessoa tinha que ir para essa comissão, para eles vasculharem a vida da pessoa, para poder dar o parecer se podia ou não ser contratado (ND, 2010, entrevista).

Este registro documental, formado de ofícios e recomendações da ASI, constata a destruição de provas da administração, para encobrir as ações praticadas e os seus responsáveis, caracterizando um ato de violação dos direitos do acesso à informação e da transparência nos atos da administração pública (destruição de informações públicas e negação do acesso de documentação de medidas repressivas, adotadas contra cidadãos para resgatar o direito à verdade e à memória).

Foi no reitorado de José Jackson Carneiro de Carvalho (1984 – 1988) que a ASI, instaurada durante a ditadura, foi desmantelada oficialmente, segundo informação da Comissão de Anistia.

Ela funcionou até o Reitorado de Jackson. Foi o DCE e a ADUF, pressionando o prof. Jackson para desmantelar a ASI. Tinha um coronel que era coordenador de lá por muito tempo. Era a instalação do exército na universidade, era uma perna do exército na universidade. Você vendo essa documentação você via que todos recebiam, era rotina. Eu procurei inclusive os documentos do gabinete do reitor e não encontrei, só salvou esse do CCHLA. Todos diziam: o arquivo foi tudo queimado. Não sei se eles não tinham mais canto para botar documentos velhos que não prestavam. A gente trabalhou os documentos do gabinete do reitor e achou pouquíssima coisa. Pela amostra do CCHLA, o gabinete do reitor deveria ter muito mais (ND, 2010, entrevista).

Alertam membros da Comissão de Anistia da UFPB o quanto foi árido o trabalho de pesquisa e de extensão, de reconstituição documental do período da repressão na UFPB e da devolução e disponibilidade às vítimas do arbítrio.

Os documentos dessa assessoria sumiram. Todos. Eu fui atrás desses documentos. Conversei com pessoas que trabalharam lá na ASI. A informação que tive é que os documentos foram mandados para o DEMEC na João Machado, lá eles fizeram uma triagem, rasgaram e queimaram muita coisa e o resto foi para Brasília, para a ABIN. Por isso, eu procurei e não tinha documentos, muitos arquivos foram queimados como da Faculdade de Direito e Faculdade de Medicina. Eu botava gente para ir atrás, porque eu tinha que ter o documento para poder provar os pedidos das pessoas punidas. Os funcionários admitiam que houvesse documentos, mas não sabiam o que era e que não existem mais (ND, 2010, entrevista).

4.2.2 Da Comissão de Anistia à Retratação Institucional

A Comissão de Anistia da UFPB, diante das demandas de pesquisas provindas da Lei de Anistia, apresentou através do Processo nº 013.711/99-07 pedido de retratação institucional, tendo como relator João Otávio Paes de Barros Júnior. A retratação constitui uma espécie de reparação moral e política, pública, em que a instituição reconhece sua responsabilização com os atos de violência. O mesmo CONSUNI que, em 1964, aprovou por unanimidade a intervenção e a repressão contra a instituição e seus quadros, em 1999, trinta e cinco anos depois aprovou o processo de retratação.

A retratação pública significou o “pedido de perdão aos ofendidos e humilhados”, a redução dos danos morais e simbólicos, o reconhecimento de que a universidade foi parte ativa da repressão, uma vez que

[...] prestou-se ao papel de algoz de seus próprios pares [...] a quem tinha por obrigação de cuidar e educar: os estudantes desta casa, como também, o reconhecimento de que é função da universidade fazer uma auto-crítica perante a opinião pública e dela tomar novas lições (BARROS JÚNIOR, 1999, p. 33 – 34).

Trinta anos após a reunião de 13 de março de 1969, do Conselho Universitário, que homologou por unanimidade punições disciplinares, frutos do Decreto nº 477, o reitor Jader Nunes de Oliveira, um dos participantes do Congresso da UNE de Ibiúna, realiza, em 27 de agosto de 1999, em homenagem aos 20 anos da Lei de Anistia, uma sessão solene do Conselho Universitário para homologar a Retratação Institucional da UFPB, revogando o Processo nº 31.260, de 14 de março de 1969. Tal processo de retratação institucional foi coordenado pela Comissão de Anistia da UFPB (UFPB, 1999, p. 37). Através da Resolução nº 16/1999, foram revogadas as decisões do Conselho Universitário de 14 de março de 1969 relativo à Punições Disciplinares, proveniente do Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que trata das “infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares”. A Resolução aprovou:

Art. 1º Revogar todas as resoluções do Conselho Universitário que homologaram atos punitivos da Reitoria aplicados a alunos e ex-alunos da UFPB, atos estes fundados em legislação de exceção.

Art. 2º Conferir a esta Resolução efeito de Retratação Institucional deste Colegiado Superior perante todos aqueles membros da Comunidade Universitária punidos pelo regime militar (UFPB, 1999, p.41).

O Decreto nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, determinou aos reitores-interventores a punição e a perseguição de estudantes universitários envolvidos com subversão, impedindo-os de realizarem matrículas em qualquer escola durante vinte anos (SEDH, s/d). Em 13 de maio de 1969, a gestão disciplinar ampliou-se ao Conselho Universitário, que votou o Processo 31.260, encaminhado pela Reitoria, com o objetivo de homologar punições disciplinares, e que foi acatado por unanimidade, impedindo alunos de estudarem e se ausentar do estado e até do país. A Resolução nº 16/99, que revogou as punições aprovadas pelo CONSUNI, reconhece que a ditadura submeteu a universidade ao poder discricionário,

agindo como agente da repressão, violando as liberdades democráticas e o direito à educação, que não prescinde do exercício das liberdades e da cidadania. Como afirma Barreto Filho (1999, p. 55) “A universidade não hesitou em escolher o lado da lógica da violência repressiva da Ditadura pretendendo com isto matar as paixões pela luta libertária”. E continua: “A comunidade acadêmica em sua esmagadora maioria silenciou. O medo, o terror imposto e, em alguns casos, a cumplicidade, foram coadjuvantes das cenas de arbítrio”.

Por outro lado, a resolução reconhece, também, a capacidade de resistência e luta dos segmentos universitários que, sob censura e repressão, foram parte da construção do processo de redemocratização. Resistir ao autoritarismo, rompendo com o silenciamento e o medo impostos à Universidade, foi um processo que impacta e ecoa até hoje na jovem democracia.

[...] os nossos perseguidores não foram capazes de apagar os nossos espíritos libertários, apenas, continuaram incendiando as nossas almas. E hoje longe daquele começo, permanece incendiário o amor à liberdade (BARRETO FILHO, 1999, p.59).

O processo de retratação envolveu dar voz aos docentes e estudantes perseguidos. Cada expressão reflete aspectos para a educação em direitos humanos.

Na medida em que renunciou à autonomia, submetendo-se às injunções do governo militar, o que fez, na verdade, foi solapar os pré-requisitos indispensáveis à afirmação daquilo que lhe caracteriza substantivamente: o exercício do espírito crítico e investigativo de que são portadores os membros da comunidade acadêmica, e que os leva a ampliar as fronteiras do conhecimento, contribuindo, assim, para o progresso da nação (LYRA, 1999, p. 61 – 62).

O sentimento de luta que sustentou a resistência persistiu, como afirma Zenóbio Toscano de Oliveira, na sessão de retratação:

Vejo companheiros [...] que em nenhum instante paralisaram o seu sentimento de luta de busca pela redemocratização do país [...] Trinta anos se passaram, vinte anos de anistia e vejo no semblante de todos os companheiros daquela época este mesmo sentimento de continuar a busca para mudar o mundo (OLIVEIRA, 1999, p. 45).

Do ponto de vista da educação em direitos humanos, a retratação institucional também é uma estratégia política e pedagógica da UFPB, ao responsabilizar-se e fazer justiça aos que sofreram violações de direitos:

[...] o reencontro de todos os brasileiros com a liberdade. Estamos festejando a reafirmação da liberdade como valor intrínseco da nacionalidade. Estamos reverenciando a capacidade de preservar a memória política de uma nação e a memória de todos aqueles imolados na luta para restaurar o direito de contar essa história. Estamos saudando a vontade de fazer dessa memória a arma mais eficaz contra toda e qualquer forma de tirania ou opressão (IDEM, 1999, p. 69).

A necessidade da memória para fazer o silenciamento repressivo falar, é hoje, no contexto democrático, um ato de educação em e para os direitos humanos. Afirma Luiz Augusto Crispim (1999, p.47): “[...] é indispensável cultivar essa memória, para que nós saibamos escapar dos absurdos que a história ainda pode nos reservar”. Barreto Filho enfatiza:

[...] trazer à tona esta fratura exposta é fundamental [...] Reavaliando publicamente o autoritarismo passado que brutalizou a minha geração, hoje nos reconciliamos com a essência e natureza da Universidade, e mais que isto, com o profundo sentimento em saber que trinta anos depois, a história mostrou que estávamos apaixonadamente certos ao escolhermos o lado dos que lutaram pela liberdade (BARRETO FILHO, 1999, p. 54).

A retratação, como ação pedagógica, é colocada na fala de Nonato Guedes, quando ressalta a memória como elemento de uma dinâmica transformadora.

Há quem ache ocioso exumar o passado, sobretudo quando esse passado, ainda bem recente, deixou traumas, cicatrizes profundas e controvérsias intermináveis. A História, no entanto, é insepultável. Ela precisa ser revisitada frequentemente, ou a qualquer época, não só para que se aclarem as verdades, mas para que dos seus registros extraiam-se lições que possam tecer a moldura dos tempos contínuos (GUEDES, 1994, p. 9).

A fala do reitor Jader Nunes de Oliveira, na sessão da retratação, explicita o significado da democracia para os direitos humanos, quando afirma:

Estamos comemorando a construção plural do renascimento da democracia em nosso país. Estamos comemorando o reencontro de todos os brasileiros com a liberdade. Estamos festejando a reafirmação da liberdade como valor intrínseco da nacionalidade. Estamos reverenciando a capacidade de preservar a memória política de uma nação e a memória de todos aqueles imolados na luta para restaurar o direito de contar essa história. Estamos saudando a vontade de fazer dessa memória a arma mais eficaz contra toda e qualquer forma de tirania ou opressão (OLIVEIRA, 1999, p. 69).

A UFPB dispõe, atualmente, de documentos referentes ao período da ditadura junto ao Arquivo Geral, localizado na reitoria, no Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (acervo

da Delegacia de Ordem Política e Social – DOPS), no Programa de Pós-Graduação em Educação (Acervo dos Inquéritos Militares), no NUDOC e no NDHIR (imagens e materiais videográficos). O projeto de pesquisa “Acervo e Memória: Organização da Documentação da DOPS”, coordenado pela historiadora Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, junto ao NCDH, está processando o tratamento das fichas da DOPS, cedidas ao CEDDHC, assim como está fazendo a reconstrução da memória oral dos fichados. A produção acadêmica sobre a memória dos tempos da ditadura na UFPB encontra-se sistematizada em produções acadêmicas (de discentes e docentes), vinculados ao curso de História, Biblioteconomia e Ciências Sociais, articulando projetos de pesquisa com atuações de extensão.

Quadro 10 – Relação de Produções sobre a UFPB no período da ditadura militar (1964–1988)

Ano	Produções Acadêmicas
1979	ADUF-JP – Grupo de Trabalho em prol da anistia. O caso Jomard Muniz de Brito. Um capítulo do livro negro da UFPB ou o surrealismo da repressão. João Pessoa: ADUF-JP, 1979. 31 p.
1982	LYRA, Rubens Pinto. Universidade e movimento docente . João Pessoa: Editora Universitária, 1982.
1993	CITTADINO, Monique. A UFPB e o golpe de 1964. João Pessoa: ADUF-PB. Cadernos da ADUF-PB , nº 10. 37, 1993. 37 p.
1995	FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Arquivos e memórias. In: SAECULUM – Revista de História. João Pessoa. 09/Jul/dez 1995 Disponível em: < http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum01_art05_ferreira.pdf >. Acessado em 19/07/2010.
1997	CITTADINO, Monique. Estado autoritário pós-64: perspectivas historiográficas. In: SAECULUM – Revista de História. João Pessoa, 1997, V. 3, p. 109 – 147 1997. NEVES, Joana. História local e construção da identidade social. In: SAECULUM – Revista de História. João Pessoa. p 13 – 27, Jan/dez 1997.
1999	UFPB. A retratação da UFPB . João Pessoa: UFPB-Comissão de Anistia, 1999.
2000	SANTANA, Marta Falcão. O movimento de 1964 e a Paraíba: ditadura nunca mais. In: IHGP. A Paraíba nos 500 Anos de Brasil . Anais do Ciclo de Debates do IHGP. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura do Estado, 2000. Disponível em: < http://www.ihgp.net/pb500o.htm > Acessado em: 19/07/2010.
2002	GOMES, Maria José T. L. Ditadura na Universidade Federal da Paraíba . (1964 – 1971). Memória de professores. João Pessoa: CEFET-PB, 2002.
2004	MELLO, José Octávio de Arruda (Org.). O jogo da verdade – 1964, trinta anos depois. João Pessoa: A União, 1994, v. 1. MELLO, José Octávio de Arruda. 1964 no mundo, Brasil e nordeste . 2ª ed. João Pessoa: Editora Unipê, 2004
	FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. UFPB: histórias de repressão em tempos de expansão (1964 – 1984). (Projeto de Pesquisa). João Pessoa: PIBIC-UFPB, 2004.

2005	CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso. A construção do mito do “Meu filho doutor” . João Pessoa: UFPB-Editora Universitária, 2005.
2006	FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FERNANDES, David. A UFPB 50 anos. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. PEREIRA, Ingrid Rique da Escóssia. UFPB: O processo de expansão e a intervenção do Estado autoritário (1964 – 1971). Monografia (Graduação de História) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2006. (mimeo). 56p. CITTADINO, Monique. Poder local e ditadura militar: o governo João Agripino – Paraíba (1965 – 1971). Bauru: EDUSC, 2006. Projeto “Advocacia em Direitos Humanos: Formação, teoria e prática interdisciplinar”, da UFPB, que integra o Programa do MEC/SESU – “Reconhecer: Ressignificando o ensino de Direito”, participação do CCJ, Departamento de História e NCDH, envolvendo, dentre uma das metas, a organização dos Acervos sobre a Violência Institucional na Comissão Pastoral Carcerária (CPC), no Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão da Paraíba (CEDDHC).
2007	LUNA, Guanambi Tavares de. A atuação da DOPS Paraibana no período militar (1964 – 1974). Monografia (Licenciatura Plena em História) UFPB, João Pessoa, 2007. 63p. CITTADINO, Monique. O golpe de 1964 e a instalação da repressão na Paraíba. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/licitacao/observa_paraiba_01.pdf>. Acessado em: 27 de set. de 2009. COSTA, Arlene Xavier Santos; LUNA, Guanambi Tavares de; BARBOSA, Fernanda Ribeiro; GADELHA FILHO, Jonas Abrantes; SANTOS, Sandro Eric Pereira dos; JARDIM, George Ardilles da Silva; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Documentação da ditadura militar: memória e cidadania. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/extensao/documentos/anais/3.DIREITOSHUMANOS/3CCHLADHOUT01.pdf>. Acessado em: 19/07/2010.
2009	FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Direitos humanos e memória. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; NADER, Alexandre Antonio Gili (Orgs.). Direitos humanos: capacitação de educadores – fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da educação em direitos humanos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, p. 67 – 76. BRITO, Ana Paula; FERREIRA, Suelen de; FERREIRA, Lúcia de F. Guerra. Arquivo do DOPS: Patrimônio Cidadão. XI Encontro de Extensão da UFPB. 2009. Disponível em: <www.prac.ufpb.br/anais/XIenexXIIenid/...XI.../3PRACCOPACPEX02.doc> Acessado em: 19/07/2010.

Fonte: LUNA (2007); ZENAIDE; FERREIRA ; NADER (2008); SITE DA UFPB.

Tais produções, inseridas no eixo VI do PNDH III – Direito à memória e à verdade, e ao eixo – Educação Superior do PNEDH (2009, p. 41), atenderam a demanda às universidades da realização de “projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referência”.

4.3 APROXIMAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS

A relação da universidade com os movimentos sociais, na América Latina, vem sendo abordada desde o Movimento de Córdoba, na Argentina, pelo Movimento de Educação Popular, quando discentes e docentes reivindicam uma universidade aberta e democrática. Entre os ideais de Córdoba e da Educação Popular e os projetos de caráter neoliberal, reflete Calado:

[...] nem sempre as universidades – inclusive as públicas – conseguem dar provas suficientes do seu potencial, na perspectiva das classes populares [...] há indícios claros de que o fato de se chamarem ‘universidades públicas’ não significa que, na prática, consigam desempenhar, na perspectiva de um desenho alternativo de sociedade (CALADO, s/d, p. 9).

Barreto Filho (1994, p. 4), avaliando a atuação da UFPB no golpe de 1964, emite uma opinião crítica, “Houve a atuação de quadros, não da Universidade, nos movimentos populares. A Universidade foi a grande ausente na discussão e na vida das comunidades, como ainda hoje”. Esta fala demonstra como o processo de aproximação da universidade com os movimentos sociais não ocorreu de forma generalizada, nem sem resistências. O engajamento de docentes e discentes em ações de educação não formal junto às lutas sociais de trabalhadores rurais e urbanos, assim como junto com outros segmentos sociais e populares ocorre inicialmente, desvinculado do reconhecimento institucional, embora tenha legitimidade social dos sujeitos com quem convive a experiência.

Calado (s/d, p.10), ao fazer uma crítica ao descolamento da universidade em relação à sociedade, explicita a mesma crítica em relação aos avanços na institucionalização da extensão na UFPB, “há falta de compromisso com as atividades de extensão universitária, quando diretamente voltadas a trabalhos com setores populares”. As pesquisas “pouco têm a ver com os interesses dos setores majoritários da sociedade”, o compromisso social não é tido como critério, além do técnico-científico, nos processos seletivos de docentes, além do viés corporativo que dissocia os direitos do docente dos direitos do conjunto da sociedade.

Nesta mesma linha, confere um representante do FORPROEX:

O técnico, o estudante, todos são capazes de fazer extensão de qualidade porque o nosso referencial é outro. Qual é o vínculo que eu como extensionista faço com a sociedade? O essencial é o grau de vinculação ou o grau de sensibilidade, a duração no tempo e de um grau de vinculação da universidade com os segmentos sociais à ponto de alterar a realidade que aquele segmento vive em termos de sofrimento, de dor, de discriminação, de segregação sócio-espacial, segregação cultural, segregação racial, segregação sexual, segregação por orientação sexual, e várias formas que agente segrega nesse país e todas estão relacionadas com a pobreza e a miséria. Tem demandas que nem chegam aos muros da universidade (CR, 2010, entrevista).

O processo de inserção dos direitos humanos na UFPB vem sendo construído ao longo do processo de redemocratização. Para que possamos compreender o caminho traçado, muito há ainda o que pesquisar. Tentamos explicitar parte do caminho construído, obtido através de bibliografias, relatórios, teses e depoimentos dos extensionistas.

4.3.1 A questão da terra gestando a relação Universidade-Movimentos Sociais e os Direitos Humanos

Desde os anos 1950, quando as lutas por reforma agrária tensionaram o campo no Nordeste brasileiro, na Paraíba, a questão da terra mobilizou uma aproximação entre a universidade e os sujeitos coletivos. Nos anos 1960, por exemplo, os camponeses eram uma das forças mais expressivas e temidas pelas elites econômicas. O golpe calou esse processo ascendente de mobilização popular, suas lideranças e seus apoiadores:

[...] as massas camponesas (os setores sociais potencialmente mais ameaçadores) foram esmagados de forma absoluta, não se registrando a menor tentativa de resistência ou reação. De qualquer forma, mesmo que concretamente o avanço popular não implicasse a comunicação do país, o fato de que as massas de camponeses ‘rudes e analfabetos’ estavam reivindicando seus direitos juntamente com a possibilidade de alterações na conformação agrária de um estado como a Paraíba, sobre cujas bases repousa a estrutura oligárquica de poder, eram por demais ameaçadores, explicando a pronta adesão dos grupos oligárquicos à conspiração golpista (CITTADINO, 1998, p. 185).

Cittadino contextualiza o quadro geral do Estado nos anos 1960, como de “involução das atividades industriais e desagregação da estrutura agrária tradicional”, representada pelo Partido da UDN. Pedro Gondim, último governador eleito antes de 1964, enfrentou crises e pressões dos grupos oligárquicos tradicionais, que o apoiaram na campanha (e que, após o

golpe, ocuparam posições de direções no governo) e dos grupos de esquerda e forças populares aniquilados com o regime militar.

Conhecendo de perto a realidade social, econômica e política das microrregiões do brejo, da caatinga e da mata, o professor Assis Lemos (1996) testemunhou e participou das primeiras manifestações de aproximação da universidade com os movimentos sociais no campo, quando, no calor das tensões, começaram a se engendrar as primeiras experiências de um processo de extensão universitária comprometida com as causas sociais. Para ele (1996, p. 20), “Muitos intelectuais, jornalistas, estudantes, operários e profissionais liberais participaram do movimento pela Reforma Agrária”. No governo Goulart, a Liga Camponesa de Sapé teve apoio do Governo Federal em relação ao acesso aos direitos coletivos (crédito, assistência técnica, maquinário agrícola, desapropriação de áreas de conflitos, campanha de alfabetização, saúde).

Lemos (1996), ao retratar as primeiras ações extensionistas, conta que, numa das viagens de estudos onde ele, como professor, acompanhava os estudantes de Agronomia da Escola de Agronomia do Nordeste, atualmente Centro de Ciências Agrárias, em Areia, o grupo constatou *in loco* que uma propriedade rural considerada empresa-modelo estava falsificando as medidas de peso, comprovando-se como o proprietário estava explorando os trabalhadores rurais. Lemos (1996) confirma, num estudo acadêmico publicado pela UFPB e a Universidade de Londrina, como estudantes, docentes e funcionários da Escola de Agronomia apoiaram e assessoraram tecnicamente ações junto à Liga Camponesa de Areia.

As **Ligas Camponesas** mobilizaram a luta pela terra, especialmente nos Estados de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. João Pedro Teixeira, presidente da primeira Liga Camponesa na Paraíba, em Sapé, em 1956, foi assassinado em 1962 por capangas e policiais militares a serviço dos latifundiários. Depois da sua morte, Elizabeth Teixeira assumiu a presidência da Liga de Sapé, embora com o golpe tenha passado a viver na clandestinidade.

Para Lemos (1996), às Ligas Camponesas significaram a desconstrução do processo de isolamento do homem camponês em relação aos direitos e às políticas públicas, assim como refletiram na construção da identidade política e na inserção desses sujeitos no cenário político. Para Novaes (1987, p. 73), “a definição social de camponês é, sobretudo, uma definição política que remete à maneira pela qual trabalhadores articularam e ordenaram experiências sociais coletivamente vividas”. Significaram, ainda, um processo histórico-político fruto da necessidade coletiva (envolvendo homens e mulheres), de autodefesa frente à

violência estrutural e política no campo, já que capangas e policiais praticavam, sob a garantia do Estado, violência contra os trabalhadores rurais que lutavam por direitos coletivos (à terra, ao trabalho, à educação e à saúde, à previdência, à moradia e à alimentação). Os trabalhadores rurais reagiam de várias formas:

[...] arrancando o capim ou a cana, plantados no lugar dos seus roçados e refazendo-os através do sistema de mutirão; entrando na justiça com solicitação de manutenção de posse; acampando em praça pública; ocupando a sede local do INCRA; denunciando a violência dos donos em nível regional, nacional e internacional, através da imprensa, da Igreja e de outras entidades de apoio (LEMOS, 1996, p. 59).

Lemos engajou-se na militância política junto às lutas no campo, chegando a assumir a direção da Federação das Ligas Camponesas de Sapé, na Paraíba. Para o professor, vinculado ao Partido Trabalhista Brasileiro, são fatores que resultaram no aparecimento das Ligas Camponesas no Nordeste e, especialmente, na Paraíba: a concentração de terra; o desnível e o atraso econômico da região; o analfabetismo, a fome, a desnutrição; a falta de assistência em saúde e previdência social; a expulsão do homem da terra; a mortalidade infantil; a ausência de proteção do trabalho rural e a exploração pelo cambão⁷; o medo e a violência dos capangas e milícias privadas, a exemplo do cabocó. Para Lemos (1996, p.25) o cabocó era uma técnica de tortura utilizada contra os camponeses, que consistia em colocar a pessoa “num tanque escuro com água até a altura da boca, A vítima ficava longo tempo naquela situação, misturando urina e fezes na água, até que, na eminência de afogamento, resolviam retirá-lo”.

Em relação ao período que antecedeu ao golpe de 1964, tanto Lemos (1996) como Cittadino (1998) confirmam a participação estudantil e de docentes da UFPB em ações de solidariedade às lutas contra a violência no campo.

Os camponeses vinham à capital trazendo os seus problemas, geralmente sobre lavouras destruídas, casebres derrubados, expulsões das propriedades. Os casos jurídicos eram encaminhados pelos advogados à justiça. Os doentes eram levados aos Hospitais ou médicos amigos. Todos atendiam gratuitamente. A maioria havia participado da política estudantil e das campanhas de solidariedade aos camponeses. Contávamos com grande apoio de advogados, médicos e dentistas. Os advogados da Federação eram José Gomes da Silva, José Procópio, Nizi Marinheiro e João Santa Cruz (LEMOS, 1996, p. 59).

⁷ Cambão, segundo Lemos (1996, p. 10), “é a forma de contrato entre o camponês fica obrigado a trabalhar vários dias por semana sem receber pagamento pelo trabalho realizado, em troca de poder morar na fazenda e plantar ao redor do casebre, sem pagar aluguel ou foro do terreno ocupado no plantio”.

Na Paraíba, o golpe afetou decisivamente as lideranças rurais, as Ligas Camponesas e os sindicatos de trabalhadores rurais, e, com a repressão, apareceram decepções, medo e cooptações políticas. Cittadino (1993) situa a reação das oligarquias rurais, criando grupos para-militares, como a Associação dos Proprietários Rurais da Paraíba (APRA), que passou a espancar e matar lideranças, como Pedro Teixeira.

Após o golpe de 64, a correlação de forças no campo pendeu para o lado dos patrões e se manifestou através da dissolução do movimento mediante repressão, intervenção nos sindicatos existentes e criação de novos, afastamento e/ou eliminação de lideranças, nomeação de dirigentes pelegos, implementação de uma política assistencialista lesiva aos trabalhadores (MOREIRA; TARGINO, 1997, p. 286).

No seu testemunho, Lemos também constata as contradições presentes entre o corpo docente em relação à questão agrária. Por exemplo, ele registra a participação solidária de docentes e discentes da Faculdade de Ciências Econômicas, embora também registre a presença de docentes aliados a ações de repressão contra os camponeses, inclusive de docentes que, antes do golpe, para surpresa de Lemos, tinham participado com ele da fundação da Liga Camponesa de Areia.

Segundo Pereira (2009), no dia 31 de abril de 1964, caminhões com camponeses mortos banhados de sangue e presos foram vistos em Miriri, levando muitos a fugirem, a exemplo da presidenta da Liga de Sapé, Elizabeth Teixeira, esposa de João Pedro Teixeira. Muitos camponeses, com a extinção das Ligas e Sindicatos Rurais e expulsos do campo, ficaram marginalizados nas periferias urbanas, indo procurar apoio na Nova Igreja, dirigida por Dom José Maria Pires, da ala progressista da Igreja Católica.

Hoje a Igreja está do nosso lado. Dom José Maria Pires pregando a reforma Agrária, dando solidariedade aos camponeses, defendendo o homem do campo. A Igreja mudou muito, não só aqui na Paraíba, em Pernambuco, mas em outras partes do Brasil. Em São Paulo, nas periferias, lutando com o povo humilde (TEIXEIRA in BANDEIRA; MIELE; SILVEIRA, 1997, p. 97).

Recentemente, em 2007, quarenta e cinco anos da morte de João Pedro Texeira, foi criado o Memorial das Ligas Camponesas, estruturando um projeto de preservação e recuperação da memória daquele movimento. Para tanto, estão tentando a desapropriação da casa onde morou João Pedro Teixeira, para organizar um “amplo acervo de informações, evidências, objetos, fotos, documentos e tudo o que for relevante para que tão importante fato

histórico não seja esquecido” (GALDINO, 2007). Participaram do ato militantes das Ligas Camponesas, parlamentares, universitários, dentre outros, que colaboram com o Memorial das Ligas Camponesas. Durante o evento, foi lançado o livro intitulado "Memórias do Povo – João Pedro Teixeira e as Ligas Camponesas na Paraíba", pesquisa de reconstrução histórica oral, envolvendo militantes, como a irmã Antônia M. Van Ham, Ariovaldo J. Sezyshta, Gabriele Giacomelli e os professores da UFPB: Alder Júlio Calado e Gláucia de Luna Ieno.

Outro eixo importante, no tocante à questão da terra, é o trabalho de extensão realizado junto aos povos indígenas potiguara, iniciado nos anos 1960, como apoio e assessoria no processo de lutas pela demarcação das terras de Baía da Traição e Jacaré de São Domingos na Vila Monte-Mór, do Ministério Público Federal, através da Procuradoria Federal do Cidadão, na época tendo como responsável Luciano Mariz Maia, professor de Direito do Centro de Ciências Jurídicas da UFPB. As terras tradicionais potiguara, na Paraíba, envolvem duas grandes sesmarias, a de Baía da Traição e a de Monte-Mór, incorporando ao todo cerca de 24 aldeias.

Com a criação do Conselho Indigenista Católico (CIMI), em 1972 e a realização da III Assembléia Geral, a Igreja Católica reconheceu o caráter violento da atuação missionária, realizando uma autocrítica da sua participação no processo de colonização, apontando em seu documento a necessidade do respeito à identidade e cultura indígenas. As medidas de desterritorialização de aldeamentos, por parte do Estado brasileiro iniciaram-se em 1862 embora, segundo Moonen e Maia (1992), o processo de invasão das terras tradicionais indígenas, na Paraíba, tenha ocorrido a partir de arrendatários, de fazendeiros, da Companhia de Tecidos Rio Tinto (desde 1924) e das usinas com o aceleração da cana-de-açúcar na década de 1970 e os Contribuíram, também, veranistas e banhistas ocasionais, emergindo processos de cooptação econômica, destruição do meio ambiente e da força de resistência coletiva, criando a figura do “índio empresário” em detrimento da coletividade, gerando tensões e resistências, que se agravaram nos anos 1980.

A atuação da UFPB nas terras potiguara, segundo Moonen e Maia (1992), teve início através de assessoria técnica social (antropológica, saúde, desenvolvimento comunitário) e jurídica, do Ministério Público Federal, no processo de demarcação em 1981 – 82. Dentre as ações desenvolvidas em área indígena destacam-se: assessoria técnica no processo de demarcação; ações de saúde pública (ERI, Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária, Plantas Medicinais); assessoria jurídico-popular e mediação de conflitos (acompanhamento de audiências públicas, gerenciamento de crises, mediação de conflitos envolvendo escolas e

secretaria da educação; projetos econômicos e sociais de qualificação e geração de renda; apoio a cursos de arte de cultura popular; memória e registro áudio-visual da história e cultura indígenas; formação e apoio às manifestações culturais – toré, grupos de teatro e dança, apresentações em escolas e eventos). O Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária em terras Potiguara tem desenvolvido projetos integrados de saúde coletiva, desenvolvimento comunitário; assessoria a projetos produtivos; organização comunitária com associações indígenas; apoio e assessoria às lutas pela demarcação de Baía da Traição.

O Grupo de Trabalho Indígena (GT Indígena) do Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares (SEAMPO), criado em 1997, desenvolveu projetos de extensão e pesquisa junto ao Povo Indígena Potiguara, nas áreas de etnodocumentação, educação, apoio às mobilizações indígenas, memória e cultura popular, alfabetização de jovens e adultos e educação em direitos humanos. Segundo Gomes e Barbosa Júnior (1999, p. 76), que realizaram o Projeto Uma Nova Lição, em 1997 – 98, junto aos Povos Potiguara, o Estado da Paraíba se apresentava como um dos “menos preocupados com a preservação e valorização cultural do seu grupo étnico”, seja na discussão e implementação das escolas indígenas, seja na formação dos professores indígenas, na discussão dos temas transversais, incluindo, sobretudo, os direitos humanos e a construção de um currículo novo pautado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).

Em 2003, realizou-se o *Projeto de Extensão Programa de Índio*, envolvendo a comunidade na discussão de temáticas relativas à sua situação social e de outros povos indígenas, objetivando promover a organização, a articulação, a integração social e o fortalecimento das formas organizativas indígenas. Nesta dinâmica educativa, o vídeo foi identificado pela comunidade como importante instrumento informativo, educativo e viável, para dar visibilidade à história do Aldeamento indígena de Monte-Mor, das suas lutas e mobilização (PRAC, 2006).

O *Programa Integrado de Educação e Promoção Social Indígena Potiguara* desenvolveu, de 2004 a 2008, projetos com o apoio do Programa Nacional de Extensão (PROEXT), nas áreas de: alfabetização de jovens adultos; capacitação de professores indígenas e apoio nas lutas da Escola Estadual Indígena Guilherme da Silveira, pelo direito à educação diferenciada; educação em e para os direitos humanos; assessoria jurídico-popular nos conflitos coletivos em face da demarcação das terras de Monte-Mór; ações de valorização da memória social com produção videográfica, a ser usada nas escolas e na formação dos educadores, capacitação de educadores das escolas indígenas; cursos de arte e cultura,

fortalecendo o artesanato potiguara e as manifestações culturais. Foram produzidos vídeos-documentários sobre a mobilização social da comunidade indígena da área Monte-Mor, com a contribuição social das mulheres indígenas potiguara na luta pelos direitos indígenas (PRAC, 2006).

A experiência da extensão universitária em direitos humanos com os povos indígenas tem resultado em produções acadêmicas que contribuem para registrar e avaliar a experiência prática e teórica, assim como, conferir os processos provenientes do trabalho de apoio e assessoria, demonstrando os processos de articulação entre a extensão em direitos humanos com o ensino e a pesquisa, desdobrando-se em grupos de trabalho, programas e projetos de extensão, envolvendo ações de memória histórica, elaboração de materiais educativos, ações formativas e culturais, processos de mediação de conflitos e lutas em torno da cidadania, seja em torno da questão da terra, do meio ambiente, do direito à educação, do direito à saúde e à previdência social, do acesso à justiça e assistência judicial em processos envolvendo lideranças e aldeias indígenas, evitando confrontos com forças de segurança, em produções de informação valiosas para o processo de demarcação de terras tradicionais.

Quadro 11 – Produções gestadas pela UFPB sobre a Questão Indígena na Paraíba

TIPOS	IDENTIFICAÇÃO	ANO
Projetos de Extensão	Projeto Potiguara DECOM, SEAMPO, NUDOC, CCHLA, UFPB (mimeo). Projeto de Extensão: Brasil 500 anos: a questão indígena na Paraíba, um debate da cultura Indígena nas escolas públicas . DECOM, SEAMPO, NUDOC, CCHLA, UFPB e GT Potiguara (mimeo). Projeto de Extensão: Uma nova lição . SEAMPO, UFPB (mimeo).	s/d
Livro	MOONEN, Frans. A problemática atual dos Potiguara e alternativas para o seu futuro. In: RICARDO, Carlos Alberto (ed). Povos Indígenas no Brasil: 1987/88/89/90 . São Paulo: Cedi, 1991. p. 376 – 8. (Aconteceu Especial, 18).	1991
Livro	MOONEN, Frans & MAIA, Luciano Mariz (Orgs.) Etnohistória dos índios Potiguara . João Pessoa: PR/PB, 1992. 409p.	1992
Dissertação	SILVA, Maria Salete Horácio da. Resistência indígena potiguara – o caso de Jacaré de São Domingos. 1993.xxf. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). UFPB, 1993.	1993
Texto	BARBOSA JÚNIOR, F. S.; GADELHA JUNIOR, V. A.; NOBREGA, M. M. P. A Arte Reconstruindo a História dos Potiguara. In: CANDAU, Vera Maria e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.), Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos . 1999, v. , p. 59-62.	1999

Projeto de Extensão	GOMES, A. T. L.; BARBOSA JÚNIOR, F. S. Uma Nova Lição. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). Relatório de experiências de educação em direitos humanos . João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1999. p.74 – 77.	1999
Texto	GOMES, A. T. L.; BARBOSA JÚNIOR, F. S.; OLIVEIRA, Kelly E. Educação Indígena: Uma Nova Lição. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (Org.). Prêmio Cidadão 1999 . João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, v. 21, 1999. p. 105 – 112.	1999
Artigo	ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; GENTLE, I. M. ; DIAS, L. L.; BARBOSA JÚNIOR, F. S. Ação Comunitária Interdisciplinar/PRODEC. In: V Encontro de Extensão da UFPB , 1999, João Pessoa. Resumos – V Encontro de Extensão da UFPB. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1999. p. 237 – 237.	1999
Resumos em Anais	OLIVEIRA, Kelly E.; BARBOSA JÚNIOR, F. S.; GOMES, A. T. L. Educação Indígena – Uma Nova Lição. In: V Encontro de Extensão da UFPB , 1999, João Pessoa. Resumos – V Encontro de Extensão da UFPB. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1999. p. 81 – 81	1999
Resumo em Anais	BARBOSA JÚNIOR, F. S.; LINS, Maria Helena de França; SOUSA, M. D. A. Setor de estudos e assessoria a movimentos populares uma nova lição. In: VI Encontro de Extensão da UFPB , 2002, João Pessoa. Anais do VI Encontro de Extensão da UFPB, 2002. p. xxx	2002
Dissertação	BARBOSA JÚNIOR, Fernando de Souza. Os caboclos de Monte-Mór: identidade e resistência Potiguara 2002. 66f. Dissertação (Mestrado (Ciências Sociais)). UFPB, 2002.	2002
Resumo em Anais	BARBOSA JÚNIOR, F. S.; PALITOT, Estêvão Martins; COSTA, M. N. M.; FIGUEIREDO, Gretha L Viana. Guerreiros do Ororubá. In: I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária , 2002, João Pessoa. Anais do I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2002. p. 35 – 35.	2002
Texto em Anais	BARBOSA JÚNIOR, F. S.; PALITOT, Estêvão Martins; LINS, Maria Helena de França. Programa de índio: ação educativa e audiovisual entre os índios potiguara. In: I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária , 2002, João Pessoa. Anais do I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2002.	2002
Vídeo	FIGUEIREDO, Gretha L Viana; COSTA, M. N. M.; PALITOT, Estêvão Martins; BARBOSA JÚNIOR, F. S. Guerreiros do Ororubá. 2002. (Obra de artes visuais/Vídeo).	2002
Texto	PALITOT, Estêvão Martins; BARBOSA JÚNIOR, F. S. Todos os Pássaros do Céu: O Toré Potiguara. In: GRÜNEWALD, Rodrigo de Azevedo (Org.). Toré – Regime Encantado dos Índios do Nordeste . Recife: Massangana, 2004, v. , p. 157 – 186.	2004
Vídeo	BARBOSA JÚNIOR, F. S.; COSTA, M. N. M.; PALITOT, Estêvão Martins; VALLE, C. G. O.; FIGUEIREDO, Gretha L Viana . O caboco Potiguara, Nessa Terra Ele Nasceu. 2004. (Obra de artes visuais/Vídeo).	2004
Dissertação	PALITOT, Estêvão Martins. Os potiguaras da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura. 2005. xf. Dissertação (Mestrado) – PPGS-UFPB/UFCG, João Pessoa, 2005.	2005

Vídeo	COSTA, M. N. M.; FIGUEIREDO, Gretha L Viana; ALVES, S. P.; BARBOSA JÚNIOR, F. S. Monte-Mór é Nossa Terra. 2005. (Obra de artes visuais/Vídeo).	2005
Vídeo	COSTA, M. N. M.; ALVES, S. P.; BARBOSA JÚNIOR, F. S.; PALITOT, Estêvão Martins. Sou Potiguara. 2005. (Obra de artes visuais/Vídeo).	2005
Programa de Extensão	Programa Integrado de Educação e Promoção Social Indígena Potiguara, Coordenação de Programas de Ação Comunitária, convênios UFPB – SESU – MEC -Nº417/2004 FUNAPE/Convênio/nº123/04/UFPB/SESU/MEC/PROEXT FUNAPE/Convênio/nº182/05/UFPB/SESU/MEC/PROEXT.	2004 – 2006 e e
Resumo Anais	BARBOSA JÚNIOR, F. S.; PALITOT, Estêvão Martins; FIGUEIREDO, Gretha L Viana; COSTA, M. N. M.; VALLE, C. G. O.; LINS, Maria Helena de França. Programa de índio: ação educativa e audiovisual entre os índios potiguara. In: VII Encontro de Extensão/VIII Encontro de Iniciação à Docência da UFPB , 2004, João Pessoa. Anais do VII Encontro de Extensão/VIII Encontro de Iniciação à Docência, 2004.	2004
Artigo	BARBOSA JÚNIOR, F. S.; PALITOT, Estêvão Martins; LIEDKE, A. R. Conflitos Sócio-Ambientais e Construção de Identidades no Vale do Mamanguape (PB): A Terra Indígena Potiguara de Monte-Mór e a Comunidade Tradicional de Aritingui. In: SANTORO, Emilio; BATISTA, Gustavo Barbosa de Mesquita; TONEGUTTI, Raffaella Greco; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). Democracia e Educação em Direitos Humanos em Época de Insegurança . Porto Alegre: Tomo Editorial, 2008, p. 319 – 340.	2008

Fontes: ACERVO PESSOAL; BIBLIOTECA ENZO MELEGARI-NCDH-UFPB; SEAMPO; ACERVO DA CDH-UFPB.

4.3.2 Resistir à opressão e construir uma sociedade democrática: desafios da transição política à Extensão Universitária (1973 – 1978)

A luta pelos direitos na Paraíba vem mobilizando segmentos profissionais, movimentos populares, organizações sindicais e partidos desde a década 1930, tais como: mulheres, operários, estudantes, camponeses, jornalistas, economistas, dentre outros. Na primeira fase da transição negociada, de 1973 – 1978, articularam-se importantes movimentos de base, assim como se deu início ao fortalecimento de entidades de defesa dos direitos humanos, tais como: Ação Católica Rural; Movimento de Evangelização Rural; Comunidades Eclesiais de Base e Ação Católica Operária; assim como as Pastorais Sociais (Pastoral da Juventude, Pastoral Operária, Pastoral da Mulher Marginalizada, Pastoral da Terra), além do Serviço de Paz e Justiça da Arquidiocese da Paraíba e do Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Arquidiocese da Paraíba e do Movimento Ecológico da Paraíba.

Na segunda fase da transição, de 1978 – 1985, emergiram o movimento pela anistia e o movimento ecológico, ampliou-se a formação de entidades feministas, além do Movimento

das Mulheres Trabalhadoras do Brejo e os Centros de Defesa (Guarabira, Campina Grande) e o movimento em defesa dos meninos e meninas de rua. Se a década de 1980 foi considerada para economia como “a década perdida”, para a política ela foi considerada

[...] a década gloriosa para política, basta você colocar na internet é a década mais rica que teve. Ela naturalmente ensejou a disseminação e multiplicação das entidades representativas, greves naquela ocasião o pessoal achava que era coisa de operário. Isso mudou de dois, três quatro anos, estava até juiz fazendo greve. É preciso situar o ambiente, os tempos eram outros. Nós estávamos numa situação de transição, muitos pretendiam que a democracia fosse restaurada (RCP, 2010, entrevista).

Com a instauração do Estado Democrático de Direito, em 1988, surgem as esferas públicas da cidadania, os conselhos (de direitos e defesa), comissões de direitos humanos e comitês de educação em direitos humanos nos espaços públicos (Assembléia Legislativa, Câmara Municipal e universidades), fortalecem-se e se ampliam as entidades feministas e começa a articulação do Movimento do Espírito Lilás. Com a década de 2000, expandem-se os grupos de mulheres, as organizações de Gays, Lésbicas e Travestis. Retomam-se as lutas pelo direito à memória e à verdade. O quadro 11 demonstra o aparecimento das organizações de direitos humanos na Paraíba.

QUADRO 12 – Entidades e Órgãos de Direitos Humanos na Paraíba (1930 – 2009)

Décadas	Entidades e Órgãos de Direitos Humanos na Paraíba
Década de 1930	Anos 1930 – Comitês Femininos em Campina Grande 1933 – Federação Brasileira para o Progresso Feminino – Paraíba 1933 – Associação Paraibana de Imprensa 1935 – Aliança Nacional Libertadora 1937 – Aliança Operária Beneficente
Década de 1950	1958 – 1ª. Associação de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas na Paraíba – Liga Camponesa de Sapé 1958 – Movimentos Nacionalista Brasileiro
Década de 1960	1961 – Federação das Ligas Camponesas da Paraíba, Sindicato dos Trabalhadores Rurais no Sertão, Movimento de Educação de Base e Centro Popular de Cultura 1962 – Campanha de Educação Popular – CEPLAR 1965 – Pastoral Social Urbana e Pastoral Rural 1969 – Movimento Promoção da Mulher

Década de 1970	1ª Fase da Transição 1974 – Serviço de Paz e Justiça da Arquidiocese da Paraíba, Pastoral da Mulher Marginalizada 1975 – Comissão Pastoral da Terra 1976 – Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Arquidiocese da Paraíba e Pastoral Operária 2ª fase da Transição 1978 – Associação Paraibana dos Amigos da Natureza – APAN 1979 – Movimento pela Anistia – Paraíba, Centro da Mulher, Centro de Orientação dos Direitos Humanos de Guarabira e Movimento Ecológico da Paraíba – AME-Pb
Década de 1980	1980 – Centro de Defesa dos Direitos Humanos, Assessoria e Educação Popular, Grupo Feminista Maria Mulher (1980) e Centro de Orientação dos Direitos Humanos – CODH – Guarabira 1981 – Serviço de Educação Popular – SEDUP 1982 – Associação Santos Dias, Centro de Educação dos Trabalhadores Rurais – CENTRU e Movimento das Mulheres Trabalhadoras do Brejo (Associação – 1994) 1984 – Centro de Defesa dos Direitos Humanos João Pedro Teixeira/CDDH/JPT 1985 – Sociedade de Assessoria ao Movimento Popular e Sindical – SAMOPS e Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua 1986 – Centro de Ação Cultural – CENTRAC – Campina Grande e o Coletivo Feminino Santo Dias 3ª fase da Democratização 1989 – Comissão de Direitos do Homem e do Cidadão da UFPB
Década de 1990	1990 – Centro da Mulher 8 de Março e o Cunchã Coletivo Feminista 1991 – Conselho Estadual dos Direitos da Mulher – CEDM 1992 – Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e Movimento do Espírito Lilás 1993 – Associação de Apoio à Mulher Patoense e a Anistia Internacional – Grupo 43 – João Pessoa 1994 – Fundação de Defesa dos Direitos Humanos Margarida Maria Alves 1996 – Associação de Prevenção à AIDS – AMAZONA 1997 – Mulher Centro da Vida – Santa Rita 1998 – Casa da Mulher Renasce Companheira, Centro Acorda Mulher – Bayeux e Pastoral do Negro, depois Afro-Brasileira
Década de 2000	2000 – Conselho Estadual do Idoso- CEI, Flor Mulher – Santa Rita, União Brasileira de Mulheres – UBM-Pb e Coletivo de Mulheres 2001 – Bamindelê – Organização de Mulheres Negras, Coletivo de Mulheres de Areia e Afya-Centro Holístico da Mulher 2002 – Dignitatis, Gayrreiros do Vale do Paraíba, Grupo de Mulheres Maria Quitéria e Associação das Travestis do Estado da Paraíba 2007 – Comitê Paraibano de Educação em Direitos Humanos e Memorial das Ligas Camponesas – Sapé 2009 – Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial

Fonte: ARANHA (1986); NOVAES (1987); CDDH-AEP (1987); MOREIRA e TARGINO (1987); TOSI (1988); CARNEIRO e ZENAIDE (1995); ZENAIDE e DIAS (1995); ZENAIDE (1999); ALENCAR (2008); SOUSA (2009); PEREIRA (2009).

No tocante aos profissionais da comunicação, desde os anos 1930, na Paraíba, os profissionais de imprensa começaram a se organizar para lutarem pela liberdade de expressão, criando a **Associação Paraibana de Imprensa – API**, em 1933, no bojo do governo de Getúlio Vargas. Em 1964, havia toda uma geração comprometida com o idealismo de transformação social que se disseminava no mundo. No dizer de Barreto (1994, p. 3), presidente da API em 1964, “Era um estado de espírito, a crença de que o socialismo chegaria na madrugada seguinte”, “Nós acreditávamos que estávamos fazendo o socialismo e reformando o mundo”.

O presidente assumiu posições de esquerda muito definida, muito clara, a favor das reformas de base, que eram mudanças profundas e iriam criar uma nova realidade no país. Foi a partir daí que nós nos projetamos na API, como centro aglutinador de mobilização popular (BARRETO, 1994, p.3).

Segundo o mesmo autor (1994, p. 3), a Associação Paraibana de Imprensa – API, que, desde sua origem, foi uma organização crítica e atuante, que mobilizava lideranças sindicais, populares e estudantis, foi transformada em quartel-general geral da resistência ao golpe de 1964, com alto-falantes e vigília. Foi uma das primeiras organizações invadidas pelo Exército com suas lideranças presas. “A polícia civil passou a divertir conosco, correndo pelas ruas da cidade com aqueles caminhões fechados, intimidando a todos. Era o sinal definitivo que ‘a causa’ estava perdida”. Uma geração de ideólogos da imprensa estava sendo reprimida e silenciada à força. Barreto, que tinha na fala seu principal instrumento de trabalho, expressa o significado do golpe militar para a vida dos profissionais da mídia, para o sonho de uma nação livre e democrática:

A impressão que tenho, agora, é de que tudo era um belíssimo sonho. E, de repente, houve um despertar cruel, desesperante, do golpe. O golpe nos afundou na maior depressão, na maior penúria de espírito, de crença. Foi um desastre psicológico para toda uma geração. Foi interinamente sufocante, arruinante, espiritualmente, para todos nós (BARRETO, 1994, p.3).

Com o processo de redemocratização, nos anos 1990, a API foi uma das organizações parceiras ativas na articulação do Conselho Estadual dos Direitos Humanos, do qual até hoje é membro.

As áreas de Comunicação, Artes e História têm sido grandes parceiras do processo de resistência na UFPB. Todo o processo de repressão gerou uma produção cultural de

resistência ao autoritarismo, concretizada em acervos, imagens, documentários e vídeos. O período da ditadura foi rico em manifestações políticas e manifestações culturais de denúncias e resistências, exercendo a crítica do regime (LYRA, 1982). Docentes do Departamento de Cultura foram dispensados e expurgados pelo regime, a exemplo do prof. Jomard Muniz de Brito. As atividades culturais significaram importantes mediações de resistências numa conjuntura onde as liberdades de expressão e manifestação estavam sob o controle da censura. O Projeto Centro Popular de Cultura da UNE movimentou a vida acadêmica com críticas ao autoritarismo.

Para SILVA (2001), só a partir de 1970 o uso de materiais de comunicação foi intensificado nos meios populares, como estratégia educativa e de memória, uma vez que, nos longos anos de ditadura militar, houve significativo controle dos meios de comunicação. Como linguagem e instrumento de luta política, através de imagens de áudios, foram realizados documentários de registro da memória dos processos organizativos e de resistências populares, conforme podem ser constatados no acervo do Núcleo de Documentação Cultural (NUDOC) e do Centro de Publicações e Documentação Popular (CEDOP) (1978 – 1992). Para Silva (2001, p. 136), a comunicação como ato pedagógico pode ser utilizada com diferentes objetivos: “interpretativa, panfletária, técnica, opinativa, informativa, comunitária e participativa”.

Na área da Mídia, as ações extensionistas no campo dos direitos humanos têm sido produzidas com apoio do NUDOC, do SEAMPO, da Comissão dos Direitos Humanos (CDH), do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDHIR) e do Departamento de Comunicação, a exemplo da realização de documentários e vídeos das experiências extensionsitas (vídeos: *Ver pra Crê*; *Trabalho: Um caminho para a Liberdade*, de Renato Alves; *Mapeamento da Prostituição Infanto-juvenil na grande João Pessoa*, *Uma Nova Lição*, *O Toré dos Potiguaras* e *Potiguara essa é minha Verdade!*, de Anelsina Trigueiro de Lima Gomes; dentre outros; o caboclo potiguara nessa terra ele nasceu; *Monte-Mór é nossa terra*; *Sou Potiguara*; *Maria caboca do Gt Indígena-SEAMPO-UFPB*. Outras modalidades de ação extensionista em direitos humanos e mídia são: elaboração de cartilha *Cidadania para Todos*, cursos de extensão sobre leitura crítica da mídia, projetos de assessoria na elaboração de jornais comunitários, programas de rádio educativa sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, vídeos-aulas para curso de formação em educação em direitos humanos, dentre outros.

Na UFPB, destacamos a importância que tiveram a criação de núcleos de ensino, pesquisa e extensão na área de cultura e educação popular. Em 1979, através da Resolução nº 26/79 do CONSEPE, foi criado o Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR). Em 1982, através da Resolução nº 03/1982, é criado o Núcleo de Documentação Cinematográfica. Nos anos noventa, foram criados: o Núcleo de Pesquisa e Documentação da Cultura Popular (NUPPO), através da Resolução nº 27/1997; e o Núcleo de Documentação Cinematográfica (NUDOC), através da Resolução nº 32/1997. Vinculado a Associação dos Docentes da UFPB – ADUF-PB, foram ainda criados o Departamento de Arte e Divulgação e o Serviço de Teatro da UFPB. O Centro de Publicações e Documentação Popular (CEDOP) foi outro espaço de cultura importante para os trabalhos de educação popular.

Outro ator importante na Paraíba foi o **movimento de mulheres**. Segundo Alencar (2007), com grande influência do Partido Comunista Brasileiro (PCB), as mulheres engajaram-se nas lutas pelas liberdades nos anos de autoritarismo (como na luta pela anistia), como também nas lutas identitárias (pelos direitos reprodutivos, saúde da mulher, violência doméstica e orientação sexual) e nas mobilizações em relação aos direitos sociais e econômicos e a defesa da soberania nacional.

Sousa (2008) registra que, na Paraíba, em 1933, criou-se a primeira Associação Paraibana pelo Progresso Feminino, a convite da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, com sede no Rio de Janeiro. No período de transição, é criada, em 1974, a Pastoral da Mulher Marginalizada e, em 1979, o movimento feminino pela anistia e o Centro da Mulher de João Pessoa, que, em 1980, passou a ser chamado de Grupo Feminista Maria Mulher, tendo ampla participação de intelectuais e professoras da Universidade Federal da Paraíba. Segundo Sousa (2008), o “Grupo Maria Mulher desempenhou papel importante no despontar da ação feminista na Paraíba”, tendo como eixo de ação o combate à “violência contra a mulher e pela legalização do aborto”. As feministas sofreram perseguição, foram taxadas de “subversivas, comunistas, mal-amadas”, a casa de uma de suas lideranças, queimada, para tentarem calar suas vozes incômodas e rebeldes.

Nos anos 1980, além do Grupo Maria Mulher, surgiram o Movimento das Mulheres Trabalhadoras do Brejo Paraibano – MMT, em 1982, o Conselho Municipal dos Direitos da Mulher, de Campina Grande, e o Coletivo Feminino Santos Dias, em 1986. A partir de 1990, diversificam outras entidades, como Centro da Mulher 8 de Março e o Cunhã Coletivo Feminista, o Movimento do Espírito Lilás e secretarias da mulher no PT e PSB, em 1990. Em 2000, surgem a União Brasileira de Mulheres (UBM-PB), Flor Mulher, Bamidelê e Coletivo

de Mulheres. No âmbito da UFPB, surgem o Núcleo de Estudos da Mulher Sertaneja (NEMS), o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre a Mulher (NIPAM) (SOUSA, 2008).

Dentre as ações de extensão, coordenadas pela CDH e a COPAC-PRAC da UFPB, em parceria com as organizações de mulheres, ressaltamos: Cursos sobre Violência contra a Mulher para as Delegacias Especializadas da Mulher da Paraíba, em 1997; Curso sobre Minorias Étnico-Raciais, para policiais militares, em 1997; Curso Cidadania e Segurança Pública da Mulher, em 1999. Na gestão do CEDDHC, foram realizadas Campanhas contra a violência contra a Mulher, promovidas pelas entidades feministas e apoio jurídico e popular à greve da Polícia Militar, além da participação nos Cursos de Promotoras Legais Populares, promovidos pelo CM8M e pela Fundação de Direitos Humanos Margarida Maria Alves (DIAS; MOURA e ZENAIDE, 2006). Neste sentido, as ações de extensão universitária, nessa área, têm se pautado por assessoria jurídico-popular às mulheres vítimas de violência; projetos de assessoria em comunicação social, gerando programas educativos de rádio e informativos; formação em assessoria jurídico-popular a mulheres leigas; capacitação das profissionais das delegacias especializadas da mulher; formação para a diversidade, com a inclusão de gênero na educação básica e superior.

Outro importante movimento social com uma inserção relevante para a extensão em direitos humanos na UFPB foi o **movimento estudantil**. Antes do golpe de 31 de março de 1964, a UFPB já estava vivenciando o que viria em seguida, em termos de repressão. Segundo Rocha (2006), o movimento estudantil, nos anos sessenta, articulado à União Estadual dos Estudantes da Paraíba (UEEP), tinha uma “profunda conexão com toda a dinâmica nacional do movimento”, pois participavam das assembléias estudantis representantes de sindicatos, das Ligas Camponesas, operários e membros de partidos de esquerda. Manifestações crescentes pré-golpe tiveram participação ativa da União Estadual dos Estudantes Secundaristas em lutas pela Frente de Mobilização Popular da Paraíba (CITTADINO, 1993).

Os estudantes não só lutaram pelas plataformas estudantis, as lutas contra o aumento das passagens de ônibus, como também se solidarizavam com as lutas de outros segmentos sociais, tais como dos operários urbanos e dos trabalhadores rurais (a exemplo das mobilizações de protestos e solidariedade frente à Tragédia de Mari, ocorrida em 15 de janeiro de 1963, envolvendo o uso extremo da força de trabalhadores rurais com a polícia e as milícias armadas do “grupo da Várzea”, articulação entre usineiros e plantadores de cana da

várzea do rio Paraíba, como represália à união dos trabalhadores, que organizavam mutirões para plantar gêneros básicos para sua sobrevivência (COELHO, 2004).

O movimento estudantil, à época, lutou pelo direito à educação, a “defesa do caráter público, gratuito e de qualidade do ensino brasileiro”, a política de assistência estudantil (envolvendo casas de estudante, abertura e ampliação do restaurante universitário, bibliotecas), a revisão do processo de entrada na universidade, a revisão do currículo, a aproximação da universidade com a sociedade através das ações de extensão popular. Segundo Cittadino (1998), na Paraíba, os anos que antecederam o golpe militar de 1964, foram marcados por: mobilizações de secundaristas e universitários (passagens de ônibus, protesto pela vinda de Carlos Lacerda); chacina de Mari (envolvendo 12 mortos entre trabalhadores rurais e o contador da Usina São João); protestos e comícios.

Um fato que resultou em Inquérito Policial Militar contra estudantes universitários e secundaristas foi o protesto realizado na Faculdade de Direito, em João Pessoa, em 1963, com a vinda de Carlos Lacerda à Paraíba. A faculdade de direito foi invadida por militares do Exército, comandados pelo General Ednardo D’Avila Mello⁸, na época, comandante do XV Regimento de Infantaria e com o aval do professor Joacil de Brito Pereira, representante político dos usineiros e proprietários rurais. Parte significativa da comunidade universitária repudiou, através de nota pública, o ato de violência institucional, como também manifestou solidariedade ao professor Hélio Soares, diretor que, corajosamente, publicou nota pública denunciando o arrombamento da faculdade. Todas as lideranças estudantis que estiveram no protesto, tiveram seus direitos suspensos por seis meses, em 1964.

O movimento estudantil foi atuante na constituição da lista tríplice para escolha do reitor, enviada para o Governador Pedro Moreno Gondim, na qual constava o nome de Mário Moacyr Porto, assim como na luta por recursos para a instalação e administração compartilhada do restaurante universitário no Cassino da Lagoa. O controle e a administração dos restaurantes universitários, após o golpe, passaram de uma gestão compartilhada, conquistada pelo movimento estudantil, para uma administração centralizada na reitoria. Com o deslocamento do restaurante universitário para o Centro de Vivência, foram criados a Comissão de Restaurantes Universitários e a Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. Tais mudanças resultaram em processos de ocupações de depósito de

⁸ Geneneral da IIª Região Militar, destituído após as mortes, nos porões da ditadura, em São Paulo, de Vladimir Herzog e Manoel Fiel Filho.

mercadorias e da Fundação José Américo, e também de greves de fome. Neste sentido, o movimento estudantil protagonizou

[...] a organização de ações de aproximação, integração e compromisso político entre acadêmicos e setores populares, através das atividades extensionsitas como os projetos de extensão, os trabalhos de Educação Popular, as Universidades Populares, os centros de cultura como os CPC da UNE (ROCHA, 2006, p. 84).

Os estudantes se engajaram em diversos movimentos de educação de base, optando por uma educação política dos setores sociais: Movimento de Cultura Popular (1960); Campanha “De Pé no chão também se prende a ler” (1961); Centro Popular de Cultura da UNE (1961); Campanha de Educação Popular – CEPLAR (1962) e Campanha de Alfabetização da UNE (1962). A UNE, entendendo a conjuntura de 1960 como favorável ao processo contra-hegemônico, investiu nos Centros de Cultura Popular – CPC como espaços de explicitação das contradições sociais, com o objetivo de realizar um processo reflexivo e crítico da realidade desigual do país, mobilizando os segmentos populares na criação de uma cultura revolucionária, através de esquetes, atividades, espetáculos, grupos de teatro popular, circuitos culturais em sindicatos, Ligas, universidades, bairros, portas de fábricas, associações de bairro etc (FÁVERO, 1983).

Na Paraíba, a **Campanha de Educação Popular – CEPLAR** (1962), segundo Scocuglia (1994, p. 291), foi “uma experiência cultural e educativa” direcionada aos movimentos populares, de iniciativa da Juventude Universitária Católica (JUC)⁹. A CEPLAR, como trabalho extensionista, iniciou-se por uma pesquisa realizada em bairros populares da capital, com o objetivo de diagnosticar e discutir com a comunidade as necessidades e problemas coletivos urbanos. Desse processo, foi obtido apoio institucional do Governador Pedro Gondim e da Igreja Católica, para que a CEPLAR pudesse “promover educação integral de base comunitária” (FÁVERO e SOARES JÚNIOR, 1992, p. 78). Para Lemos (1996, p. 116), a Campanha vinha em encontro à necessidade de alfabetização dos camponeses. Para o autor, “A conscientização dos camponeses era muito lenta, devido em primeiro lugar, ao analfabetismo, depois, às variações de crenças religiosas a que estavam submetidos secularmente”.

⁹ Parte do movimento de Ação Católica, a JUC envolveu-se nas lutas pelas reformas de base e reforma agrária, transformando-se na fase mais crítica da ditadura, em Ação Popular – AP.

Os primeiros núcleos da CEPLAR, em João Pessoa, ocorreram na Ilha do Bispo e no Varadouro, embora, posteriormente, na Campanha tenham se expandido para outros bairros populares e, a partir de 1963, com apoio do MEC, para outros municípios da Paraíba, atendendo demandas dos sindicatos rurais e das Ligas Camponesas em Mari, Sapé e Rio Tinto, chegando em 1964 a 40 novos núcleos de alfabetização. No período de 1961 – 1964, foram realizados 135 círculos de cultura.

Segundo Scocuglia (2006), a CEPLAR teve uma atuação relevante na alfabetização de adultos, assim como no trabalho de educação popular através de programas de rádio (tendo o maestro Pedro Santos como comentador) e o teatrólogo Paulo Pontes no Departamento de Arte e Divulgação, que contou com o apoio do Serviço de Teatro da UFPB e grupos populares. Para Scocuglia,

[...] as ações da CEPLAR extrapolaram a campanha de alfabetização, na medida da sua capacidade de reunir-mobilizar-conscientizar grandes grupos nos bairros, nas ruas e nas praças de João Pessoa. Nessas reuniões prevalecia a versão ‘da realidade’ dos integrantes do movimento cultural da CEPLAR. Estes pertenciam, em sua maioria, aos setores médios da sociedade pessoense-paraibana (artistas, intelectuais, estudantes universitários e secundaristas) e traziam introjetados valores conhecidos do seu tempo: nacional-desenvolvimentismo’, ‘populismo’, ‘reformas de base’, ‘revolução pelo voto’ e inclusive, o de ‘falar em nome do povo’ (SCOCUGLIA, 2006, p. 51).

A linguagem crítica do teatro da CEPLAR, nos comícios e em vários espaços, do campo e da cidade, desempenhava papel relevante de informação e educação popular, contribuindo para desvelar as formas de violência, fazendo uma leitura crítica da realidade social, ao mesmo tempo mobilizando, subjetiva e politicamente, para uma perspectiva emancipatória. Seu potencial político foi atacado pelas forças políticas representadas pela União Democrática Nacional (UDN), que desenvolveu, em 1964, uma ampla campanha associando a CEPLAR ao comunismo. Tal conflito foi representado nas peças de teatro de rua, assim como nas mostras de filmes e debates populares.

Com o golpe, a CEPLAR sofreu intimidações, perseguições e invasões, sendo seu material educativo considerado subversivo e apreendido. Suas lideranças foram perseguidas e instaurado Inquérito Policial Militar (IPM). Sua sede foi invadida e destruído todo seu acervo. Em 1965, arquivaram o IPM por falta de provas.

Fávero e Soares Júnior (1992) e Scocuglia (2006) ressaltam o significado do que representou a CEPLAR para a aproximação entre o movimento estudantil e de profissionais

liberais e grupos organizados do campo e da cidade, como estratégia para a construção de um processo educativo e cultural que possibilitasse ações inovadoras em direção à organização de uma hegemonia popular. Segundo Fávero e Soares Júnior (1992), o compromisso desses setores da classe média com as camadas populares demarcava nos trabalhos de alfabetização, cultura popular e educação para a cidadania, possibilidades de inclusão social no processo e mercado de trabalho e no desenvolvimento social, assim como na formação de sujeitos para o exercício ativo da participação política na luta pelas reformas de base. Neste sentido, os recursos educativos e culturais foram importantes para sensibilizar, informar e mobilizar amplos segmentos sociais para um projeto político de base popular. Duas mudanças importantes ocorreram na universidade nessa conjuntura:

O estudo sistemático das ciências sociais e o debate sobre a função que a universidade deveria desempenhar frente ao projeto de desenvolvimento brasileiro ganharam dimensões novas. O amplo debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024/61) e, dentro dele, as discussões sobre a Reforma Universitária, levaram as organizações estudantis a ultrapassarem, em termos de discurso e atuação, os limites institucionais da universidade (FÁVERO e SOARES JÚNIOR, 1992, p. 82).

Outro importante espaço de trabalho da extensão em direitos humanos foi iniciado junto ao **Movimento de Educação de Base – MEB**, criado desde 1961 pela CNBB, quando foram desenvolvidos programas radiofônicos de alfabetização e educação de base nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste (FÁVERO, 2004). O MEB veio como parte de um processo histórico surgido com as encíclicas sociais do Papa João XXIII que, associadas às resoluções da II Conferência do Conselho Episcopal Latino-Americano, realizada em 1968, em Medellín, na Colômbia, concebeu a Teologia da Libertação, com a participação de Dom Paulo Evaristo Arns, em São Paulo, Dom Hélder Câmara, em Recife, Dom Pedro Casaldáliga, no Mato Grosso, Dom Fernando Gomes, em Goiânia, Dom José Maria Pires e Dom Marcelo Pinto Carvalleira, na Paraíba. Em 1970, os bispos nordestinos lançam o documento “Eu ouvi os clamores de meu povo”, denunciando a tortura no Brasil, e, em 1973, são criadas as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Em Sousa, houve também a criação de um Centro de Justiça e Paz, como confere esta afirmação:

Passei dois meses no CDDH da Arquidiocese, quando fui aprovado no concurso de Sousa e tive que sair, foi na época de Dom José Maria Pires. Em Sousa, tentamos participar do Centro de Justiça e Paz da Igreja Católica com a irmã Aurélia e o padre Mangueira da paróquia Santana (PD, 2010, entrevista).

Durante a primeira fase da transição (1973 – 1978), quando a repressão era a tônica dominante do regime, a Arquidiocese, tendo à frente Dom José Maria Pires, possibilitou a formação de organizações formais e não formais de promoção e defesa dos direitos humanos (Comissão de Paz e Justiça, Assessoria de Promoção Humana, Centro de Defesa dos Direitos Humanos), envolvendo equipes multidisciplinares de profissionais, que colaboraram na assessoria técnica, além de lideranças sociais, agentes pastorais (Pastoral Operária, Pastoral da Mulher Marginalizada, Pastoral da Terra, dentre outras) e segmentos populares (rurais e urbanos).

Na Paraíba este espaço se viabiliza através de organismos como a Pastoral Rural e Centro de Defesa dos Direitos Humanos, que apoiaram as lutas dos agricultores pela posse da terra, como Alagamar, Cachorrinho e Coqueirinho, Capim de Cheiro, e na cidade, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), Pastoral Operária, Conselho de Moradores, que organizam a resistência do povo trabalhador contra a exploração e seus efeitos, ocupando um papel relevante no Movimento Contra a Carestia, lutas por melhorias no transporte urbano, por melhorias nos bairros populares, etc (AMADO, 1988, p.4).

Na Paraíba, um estado agrário do Nordeste brasileiro, onde a concentração da terra e o coronelismo reinaram durante várias fases da história social e econômica brasileira, não seria estranho haver confrontos entre os movimentos sociais, o Estado e os proprietários de terras. No período de 1970 – 1996, segundo Moreira e Targino (1987), ocorreram mais de 200 conflitos de terra envolvendo 57 municípios e mais de 8 mil famílias na região do agreste e litoral da Paraíba. Dentre as lutas de resistências no campo, neste período, citam-se: a não plantação das culturas de rico, acampamentos na sede do INCRA ou na Praça João Pessoa. O trabalho de educação popular com os trabalhadores rurais, na fase de transição política, foi realizado por órgãos articulados pela Arquidiocese, como Pastorais Sociais, o Centro de Defesa de Direitos Humanos, o Serviço de Educação Popular da Arquidiocese de Guarabira, as Comunidades Eclesiais de Base e o Serviço de Educação Popular de Guarabira (SEDUP).

A posição mais clara da hierarquia católica na Paraíba, em relação à luta dos trabalhadores rurais, deu-se, segundo Moreira e Targino, com a vinda de Dom José Maria Pires, em 1966, para assumir a arquidiocese da Paraíba, de Dom Marcelo Pinto Carvalheira, em 1975, para a arquidiocese de Guarabira e Dom Luis Gonzaga Fernandes, em 1982, para a arquidiocese de Campina Grande, quando foram organizados setores de assessoria e apoio à defesa “da democratização da terra, contra a fome e a miséria e pelo direito à cidadania plena para os trabalhadores do campo”.

Durante a ditadura militar, foi a Igreja Católica que na Paraíba furou o cerco da repressão, rompeu o silêncio dos partidos políticos e reorganizou os movimentos sociais no campo através da luta ‘pela terra prometida’. E é ela que, ainda hoje, se contrapondo ao avanço das forças conservadoras no seu interior, faz parceria com a Organização Sindical e sustenta e mantém a maior parte dos conflitos pela posse da terra no estado (MOREIRA; TARGINO, 1997, p. 308).

Segundo Pereira (2009), Dom José Maria Pires reorganizou as Pastorais Sociais acolhendo os movimentos de ação católica:

A atuação da Igreja no campo, de forma mais comprometida, irá ganhando mais expressão através da tentativa de reorganização da Ação Católica Rural (ACR) sob a coordenação do Padre Joseph Servat e da Juventude Agrária Católica (JAC), sob a coordenação dos padres Nelson Araújo e Carmil Vieira (MOREIRA; TARGINO, 1997, p. 305).

As lutas de resistência no campo foram acompanhadas por uma Equipe de Promoção Humana, formada por agentes pastorais, leigos e religiosos, assistentes sociais, agrônomos, técnicos agrícolas, psicólogo social e profissionais da saúde, que trabalharam através de assessorias aos povos excluídos do campo, assalariados rurais e urbanos e signo da resistência. A luta dos camponeses nos anos 1970, na Paraíba, confrontou os interesses das elites agrárias resistentes à reforma agrária, gestando vários conflitos rurais.

Novaes (1987), em sua tese de doutoramento “Catolicismo, Classes Sociais e Conflitos no Campo”, confirma como, nos anos 1970, os Mestrados de Economia e de Sociologia Rural da UFPB, em Campina Grande, articularam pesquisa e extensão através do Grupo de Pesquisa e Assessoria Sindical junto às pastorais sociais e sindicatos rurais. O trabalho especifica como as manifestações de resistências à opressão e à violência no campo se expressavam nos cânticos, nas caminhadas, nos acampamentos, junto aos órgãos e nas praças públicas, na construção de roçados comunitários, nas missas campais, nas vigílias, dentre outras manifestações.

O Centro de Defesa dos Direitos Humanos – CDDH da Arquidiocese da Paraíba, criado em 1975, por Dom José Maria Pires, tinha como razão principal, apoiar e desenvolver atividades de formação e assessoria jurídica aos trabalhadores rurais frente à violência no campo, e a luta pelos direitos individuais e coletivos. O CDDH, segundo Novaes (1987), oferecia inicialmente orientação jurídica aos agentes pastorais e lideranças, já que as demandas de postulações jurídicas deveriam ser encaminhadas através dos sindicatos e da Federação dos Trabalhadores da Agricultura. Muitas lutas, como a greve dos canavieiros, as

campanhas salariais dos sindicatos rurais, tiveram apoio do CDDH, da FETAG e das Pastorais Sociais. Em 1994, Dom José Maria Pires transformou o CDDH em Fundação de Defesa dos Direitos Humanos Margarida Maria Alves, que continuou o trabalho iniciado pela Arquidiocese na área de assessoria aos movimentos populares (ZENAIDE e CARNEIRO, 1995).

Em 1980, Dom Marcelo Pinto Carvalheira criou o **Centro de Orientação dos Direitos Humanos – CODH** na região do Brejo Paraibano, onde se concentravam os movimentos em favor da reforma agrária (MOREIRA, 2008). Dom Frágoso testemunha o trabalho da Igreja progressista da Paraíba:

Tenho acompanhado com viva simpatia a luta do povo do campo na área da Arquidiocese da Paraíba e acompanhado a ação pastoral de Dom José Maria Pires e de Dom Marcelo para educar a consciência dos cristãos, para assumir essa luta, sendo fiéis ao seu povo e ao Evangelho, e do Centro de Defesa dos Direitos Humanos, que oferece uma assessoria especializada e que tanto o povo do campo tem necessidade (FRAGOSO, 1979, p. 7).

Docentes como Genaro Ieno Neto, Alder Calado, Wanderley Amado, Neide Miele, Ivan Targino e Emília de Rodat e alunos, como Giuseppe Tosi e Orlandil de Lima Moreira, entre outros, traziam no seu repertório profissional experiências de militância política junto a comunidades de base, movimentos sociais e partidos políticos, vivência essa muito importante para fundamentar o processo de aproximação da universidade com os movimentos sociais na fase de transição e democratização.

Desde 1974 acompanho as áreas de conflito de terra na Paraíba, inicialmente como técnico contratado pela Equipe de Promoção Humana da Arquidiocese da Paraíba e, a partir de 1980, como professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba e assessor voluntário da Comissão Pastoral da Terra (GP, 2010, entrevista).

A questão agrária na Paraíba mobiliza, também, a Associação Docente, que cria um grupo de trabalho para assessorar os movimentos sociais e a atuação da entidade no tema.

Ao entrar na UFPB, como estudante, participei de atividades de extensão junto ao Clube do Menor Trabalhador, depois com Dom José Maria Pires no Centro. Como docente, participei no período de 1985 – 1986 do GT Agrária da ADUF, apoiando os movimentos sociais rurais (IE, 2010, entrevista).

A **Comissão Pastoral da Terra**, em âmbito nacional, foi fundada em Junho de 1975. Na Paraíba, a experiência das Pastorais Rurais e do Serviço de Orientação Rural antecedeu a criação da CPT. A vinculação à Regional Nordeste, envolvendo os Estados de Pernambuco, Paraíba, Alagoas e Rio Grande do Norte, foi importante como estratégia de continuidade (ARAÚJO, 2004). A CPT desenvolve trabalho de base junto aos povos da terra e das águas, luta em defesa dos direitos à terra, da reforma agrária e da produção sustentável (familiar, ecológica, apropriada às diversidades). Segundo Anastácio,

No Brasil, a Igreja Católica pode ser considerada como a porta-bandeira da denúncia e do apoio às lutas camponesas. Desde os tempos da ditadura, bispos corajosos fizeram ouvir o clamor do povo no Nordeste, no Centro Oeste, na Amazônia. Documentos como *“Uma Igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social”* carta pastoral de D. Pedro Casaldáliga (1971), *“Eu ouvi os clamores do meu povo”*, do regional Nordeste 2 (1979), *“A Igreja e os problemas da Terra”*, documento nº 18, da CNBB (1980) são exemplos do progressivo e audaz posicionamento da Igreja (ANASTACIO, s/d, p. 2).

A UFPB tem atuado junto à CPT – PB com apoio e assessoria junto às lutas dos trabalhadores rurais, desde os anos 1970, com a participação de docentes e discentes, a exemplo do Mestrado de Sociologia Rural de Campina Grande.

O mestrado de sociologia rural tinha essa vinculação muito forte com os movimentos. A extensão consistia tanto no apoio mais no campo da organização, de fortalecer o processo organizativo, no campo da educação mesmo popular, desenvolver processos de formação política no sentido da ação educativa nesse campo da educação popular, fazer análise de realidade, desenvolver cursos de capacitação (OP, 2010, entrevista).

Desde 1975, quando Guarabira era Região Episcopal da Arquidiocese da Paraíba, que o padre Luiz Pescamona é o responsável. A CPT, vinculada à diocese, era coordenada por Frei Anastácio.

Já existia uma CPT em Guarabira antes do SEDUP que era uma CPT que no início era uma só, que era o Frei Anastácio que acompanhava isso porque Guarabira era parte da arquidiocese de João Pessoa. O pessoal da CPT se concentrava e acompanhava muito mais os conflitos de terra típicos, ou seja, pequenos produtores, arrendatários, meeiros e foureiros que estavam sendo destituídos da terra para plantar capim e botar gado. Mas existia o outro caso trabalhista que estava surgindo com o Pró-Álcool (RS, 2010, entrevista).

No Curso de Especialização em Direitos Humanos, realizado em 1995, para atender a formação continuada de profissionais e militantes no campo dos direitos humanos, participaram advogados da Pastoral da Terra, que explicitam e conceituam a assessoria jurídica voltada para os trabalhadores rurais:

A assessoria jurídica afirma-se principalmente pela sua natureza técnica, à medida que chamada a prestar um apoio jurídico (na orientação quanto ao que dispõe a legislação pertinente, nos muitos processos ao que dispõe a legislação pertinente, nos muitos processos judiciais movidos contra trabalhadores e suas lideranças, resultantes dos conflitos de terra) prima pela sua competência específica, ajudando os trabalhadores e aos que fazem a CPT a melhor se situarem frente aos riscos e às implicações jurídico-políticas, características de uma sociedade e de um Estado historicamente marcados pelas relações de classe nada favoráveis aos ‘de baixo’ (MUNIZ, 2000, p. 23).

Muniz desconstrói a pretensa neutralidade positivista, ao explicitar o atravessamento das relações de poder no trabalho da assistência jurídica realizada junto à CPT.

[...] não há tarefas completamente neutras, politicamente assépticas. A diferença é que, numa sociedade de profundas desigualdades sociais como a nossa, as injustiças são tão freqüentes, que não raro passam a ser tomadas como ‘naturais’. Neste caso, quem desempenha tarefas para ‘os de cima’, quase nunca é acusado de fazer política, mas quem trabalha para ‘os de baixo’, qualquer iniciativa questionadora – ainda que circunscrita ao domínio estritamente profissional – jê é interpretada como ‘partidária’ (MUNIZ, 2000, p. 24).

Concordamos com Muniz quando afirma que os conflitos de terra representam um jogo político, onde dominação e resistências se conflituam, na perspectiva de conquistas, manutenção e ampliação de direitos coletivos, não cabendo nem ao Estado Democrático de Direito e nem à universidade não agirem em defesa da vida e da justiça social.

O conflito de terra é um jogo político, no qual os latifundiários procuram manter o poder que detêm e os trabalhadores rurais lutam para ampliar seus espaços, a solidariedade ativa de setores progressistas, da igreja e da sociedade civil tem contribuído e muito, para efetivação de desapropriações de terras no Estado da Paraíba (MUNIZ, 2000, p. 104).

As ameaças e as intimidações sofridas por parte de capangas e policiais, a violência física nas ações de despejos, os processos de criminalização contra as lideranças, acusadas de desobediência à ordem judicial e formação de quadrilha e bando, são formas

institucionalizadas coercitivas. Por parte do INCRA e do Judiciário, queixa a CPT dos laudos periciais dos técnicos nos processo de desapropriação.

Do ponto de vista da formação prática, Muniz tem reconhecido o papel da assessoria jurídica junto aos trabalhadores rurais em um estado como a Paraíba:

[...] um laboratório de formulação e de formação, também, para os estagiários, cuja atuação permite que seja confrontado o ensino da sala de aula com questões concretas, teoria e prática, universidade e sociedade, através do cotidiano dos trabalhadores e suas questões jurídicas, levando-as para o seio da universidade, ampliando horizontes, quebrando barreiras, dirimindo dúvidas, avaliando e buscando superar o descompasso do direito (e seu ensino) com a realidade, possibilitando a formação de profissionais conscientes e comprometidos com a causa dos trabalhadores (MUNIZ, 2000, p.71 – 72).

Uma questão importante, nomeada pelos educadores populares, é quanto ao significado de assessoria como ação extensionista junto aos movimentos sociais, uma vez que esta carrega uma concepção dual e não interativa entre educadores e educandos. Numa relação de militância, ocorre uma troca de saberes e processos de aprendizagens. Neste sentido, a fala e o uso da linguagem, num contexto coletivo do processo de educação em e para os direitos humanos e a cidadania, junto aos movimentos sociais, implicam em retirar os trabalhadores(as) rurais do anonimato, do processo de coisificação, da negação de direitos e da condição de vítimas da violência. Nessa perspectiva, um dos grandes desafios do(a) educador(a) é manter-se crítico(a) diante da realidade e dos modelos dominantes de saber e poder. O debate crítico realizado por Freire quando desconstrói a perspectiva bancária da extensão universitária é explicitado nesse depoimento crítico da relação universidade e sociedade:

A gente não fala muito em assessoria nos dias de hoje, fala daquela solidariedade, daquela militância, também, daquela contribuição de pesquisador, de membro de universidade que pode oferecer também aprendendo com os movimentos sociais [...] Hoje também [...] É curioso, não é um único movimento. Como tenho uma caminhada [...] Aprendi a caminhar nas diversas trincheiras percorridas pelos movimentos do campo e da cidade. Evidentemente com uma marca maior com os movimentos sociais do campo, mas também fazendo uma alternância com os movimentos sociais urbanos (AP, 2010, entrevista).

Uma crítica importante, feita pela assessoria da CPT à universidade, é quanto à descontinuidade das bolsas de extensão dos estagiários e extensionsistas, uma vez que não se prioriza a extensão como instrumento de mudança social:

[...] Por outro lado, a não renovação das bolsas dos estagiários, envolvidos num projeto de extensão de tamanha importância, mostra o descompromisso da universidade em buscar ser instrumento de mudança e de criar alternativas para a solução dos conflitos que vive a nossa sociedade neste final de milênio, marcada pela desigualdade social, violência, miséria, exploração e desrespeito aos direitos elementares da pessoa humana (MUNIZ, 2000, p. 72).

De 1997 a 1999, docentes como Genaro Ieno Neto e Ivan Targino participaram, através da indicação do MST e da CPT, da assessoria técnica do Projeto Lumiar – INCRA, que se propunha à prestação de assistência técnica às áreas de reforma agrária, intermediada pela Cooperativa de Apoio às Organizações de Gestão e Produção Ltda., com Convênio com a UFPB, através da Rede UNITRABALHO. O programa foi resultado da conquista do Movimento dos Trabalhadores sem Terra junto ao Ministério de Políticas Fundiárias (IENO NETO, 2001).

Um exemplo de como o trabalho extensionista retorna e renova o ensino da graduação, diz respeito ao Curso de Economia, aonde um projeto de extensão vem flexibilizando o ensino (quanto ao conteúdo, à metodologia e à relação com os sujeitos envolvidos), ao mesmo tempo em que oportuniza novas formas de investigação da realidade, provocando mudanças no modo de ver o mundo, de usar a economia como saber capaz de desvelar e produzir novos conhecimentos comprometidos com uma sociedade desigual e em mudança:

Como projetos de extensão, trabalhei na formação dos técnicos do Projeto Lumiar junto ao INCRA na supervisão e acompanhamento sistemático dos técnicos nas áreas de assentamentos rurais. Nesse momento, articulei o processo extensionista com a disciplina Economia Agrícola. Os alunos tinham oportunidade de conhecer as experiências do LUMIAR nas áreas de assentamentos rurais. Essa experiência mexia com a cabeça deles, pois muito do que eles pesquisavam em documentos e livros quando se defrontava com a realidade. Recentemente, estamos assessorando os movimentos sociais em análise de conjuntura, que está tendo efeitos expressivos. São 26 alunos de Economia que iniciam a experiência com um trabalho de pesquisa obtendo informações e realizando Boletins que são discutidos abertamente com a Comissão Pastoral da Terra, sindicatos urbanos e rurais (IE, 2010, entrevista).

O trabalho de assessoria e assistência técnica a cooperativas de trabalhadores rurais junto ao Projeto Lumiar teve apoio do Governo Federal, da CONTAG e do MST, além do Ministério de Políticas Fundiárias (IENO, 2001). Com a participação de Genaro Ieno Neto na Coordenação de Programas de Ação Comunitária e Assessoria, da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UFPB, ampliou-se o compromisso institucional com a extensão junto às áreas de reforma agrária.

Genaro junto à Coordenação de Programas de Ação Comunitária teve um papel muito importante de acolher os diversos movimentos sociais, discutir os problemas sociais e encaminhar ações de extensão envolvendo diferentes setores da universidade. Foram apoiados Congresso de Agentes Comunitários de Saúde, Encontros de Movimentos Sociais, o Coletivo de Criança Adolescente, assessoria às comunidades rurais e urbanas. Fernando Abath, não só reestruturou os núcleos de arte, cultura popular, documentação e outros, como mapeou e articulou os movimentos culturais, realizou cursos de extensão cultural com gestores públicos (IE, 2010, entrevista).

Outro registro de ação extensionista que articula educação em e para os direitos humanos, direito ao meio ambiente e direito à terra, o Projeto Agricultura Orgânica e Feira Agroecológica, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Gestar: território, trabalho e cidadania, do Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Centro de Ciências da Natureza (CCEN), coordenado pela professora Maria de Fátima Ferreira Rodrigues, atual presidente da Comissão de Direitos Humanos da UFPB. O projeto conta com o apoio da CPT e do Serviço Pastoral dos Migrantes e os assentamentos rurais de Apasa, Padre Gino e Dona Helena (RODRIGUES, 2009).

O projeto, do ponto de vista do direito ambiental e da qualidade de vida, promove a recuperação e reflorestamento das nascentes, promove as feiras agroecológicas, apóia a caminhada pela soberania alimentar e desenvolve cursos de capacitação sobre temas que fortalecem a perspectiva social e ambiental dos direitos humanos na contemporaneidade: preservação de nascentes, questão agrária, meio ambiente e assentamentos rurais à luz da legislação ambiental e práticas e manejos de solo e produção agrícola (RODRIGUES, 2009).

Ainda na questão agrária, Moreira e Targino (1997) citam como apoio o Grupo de Estudos Rurais do Centro de Referência em Saúde do Trabalhador (CERESAT) e o Laboratório de Tecnologia do Centro de Tecnologia da UFPB, que realizaram pesquisa sobre a saúde do trabalhador no campo paraibano.

A extensão universitária na UFPB, junto aos movimentos sociais, nessa fase da transição, inicia-se, portanto, de modo não-formal, sendo pautada pelos objetivos de contribuir com a resistência à opressão e agir de forma coletiva para o enfrentamento da violência em várias das suas manifestações, mobilizando segmentos populares e sindicais como as comunidades de bases, através de ações de solidariedade, apoio, formação e capacitação, assessoria jurídico-popular e técnica. Os movimentos sociais foram, portanto, os protagonistas que fizeram emergir a idéia da extensão universitária como processo educativo, na medida em que, mesmo em conjunturas críticas, mobilizaram docentes e discentes da

universidade para se comprometerem com as questões sociais. Nessa fase, ainda no período ditatorial, os movimentos de base vinculados à Arquidiocese foram cenário de onde emergiram experiências de educação em direitos humanos e organização de entidades de defesa dos direitos humanos na Paraíba.

4.3.3 Da abertura política à redemocratização (1978 – 1985)

Souza (2007) trata da multiplicidade das organizações populares (plurais, diversificadas e propositivas) em distinção às sindicais e partidárias, como uma expressão da complexidade do tecido social, distinta de interpretações que veem tal diversidade como fragmentação e dispersão. Para o autor, o social enquanto espaço de lutas e relações sociais é um solo fértil de práticas e experiências políticas e culturais. Com a conquista da institucionalidade democrática, as possibilidades de exercício dos direitos civis e políticos através dos mecanismos de participação e controle social, conselhos de direitos, comissões, fóruns, comitês, conferências e outros, no âmbito do Estado, abriram espaços institucionais para inclusão de uma multiplicidade de vozes representando a pluralidade social, política e ideológica.

O ano de 1979, segundo Moreira e Targino (1997), foi importante como referência da fase de transição na Paraíba, pois as lutas sociais no campo, através de sindicatos, centros e serviços da Igreja, setores de assessoria e pastorais sociais, foram importantes para exercer o compromisso social com as mudanças gerais na sociedade e com as lutas específicas no campo agrário e identitário.

Na Paraíba, o processo de distensão política teve como um dos marcos o **Movimento pela Anistia na Paraíba** (1979), com ativa participação de entidades sindicais e estudantis, da Igreja e de forças democráticas. A participação de estudantes, professores e funcionários da UFPB, no processo de constituição do Comitê Brasileiro pela Anistia – CBA, foi um marco importante como indicador de resistência, tendo em vista que se tratava de um embate relevante para o processo de distensão e abertura política.

O Comitê Brasileiro pela Anistia foi feito aqui na UFPB. Eu me lembro que o presidente do Comitê da Anistia era Wagner Braga Batista que ainda tá lá em CG, aposentado, mas estava lá, também: Edgar Malagodi, Paulo Nakatane, Heleno Rotta, Ademir Alves, Iedo Fontes, era esse pessoal todo. Todos tinham sido presos políticos, então esse pessoal todo era do comitê e ele agrupava todas as forças político-democráticas e socialistas. Rubens Pinto Lira também fazia parte desse núcleo do pessoal que fundou o CBA (JH, 2010, entrevista).

O CBA na UFPB surgiu numa conjuntura de abertura política, quando a universidade, com a gestão de Lynaldo Cavalcanti, abriu-se, ao contrário da fase do golpe, para a participação de docentes, representando uma pluralidade político-ideológica:

Era um período de expansão da universidade. O professor Lynaldo Cavalcanti encheu a universidade de professores de esquerda vinculados aos movimentos populares pré-64. Então em CG foi Wagner Braga Batista que criou mais ou menos uma escola lá de pessoas na luta pela democracia e pelos direitos humanos, aí vieram José Roberto Novaes, Regina Novaes, Mario Giuliani, Paola Cappelin, Giuliani, Paulo Campanário, Reinaldo Carcanhoto, isso foi tudo no final da década de 70, no processo de expansão da UFPB (JH, 2010, entrevista).

Em 1978, surgiu o Movimento Feminista pela Anistia (MFA) na Paraíba, pela libertação dos presos políticos cumprindo pena em Itamaracá. Com o movimento pela anistia no país, a Associação Docente, o Diretório Central dos Estudantes e a Associação dos Servidores Técnico-administrativos da UFPB engajaram-se no Movimento Feminino pela Anistia e na criação do Núcleo do Comitê Brasileiro pela Anistia.

[...] una de las manifestaciones más evidentes que tuvimos fue la lucha por la amnistía, que fue muy amplia en Brasil. No tuvo la capacidad de involucrar a millones de personas, pero sí principalmente a las universidades, a parte de la intelectualidad, de los artistas y de las izquierdas. Las amas de casa también se involucracon, inclusive las madres y las abuelas que, aunque generalmente conservadoras, cuando la lucha contra la dictadura fue creciendo, resultaron muy solidarias; las encontrábamos enfrentando a los generales con mucho más coraje que aquellos que estuvieron presos. Tenenos que rescatar esa lucha por la amnistia(CIPRIANO, 2004, p.274).

A criação em 1979, do Comitê Feminista pela Anistia (MFA) na Paraíba, como parte de uma articulação nacional em defesa dos presos e exilados políticos, contava com a participação do Centro da Mulher de João Pessoa, depois Grupo Feminista Maria Mulher (1980) (RABAY, 2001). No meio rural, as mulheres se engajaram nas lutas pela defesa da terra nos sindicatos rurais e movimentos do campo.

A primeira manifestação política pública, do campo da esquerda, no Estado da Paraíba foi uma procissão organizada com o apoio da Arquidiocese da Paraíba, em 1978, pela libertação do preso político Cajá, que contou inclusive com a participação do Arcebispo Dom José Maria Pires (NUNES; NASCIMENTO E SANTOS, s/d, p. 17).

A constituição da ADUF – PB, em 1978, foi importante para o engajamento dos docentes no processo de transição democrática.

Quando participei da fundação da ADUF, fiquei na comissão organizadora da eleição pra primeira diretoria. Ai nessa gestão é que a gente criou o núcleo de apoio aos movimentos de anistia [...] então a gente cria esse grupo com o pessoal que constituía o movimento feminino de anistia que já estava organizado, salvo 1 ou 2 tinham todas professoras da UFPB, Eleonora e outra que não lembro agora. Então a gente começou esse núcleo no sentido da primeira meta era ajudar ou incentivar a criação do Comitê Brasileiro de Anistia (WP, 2010, entrevista).

O **movimento sindical** na Paraíba, nos anos 1970, ativou as lutas em torno da educação. A Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba, criada em 1978, e à recriação da UNE, em 1979, foram relevantes para a resistência à proposta de reforma universitária concretizada através do Convênio MEC/USAID; fundando um modelo de universidade – empresa. Fávero (1991), ao investigar o Plano Acton, criado em junho de 1965, explicita como a universidade, durante a ditadura militar, foi convertida em problema político e social. Para as forças militares, na sua lógica repressivo-dominadora, a estratégia de modernização e reforma objetivava controlar ideologicamente o espaço de resistência cultural com vistas a inserir a lógica instrumental do mercado. A perspectiva da defesa interna, propagada pelas elites dirigentes do golpe de 1964, estrategicamente, buscava conquistar a estabilidade política interna neutralizando e controlando os espaços organizacionais de segurança, principalmente os de ensino, a exemplo das universidades (tentando extinguir as resistências políticas), transformando-as em instrumentos de hegemonia. Em nome do progresso, da defesa interna, da democracia, da integração nacional, foi alicerçado um conjunto de medidas estruturantes para modelar a universidade como aparelho ideológico aliado do regime.

O Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969, instituído por Costa e Silva, criminalizou, como atitudes anti-sociais dos estudantes, corpo docente e funcionários ou empregados dos estabelecimentos de ensino, as ações de participação social em manifestações coletivas de massa, usos do patrimônio público, propaganda e seqüestros. Caracterizou como movimentos sociais: participação na deflagração de greves, passeatas, comícios não autorizados; como uso criminoso do patrimônio público: atentados contra prédios e instalações públicas e uso de espaço público para atentar contra a ordem militar; como propaganda: distribuição de materiais subversivos; como sequestro: manter servidores universitários em cárceres privados. Esse contexto de autoritarismo gerou, contraditoriamente,

outra dinâmica, a da necessidade de resistência como uma forma de sobrevivência frente às dores dos processos vividos de medo e silenciamento.

Para Fávero (1991, p. 15), a militarização alcançou a universidade, espaço quase impenetrável, nos anos 1970, de dispositivos disciplinares. Nesta direção é que foram criados a Intervenção de Atcon e o Relatório da Comissão Meira Mattos. De espaço de luta pela defesa da autonomia acadêmica, a universidade, no regime militar entre 1964 – 1979, transformou-se num espaço de formação de mão de obra para o mercado, neutralizando sua força contestadora e crítica dos anos que antecederam ao golpe militar. Chauí (1980, p. 49) define como signos visíveis do autoritarismo nas universidades: o uso da força, a repressão, a censura, a invasão, a racionalidade do processo produtivo industrial capitalista, os quais impregnam os modos de gerenciamento acadêmico e dos órgãos do Estado, neutralizando o processo de produção do saber e de formação profissional, assim como as relações sócio-institucionais.

Na UFPB, o NDHIR, inicialmente, foi um dos espaços anteriores à ADUF que articulou resistências na UFPB.

O NDHIR teve um papel muito importante nesses movimentos. NDHIR era um setor da universidade que era livre mesmo na época da ditadura ele era livre e ali a gente fazia muita articulação, tanto de professor, como de funcionário. Então eu acho que ADUF, o SINTESP foi o NDHIR que acolhia, as reuniões nós fazíamos lá, isso antes da ADUF existir. Ai foi criada uma comissão gestora para poder a ADUF sair que era Silvio Allen. Logo depois eu fui da diretoria com Paulo Inácio, como tesoureira da diretoria de Natanael, fui da diretoria cultural. Fui de duas diretorias da ADUF (NH, 2010, entrevista).

O NDHIR nos anos setenta, na UFPB, funcionava como espaço de articulação até a formação da ADUF-PB.

Berilo chamava o NDHIR o *Covil dos Comunistas*. O NDHIR tinha essa conotação de ser de esquerda, era o Quisto que eles achavam, funcionava inclusive no prédio da reitoria, onde é o NUDOC. Tinha todo aquele povo de fora que tinha vindo para cá, ali agregava todo o pessoal que veio de fora: Cláudio, Silvio, Joana, Rosa, Sevá, Ângela, Tâmara, tinha muita gente, tinha as linhas de pesquisa como movimentos sociais. Agora tem um site que você pode ver as linhas antigas. A gente fez um trabalho sobre o movimento estudantil, fizemos uma linha de pesquisa, fizemos até um seminário, o I Seminário Nacional com José Dirceu que tinha sido presidente da UNE. Essa documentação a gente organizou e devolveu ao DCE (ND, 2010, entrevista).

Alem expressa o significado político da ADUFPB para o processo de democratização da UFPB.

Nossa universidade viveu um processo de expansão que de alguma forma colocou sua comunidade acadêmica numa posição altamente crítica diante da realidade local e nacional, numa posição de firme questionamento ao cerceamento a que a sociedade civil brasileira se via submetida, sobretudo após 1964. Consequência desse fato foi a posição de vanguarda que as Associações de Docentes da UFPB, fundadas em plena vigência do AI-5, assumiram desde sua criação, na luta pelas liberdades democráticas, pela autonomia universitária, pela reformulação da Universidade, na direção de servir os interesses da maioria da população – o que inclui sua democratização efetiva (ALEM, 1980, p.44).

Na luta pelo processo interno de democratização, a ADUF enfrentou de um lado, resquícios autoritários internos e, externamente, enfrentou uma campanha xenófoba na mídia local.

Nossas AD's levantaram desde o seu nascimento a bandeira da reintegração dos docentes afastados da UFPB pela ditadura. Exigiam a extinção até hoje não lograda, da Assessoria de Segurança e Informações que funciona junto a Reitoria – uma permanente ameaça a liberdade acadêmica na UFPB. Apoiaram a luta dos professores da rede Estadual contra a situação de miserabilidade salarial em que vivem; apoiaram e apóiam a luta dos trabalhadores rurais paraibanos pela permanência nas terras que ocupam (ALEM, 1980, p.44 – 45).

Neste processo, é importante ressaltar a ADUF, o DCE e o SINTESP.

Ao fundar a ADUF e encarar os primeiros desafios políticos e as assembléias massivas, a geração fundacional estava completando o trabalho interrompido em 1968 com o AI-5 e a brutalidade da ditadura. Diante da grave derrota que se seguiu, com a desarticulação da esquerda e o quase absoluto fechamento de horizontes para a ação política aberta, essa geração advinda de 68, soube reinventar a política, capilarizando-se, por algum tempo em silêncio, numa sociedade civil em acelerado e brutal processo de modernização, que, no final dos anos setenta, havia plasmado no envelope da 'modernização conservadora' uma sociedade nova e sequiosa por reaver o tempo perdido. A ADUF é parte desse processo amplo, jogada nas vicissitudes do tempo e do ser, tradução política de uma geração no espaço de João Pessoa (ADUFPB, 2006, p.79).

Para Lyra (1982), o enfrentamento ao autoritarismo implicou em várias frentes: mais verbas para a educação, a luta contra a privatização do ensino superior, a democratização das estruturas de poder universitárias e do movimento docente, a manutenção do caráter público das universidades federais, as eleições diretas e o debate democrático das propostas programáticas, exercitando uma cidadania ativa.

Na Paraíba, a ADUF (Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba) e a AMPEP (Associação do Magistério Público da Paraíba) são as primeiras entidades de trabalhadores a se estruturarem numa linha de confronto com o governo. Em seguida são os motoristas de transportes urbanos de João Pessoa que entram em greve por melhores salários. Em 1979, os trabalhadores da construção civil, organizados por fora do sindicato, participam numa Campanha Salarial (estado de mobilização dos trabalhadores durante o dissídio coletivo) (AMADO, 1988, p.4).

Outra questão debatida no movimento docente estava relacionada ao papel do professor em uma universidade pública. Afirma Lyra (1982, p.76): “as AD’s com sua luta democrática têm concorrido bastante para modificar esse relacionamento, ao combaterem o autoritarismo visceral do poder acadêmico”. Restituir o papel de educador ao docente passa pela revisão de relações autoritárias não só na relação universidade e Estado, universidade e sociedade, como na relação ensino-aprendizagem, invertendo a tradicional relação vertical entre pares alienados e conformistas, para uma relação democrática e interativa.

Dentre os principais momentos de articulação a nível nacional, no campo sindical, destaca Nunes (1999): o I Encontro Nacional de Oposições Sindicais (ENOS), em 1980; o I Encontro Nacional de Trabalhadores em Oposição à Estrutura Sindical (ENTOES), em 1980; a Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras, em 1981; e a Articulação Nacional dos Movimentos Populares e Sindical (ANAMPOS), em 1982. A criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, representou o embate em torno da defesa da autonomia sindical e o enfrentamento do Estado autoritário. O novo sindicalismo que se inicia no período de transição democrática, no ABC paulista, amplia a proposta: o combate ao atrelamento e burocratização dos sindicatos; o direito de greve e autonomia sindical; os índices de reajustes e a negociação coletiva e a criação da Central Única dos Trabalhadores. Na Paraíba, na capital, destacam-se na articulação da perspectiva de criação da CUT: a ADUF-PB, a Pastoral Operária, o Zé Peão, a Associação do Magistério do Estado da Paraíba (AMPEP) e o Sindicato Têxtil da Indústria de Fiação e Tecelagem de João Pessoa. No Brejo, articularam o movimento de renovação sindical e participaram da criação da CUT, o Centro de Orientação dos Direitos Humanos (advogado João Camilo Pereira), o Serviço de Educação Popular – SEDUP (coordenado pela irmã Valéria Rezende) e a Pastoral da Terra (coordenada pelo padre Luiz Pescamona) junto com as lideranças sindicais emergentes.

Com relação à Pastoral Operária, a partir de 1979, a ênfase na formação resultou no processo de organização da oposição no sindicato da construção civil e nos movimentos populares.

Foi nos grupos de Igreja de João Pessoa – CEBs e Pastoral Operária – que nossos personagens despertaram para a ação sindical. Desde a origem da Pastoral Operária, em 1976, que esta vem reunindo trabalhadores de diferentes categorias, nos diversos bairros de João Pessoa, para discutir seus problemas [...] É principalmente a partir de uma reunião conjunta dos grupos de Pastoral Operária, no final de 1978, que se intensifica a discussão sobre sindicato, culminando, em meados de 1979, com a organização de uma coordenação de trabalhadores da construção civil dos grupos de Pastoral Operária, para a participação na Campanha Salarial do sindicato da categoria. Foram então realizadas várias reuniões nos bairros para levantar as necessidades dos trabalhadores da construção civil (AMADO, 1988, p.5).

No tocante à transição democrática, a tensão significava para as forças sociais críticas moverem processos de mobilização social que gestassem alternativas à ditadura, já que o temor inculcado e o medo ainda eram palpáveis, gerando um clima de insegurança que se prolonga até mesmo após a institucionalização do Estado de Direito:

Falei das duas coisas que estavam apontando, uma era a relação com a igreja a questão da pastoral operária. A outra era a organização da ADUF que estava ainda na época nas discussões semi-clandestinas. Quando você perguntava, as pessoas diziam “eu sei que tem alguns professores não sei onde”, até que eu consegui entrar no grupo e começar a participar (WP, 2010, entrevista).

A sociedade civil desmantelada e silenciada pela ditadura ensaiou e construiu no processo de transição a formação de novas forças sociais em diferentes espaços de lutas. Foi assim, com os movimentos sociais no campo e na cidade. No interior das universidades públicas fortemente atingidas pelas forças da repressão emergiu os comitês brasileiros pela anistia geral e irrestrita, o movimento pró-constituente e pelas diretas, assim como os processos de democratização das universidades, a criação das associações de docentes e servidores técnico-administrativos, as assessorias populares, os grupos de estudos, pesquisas e extensão e as comissões de direitos humanos.

O movimento de oposição sindical da construção civil, chamado Zé Peão, se constituiu no final dos anos 70 em João Pessoa.

Somente em meados de 1981 é que se retoma o processo de organização independente da categoria (influenciada pelas articulações a nível nacional que irão redundar na criação das centrais sindicais e pelas questões colocadas pelo surgimento do Partido dos Trabalhadores) não mais a partir daquela antiga coordenação, mas a partir dos trabalhadores da construção civil que participam da CEB do Alto do Céu, rompendo com a estrutura de grupo misto, de trabalhadores de diferentes categorias, da Pastoral Operária. Este núcleo inicial vai dar origem, agregando novos integrantes, ao movimento de oposição sindical que vai lançar o boletim ZÉ PEÃO, em maio de 1983, o qual vai identificar a chapa de oposição daquele ano. No entanto, só em 1986 será possível tomar a direção do sindicato (AMADO, 1988, p.6).

Segundo Amado (1988), a capacidade de resistência dos movimentos sociais, de se contraporem ao medo do uso da força, no movimento sindical, começou com a construção de um processo contra-hegemônico envolvendo trabalhadores da construção civil, da educação, da indústria e do campo. A experiência junto ao Zé Peão, na construção civil de João Pessoa, foi objeto de dissertação do professor Wanderlei Américo Amado, sob orientação do prof. Leôncio Camino, junto ao Mestrado de Psicologia da UFPB, intitulado: “Engajamento nos movimentos sociais: a origem do “Zé Peão”: movimento de oposição sindical dos trabalhadores da construção civil de João Pessoa”, em 1988.

A participação de setores democráticos com a CNBB, a ABI, a OAB, o Comitê Barsileiro pela Anistia, dentre outros coletivos sociais criou um clima de cidadania ativa nacional. A **Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese**, criada após a vinda de Dom José Maria Pires para a Paraíba, teve participação ativa na construção social e histórica dos direitos humanos na Paraíba. Desta, desdobraram-se centros de defesa, assim como, organizações de direitos humanos a exemplo do Centro de Direitos Humanos, Assessoria e Educação Popular, o Coletivo Santo Dias, o Serviço de Educação Popular, a Sociedade de Assessoria aos Movimentos Sociais e Populares, dentre outros. Na Paraíba, a **Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese** teve um papel ativo no processo constituinte, no debate e na consulta junto às comunidades de base, contando com a colaboração, inclusive, de militantes de direitos humanos e docentes universitários:

Eu acompanhei o cotidiano da CF de 1988 sendo construída e com a promulgação, em outubro de 1988, houve a convocação das Constituintes Estaduais. Foi aí que Dom José Maria Pires, na Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese, convidou a um grupo de professores universitários: Neroaldo Pontes de Azevedo, Rui Gomes Dantas, Linei Benevides, Genaro Ieno e o padre Chico Pereira os cinco professores universitários, houve a constituição desse grupo para acompanhar a Constituinte Estadual. Os cinco professores universitários, cada qual com sua experiência, um educador, um psicólogo, cada um com sua experiência. Eu era o único com experiência na área de direito e não era prof. universitário. A partir de fevereiro de 1989 eu comecei a atuação junto à Comissão de Justiça e Paz em contato próximo com esses professores universitários para acompanhar a formação da constituição estadual. Nosso trabalho era ajudar a escrever a Constituição Estadual. Nos mobilizamos no estado inteiro visitando as Comunidades Eclesiais de Base, fomentando o debate e discutindo propostas para apresentação à Constituinte do Estado da Paraíba (LD, 2010, entrevista).

Gregório Bezerra, um dos líderes comunistas, em entrevista concedida ao CDDP-AEA, reconheceu o papel da Igreja Católica no enfrentamento à tortura, com as visitas aos

presos políticos e a criação de Serviços e Comissões de Justiça e Paz e Centros de Defesa dos direitos humanos.

[...] depois de 64 para cá a Igreja vem desempenhando um papel dos mais positivos na sua história. A Igreja Católica vem fazendo a mais bela autocrítica de toda a sua história; ela tem se colocado em defesa dos presos e torturados, contra as torturas, contra as mortes nas câmaras de torturas, contra o sequestro defende intransigentemente os direitos humanos, defende a reforma agrária, é contra as multinacionais, defende os bóias-frias, os trabalhadores volantes, os avulsos, como se queira chamar, defende a infância abandonada (BEZERRA, s/d, p. 18).

Se, de um lado, a Igreja Católica na Paraíba, através da liderança de Dom José Maria Pires, atuava como guarda-chuva e espaço de resistência e defesa dos direitos humanos, com a luta pela anistia e a Constituinte, outros atores sociais foram quebrando as grades que impunham a fragmentação das forças de oposição, sejam os partidos políticos, seja o movimento sindical. O movimento sindical, a Pastoral Operária e o Zé Peão foram relevantes como espaços de organização, formação e de luta numa conjuntura autoritária, uma vez que dela surgiu o processo de mobilização da oposição sindical e a formação de partidos políticos.

A consequência disso aí foi uma espécie de perenização ou institucionalização desse grupo da construção civil, que fiquei eu encarregado, mas aí teve um contratempo. O trabalho de Alfabetização de Jovens e Adultos só apareceu depois já na época do projeto Zé Peão (WP, 2010, entrevista).

Tosi (1988) caracteriza esse período como de ressurgimento das lutas pela terra, o movimento de renovação sindical e das mobilizações de massa pelos direitos coletivos. O autor diferencia a “pastoral social libertadora” dos anos 1980 e 90 dos “sindicatos cristãos” dos anos 1960 e 70, criados para disputarem com as Ligas Camponesas, que o golpe destruiu, conseguindo fazer um corte radical, embora não tenha conseguido destruir o sonho da terra, já que o movimento de renovação dos anos 1980 retomou o papel reivindicativo e as bandeiras de luta anteriores. Um fator que contribuiu para ampliar os conflitos no campo, mas também um processo de formação de uma consciência crítica em relação aos direitos dos canavieiros foi a retirada dos roçados que os moradores dos engenhos tinham para plantar agricultura de subsistência, face à expansão do Pró-Álcool sobre as lavouras alimentícias, gerando revolta e luta pelos direitos trabalhistas.

Tosi, que pesquisou a Pastoral Rural na Arquidiocese de Guarabira, criada nos anos 1980, desenvolveu um processo de mobilização e assessoria ao processo de renovação do

movimento sindical no campo, fortemente marcado pela violência, enfrentando duas direções de luta: uma focada nas reivindicações dos trabalhadores (a luta sindical) e outra na luta pela terra na região. Entre as comissões e entidades que atuaram nos municípios do Brejo Paraibano abrangidos pela Diocese de Guarabira, assinalamos as seguintes: Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, Centro de Orientação dos Direitos Humanos – CODH; Serviço de Educação Popular – SEDUP; Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural – CENTRU; Federação dos Trabalhadores da Agricultura – FETAG; Movimento das Mulheres Trabalhadoras do Brejo – MMT; Pastoral da Terra; Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e Escola de Formação Quilombo dos Palmares – EQUIP.

O **Centro de Orientação dos Direitos Humanos – CODH** da Arquidiocese de Guarabira, criado em 1979, surge com o objetivo de prestar assessoria jurídica aos sindicatos rurais e grupos de trabalhadores em conflitos de terra, coordenado pelo advogado trabalhista João Camilo Pereira.

O **Serviço de Educação Popular – SEDUP**, criado por Valéria Rezende e Dom Marcelo Cavalheira, em 1981, inicialmente vinculado à Arquidiocese de Guarabira. Em 1991, com a saída de Dom Marcelo, tornou-se uma sociedade civil:

Todo o trabalho do SEDUP foi nesse período, quando o SEDUP começa a funcionar, de 1981 a 1984, quando surge a primeira greve dos canavieiros no brejo foi de fazer um trabalho educativo para que os assalariados da cana descontentes pela perda da terra, porque eles dizia assim, “a cana está chegando na porta da cozinha”, essa era a expressão que representava bem. Esse era, para eles, **a grande ferida nos seus direitos**. A partir dessa inquietação, a gente começou a trabalhar com eles, fazê-los perceber que eles tinham outros direitos que também estavam sendo feridos. Eu acho que é importante essa passagem subjetiva dos trabalhadores da área canavieira de perceber-se como camponês principalmente, a sua subjetividade, se perceber como assalariado. O trabalho educativo foi o principal trabalho que a gente fez. Abrangia também o acompanhamento dos conflitos de terra (VR, 2010, entrevista).

Os programas de ação do SEDUP, segundo Rezende (2010), priorizaram a formação política dos canavieiros.

A própria realidade e a dinâmica das lutas e intervenções foram fazendo com que o SEDUP se especializasse nesta questão dos canavieiros, além de outras coisas. Por exemplo, os principais programas do SEDUP foram esse programa de trabalho com os canavieiros de **educação para os direitos trabalhistas** e etc., que culminou com a greve de 1984. Dentro desse episódio teve o assassinato da Margarida que tinha a intenção de abater o movimento, porque em 82 e 83 se fez uma campanha trabalhista que era para preparar o pessoal para, no ano seguinte, ser capaz de fazer greve. É no bojo dessa campanha trabalhista que ela foi assassinada em agosto, era para barrar o movimento. Mas o movimento continuou e a greve se fez em 1984. O SEDUP esteve inteiramente engajado nesse processo fazendo cartilhas (VR, 2010, entrevista).

Um dado relevante da história da formação do SEDUP é a vinculação social e político-ideológica dos seus membros e o modo como os mesmos articulavam a militância com a formação superior, posteriormente sendo incorporados por concurso público ou Programas de Pós-Graduação da UFPB¹⁰.

No SEDUP todos os jovens eles vieram para o SEDUP e, já estando no SEDUP, foram fazer o Mestrado de Sociologia Rural (Orlandil, Gil, Zezinho Barbosa, Tosi, Inêz, Lola). Fazia parte da nossa estratégia identificar jovens de origem de lá, de origem popular, de origem rural, de origem trabalhadora dali, que tinham tendência à engajamento, e que já estavam engajados com a pastoral da juventude com outras coisas que a gente começou para vir trabalhar no SEDUP e que estavam começando os estudos universitários. Esses meninos todos fizeram todo o seu estudo universitário trabalhando no SEDUP (VR, 2010, entrevista).

Outro aspecto é a inserção dos mesmos como docentes da UFPB e, neste lugar, o vínculo com a educação popular e com a extensão e o ensino em e para os direitos humanos.

Eles iam a semana inteira para Campina ou para João Pessoa para o curso universitário e nos fins de semana eles mergulhavam no trabalho de base lá, e a gente, toda quarta-feira à tarde, tinha uma reunião em que se avaliava e se planejava o trabalho e as tarefas de todo mundo para a semana, que você podia chamar isso de um sistema de formação, esse foi outro programa, o programa de formação interna, permanente que era de autoformação, de todos nós juntos, também com companheiros professores universitários (VR, 2010, entrevista).

Pautadas nos princípios da Educação Popular, as ações do SEDUP na área rural envolvem: a formação de dirigentes de base; turmas de alfabetização de jovens e adultos para os trabalhadores rurais e apenados do presídio de Guarabira; educação para a qualidade do trabalho e geração de renda com capacitação para o associativismo, o cooperativismo e a gestão da pequena produção; e programas de rádio. Na assessoria jurídico-popular, o SEDUP vem prestando apoio às lutas em defesa da terra e direitos trabalhistas, qualificando o processo de formação da oposição sindical e formação da CUT Estadual. No programa Políticas Públicas e Cidadania, o SEDUP atua junto aos conselhos municipais e de direitos. A entidade integra a Comissão Estadual da Consulta Popular para o Brasil (SANTOS; TOSI, 1999; TOSI, 1988; MOREIRA, 2008).

¹⁰ Geovanni José de Freitas, sociólogo, atualmente professor da UFC; Giuseppe Tosi, filósofo, professor da UFPB, voluntário do Movimento Leigo para América Latina – MLAL. Orlandil de Lima Moreira, José Barbosa e Severino Silva atualmente são professores da UFPB; Maria Cardoso da Conceição, socióloga, atualmente professora da UFCG e Inez Eunice Bassanesi participou do Mestrado em Serviço Social da UFPB.

Antecede ao SEDUP o Centro de orientação dos Direitos Humanos da Diocese de Guarabira criado em 1979, criado por Dom Marcelo Carvalheira. O CODH, co-irmão do Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Arquidiocese de João Pessoa, articulava-se com o SEDUP na luta contra a violência no campo na região do Brejo Paraibano:

O CODH da Arquidiocese de Guarabira se especificava nas questões trabalhistas e de violência até que os sindicatos começaram a ter advogados para acompanhar não só a questão trabalhista, mas também de violência. Havia orientação jurídica, acompanhamento e apoio político. Havia reuniões periódicas para se trabalhar os momentos de lutas como as greves e campanhas salariais. Agia-se em bloco com a CPT, a CDH e o SEDUP. Muita gente trabalhava no brejo, mestrandos, estagiários, educadores, advogados, enfim um grupo grande (GF, 2010, entrevista).

Participaram do SEDUP, voluntários estrangeiros (italianos e franceses)¹¹, agentes pastorais e estudantes universitários (Mestrado de Sociologia Rural, Programas de Pós-Graduação em Sociologia e em Educação).

Começamos a aproximação, sobretudo pelo Mestrado de Sociologia e Economia Rural de Campina Grande, que vinha fazer assessoria as reuniões e a todo o trabalho de formação, a educação popular que era a irmã Valéria que pensava e organizava, as cartilhas, camisetas, programas de rádio semanais, muito material didático, Super 8 que apresentava numa máquina que se encontra no SEDUP. Passavam filmes, a partir daí se fazia debates, cursos de alfabetização para mulheres e dirigentes. Havia um grande analfabetismo (GF, 2010, entrevista).

A participação de professores e estudantes universitários tem sido reconhecida no movimento rural, em cursos de capacitação, investigação e assessoria técnica, mobilização e apoio aos processos organizativos.

O SEDUP, a partir dessa relação com a universidade, sempre tinha a presença nos cursos de capacitação de um professor para fazer uma reflexão mais profunda de determinada realidade, da realidade agrária, da situação dos assalariados. Como eram professores que pesquisavam essas temáticas, então eles estavam sempre dando essa colaboração. Colaboravam também no processo de mobilização, na greve dos canavieiros, na mobilização de fazer o piquete estava lá Roberto e Regina Novaes, eu, eu era aluno deles, Giselia Potengy, então ficava todo mundo hospedado no colégio das freiras e de madrugada ia fazer os piquetes para não deixar os trabalhadores furarem a greve (OP, 2010, entrevista).

A campanha salarial no campo e a greve dos canavieiros na década de oitenta foi objeto de estudos e pesquisas no interior da UFPB.

Na época das campanhas salariais os professores colocavam os carros à disposição dos dirigentes sindicais, ajudavam a financiar as campanhas salariais, acompanhávamos as campanhas e, sobretudo a formação, os cursos. Os grandes acontecimentos eram as campanhas salariais, se comemorava 1º de maio em lugares diferentes o para se construir as campanhas salariais e após a morte de Margarida em agosto se comemorava o dia da sua morte e o 8 de março. Enchiam-se as praças. Todo esse trabalho exigia grande esforço e financiamento de militantes. Sustentamos a primeira greve de 1984 com apoio financeiro, alimentos e apoio jurídico. Romero Antonio, Wanderlei Amado e Neide Mielle trabalhavam na área do Brejo que sempre foi mais violenta devido à presença do grupo da Várzea (GF, 2010, entrevista)¹².

O clima de solidariedade e compromisso político manifestava-se sob a forma de mobilizações de diversas naturezas, tais como: comitês de apoio, feiras para contribuir com apoio financeiro, visitas, participação em encontros, acompanhamento direto nos processos de mobilização e negociação.

O movimento deu apoio com feira para alimentar os grevistas, com apoio da FETAG, CONTAG e professores universitários. Se faziam piquetes e campanhas salariais deram origem às conquistas trabalhistas. Os trabalhadores conseguiram indenizações e dinheiro com as ações trabalhistas, assessorados pelos advogados da CODH e dos sindicatos, a prática se tornou rotineira e as pessoas começaram a mudar o quadro, o pessoal começou a entrar na justiça pelos direitos trabalhistas (GF, 2010, entrevista).

Outro registro de experiência de extensão que articula saúde e educação em e para os direitos humanos e de cidadania, é o Trabalho de Integração Docentes Assistencial-MEC que os professores Eimard Mourão Vasconcelos e Nelsina Melo de Oliveira Dias realizaram com estagiários de medicina preventiva e social no interior, contribuindo para a implantação da rede básica de postos e centros de saúde, além de um programa semanal na Rádio de Guarabira, articulando o movimento popular em saúde. Mesmo sendo uma ação institucionalizada e conveniada, a equipe foi convidada a se retirar, por parte do Secretário Estadual de Saúde, criando uma tensão geral na cidade e na universidade, além de protestos por parte da: Câmara Municipal, Arquidiocese de Guarabira através do Centro de Orientação de Direitos Humanos, Sociedades de Amigos de Bairro, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, ADUF, Movimento Popular de Saúde, inclusive da Prefeitura de Guarabira. Esse caso mostra como o reitor da época, Berilo Borba, cedeu às pressões da Secretaria Estadual de Saúde em

¹¹ Giusppe Tosi, italiano pelo MLAL e Pablo Sidersky, francês.

¹² O dia 8 de março organizado pelo MMT do Brejo Paraibano era organizado com o apoio do SEDUP e dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, dos professores primários e das empregadas domésticas.

detrimento da sociedade civil organizada, que vinha sendo atendida pelo programa de saúde (ADUF, 1982).

Tosi (1988) reconhece que os conflitos político-religiosos vivenciados, no espaço pastoral, refletem tanto as tensões internas da Igreja, entre os que optam pela Teologia da Libertação e os demais, como também as tensões externas face à sua missão evangelizadora. Embora crítica da sociedade de classes, a Igreja é tensionada enquanto instituição a posicionar-se acima das classes e assumir, cada vez mais, uma posição de classe. Outro aspecto citado por Novaes, fundamentada em Grzibowski, é o que chama de “religiosização da política”. Novaes (1987) e Tosi (1988) identificam, na atuação social junto a Diocese de Guarabira, duas vertentes e divisão de trabalho social. Enquanto a CPT tinha uma visão mais “ruralista” da questão social, centrada na luta pela terra, o CODH e o SEDUP atuavam nas lutas salariais e na organização sindical e partidária.

Nos anos de transição democrática, o campo reviveu conflitos e tensões provenientes do modelo de desenvolvimento excludente e concentrador e do bloqueio proveniente da ditadura militar em relação à participação da sociedade civil e da sociedade política na vida pública. Neste sentido, a questão social no campo, expressava uma crítica à concentração fundiária, ao atraso econômico e social de suas populações, à violência proveniente da cultura e prática patrimonialista e autoritária, à tutela e a repressão às formas de organização autônoma dos camponeses e trabalhadores, impedindo-as de acessar a sociedade política (OLIVEIRA, 1994). As cidades, como espaço central do poder, do processo de acumulação industrial e do comércio, com a crise de hegemonia política e econômica, explodiam as contradições emergindo tensões e movimentos sociais face às carências materiais e de identidades, que passaram a ser os interlocutores no embate com o Estado.

Nos anos 1980, o movimento docente despontou com greves nacionais que demonstraram a combatividade desta categoria no cenário sindical do país, entretanto, com o ingresso do país no FMI, mudou radicalmente seu potencial de combatividade. Segundo Lyra (1984), a recessão atingiu o parque industrial brasileiro, vulnerabilizando o empresariado nacional e os governos. Com os cortes dos investimentos públicos, redobrou-se o arrocho salarial, aumentando a possibilidade do uso da repressão. Das campanhas passadas radicalizantes, com o arrocho salarial, o movimento docente se recolheu para as lutas parciais em torno da preservação e não mais da ampliação da oferta de emprego e da recomposição salarial parcial.

No III Congresso da Associação Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), foi, segundo Lyra (1984), lançado o Manifesto Nacional pelas Eleições Diretas e pela Constituinte, encampadas em seguida pela OAB, IAB e outras 11 federações nacionais, deflagrando um processo de luta que se pautava na substituição de uma ordem autoritária por democracia, tendo como eixos a Assembléia Constituinte e as Eleições Diretas.

O trabalho de assessoria aos movimentos populares e sindicais teve, em 1985, um aliado institucional na UFPB, o **Serviço de Assessoria aos Movimentos Sociais e Populares – SEAMPO**, criado no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, na gestão de Luiz Couto, envolvendo cursos da área de Pedagogia, Psicologia, Ciências Sociais, articulando a equipe que, desde 1982, havia iniciado, no município de Cruz do Espírito Santo, o Projeto de Extensão denominado Educação Integrada em Áreas Rurais: Educação Popular e Trabalho no Meio Rural, que contou com apoio do MEC, através do Convênio COAGRI/CNPq/MTb/UFPB/CE/FUNAPE. Para um dos seus principais articuladores, o professor Genaro Ieno Neto, o SEAMPO foi uma estratégia para pensar a extensão como um processo de produção e de crítica do conhecimento que é feito com múltiplas áreas do conhecimento e saberes populares; e, ao mesmo tempo, uma forma de democratização dos conteúdos e metodologias. Jezine (2002, p. 129), em pesquisa sobre o SEAMPO, o define como “um espaço de discussão do exercício da crítica, da dialética, onde se pudesse sistematizar as experiências, de modo a torná-las parte da história, tanto da prática da Universidade como do movimento popular, em constante devenir”. Na análise dos relatórios do SEAMPO, Jezine enfatiza a preocupação entre a necessidade de aprimoramento técnico-científico e pedagógico, de produção e socialização do conhecimento com a trajetória de setores populares que, no processo da crítica, organizam-se pelos direitos, construindo outra hegemonia dos setores populares, dos segmentos excluídos do processo social e que, muitas vezes, não têm acesso à universidade pública pela porta do ensino da graduação.

Várias têm sido as ações (programas e projetos), envolvendo vários centros e setores da UFPB, articuladas pelo SEAMPO. No âmbito do trabalho, promove projetos de pesquisa e extensão junto aos trabalhadores da construção civil e do Hospital Universitário, envolvendo temas como saúde e trabalho, segurança e saúde na construção civil, mapeamento de risco e condições de trabalho, formação para a saúde no trabalho, vivência subjetiva (JEZINE, 2002). Na temática da criança e do adolescente, o SEAMPO tem, através de grupos de pesquisa e extensão, realizado levantamento das ações na área da criança e do adolescente na universidade, assim como promoveu a realização de Cursos de Formação de Agentes de

Direitos Humanos que atuam na área do trabalho infanto-juvenil, originado dos extensionistas do SEAMPO; de Subjetividade e Trabalho, em parceria com a Comissão de Direitos Humanos da UFPB, com o apoio do Movimento Leigo para a América Latina, em parceria com o Movimento Nacional de Direitos Humanos, sob a coordenação da Fundação Joaquim Nabuco, de Pernambuco (ALBERTO, 2004). No tocante aos povos indígenas, o SEAMPO, com a presença de um servidor técnico-administrativo, organizou um grupo de estudos que vem realizando assessoria aos povos indígenas, nos processos de demarcação de suas terras e das ribeirinhas (Potiguara e Iratingui), assim como na realização de estudos e pesquisas e trabalho de memória e resistência.

Em virtude das negativas da FUNAI em reconhecer a legitimidade dos Potiguaras de Monte-Mór, eles recorreram à mediação da Universidade Federal da Paraíba e do Ministério Público Federal, de modo a ter sua condição indígena reconhecida e as terras demarcadas (BARBOSA; LIEDKE e PALITOT, 2010, p.329).

Com a CPT, o SEAMPO tem atuado também em áreas de conflitos rurais (Caaporã, Mari, Pirpirituba, Bayeux, Alhandra e as Comunidades de Base), assim como em processos de formação política, resistências às violências, assessoria aos processos de organização e mobilização para o acesso às políticas públicas (saúde, educação, economia solidária e organização) (JEZINE, 2002).

Silva e Lins (1999), que coordenaram projeto de extensão junto ao sindicato da construção civil, explicitam um balanço da extensão envolvendo saúde do trabalhador e direitos humanos. Afirmam:

Este trabalho de extensão do SEAMPO pode assim ser incluído no rol daqueles que buscam garantir aos trabalhadores o resgate de sua cidadania negada na produção quando se tornam mera mercadoria. O desrespeito aos direitos fundamentais do homem, como uma vida digna e a um trabalho com segurança, é a tônica da prática do empresariado do setor da construção civil. Prova disso, são os dados alarmantes de acidentes e casos fatais no setor, segundo dados do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil no ano passado (1997) foram registrados seis mortes. Ou ainda, os canteiros de obras espalhados por toda a cidade, onde pode ser observado o descaso com as condições de trabalho propiciadas aos trabalhadores (SILVA; LINS, 1999, p. 71).

Esse trabalho de extensão, conclui Jezine, cria no interior da universidade pública a possibilidade de formação de um bloco de intelectuais que constroem um vínculo orgânico com os setores populares, e que colocam seu trabalho de pesquisa e extensão a serviço desses

segmentos sociais. Esse processo foi possível nos anos 1980, em face da conjuntura política que a UFPB vivia, pois docentes, discentes e técnico-administrativos começaram a ocupar espaços na gestão universitária passando a demonstrar um compromisso aberto em relação aos grupos sociais em situação de exclusão e violência.

A universidade tinha essa imagem na sociedade de rebeldia e de utopia [...] A greve dos canavieiros em 1983 teve um apoio da instituição como um todo, ninguém votou em CONSEPE nem nada não, mas o que a reitoria e setores da administração fizeram para prestar solidariedade e apoio aos canavieiros (JH, 2010, entrevista).

A UFPB, nos anos 1980, constituía um espaço de democratização da sociedade, na medida em que abrigava o debate ativo sobre os problemas sociais e, ao mesmo tempo, criava espaços institucionais, como o SEAMPO, a CDH e outros que constituíam uma universidade engajada e aberta aos setores populares.

A universidade nos anos 80 está dentro daquele ambiente politizado que Darci Ribeiro escreveu: “a universidade necessária”, então a gente discutiu o caráter da universidade nos anos 80, discutiu o caráter de uma universidade voltada a debater e intervir nos programas sociais, formando o pensamento crítico (JH, 2010, entrevista).

De todo esse processo engajado na extensão universitária, do ponto de vista acadêmico, a experiência do SEAMPO vem produzindo trabalhos de sistematização e produção de conhecimento, envolvendo discentes da graduação e pós-graduação e docentes da UFPB, assim como técnico-administrativos em pós-graduação.

No campo dos direitos humanos, no final da década de 1970 e durante a de 1980, foram criadas várias entidades na Paraíba para atenderem às demandas de enfrentamento contra a violência e pela luta pelos direitos humanos: Centro de Defesa dos Direitos Humanos, Assessoria e Educação Popular CDDH-AEP (1980); Centro de Educação do Trabalhador Rural – CENTRU (1980); Serviço de Educação Popular – SEDUP (1981); Sociedade de Assessoria ao Movimento Popular e Sindical – SAMOPS (1985); Associação Santos Dias – ASD (1982); Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR (1985), conforme quadro anterior. Na área universitária, foi reorganizada a UNE e as entidades docentes (em João Pessoa, Campina Grande e Areia), em meados de 1978 – 79, e constituída a Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão da UFPB (1989).

O Centro de Defesa dos Direitos Humanos – Assessoria e Educação Popular foi criado em 1980, com a saída de Wanderley Caixe do Centro de Defesa da Arquidiocese de João Pessoa. Com o objetivo de prestar serviços de assessoria jurídica às lutas dos trabalhadores rurais e a movimentos populares, o Centro desenvolveu atividades de educação popular em direitos humanos com trabalhadores rurais, presidiárias, indígenas, populações urbanas, ampliando a atuação para Pernambuco e o Rio Grande do Norte. O Centro dispunha de um centro de informação que produzia materiais didáticos, cartilhas, informativos, relatórios, dossiês. Nas lutas contra a violência no campo, articulou junto à UFPB ações de solidariedade e apoio, em assistência de saúde, às lutas em defesa de Alagamar e Camucim; mutirão de solidariedade aos trabalhadores acampados na Praça João Pessoa; visitas às áreas de conflitos; mapeamento das áreas de conflito (CDDH-AEP, 1982; 1984; 1986; 1987).

O Relatório do CDDH/AEP (1984, p. 18), que teve à frente da coordenação Wanderley Caixe, dispunha de uma equipe de assessoria jurídica e outra de assessoria educacional. O trabalho de formação não se dissociava da luta política e dos processos jurídicos empregados para defesa dos direitos. O Centro mantinha intercâmbio com o Instituto Interamericano de Direitos Humanos, no 1º. Seminário Internacional de Direitos Intermediários: “Os encontros de reflexão que se produzem a partir dos problemas somam-se ao caráter dos cursos, pela forma didática como se vai descobrindo soluções, contatando dificuldades, e renovando a capacitação”.

Para Calado (s/d, p. 4), “A formação sociopolítica e cultural dos membros de base através de seminários, encontros, assembléias e outros fóruns das classes populares concluem da necessidade e urgência de formação, que este se torna um desafio evidente”. Essa linha de ação teve no CDDH/AEP (1985) um dos eixos de atuação. Além da formação de lideranças sociais, o Centro também atuou na educação de direitos nas prisões e sobre os direitos das mulheres presas, trabalho em parceria com o Centro de Defesa da Mulher.

“Não basta defender o direito do trabalhador na justiça. É preciso que ele queira e saiba qual o direito apropriado, articulando o legal com o social”, afirma o Centro de Defesa dos Direitos Humanos, Assessoria e Memória Popular – CDDH-AEP, uma das primeiras entidades de direitos humanos surgidas após o golpe de 1964, na Paraíba. A Carta de Princípios do Centro de Defesa dos Direitos Humanos, Assessoria e Memória Popular revela com clareza como a educação em e para os direitos humanos, nos anos setenta e oitenta do século passado, na Paraíba, relacionava a luta por direitos civis e políticos com a luta pelos direitos coletivos, assim como definem os sujeitos desta ação:

[...] um serviço de apoio e estímulo à classe trabalhadora: das organizações populares, dos grupos de base; e aos demais setores interessados na democracia, pela justiça social e, na sua base, pelos direitos humanos, pela independência social, econômica e política do nosso país, e da participação efetiva dos trabalhadores e de outros setores que se conjugam nesse interesse coletivo (CDDH/AEP, 1984, p. 3).

O Movimento das Mulheres Trabalhadoras do Brejo Paraibano – MMT começou no processo de organização das lutas pela terra e os direitos trabalhistas mediado pela Pastoral Rural em Pirpirituba, em 1982, coordenado por Inez Eunice Bassanezi e Naria Neuza de Andrade. Em 1994, o MMT institucionalizou-se com a criação da Associação do Movimento de Mulheres Trabalhadoras do Brejo Paraibano, que vem desenvolvendo, ao longo de sua trajetória, programas de rádio, participação em processos eleitorais, conselhos de políticas públicas, engajamento na CUT, encontros culturais, Grito dos Excluídos, Romaria da Terra, Encontros Feministas (LIMA, 1999, p. 20 – 21). Em 1982, com apoio da CUT Rural e do Centro de Educação dos Trabalhadores Rurais (CENTRU), foram organizadas campanhas trabalhistas e a greve de 1984:

Os objetivos desta Campanha eram difundir entre os trabalhadores o conhecimento dos ‘direitos’, estimular as ações trabalhistas na justiça, até aquele momento inexistente, e propiciar uma aproximação dos dirigentes sindicais, em geral pequenos produtores, desta categoria em expansão, mas sub-representada no movimento sindical (MOREIRA; TARGINO, 1987, p. 287).

O CDDH-AEP, em 1982, chegou a criar 15 grupos de direitos humanos em Conselhos Populares em municípios da Paraíba (Itabaiana, Pilar, Pedras de Fogo, Salgado de São Félix, Mogeiro, Barra de Santa Rosa, Cuité, Cruz do Espírito Santo, Alhandra, Caaporã, Mari, Ingá, Juripiranga, Lagoa Seca, Frei Martinho, João Pessoa, Campina Grande, Bayeux, Santa Rita, Cajá, Natuba, Guarabira e São Miguel de Taipú), assim como promoveu encontros de trabalhadores, assessoria jurídica aos processos trabalhistas e de desapropriação de áreas urbanas (Jardim Veneza, Bodocongó) e rurais, apoio à luta dos canavieiros em campanha salarial: desenvolveu campanhas contra a Lei de Segurança Nacional, pela libertação dos padres e posseiros do Araguaia; lutas pelo ensino público e contra o aumento das passagens de ônibus; educação com mulheres camponesas, setor de documentação e pesquisa (novo espaço para universidade e escolas secundaristas), realização de cursos para formação da classe trabalhadora e elaboração de materiais pedagógicos; apoio comunitário (CDDH-AEP, 1982; CDDH-AEP, 1986; CDDH-AEP, 1987).

Com o assassinato de Margarida Maria Alves (1983) realizou-se, em Alagoa Grande, o lançamento da Campanha Trabalhista, exigindo fixação do salário e 13º. Salário. De 1984 a 1990, segundo Moreira e Targino (1997), as lutas no campo, na Paraíba, expandem-se para os estados vizinhos, pautando-se na construção do dissídio coletivo e da rearticulação da oposição dos sindicatos rurais com apoio da CONTAG, FETAG e CUT Rural, e nas lutas por direitos coletivos: fixação da jornada de trabalho; remuneração aos domingos e hora-extra; pagamento de salário integral em caso de doença e acidente de trabalho; licença-maternidade; ferramentas, equipamentos de proteção e transporte seguro; carteira assinada; amparo na atuação sindical; fornecimento de leite, moradia e escola. O processo de negociação nas campanhas salariais envolveu: mobilização e organização de assmbléias sindicais; notificação aos patrões e a greve; realização de piquetes, de convenções e dissídios; ações coletivas na justiça, acompanhadas de assessoria técnica da Igreja e membros de ONG's; passeatas e concentrações junto à Delegacia Regional do Trabalho.

Em 1984 centenas de trabalhadores rurais assalariados foram acidentados e mortos devido às péssimas e inseguras condições de trabalho – Homens, mulheres e crianças transportadas em piores condições do que os animais dos proprietários rurais [...] Nas usinas muitas crianças começam a trabalhar com a idade de 6, 7 anos. Essas crianças levantam-se às 5 horas da manhã, saem praticamente em jejum para cortar toneladas de cana e só regressam à noite. Aos 10 anos já tomam cachaça, aos 11 anos apresentam sintomas visíveis de alcoolismo e de desequilíbrio psíquico. (CDDH-AEP, 1983, p. 8-9).

Nota no Jornal *O Norte* (1971), registrada no trabalho de pesquisa de Carlos Antonio Aranha, da Associação Paraibana de Imprensa, reflete a tensão ocorrida na Paraíba nos anos 70, entre a Igreja Católica (representada por Dom José Maria Pires) e o Governador biônico Tarcísio de Miranda Burity, quando este, em nota, criticou o “conselho de desobediência civil” diante das lutas pela desapropriação de Alagamar e Piacas. De um lado, o Estado prendia freiras e espancava camponeses, colocava contingente de policiais tolhendo o direito de ir e vir dos camponeses ou de membros das organizações de defesa, impedindo qualquer forma de liberdade de reunião dos camponeses em Alagamar, chegando a dificultar a visita de Dom José Maria Pires e bispos do Nordeste nas áreas de conflitos. Dom Hélder e Dom José Maria Pires visitaram Alagamar e lá conseguiram falar com os camponeses e ver de perto a invasão das lavouras. De forma pacífica, realizaram missa, tangeram o gado das lavouras sob a mira das armas, como resistência. Em visita ao governador Burity, cobraram a desapropriação e o cumprimento do Estatuto da Terra.

O Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Paraíba, como assessoria especializada e como entidade da Arquidiocese, defendia o direito de salvarguardar as posses, a lavoura e o direito de se organizar; as entidades civis apoiavam através de atos públicos, mutirões e vigílias. Outros registros de recortes de jornais sistematizados por Aranha (1986, p. 9 – 18), sobre os conflitos de terra na Paraíba, destacam a participação de membros da UFPB (docentes e discentes) nas mobilizações de apoio e solidariedade aos trabalhadores que, nos anos oitenta, lutaram pelas desapropriações de terras.

O Diretório Central dos Estudantes da UFPB distribuiu nota oficial dizendo que ‘o sr. Burity não está governando com o povo e sim com a força da repressão. Na sua última declaração ele fala que a sua função é cumprir as leis. Mas que leis o sr. Burity cumpre? As leis da ditadura’. Uma delegação de concluintes do curso de Direito da UFPB viajou a Alagamar, para prestar ampla solidariedade aos posseiros (O NORTE, 3 jan, 1980 apud ARANHA, 1986,p. 12).

Nesta conjuntura, a luta pela terra e a luta pela anistia encontravam-se nas ruas exigindo direitos:

A luta não é só dos camponeses, mas sim de todo o povo brasileiro. É por isso que estão sendo formados comites, que serão cada dia mais ativos até que os companheiros presos sejam libertados, disse ontem o ex-presos político José Calistrato Cardoso Filho, por ocasião do ato público em solidariedade aos camponeses de Alagamar, Piacas e Caipora e Maria de Melo, realizado ontem no Ponto de Cem Reis. No final do ato público, um dos estudantes recebeu uma ordem de prisão da polícia, mas conseguiu escapar. Já os representantes do Comitê Brasileiro pela Anistia, de Campina Grande, denunciaram a situação em que se encontravam os presos políticos de Pernambuco (CORREIO DA PARAÍBA, 1 nov. 1979. 1º Caderno, apud ARANHA, 1986, p. 16).

No caso do conflito de Camucim, foram enviadas equipes de saúde para prestarem assistência aos trabalhadores em vigília cívica na Central de Polícia, onde se encontravam presos trabalhadores rurais. A UFPB solidarizava-se, através de seus professores e estudantes e de suas organizações sindicais (ADUF e DCE), com a luta contra a violência no campo. Como afirma Calado (2003, p. 11), “Em nosso dia-a-dia de agentes dos Direitos Humanos, em qualquer que seja a modalidade de nossa atuação, somos constantemente interpelados por uma variada gama de situações desafiadoras”, quando não sofremos ameaças de vida (sejam os trabalhadores, sejam os militantes dos direitos humanos).

Os seis agricultores de Camucim presos pela Polícia foram postos em liberdade após prestarem depoimento e pagarem fiança. Como sofreram espancamento, fizeram exame de corpo delito. A Associação dos Docentes da UFPB distribuiu nota denunciando 'o clima de tensão permanente imperante na Fazenda Camucim, provocado pela ação repressiva insensível das autoridades estaduais'. A nota da Aduf-Pb acusou o governador Tarcísio Burity de estar 'abertamente ao lado do latifúndio predatório, para resguardar o lucro de empresas poderosas (ARANHA, 1986, p. 24).

No registro a seguir, da sindicalista Penha, faz-se referência a Giuseppe Tosi e Padre Luiz Pescamona.

A violência está tão grande que nem as freiras estão escapando. A irmã Valéria não faz muito tempo sofreu uma armadilha. Ela estava fotografando, junto com outros companheiros, como Padre Luiz, Izabel, Antonio Barbosa e o Giuseppe, quando vários capangas, armados de espingardas doze, que são muitas vezes usadas para os assassinatos de ativistas sindicais, a cercaram. Depois de muitas provocações, de espingardas no rosto, tomaram o filme de Valéria. Ela não poderia filmar a vida dos camponeses. Por esse motivo, poderia ter a irmã, os padres e os outros companheiros serem vítimas de tiros, serem mortos. (NASCIMENTO *apud* BANDEIRA; MIELE; GODOY, 1995, p. 25).

A violência no campo engendrou não só violência econômica e social (êxodo rural, expulsão dos trabalhadores, concentração da terra, destruição de lavouras e do meio ambiente, exploração do trabalho infanto-juvenil de mulheres no corte da cana e no trabalho em pedreiras, negação dos direitos trabalhistas e previdenciários), como a violência política (assassinato de trabalhadores rurais, lideranças sindicais).

Dentre as dificuldades encontradas em relação ao movimento rural, identificamos nos trabalhos de Alder Calado e Wanderlei Caixe: a presença/omissão da polícia em coibir a violência do latifúndio através de capangas armados, a morosidade do poder judiciário e o seu comprometimento com a defesa da propriedade privada, a subserviência e poder secular dos coronéis no Estado, as formas ilegais de trabalho e os despejos existentes no campo, o uso privado das forças de segurança para manter a dominação dos proprietários de terra no campo.

Segue, pois, atuando com a mesma visão política da pastoral rural dos anos 70 e meados de 80 assumindo oficialmente outra estratégia de enfrentamento ao latifúndio: a ocupação de terras. Inaugura-se, então, com a ocupação da fazenda Abiaí em 1992 e da usina da fazenda engenho novo, em 1993, uma nova fase do campesinato na Paraíba que, até então, tinha sido marcado pela luta de resistência na terra, em defesa dos posseiros (PEREIRA, 2009, p. 116).

Em 1992, a Pastoral da Terra nacional, em articulação com a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, o CDDPH e o Ministério da Justiça, conseguiram a criação do Programa de Erradicação do Trabalho Forçado e do Aliciamento de Trabalhadores, um dos graves problemas de exploração no campo contra mulheres, crianças e adolescentes. A violência no campo tem ocorrido de várias formas, exigindo dos movimentos sociais e parlamentares da área dos direitos humanos lutas pelo combate ao trabalho escravo, crimes previdenciários e ambientais e proteção das vítimas do latifúndio. Mais recentemente, foi criado o Programa de Defensores de Direitos Humanos, com o objetivo de proteger “pessoas que se dedicam à árdua tarefa de lutar incansavelmente pela ética, democracia, valores humanitários, justiça social, observando e clamando pelos compromissos firmados internacionalmente em Direitos Humanos”. Atualmente, na Paraíba, nós temos lideranças indígenas, rurais e atingidos por barragens, assim como deputados (exemplo do Deputado Luiz Couto, ex-professor da UFPB) com a proteção do poder público.

O Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural – CENTRU (1980) foi, inicialmente, criado em Pernambuco, com duas sub-sedes, na Paraíba e no Rio Grande do Norte. A formação educacional e política fundamentada nas idéias de Paulo Freire, o trabalho de alfabetização e de assessoria aos sindicatos rurais do Nordeste foram os eixos de atuação do CENTRU, além de seminários de formação política, cursos sobre a questão de gênero e a participação das mulheres na luta de classes. Na Paraíba, o CENTRU (FERREIRA, 2006 a e b) atuou com os sindicatos de São Sebastião do Umbuzeiro, Serraria e Alagoa Grande. Dentre os militantes, encontravam-se estudantes e professores universitários da UFPB, como: Romero Antônio, Neide Miele, Wanderley Amado, Leôncio Camino, Regina Novaes, José Roberto Novaes, Roberto Veras, Antônio Barbosa, dentre outros (FERREIRA, 2006 a e b).

Aqui em João Pessoa era mais com o CENTRU com o prof. Leôncio que estava na universidade. Nosso contato maior foi por Campina Grande tanto é que fui fazer o mestrado em Campina Grande. Na época das campanhas salariais os professores colocavam os carros à disposição dos dirigentes sindicais, ajudava a financiar as campanhas salariais, acompanhávamos as campanhas e, sobretudo a formação, os cursos. Os grandes acontecimentos eram as campanhas salariais, se comemorava 1º de maio em lugares diferentes o para se construir as campanhas salariais e após a morte de Margarida em agosto se comemorava o dia da sua morte e o 8 de março. Enchiam-se praças. Todo esse trabalho exigia grande esforço e financiamento de militantes. Sustentamos a primeira greve com apoio financeiro, alimentos e apoio jurídico. Romero, Wanderlei Amado e Neide trabalhavam na área do litoral que sempre foi mais violenta devido ao grupo da Várzea (GF, 2010, entrevista).

Margarida Maria Alves, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande em 1976, 1979 e 1982, foi uma das fundadoras do CENTRU, e também dirigente em 1981. Depoimento de Maria da Soledade, na pesquisa desenvolvida por Ferreira (2006b), destaca os conteúdos trabalhados nos cursos de formação política do CENTRU: direitos trabalhistas, análise de conjuntura, questões gerais do Brasil, história do capitalismo, socialismo, feminismo, sexualidade. Afirmar Ferreira (2006b, p. 58), tais cursos resultavam em “mudanças de atitudes, direcionando-os(as) ao conhecimento de si mesmos, para a formação de suas consciências como sujeitos trabalhadores/as”, além de despertar “a consciência da opressão sofrida pelas mulheres, traduzida pela obediência e pela submissão cotidiana, vinda de nossa cultura patriarcal”. Completa ainda Ferreira, sobre o reconhecimento do CENTRU, da CUT e de Margarida Maria Alves para o engajamento das mulheres camponesas na luta pela reforma agrária. O dia 12 de agosto de 1983 ficou instituído como o Dia Nacional Contra a Violência no Campo e pela Reforma Agrária, pois foi nessa data que o latifúndio assassinou a líder rural Margarida Maria Alves, crime até hoje impune.

Criada em 1982, a **Associação Santos Dias** foi outra entidade da sociedade civil conveniada com a UFPB, para a realização de parcerias em cursos sobre associativismo e gestão produtiva junto a bairros populares.

Também a questão do meio-ambiente emergia na agenda político-social. A **Associação Paraibana dos Amigos da Natureza – APAN**, criada em 1978 pelo ambientalista Lauro Pires Xavier, tinha como objetivo de promover defesa do meio ambiente e a preservação dos ecossistemas, através de ações de educação ambiental. A entidade tem parcerias com a UFPB, a CPT, a União de Defesa da Baleia, o CEDDHC, na realização de Educação Ambiental, seminários e palestras, cursos e produção de recursos pedagógicos, campanhas educativas, visitas técnicas e fiscalização conjunta a patrimônios ambientais, denúncias e mobilizações em defesa do meio ambiente. Destacamos a participação da professora da UFPB, Paula Frassinete Duarte, na criação e coordenação da APAN.

No tocante à educação em e para os direitos humanos, a APAN desenvolveu atividades junto a associações de bairros, sindicatos, escolas, bem como desenvolveu atividades de fiscalização em conjunto com a guarda florestal, Curadoria do Meio Ambiente, SUDEMA e IBAMA (CARNEIRO e ZENAIDE, 1995). Junto às universidades (UEPB e UFPB), a APAN elaborou documentos para nortear denúncias e proposições de políticas públicas, a exemplo da defesa da baleia, da preservação das matas atlânticas, a despoluição e revitalização dos rios; campanhas e cartilhas em defesa do Rio Jaguaribe, educação ambiental;

campanha de mobilização da opinião pública; assessoria e consultoria técnicas; lobby ambiental; fiscalização ambiental. A APAN participa do Conselho de Proteção dos Bens Histórico-Culturais, órgão deliberativo do IPHAEP (DUARTE, 1999).

Com algumas entidades do movimento negro (Movimento Negro da Paraíba – MNPB. Pastoral do Negro e outras), a Coordenação de Ação Comunitária da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários nos anos noventa, tem desenvolvido apoio na distribuição dos jornais da Pastoral dos Negros para escolas; apoio pedagógico e logístico para realização de oficinas e eventos educativos com capoeiristas; apoio técnico na elaboração de projetos de captação de recursos junto ao CODEFAT para a realização de cursos de corte e costura junto ao grupo de mulheres do Quilombo Caiana dos Crioulos e de projeto para captação de recursos junto ao PRONAF que, embora aprovado, nunca tenham chegado os recursos pela intermediação do Governo do Estado.

O quadro 13 apresenta uma relação de docentes e técnicos da UFPB que ao longo do processo de transição e democratização, atuam junto aos movimentos sociais, tendo como desdobramento acadêmico, programas, projetos e ações no plano do ensino, da pesquisa e da extensão.

Quadro 13 – Levantamento de Docentes e técnico-administrativos que atuam em extensão universitária com movimentos sociais e direitos humanos na UFPB

Movimentos Sociais	Docentes	Setores da UFPB
Movimentos Sociais e organizações do Campo	Regina Reyes Novaes, José Roberto Novaes, Sedy Marques, Fernando Garcia de Oliveira, Wilma Martins de Mendonça, Alder Ferreira Calado, Jonas Duarte, Giuseppe Tosi, Genaro Ieno Neto, Ivan Targino, Emília de Rodat, Maria de Fátima Ferreira, Romero Antônio, Orlandil, Leôncio Camino, Neide Miele, Rosa Maria Godoy Silveira, Lourdes Bandeira, Maria do Socorro Xavier Batista, Laura Brito, Ana Paula Romão de Souza Ferreira, Marinalva Conserva, Gláucia Ieno, José Francisco de Melo Neto, Emanuel Falcão, Marconi Amorim, Teresa Mitsunaga, Wanderley Amado, Romero Antônio e José Barbosa, Antonio Alberto Pereira, Eymard Mourão e Nelsina Melo de Oliveira Dias, João Roque da Silva Neto, entre outros.	Grupo de Pesquisa e Assessoria Sindical Mestrados de Economia e Sociologia Rural Grupo de Pesquisa Educação Popular e Movimentos Sociais – PPGE Grupos de Trabalho – SEAMPO Comissão de Direitos Humanos – CDH Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais PRONERA Núcleo de Extensão Jurídico-Popular – CCJ Grupo de Pesquisa Gestar: Território, Trabalho e Cidadania do Programa de Pós-Graduação em Geografia – Geografia Centro de Referência em Saúde do Trabalhador – CERESAT COPAC – PRAC GT Questão Agrária – NDHIR Integração Docente Assistencial – CCS Coordenação de Programas de Ação Comunitária – PRAC

Movimento e Associações Indígenas	Luciano Mariz Maia, Antonio Ciríaco, Fernando Barbosa, Estevão Palitot, Fernandes Barboca, Antônio Ciríaco, Emmanuel Fernandes Falcão, Maria Edleuza da Cunha, Marconi Edson Lira de Amorim, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Graça Brito, Francisco Xavier Pereira, Ivanilda Gentle.	Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária – COPAC-PRAC CDH GT Indígena – SEAMPO Núcleo de Extensão Jurídico-Popular – CCJ Projeto de Extensão: Brasil 500 anos: a questão indígena na Paraíba, um debate da cultura Indígena nas escolas públicas. DECOM, SEAMPO, NUDOC, CCHLA, UFPB e GT Potiguara (mimeo). Programa Integrado de Educação e Promoção Social Indígena Potiguara, Coordenação de Programas de Ação Comunitária, convênios UFPB–SESU–MEC–Nº417/2004 e FUNAPE/Convênio/nº123/04/UFPB/SESU/MEC/PROEXT e FUNAPE/Convênio/nº182/05/UFPB/SESU/MEC/PROEXT
Pastorais Sociais	Regina Reyes Novaes, Sedy Marques, Alder Ferreira Calado, Giuseppe Tosi, Genaro Ieno Neto, Ivan Targino, Emília de Rodat, Maria de Fátima Ferreira, Orlandil, Leôncio Camino, Neide Miele, Gláucia Ieno, Inez Bassabezi, Teresa Mitsunago, Wanderley Amado, Antônio e José Barbosa, Luciano Mariz Maia, Gustavo Batista, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, entre outros.	Grupo de Pesquisa e Assessoria Sindical Mestrados de Economia e Sociologia Rural SEAMPO GT Educação Popular e Movimentos Sociais – PPGE CDH Projeto de Geração de Renda em Caiana dos Crioulos Oficinas de Capoeiristas Apoio na distribuição dos jornais da Pastoral dos negros na rede de ensino Pós-Graduação de Sociologia
Movimento e Organizações de Mulheres	Rosa Maria Godoy Silveira, Neide Miele, Inez Bassabezi, Lourdes Bandeira, Glória Rabay, Ana Paula Romão de Sousa Ferreira, Ana Maria Coutinho de Sales, Maria Eulina Pessoa de Carvalho, Fernando César Bezerra de Andrade, Lorelay Garcia, Charliton José dos Santos Machado, Eduardo Rabenhorst, entre outros.	PPGE – CE Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Programa de Pós-Graduação em Educação Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAM Fórum de Mulheres Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre <i>Gênero</i> e Direito
Organizações e Movimento Negro	Elio Chaves Flores, Regina Behar, Ivanilda Gentle, Ana Paula Romão de S. Ferreira, Fátima Solange Cavalcante, Alcântara Alves, Wilson Honorato Aragão, Solange Rocha	Departamento de História PRAC-COPAC CE Núcleo de Estudantes Negras e Negros da UFPB
Organizações da Área da Segurança	Wilma Martins de Mendonça, Paulo Vieira Moura, Lúcia Lemos Dias, Maria de Nazaré Tavares Zenaide	CDH COPAC-PRAC NCDH NEV – PPGS

Fontes: MOREIRA e TARGINO, 1997; SCOCUGLIA E JEZINE, 2006; SCHNEIDER e MACHADO, 2006; FERREIRA, 2006 a e b; DIAS; MOURA e ZENAIDE (2006).

Trabalhos de extensão universitária, articulados com a pesquisa junto aos movimentos sociais, têm resultado em produções acadêmicas, conforme apresentado no quadro a seguir. As produções acadêmicas no âmbito dos programas de pós-graduação, relacionando a questão da terra com os direitos humanos, envolvem monografias, dissertações e teses realizadas em cursos de especialização e programas de pós-graduação: Mestrado de Economia e Sociologia Rural, de Campina Grande; Curso de Especialização em Direitos Humanos; Curso de Mestrado em Ciências Sociais, Curso de Mestrado em Ciências Jurídicas e o Programa de Pós-Graduação em Educação.

Quadro 14 – Produções que tratam dos Direitos Humanos e a Questão da Terra na Paraíba, de docentes e discentes da UFPB (1977 – 2009)

TIPOS	IDENTIFICAÇÃO	ANO
Livro	MOREIRA, Emília. Por um pedaço de chão . 2 volumes. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 1977.	1977
Dissertação	IENO NETO, Genaro. Memória e formação política de trabalhadores. 1990. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), CCHLA, UFPB. João Pessoa, 1990.	1990
Monografia	MUNIZ, Iranice Gonçalves. A questão agrária e os direitos humanos na Paraíba. Monografia (Curso de Especialização em Direitos Humanos), Departamento de Filosofia e Comissão de Direitos Humanos, UFPB. João Pessoa, 1991.	1991
Livro	MOONEN, FRANS e MAIA, Luciano Mariz. (Orgs.) Etnohistória dos índios Potiguara . João Pessoa: Procuradoria da República na Paraíba e Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Paraíba, 1992.	1992
Livro	CALADO, Alder Júlio (Org.) De Palmares a Canudos : em busca de nossas raízes. João Pessoa: Idéia, 1995.	1995
Livro	SOUZA, Francisco de Assis Lemos de. Nordeste, o Vietnã que não houve : ligas camponesas e o golpe de 1964. Londrina/UEL e João Pessoa: UFPB, 1996.	1996
Livro	BANDEIRA, Lourdes; MIELE, Neide e GODOY, Rosa. Eu marcharei na tua luta . A vida de Elizabeth Teixeira. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB/Manufatura, 1997.	1997
Livro	MOREIRA, Emilia e TARGINO, Ivan. Capítulos da Geografia da Paraíba . João Pessoa: Editora Universitária, 1997.	1997
Livro	MUNIZ, Iranice Gonçalves et al. Protagonistas de um sonho : desafios da assessoria jurídica no campo. João Pessoa: INPRELL, 2000.	2000
Livro	SALES, Evandro et al. Canudos na Paraíba . João Pessoa: Editora Universitária, 2000.	2000
Livro	CALADO, Alder Júlio. Direitos humanos x capital : potencializando a intervenção dos movimentos e organizações sociais de base. João Pessoa: Idéia, 2003.	2003

Livro	MELO NETO, José Francisco de. Extensão universitária, autogestão e educação popular . João Pessoa: Editora Universitária, 2004.	2004
Livro	PEREIRA, Antonio Alberto. Pedagogia do movimento camponês na Paraíba – Das ligas aos assentamentos rurais . João Pessoa: Idéia, 2009.	2009
Cartilha	RODRIGUES, Maria de Fátima Ferreira et al. Nossa terra – Uma experiência com preservação de nascentes . João Pessoa: Imprell, 2009.	2009
Livro	FERREIRA, Ana Paula Romão de Souza. Margarida, Margaridas . Memória de Margarida Maria Alves (1933 – 1983) através das práticas educativas das Margaridas. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.	2009
Livro	SCHNEIDER, Liane e MACHADO, Charliton (Orgs.). Mulheres no Brasil . Resistência, lutas e conquistas. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.	2009

Fontes: As próprias obras referidas

Outras produções são resultado de ações de pesquisa e intervenção realizadas em ações de extensão universitária, junto aos movimentos populares ou entidades de direitos humanos. O quadro 15 apresenta uma relação de produções acadêmicas produzidas nas ações de extensão em direitos humanos junto às entidades de direitos humanos e projetos de educação em e para os direitos humanos junto às escolas públicas.

Quadro 15 – Produções da extensão em Direitos Humanos realizadas com os movimentos sociais e entidades de direitos humanos da UFPB

ÁREA	TIPO	IDENTIFICAÇÃO	DATA
Educação Popular	Anais	Anais do IV Seminário internacional: universidade e educação popular. João Pessoa: Editora Universitária, 1995.	1995
Criança e Adolescente	Livro	BARBOSA JÚNIOR, F. S. (Org.) ; GREGÓRIO, Jean Carlo Farias (Org.) ; CASTRO, Eliabe Elon Castor de (Org.) . Impressões do Real – O Trabalho Infantil. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1997. 70 p.	1997
Educação em Direitos Humanos	Livro	ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Relatório experiências de educação em direitos humanos na Paraíba . João Pessoa: JB, 1999.	1999
Educação em Direitos Humanos	Livro	CANDAU, Vera Maria e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.) Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos . João Pessoa: CEDDHC/ JB, 1999.	1999
Gênero	Folheto	SOUSA, Valquíria Alencar de (Org.) Gênero e cidadania: direitos humanos para as mulheres. João Pessoa: CM8M/SEDH/UNESCO, s/d.	s/d

Sistema Penitenciário	Cartilha	Oliveira, Ana Paula Antunes de et. al Quais os meus direitos? cartilha sobre violência institucional. João Pessoa: CCJ/RECONHECER-MEC, s/d.	s/d
Educação em Direitos Humanos	Anais	CENDHEC. Seminário Educação em Direitos Humanos na Comunidade . Recife: Projeto UNICIDADANIA,/CGL, 2002.	2002
Educação em Direitos Humanos	Caderno de Textos	ZENAIDE, Maria de Nazaré e GENTLE, Ivanilda Matias (Orgs.) Paz e Cidadania nas Escolas . João Pessoa: Editora Universitária, 2002.	2002

Fontes: ZENAIDE (1999); CENDHEC (2002); ALENCAR (2008); OLIVEIRA et al (s/d);

Ieno Neto (2001) aborda aspectos já apontados por Calado, no tocante à extensão popular em direitos humanos junto aos movimentos sociais, qual seja, a não desvinculação entre os direitos individuais e coletivos, a não dissociação entre os determinantes econômicos, sociais, culturais, subjetivos e políticos e o cotidiano dos trabalhadores, a não neutralidade entre as técnicas e os métodos do processo de trabalho e o processo de reprodução e ou emancipação social.

A metodologia do trabalho, portanto, procura dar conta de discutir, analisar, estudar e planejar a ação no sentido de localizar na prática concreta da vida cotidiana nos assentamentos o que reproduz a pobreza no sentido amplo do termo e o que pode ser uma possibilidade ou um exercício de sua superação: tanto do ponto de vista social, cultural e psicológico, como do ponto de vista econômico e ambiental (IENO NETO, 2001, p. 230).

Outro aspecto relevante da educação popular, apontado por Ieno Neto, tem a ver com o processo de hominização conceituado por Freire, quando o mesmo recupera o potencial do diálogo, dos círculos de cultura, das histórias de vida como elementos metodológicos importantes.

Outro aspecto importante no desenvolvimento do trabalho é a recuperação das histórias de vida dos trabalhadores, tanto individual como coletiva, para referenciar a análise das situações mais complexas e para ajudar a enfrentar os conflitos mais agudos surgidos no interior dos grupos de assentados, ou na relação deles com instâncias externas ao assentamento, particularmente com o Estado (IENO NETO, IDEM, 231).

Souza (2006), fundamentado em Paulo Freire, cita que como seres inconclusos nos educamos ao longo da vida, na busca de nos tornarmos cada vez mais humanos ou, nos

desumanizando e tornando-nos coisas e mercadorias. Neste sentido, enquanto construção coletiva, a educação em direitos humanos se funda na relação com o outro. Afirma Souza

O EU (identidade) de cada ser humano se constrói na coletividade (NÓS). A humanização implica, então, idéias, pensamentos, reflexões, ciências, artes (PENSAR), afetos, vontades, paixões, experiências (EMOCIONAR-SE), bem como atividades, ações, práticas (FAZER), no interior de determinadas relações sociais (MEIO CULTURAL) e de relações com a natureza (MEIO NATURAL). Essas relações sociais e com a natureza estão em permanentes mudanças, transformações, para o bem ou para o mal (SOUZA, IDEM, p. 65).

Construir uma cultura de direitos humanos, objetivo da educação em direitos humanos, requer uma perspectiva dialética entre construção de identidade e humanidade, singularidade e pluralidade, entre processos de aprendizagens que envolvem pensamentos, emoções, vivências e ações, construindo formas de pensar, se emocionar e agir. Neste processo, os conflitos são constitutivos das relações interpessoais, sociais, políticas, econômicas e culturais e do processo de humanização, cabendo como desafio, segundo Souza, manejá-los de modo que não se uniformize e nem se individualize. Sobre a mediação de conflitos, ressalta Ieno Neto o desafio do diálogo entre as diferenças sem o apelo a formas tradicionais autoritárias. “No trabalho de assistência técnica, o desafio é como lidar com essas diferenças, de tal forma que elas não produzam discórdia a ponto de gerar enfrentamentos desnecessários entre os assentados” (IENO NETO, 2008, p. 232).

Ieno Neto aborda, ainda, a dimensão da subjetividade presente como elemento relevante do trabalho de extensão em educação popular e direitos humanos:

A minha preocupação no trabalho, como psicólogo, é tentar ajudar a pensar os processos de produção de subjetividades que estão sendo produzidos na dinâmica dos assentamentos, que conteúdos estão sendo produzidos e em que medida esses processos reproduzem ou transformam a realidade (IENO NETO, 2008, p. 233).

O exercício da participação social fez repensar não só as práticas autoritárias das forças ditas de direita e da esquerda tradicional, como também exige o “aprofundamento dos conhecimentos em várias áreas”, assim como “o desenvolvimento e a capacitação metodológica dos dirigentes militantes para comunicar-se com suas bases e com a massa”. Outro aspecto, levantado por Rezende como educadora popular, é a “dificuldade por parte dos Movimentos de lidar com aspectos da subjetividade e da cultura de seus próprios militantes e do povo”. Afirma Rezende:

Hoje não dá mais para acreditar que se vai mobilizar as pessoas, levá-las ao engajamento na transformação da sociedade somente a partir de uma mudança intelectual, de fazê-las adquirir um instrumental de análise da realidade, teórico, científico. Já se sabe que não basta que alguém entenda bem direitinho, com a cabeça, o que é o sindicato para necessariamente tornar-se um militante sindical. E já se sabe que não dá para entender e explicar todo comportamento das pessoas somente a partir de sua situação econômica [...] Há uma nova cultura e uma nova atitude pedagógica, uma nova metodologia que precisam ser criadas pelos Movimentos levando em consideração todas essas coisas (REZENDE, 1994, p. 25).

Nos 1980, a questão da formação, para Rezende (1994, p. 12), é um desafio a ser refletido. Formar sujeitos com autonomia diante de um processo global marcado pela desigualdade social, num quadro de crise do emprego e exclusão social, de fragmentação dos movimentos sociais e das forças de esquerda, não só pela diversificação de tendências e conflitos internos pelo poder, como pela fragmentação dos movimentos específicos, fortalecendo as especificidades em relação às questões gerais da democracia. Calado alerta também, no que tange à educação em e para os direitos humanos, para não se limitar a estratégia de resistência apenas às intervenções no âmbito judiciário e psicológico, sem articular com a luta dos sujeitos e suas reivindicações de políticas públicas.

5 A INSTITUCIONALIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NA UFPB: PRÁTICAS E CONFIGURAÇÕES EDUCATIVAS NA EXTENSÃO

O processo constituinte foi um momento pedagógico de educação em direitos humanos, na medida em que o exercício de mobilização e participação social oportunizou, ao mesmo tempo, uma formação teórico-prática das pessoas como sujeitos de direitos e a construção de uma nova ordem democrática. Na UFPB, assim como na UNB¹³, de 1985 a 1986, foram realizados cursos de extensão abertos à comunidade universitária e externa, abrindo o debate sobre o processo constituinte: Resolução 20/1985 – Aprova o Curso de Extensão sobre a Constituinte; Resolução 08/1986 – Aprova o Curso de Extensão “Poder Constituinte e Constituições Brasileiras”, pelo Departamento de Sociologia e Antropologia do Centro de Humanidades; Resolução 09/1986 – Aprova o Curso de Extensão “Cidadania”, pelo Departamento de Sociologia e Antropologia do Centro de Humanidades (<http://www.ufpb.br/sods/6989consepe.html>).

5.1 A INSTITUCIONALIDADE DOS DIREITOS HUMANOS DA UFPB

Com a institucionalização do processo democrático, havia um clima e uma expectativa geral da sociedade e da universidade, de ampliação da participação e da criação de esferas públicas de natureza plurirepresentativa, com potencial para exercer o controle social das políticas públicas e a defesa da cidadania.

A Comissão de Direitos do Homem e do Cidadão, criada sob a coordenação do professor Rubens Pinto Lira, articulou docentes e técnico-administrativos com compromisso social e político com a questão democrática. Miranda (1996, p.12), ex-Secretário dos Direitos Humanos, fundador da Comissão de Direitos Humanos da Câmara Federal, reconhece a atuação do professor Rubens Pinto Lyra, da UFPB, no campo da criação de órgãos de defesa dos direitos humanos: a criação da Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão (1989) e a Ouvidoria Universitária (1999). No âmbito estadual e municipal: e a criação do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão (1992) e do Conselho Municipal dos Direitos Humanos e Segurança Pública (2000).

¹³ O Decanato de Extensão da UNB promoveu em 1987 o Curso (especial) Constituinte e Constituição, publicando uma coletânea de textos. ABREU, Maria Rosa. Constituinte e constituição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987.

Essa contribuição expressiva do eminente Professor o tornou conhecido e respeitado no país inteiro. Ele reflete, formula. Sistematiza. Pensa e age. É um dos poucos homens que conheço efetivamente capazes de conciliar seu foco de atenção no dia-a-dia do seu Estado, a Paraíba, com as grandes ações estratégicas, cuja dimensão universal extrapola fronteiras de toda espécie (MIRANDA, 1996, p.12).

A criação da Comissão de Direitos Humanos da UFPB e do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão ocorreram no bojo do processo constituinte e a UFPB foi pioneira, como explicita um dos seus membros. O processo constituinte não só aqueceu o debate nacional, como local, com a construção da Constituinte Estadual.

A Conjuntura era favorável. As Constituições Estaduais foram elaboradas depois da Constituição Cidadã. Nós chegamos em plena Constituinte Estadual. Um projeto favorável. Havia um apelo muito grande por redemocratização, pela luta pelos direitos humanos, por abertura. Havia condições políticas e a necessidade destas discussões (GF, 2010, entrevista).

Foi um momento histórico fértil de debates, de articulações de forças sociais e políticas, de participação de amplos segmentos de várias orientações políticas e ideológicas. Sobre a criação da CDHC, é importante destacar como o clima democrático arejava o interior da universidade, implicando na criação de órgãos de direitos humanos, para dentro e para fora.

Essa comissão foi formada numa conjuntura muito especial. A Comissão foi formada logo após a CF de 1988, em outubro de 1988 no reitorado do professor Antonio de Souza Sobrinho. Apesar das dificuldades de início, sobretudo por falta de estrutura, a Comissão estava contando com pessoas de muita dedicação, de pessoas inclusive identificadas com os movimentos, com os direitos humanos, sobretudo [...] Esse grupo de pessoas que começou a constituir a idéia de uma comissão de direitos humanos na universidade, que é inovador no país, eram pessoas identificadas com os movimentos sociais (GF, 2010, entrevista).

Enquanto o CEDDHC, como órgão de controle social, tensiona a administração pública, na UFPB, a CDHC, pelo menos inicialmente não teve reação contrária por parte da administração central, que era tida como conservadora. “A CDHC não fazia mal nenhum, não incomodou nada a administração de Antonio Sobrinho, não era para fiscalizar a universidade, a administração, ele até achou bom. Nunca teve interferência da universidade na CDHC” (RCP, 2010, entrevista).

Sempre trabalhamos de maneira independente. O professor Sobrinho foi quem nos designou através dessa Portaria. Mas nunca houve problemas dessa ordem, pelo menos que me consta que eu tenha presenciado. Agora não havia condição, era um processo de estruturação, não havia condições, a gente não tinha sala, não tinha computador, não tinha máquina, não tinha aonde trabalhar, não tinha nada, eu fiz às vezes talvez pelo fato de ser funcionário eu fiz ‘às vezes de’ secretário da comissão, era eu que digitava, que registrava, que levava, porque nós não tínhamos funcionários não havia logística nenhuma. A gente marcava para se encontrar em algum canto, marcava as reuniões não sei aonde. Mesmo quando nós tivemos um reitorado dito conservador, mas a CDHC foi iniciada por ele no reitorado dele, nunca tivemos cerceamento, nunca tivemos constrangimento, absolutamente nada. O professor Sobrinho nunca questionou. Por que ele iria concordar com o nome de Rubens que ele sabia claramente que era oposição e claramente o professor Rubens tinha conflitos com ele? Mas nós fomos nomeados por ele e fizemos um trabalho independente e ele nunca cobrou nada (GF, 2010, entrevista).

Já com a ouvidoria que, como o CEDDHC, é órgão de controle social, a situação se diferencia.

A universidade aqui não considerou o fato de ter sido a primeira ouvidoria autônoma, um trabalho, que teve repercussão nacional, não considerou. O MEC agora na avaliação vai perguntar se tem ouvidoria. Não é um problema pessoal nem ideológico, mas o corporativismo é grande. Ninguém tem interesse pela ouvidoria. A visão sindicalista dominante desconsidera essa questão, é secundária (RCP, 2010, entrevista).

Para clarificar o quanto é relevante a autonomia dos órgãos da cidadania, e o quanto é importante também, a presença de representantes da universidade pública num órgão de defesa da cidadania, para exercer a capacidade crítica em momentos de tensões, exemplificamos um dos casos vividos pelo CEDDHC:

O **ponto difícil** foi quando Ronaldo Cunha Lima alvejou o Governador Buriti, o único órgão que se manifestou foi o CEDDHC. A OAB fez uma nota que não entendi nada. Quando você não quer dizer nada! A sociedade não reagiu. Eu escrevi uma nota: O Rei, a Ética e a Lei que foi publicado no livro Cidadania e Imprensa na Paraíba (RCP, 2010, entrevista).

A criação de comissões de direitos humanos no interior do Estado, que na década de setenta, ocorria nas Arquidioceses e, nos anos 1980, na sociedade civil mais ampla, foi na década de 1990 chegando às Universidades Públicas, Assembléias, Câmaras Municipais e Câmara Federal. O quadro abaixo demonstra como ocorreu na UFPB, na USP, na UFPE e na UFS.

Quadro 16 – Comissões de Direitos Humanos em Universidades Públicas no Brasil – 1989 – 2010

COMISSÕES DE DIREITOS HUMANOS EM UNIVERSIDADES	ANO
Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão da UFPB	1989
Comissão de Direitos Humanos da USP	1998
Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara da UFPE	1998
Comissão de Direitos Humanos da UFS	2003

Fontes: ARAÚJO e MOMESSO (2006); MARCÍLIO (2007).

Inicialmente, a Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão (CDHC) da UFPB foi criada em caráter provisório, através da Portaria R/GR/009, de março de 1989, sendo composta de três membros titulares: Rubens Pinto Lyra, José Ewerton Nóbrega Araújo e Stênio Dantas Carneiro; e três suplentes: Carlos Nunes Guimarães, Emerson Moreira de Oliveira e Francisco José Batista de Albuquerque (em anexo).

A CDHC teve em sua direção provisória, em 1989, a participação de docentes de diferentes Centros, além de técnico-administrativos, sendo composta de pessoas com aproximação e militância em movimentos sindicais, movimentos de direitos humanos e partidos políticos. Sobre sua criação, relata um dos seus membros:

O professor Rubens Pinto Lyra teve a iniciativa de articular alguns nomes para fazer uma comissão de direitos humanos. Uma grande iniciativa. E me procurou e nós procuramos outros. A comissão foi formada por mim, pelo professor Rubens, pelo professor Ewerton Nóbrega, da Faculdade de Direito e que foi procurador jurídico da universidade no reitorado do professor Jackson. Também o professor Francisco (Chico) que é atualmente o coordenador do Programa de Pós Graduação em Psicologia, um professor do Centro de Ciências da Saúde, médico, e o Procurador da UFPB Emerson Moreira (GF, 2010, entrevista).

O processo de articulação para a criação da comissão na UFPB, em 1989, envolveu professores e técnico-administrativos que, nos anos 1960, tinham militado nos movimentos sociais, a exemplo do movimento estudantil, de partidos políticos e do movimento sindical. Se, em 1964, atuaram como estudantes ou profissionais no embate das lutas pelas reformas de base e da defesa do ensino público, em 1989, como docentes e técnico-administrativos da UFPB, engajaram-se não só no processo constituinte, na luta pela anistia e na abertura política, como entenderam e tomaram iniciativa de criar um espaço institucional que pautasse

a universidade para a responsabilidade com a promoção e a defesa dos direitos humanos. O vínculo dos membros da CDH com um projeto democrático de sociedade foi importante para dar sustentação ideológica e legitimidade política à proposta da CDH, já que conheciam a dor e a alegria da militância política (expurgo, exílio, perseguição e clandestinidade) e sabiam, também, o que representava a difícil reconstrução do processo de redemocratização.

Nós tivemos o trabalho inicial de montar a Comissão. Não tínhamos ainda estrutura – logística alguma. Eu lembro que reuníamos na casa do professor Rubens, lá no bairro do Bessa, outras vezes nos reuníamos em outros locais, em ambientes aqui da Universidade, etc. Mas não ainda não havia um local para a Comissão (GF, 2010, entrevista).

A criação da CDHC teve um aspecto positivo, uma fase tensa e conflituosa, quando os movimentos sindicais na UFPB (ADUF e AFUF) pressionavam por democratização da universidade e de organização sindical. Só em 1984, com a ocorrência das eleições para reitor, estabeleceu-se um clima de participação ativa:

Não, não houve, embora o reitorado do professor Sobrinho fosse um reitorado muito especial do ponto de vista de tensionamento. Foi o reitorado o mais polêmico depois da ditadura, que a gente retomou a democracia. Nós tivemos uma primeira eleição para reitor em 1984, o primeiro reitor eleito foi o professor Jackson, eu participei ativamente desse processo. O professor Jackson foi o primeiro reitor eleito e o professor Sobrinho era o vice. Não se elegia a chapa fechada. Quando o professor Jackson acabou o mandato nós do movimento e da vanguarda do movimento sindical e estudantil articulamos a candidatura do professor Genival Veloso que disputou com o professor Sobrinho, em 1989. O professor Genival perdeu a eleição por 51 votos. Um empate (GF, 2010, entrevista).

Em 1990, a Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão é instituída através da Resolução 25/90, do Conselho Universitário, vinculada ao Gabinete do Reitor e à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. Através da Portaria N°24/1996, altera seu nome para Comissão de Direitos Humanos, ampliando o número e as possibilidades dos membros colaboradores. A criação da CDHC, vinculada a dois importantes setores da gestão universitária, simbolizou um movimento em direção contrária ao que tinha ocorrido em 1964, com a Comissão Especial de Investigação Sumária (CEIS). Em seu artigo 7º, define que as atividades da CDH serão consideradas de extensão e pontuadas em carga horária do servidor. São atribuições da CDH, definidas no artigo 6º, promover seminários, cursos, debates e eventos em direitos humanos, posicionar-se e solidarizar-se no campo dos direitos humanos, denunciar violações de direitos, promover estudos e acompanhar situações críticas, assim

como preservar ou restaurar a normalidade e integridade do patrimônio público. Neste sentido, o reconhecimento por parte do CONSUNI da criação da CDHC representava, simbolicamente, o resgate do sonho coletivo em defesa das liberdades. Trazer o debate dos direitos humanos para o espaço público significava, ao mesmo tempo, agir no sentido de desconstruir o Estado Autoritário e construir o Estado Democrático. O processo de institucionalização da CDHC, de certa forma, partiu de um processo coletivo de reconstituição de um corpo violado, que foi capaz de se erguer com as experiências de violações, gerando um novo processo emancipatório.

Em 2 de maio de 1990 através da Resolução 25/90, é criada, em caráter definitivo, a Comissão de Direitos Humanos – CDHC, vinculada ao gabinete do reitor e à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários – PRAC, sendo composta de nove membros, dos diversos segmentos universitários (TOSI; DIAS, 1996, p. 85 – 86).

As ações iniciais da CDHC pautaram-se em dois eixos: o diagnóstico do sistema penitenciário (espaço símbolo da violência do Estado na ditadura) e a estruturação das esferas públicas da cidadania, de modo a fortalecer a institucionalidade democrática.

A primeira comissão, nós decidimos, eu quero fazer um destaque em duas ações que a CDH fez: primeiro lugar, nós iniciamos com um levantamento, nós visitamos os presídios e fizemos um levantamento da precariedade das condições do sistema penitenciário na PB. Foi feito um relatório com relação a isso. Eu lembro bem a gente visitando o presídio do Roger, daqui da Máxima e Mangabeira, o presídio da Média, em algumas ocasiões, nem todas acompanhados por membros da Comissão Pastoral Carcerária, isso foi em 1989. Isso foi um grande trabalho. Até então não havia sido feito. Desde a ditadura, nós passamos por todo o processo de transição. Eu acredito que nunca houve um trabalho nessa ordem, porque nós tivemos a partir de 1964 a ditadura, durante esse período ninguém visitava presídio. A Constituição em 1988, a comissão não havia (GF, 2010, entrevista).

Nesta conjuntura, o mundo penitenciário tinha atenção especial face à violência denunciada pelos presos políticos, o que fez com que visitas e caravanas fossem implementadas por parlamentares, a exemplo de Teotônio Vilela, advogados e religiosos. Devolver o Estado de Direito democrático à nação implicava, antes de mais nada, erradicar a violência institucionalizada.

Há cerca de cinco anos atrás eu tive a satisfação de ser convidado pelo então presidente, professor Rubens Pinto Lyra, para integrar a Comissão de Direitos Humanos da UFPB. Foi uma etapa importante na vida da Comissão, uma vez que ela estava se estruturando e nesse trabalho de estruturação fazia um levantamento das condições dos presídios, bem como desenvolvia um trabalho muito profícuo no âmbito da criação do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão (CEDDHC), no nível da Assembléia Legislativa (NUNES, 1996, p.3).

Com relação às esferas públicas da cidadania, outra demanda do setor público, no contexto democrático, pauta a questão da participação social como um dos eixos relevantes para democratização do Estado:

A Conjuntura era favorável. As Constituições Estaduais foram elaboradas depois da Constituição Cidadã. Nós chegamos no meio da Constituição Estadual. Um projeto favorável. Havia um fôlego muito grande por redemocratização, pela luta pelos direitos humanos, por abertura. Havia condições políticas, havia espaço para essa discussão. E temos que reconhecer que o presidente da Assembléia era um sujeito aberto inclusive que já vinha dos movimentos sociais de Campina Grande, esse projeto foi elaborado, nós deixamos lá na assembléia, isso tudo tendo à frente o professor Rubens Pinto Lyra, que era o presidente da comissão, mas eu fui a pessoa que esteve lá e deixou o projeto. E daí nasceu o CEDDHC. É a história do nome. Eu lembro muito bem do debate vigoroso do Rubens com relação a essa nomenclatura, se é direito humanos, direitos do cidadão, eu me lembro do professor Rubens fazendo essa defesa do nome Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão (GF, 2010, entrevista).

O debate para a mudança do nome do CEDDHC deve-se às demandas da questão de gênero. Entretanto, como o conselho foi criado por Lei, há esse fator que pesa para que não fosse efetivada a pretensa mudança. Outro aspecto a ser considerado em relação à CDH, é quanto a sua relação com o movimento sindical e estudantil. Apesar dos membros da comissão virem do movimento e da direção da ADUF e do SINTESP, o trabalho desenvolvido não envolveu esses importantes atores institucionais. Os vínculos dos estudantes com a CDHC são pessoais, não envolvendo organizações estudantis. Com relação à ADUF e ao SINTESP, as relações ocorrem esporadicamente, em realização de eventos, em situação de crise entre discentes e reitoria, em momentos de apoio aos movimentos sociais (como exemplo, a ocupação dos índios Potiguara na sede da FUNAI, pressionando pela demarcação das terras tradicionais).

Luciano Oliveira, em *Imagens da democracia* (1979), analisa a relação da esquerda brasileira com os direitos humanos no contexto da ditadura militar de 1964 a 1979. Para o autor, uma mudança na cultura política de esquerda ocorreu a partir de 1974, em relação aos direitos humanos. A esquerda brasileira, face ao arbítrio, articulou-se às organizações em defesa dos direitos humanos numa perspectiva contra-hegemônica ao regime, de denúncia da tortura e dos desaparecimentos políticos. Nessa linha, Cecília Coimbra, histórica ativista dos direitos humanos, afirma:

A partir, principalmente, das crises da Igreja, das esquerdas e do sindicalismo – que a ditadura acirrou e aprofundou – forjaram-se diferentes práticas: algumas ligadas à ‘Teologia da Libertação’, outras que repensaram as propostas marxistas, a oposição armada à ditadura e o próprio movimento sindical. Emergiram, desses novos movimentos sociais, dessas novas práticas, outras maneiras de construir a política dos direitos humanos (COIMBRA, 2002, p.17).

A consciência da cidadania democrática processou-se de modo ativo na resistência, durante a fase mais fechada do regime e vem se espraiando em direção à emancipação social com o processo de democratização. Os movimentos sociais e sindicais se aliaram no processo de enfrentamento ao regime ditatorial, contribuindo para o processo de distensão política. Com o endurecimento da ditadura, parte da esquerda brasileira que lutou contra o arbítrio e pela anistia de um lado, começou a dialogar com as demais organizações e movimentos que priorizaram a luta pelos direitos coletivos. As lutas sindicais no campo e na cidade forçaram o retorno à democracia disputando a luta pelos direitos sociais com a luta pela liberdade política. Entretanto, parte da esquerda ainda demonstra restrições aos direitos humanos, como por considerá-los burgueses, limitando-se aos direitos da primeira geração.

Cabe muita discussão com relação a isso. Qual é a relação que a CDH tem com o movimento estudantil e sindical? Não é curioso isso? O movimento sindical que é dirigido hoje uma parte por militantes de esquerda, mas não tem essa visão para além dessa visão limitada de algum setor da esquerda que direitos humanos não é uma questão para se lutar. E curioso com o movimento estudantil também. Não há. Você não consegue estabelecer relação. Embora mais especificamente no meu caso, que era memorioso no movimento sindical, nesse momento eu era da direção do sindicato, e o professor Rubens que era da ADUF, mas isso não tinha nenhuma conexão. Estávamos na Comissão dos Direitos Humanos não por conta dessas entidades ou por conta dos movimentos, mas por conta da militância nos direitos humanos (GF, 2010, entrevista).

Esse depoimento manifesta como o pensamento da esquerda de modo geral associava direitos humanos às lutas exclusivas pelas liberdades individuais. No caso da criação da Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão – CDHC na UFPB, o depoimento confere como parte das forças sindicais e estudantis ficaram à margem do processo de institucionalização dos direitos humanos na universidade, esquecendo-se como é complexo quando dissociamos as dimensões políticas da econômica e da social.

Na Paraíba, a luta pela institucionalidade dos direitos humanos na UFPB assim como pela criação do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão – CEDDHC envolveu pessoas com tendências políticas de esquerda, democratas e socialistas, que vinham de experiências distintas.

Na ANDES eu fui uma peça modesta na engrenagem. No CEDDHC fui uma peça importante, mas evidentemente que não foi uma iniciativa minha, foi até mais de Luciano Maia, depois evidentemente eu é que eu fui responsável pela criação e consolidação do conselho. Eu estava na França quando Luciano me chamou para ir para uma solenidade em dezembro na OAB. Quando eu tive um frisson. Tinha um secretário de segurança na mesa, eu ainda não estava habituado. Fazia cinco anos que tinha sido enquadrado na LSN. Eu então participei e até apressei, mas foi iniciativa de todos aqueles. Eu estava absolutamente isolado. A CDHC não atendeu uma atitude pessoal exclusivamente minha, inicialmente (RC, 2010, entrevista).

Em relação ao CEDDHC, a CDHC não só participou ativamente da sua criação, como também deu suporte a quatro gestões – Rubens Pinto Lyra, Luciano Mariz Maia, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, seguidos de Noaldo Belo Meireles – advogado da CPT e Duciran Van Marsen Farena – Ministério Público Federal. Da criação do CEDDHC, destacam-se dois professores da UFPB, Luciano Mariz Maia, professor do Centro de Ciências Jurídicas e procurador do Ministério Público Federal, mentor da criação de um órgão de defesa na Paraíba, e o professor Rubens Pinto Lyra, responsável pela estruturação e implanatação do Conselho, juntamente com o apoio das entidades na época mobilizadas.

Em relação ao CEDDHC, a CDHC não só participou ativamente da sua criação, como também deu suporte a quatro gestões – Rubens Pinto Lyra, Luciano Mariz Maia, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, seguidos de Noaldo Belo Meireles – advogado da CPT e Duciran Van Marsen Farena – Ministério Público Federal. Da criação do CEDDHC, destacam-se dois professores da UFPB, Luciano Mariz Maia, professor do Centro de Ciências Jurídicas e procurador do Ministério Público Federal, mentor da criação de um órgão de defesa na Paraíba, e o professor Rubens Pinto Lyra, responsável pela estruturação e implanatação do Conselho, juntamente com o apoio das entidades na época mobilizadas.

Eu quando entrei no MPF em fevereiro de 1991 participei em junho de um seminário organizado pelo Itamaraty para falar sobre **a ONU e os DH**, foi o meu primeiro contato sistemático com o direito internacional dos direitos humanos. Estando lá nesse evento de junho e eu já tinha iniciado aqui desde abril ou maio de 1991 a luta em favor dos índios Potiguaras. Eu já estava voltado para essa luta em favor dessa minoria. Então, comecei a ter contato com essa matéria dos direitos humanos e achei interessante. Então quando foi em dezembro de 1981, que eu tive conhecimento de que dez de dezembro era o dia dos direitos humanos, resolvemos fazer a **primeira semana de direitos humanos** e aí teve a participação de Valter Santos que presidia a API, não tinha conselhos ainda não, fizemos **uma articulação de entidades**, o MPE, o MPF, a UFPB, entidades de direitos humanos variadas, então realizamos uma semana de direitos humanos discutindo índios minorias, ciganos, foi um evento muito bonito no auditório Cláudio Santa Cruz na OAB. Essa reunião já resultou, quando eu voltei em junho, comecei a convidar várias entidades para fazer reuniões periódicas para tentarmos estabelecer uma pauta comum da luta pelos direitos humanos na Paraíba. Fizemos reuniões periódicas em lugares variados, então era na API, ora na PR, ora no MPE; íamos circulando. Depois dessa semana de direitos humanos que foi uma coisa notável, Rubens Pinto Lyra disse: ‘olha já está na assembléia um projeto de criação desse conselho de direitos humanos’. Então, nós nos reunimos em torno do projeto e fortalecemos a luta em torno desse projeto. O projeto foi aprovado pela assembléia e sancionado por Ronaldo Cunha Lima (LD, 2010, entrevista).

Segundo Lyra (1996, p.2), a proposta de criação do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão foi apresentada e aprovada na Assembléia Constituinte do Estado da Paraíba, em 1989, mas implementado só depois, em 1992:

Art. 75. É criado o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, ao qual incumbe articular as ações da sociedade civil organizada, defensora dos direitos fundamentais do homem e do cidadão, com as ações desenvolvidas nessa área pelo Poder Público estadual. § 1º O Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, órgão vinculado aos três Poderes do Estado, terá sua organização, composição, competência e funcionamento definidos em lei, garantida a participação, em igual número, de representantes do Ministério Público Estadual, da Seccional da Ordem dos Advogados do

Brasil, da Corregedoria de Justiça e dos órgãos públicos incumbidos da execução da política estadual de promoção e defesa dos direitos do homem e do cidadão, assim como de representantes de entidades privadas de defesa destes direitos, legalmente constituídas. § 2º A lei a que se refere o parágrafo anterior será de iniciativa da Assembleia Legislativa, devendo ser publicada até um ano após a promulgação desta Constituição. § 3º Enquanto não estiver em vigor a lei a que alude o § 1º deste artigo, o Conselho Estadual dos Direitos do Homem e do Cidadão funcionará com as regras definidas neste artigo (PARAIBA, 1989, p. 110).

Um aspecto relevante de preocupação daqueles que protagonizaram o CEDDHC, foi a autonomia do órgão em relação ao estado. Na Lei de criação e no regimento interno, foram assegurados eleições diretas e mecanismos de autoconvocação para assegurar o caráter democrático.

O interessante nesse nosso projeto é que nós cuidamos de elaborar um regimento interno. Nesse regimento interno, os nomes dos conselheiros seriam nomeados pelo governador. Mas se passasse um certo tempo, não houvesse a nomeação, o conselho daria posse automaticamente dispensando: Fizemos isso várias vezes. Então, a articulação das entidades e fazendo com que o conselho se reunisse em muitos cantos, era a grande força do conselho que conseguia viver mesmo sem receber recursos estaduais, ou seja, o conselho nunca deixou de atuar em razão da falta de recursos estaduais por conta desse tipo de atividades, estou falando de 1992, 93, 94. Aí fiz parte da primeira composição do conselho. Fui fundador do conselho por assim dizer. Rubens foi eleito duas vezes, depois eu o sucedi, depois foi você, depois ele volta, depois Noaldo Meireles e Duciran Farena (LD, 2010, entrevista).

O Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, criado pela Lei Estadual nº 5.551, de 14 de janeiro de 1992, contribuiu para aproximar a Universidade das entidades de direitos humanos e dos órgãos públicos, com quem passou a estabelecer convênios para a realização de projetos e programas de ensino, pesquisa e extensão que explanaremos mais adiante. Em parceria com o CEDDHC, foram realizados convênios com a Secretaria da Segurança Pública e o Ministério da Justiça para o fortalecimento do Conselho, estruturação do Serviço de Atendimento às Denúncias de Violação de Direitos Humanos, Infra-estrutura (transporte e equipamentos), realização de ações educativas (Curso de Formação de Educadores, Seminário Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos, Oficinas Pedagógicas, Oficinas para elaboração do Plano Estadual de Direitos Humanos e publicações – revistas e informativos). Neste sentido, constata-se que:

A universidade sempre protagonizou um papel de destaque no conselho de direitos humanos porque fazia repercutir na atividade na universidade a sua atuação no conselho e vice versa. Ou seja, a gente diz universidade, mas são pessoas que na universidade protagonizaram papéis relevantes. Quem são essas pessoas: Rubens, você, noutro momento também eu, Gustavo Batista. Especialmente na comissão de direitos humanos, um papel relevante de protagonista na promoção e defesa dos direitos humanos. Não é a universidade como um todo, mas eram vários setores da universidade que repercutiam o discurso dos direitos humanos, a PRAC sempre teve isso, a graduação em direito como uma disciplina, posteriormente a constituição daquela especialização em direitos humanos, depois o mestrado em direitos humanos no CCJ. Eram vários setores que faziam repercutir. Agora, o Centro de Educação, a História, o Serviço Social, a Psicologia, sempre tiveram ações e pessoas envolvidas. Na universidade sempre teve um campo importante para o tema dos direitos humanos [...] É o papel de alguns atores que, nos seus campos de atuação interna na universidade, viviam experiências de lutas pelos direitos humanos, levavam ao conselho essa experiência, repercutiam de volta essa experiência coletiva e, portanto, consolidava e semeava cada vez mais, no âmbito da universidade, a temática dos direitos humanos. Por isso é que a UFPB é de longe, de longe, a instituição que mais consistentemente atua, realiza e materializa o empoderamento dos grupos vulneráveis nos direitos humanos. Gostei dessa expressão final (LD, 2010, entrevista).

A Ouvidoria Universitária é outro instrumento de controle social no interior da universidade, ao mesmo tempo, um espaço de “aprendizado pedagógico de caráter político” (LYRA, s/d, p.1). Na medida em que recebe denúncias e queixas de violações de direitos e de revisão das ações de gestão e acadêmicas, a Ouvidoria é visualizada com resistências. Explicita o primeiro ouvidor: “Do mais alto escalão, passando pelos níveis intermediários e inferiores, muitos não a respeitam, desconsiderando completamente os prazos estabelecidos para a resposta às interpelações desse órgão”. A criação da Ouvidoria na UFPB foi uma iniciativa do Prof. Rubens Pinto Lyra, aprovada pela Resolução Nº 06/1998, do CONSUNI¹⁴. Antecede a criação da ouvidoria da UFPB a criação da Associação Brasileira de Ouvidores – ABO, em João Pessoa, no I Encontro Nacional de Ouvidorias. O órgão, do ponto de vista da gestão, implica um instrumento de controle social, como são o orçamento participativo, os

¹⁴ O artigo 6º da Resolução Nº 06/1998 define como atribuições do Ouvidor Universitário: “Art. 6º Ao Ouvidor Geral compete: I - receber e apurar a procedência de reclamações ou denúncias que lhe forem dirigidas por membro da comunidade universitária ou da comunidade paraibana em geral; II - recomendar a anulação ou a correção de atos contrários à legislação ou às regras de boa administração, encaminhando representação, quando necessário, aos órgãos competentes da administração superior; III - propor ao Reitor a instauração de processo administrativo disciplinar, quando necessário, nos termos da legislação em vigor; IV - propor a edição, alteração e revogação de atos normativos internos, com vistas ao aprimoramento acadêmico e administrativo da Instituição; V - sugerir, às diversas instâncias da administração universitária, medidas de aperfeiçoamento da organização e do funcionamento da Instituição; VI - elaborar e apresentar relatório anual de suas atividades ao Conselho Universitário; VII - prestar informações e esclarecimentos ao Conselho Universitário, quando convocado para tal fim. Parágrafo único. No exercício das atribuições previstas neste artigo, o Ouvidor Geral deverá: I - receber reclamações e denúncias anônimas, somente se justificáveis as razões do anonimato; II - recusar como objeto de apreciação as questões pendentes de decisão judicial; III - rejeitar e determinar o arquivamento de reclamações e denúncias manifestamente improcedentes, mediante despacho fundamentado”. (<http://www.ufpb.br/sods/consuni/resolu/1998/RUNI9806.html>).

conselhos gestores e as consultas populares, uma vez que ela conclama o gestor para as responsabilidades institucionais, ao mesmo tempo em que realiza mediação, considerando seu papel de administração de crises, na busca a construção do diálogo entre sujeitos em conflitos. O reitor, neste caso, esclarece Lyra, “tanto pode acolher quanto rejeitar as representações do Ouvidor”.

As lutas em torno dos direitos de grupos vulnerabilizados vêm não só ampliando a legislação de proteção no âmbito internacional e nacional, como a institucionalização de planos e programas e, com eles, demandas formativas, de pesquisa e extensão. As lutas de identidades e os avanços nas políticas públicas da diversidade e dos direitos humanos redundaram em repercussão dentro da universidade. Os núcleos de estudos, pesquisas e extensão na UFPB têm se constituído, ao longo do processo da democratização, como setores pioneiros em articular ações, principalmente, de pesquisa e extensão, relacionando-as com o ensino da graduação e da pós-graduação. São acervos, bibliotecas, estudos, pesquisas e projetos de extensão que têm contribuído para legitimidade social da UFPB. Um aspecto relevante a ser observado, é de como, no processo de institucionalização dos direitos humanos na UFPB, a temática extrapolou o âmbito da CDHC, como comprova o quadro 17.

Quadro 17 – Órgãos relacionados a Direitos Humanos na UFPB (1989 – 2010)

DOCUMENTO/DATA	NÚCLEOS, COMISSÕES E OUVIDORIAS
Resolução Nº 26/1979	Cria o Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR – e dá outras providências.
Portaria R/GR/08 de março de 1989	Cria a Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão
Resolução Nº. 03/1982	Cria o Núcleo de Documentação Cinematográfica, e dá outras providências.
Resolução Nº. 34/1988	Cria o Núcleo de Saúde Coletiva (NESC) e dá outras providências.
Resolução 44/1990	Aprova o Regulamento Interno do Núcleo de Educação Especial (NEDESP)
Resolução Nº.01/1993	Homologa a criação e o regulamento do Núcleo de Estudos da Mulher Sertaneja (NEMS).
Resolução Nº. 01/1994	Autoriza a criação do Núcleo de Estudos para a Terceira Idade (NIETI) e aprova o Regulamento.

Resolução Nº. 24/1996	Altera a resolução nº 25/90 do CONSUNI, que cria a Comissão de Direitos do Homem e do Cidadão (CDHC), e dá outras providências
Resolução Nº 20/1997 do CONSUNI	Aprova o Regulamento do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR).
Resolução Nº. 26/1997	Aprova o Regulamento do Núcleo de Estudos da Mulher Sertaneja (NEMS).
Resolução Nº. 27/1997	Aprova o Regulamento do Núcleo de Pesquisa e Documentação da Cultura Popular (NUPPO).
Resolução Nº.32/1997	Aprova o Regulamento do Núcleo de Documentação Cinematográfica (NUDOC).
Resolução Nº. 21/1997	Aprova o Regulamento do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisa da Terceira Idade (NIETI).
Resolução Nº.06/1998	Cria a Ouvidoria Geral na Universidade Federal da Paraíba.
Resolução Nº. 09/2000	Cria a função de Ouvidor-Assistente da Ouvidoria Geral da UFPB.
Resolução Nº. 10/2000	Cria a representação da Ouvidoria Geral da UFPB nos <i>campi</i> do interior.
Resolução Nº. 03/2001	Altera e consolida as normas referentes à Ouvidoria Geral da Universidade Federal da Paraíba.
Resolução Nº. 10/2003	Aprova o Regulamento do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação Sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM)
Resolução Nº. 17/2004	Aprova o Regulamento do Núcleo de Estudos e Ações em Urgências e Desastres (NEUD).
Resolução Nº. 09/2006	Cria o Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH), vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, do Campus I
Resolução Nº. 28/2006	Aprova o Regulamento do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
2008	Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Gênero e Direito da Universidade Federal da Paraíba (NEPGD)

Fonte: SITE DA UFPB; Site do NDHIR

Na questão da identidade: o Núcleo de Educação Especial, o Núcleo de Estudos da Mulher Sertaneja, o Núcleo de Estudos para a Terceira Idade, o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação Sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero e o Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Gênero e Direito. Na área de cultura e comunicação: o Núcleo de Documentação Cinematográfica, o Núcleo de Pesquisa e Documentação da Cultura Popular e

o Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional. Na área das políticas sociais: o Núcleo de Estudos e Ações em Urgências e Desastres e o Núcleo de Saúde Coletiva.

O Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB (NCDH) criou-se pela Resolução N°. 09/2006, como desdobramento da CDH, com a perspectiva de consolidar a pesquisa e o ensino dos direitos humanos. Atualmente, está estruturado em seis linhas de pesquisa, o Conselho Técnico, as Assessorias de Ensino, Pesquisa e Extensão e a Assembléia Geral. Razões para a criação do NCDH:

A CDH estava institucionalmente vinculada à representação da universidade em direitos humanos dentro e fora da universidade e estava também assumindo a parte acadêmica. Precisava agora de uma instância só acadêmica, para definir isso e em vista de um projeto mais ambicioso de organizar um programa de pós-graduação em direitos humanos, de permitir a partir um instituto de direitos humanos, também para entrar nesse circuito internacional com uma entidade própria que não dependesse dos programas de pós-graduação em Filosofia e Educação ou da Pró-reitoria, mas que tivesse uma figura autônoma, já que agora os direitos humanos são um eixo interdisciplinar, uma experiência que está nascendo em várias universidades, lá no Rio de Janeiro, Brasília e Goiás. O núcleo está assumindo o papel de articulador do ensino, da pesquisa e da extensão e da pós-graduação em direitos humanos, foi isso que motivou para a gente ter um projeto para o futuro (GF, 2010, entrevista).

O quadro 18 explana as atividades realizadas pelo NCDH de 2007 a 2009, conferindo não só continuidade às ações da CDH, como sua ampliação, articulando o ensino com a pesquisa e a extensão e fortalecendo as ações de intercâmbio internacional, a produção acadêmica e a inserção da UFPB na implementação do PNDH e PNEDH.

Quadro 18 – UFPB: Quadro das ações do NCDH (2007 – 2009)

Níveis das Ações	Atividades e Parcerias
Ações de Pesquisa	Atualização do NCDH no Diretório de Pesquisa do CNPq. Responsáveis: Maria de Fátima Araújo e Giuseppe Tosi. Projeto de Pesquisa e Extensão – Reflexões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente na perspectiva da implementação da Lei nº 11.525/2007 – SECAD Responsáveis: Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Lúcia Guerra da Fátima Ferreira. Tratamento e organização do Acervo do DOPS e Seminários Compartilhando Memórias. Coordenação: Lúcia Guerra da Fátima Ferreira.
Ações de Extensão	Projeto de Extensão em parceria com a SECAD-MEC – Construção de diretrizes para educação em direitos humanos nos cursos de licenciatura e graduação em filosofia, sociologia e pedagogia. Responsáveis: Adelaide Dias, Marconi Pequeno, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Itamar Nunes e Maria de Nazaré Tavares Zenaide.

Ações de Ensino	Curso de extensão: “Paz e Cidadania nas Escolas” em Santa Rita (Tibiri), em parceria com o CEDOR (Centro de Documentação Oscar Romero). Demanda de Curso do CEAV de Bayeux. Coordenação: Giuseppe Tosi e Lúcia Lemos Dias. Participação dos membros do NCDH nos Encontros Nacionais da ANDHEP: Espírito Santo, Belém do Pará. Realização do III Encontro da ANDHEP na UFPB. Realização do V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos (CEEDH). Responsável: José Baptista de Melo Neto. Curso de Extensão “Capacitação para educadores da rede básica em Educação em Direitos Humanos, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários – PRAC/UFPB e o NCDH, 2008, Coordenação: Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Alexandre Náder, Rosa Maria Godoy Silveira e Adelaide Dias. Minuta de projeto de mestrado interdisciplinar em direitos humanos (APCN) – 2010. Responsável: Adelaide Dias e Giuseppe Tosi. Curso de Especialização em Educação, em parceria com os Programas de Pós-Graduação de Educação e de Filosofia, com apoio da UNESCO-MEC, Coordenação: Orlandil de Lima Moreira. Curso de Especialização em Segurança Pública e Direitos Humanos, em parceria com a SENASP-MJ. Coordenação: Marconi Pimentel Pequeno. Realização de um Curso de Aperfeiçoamento Educação em Direitos Humanos, à distância, apoiado pela SECAD/MEC, e promovido pela PRAC em parceria com o NCDH. Coordenação: Alexandre Náder. Realização de um Curso de Aperfeiçoamento Educação e Diversidade, à distância, apoiado pela SECAD/MEC, e promovido pela PRAC em parceria com o NCDH. Coordenação: Lúcia de Fátima Guerra Ferreira.
Ações de Gestão	Reuniões de Assembléias Gerais. Projeto de Emenda Parlamentar para criação de um Centro de Referência em Direitos Humanos. <i>Home-page.</i> Estruturação e organização da Biblioteca com a assessoria técnica para a catalogação dos livros e a sua colocação no sistema geral da UFPB.
Política Editorial	Criação de um Conselho Editorial do Núcleo. Plano para uma coleção com o selo: UFPB/DIREITOS HUMANOS. Plano para a criação de uma revista eletrônica do Núcleo.

Publicações	SANTORO, Emilio; GRECO, Raffaella ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; BATISTA, Gustavo. Os direitos humanos numa época de insegurança. Porto Alegre: Editora TOMO, 2010. TOSI, Giuseppe (Org.). V Seminário Internacional de DH: Norberto Bobbio: Democracia, Direitos Humanos e Relações Internacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2010. Projeto Material Educativo em Direitos Humanos aprovado pela SECAD-MEC. Responsáveis: Giuseppe Tosi e Equipe. Projeto de fortalecimento do Núcleo Interdisciplinar em Educação em Direitos Humanos em parceria com a SEDH-PR Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Responsáveis: Giuseppe Tosi e Equipe.
Convênios	Comissão de Direitos Humanos do <i>Campus</i> de Souza da UFCG, convênio de colaboração entre o NCDH e a UFCG, sendo órgãos executores a Comissão de Direitos Humanos do Campus I e do Campus de Souza (CCJS), no dia 21 de outubro de 2008. Rede latino-americana de Cooperação e Desenvolvimento. Universidad San Martín e Ministério das Relações Exteriores da Argentina. Rede de universidades do México, Colômbia, Equador, Argentina. Consórcio latino-americano de Direitos Humanos. Conta com a participação de várias universidades da América Latina. Resp. Profª Maria Luiza Alencar. Universidade para a Paz-UPAZ das Nações Unidas. No seminário sobre violência, realizado no Rio de Janeiro, no dia 30 de setembro de 2009, na sede do BNDS, com a presença de várias universidades e da Secretaria da Presidência da República, realização de uma <i>homepage</i> da rede. Doutorado Internacional em Teoria e História dos Direitos Humanos – Florença: Responsável: Prof. Adriana Dias Vieira. Convênio da UFPB com a Universidade de Florença. Proposta de co-tutoria para que a UFPB possa participar do doutorado internacional. Universidade Roma 3 – Tor Vergata: prof. Enzo Rossi. Convênio com o mestrado em direitos humanos da Escola de Direito da Universidade do Minho, Braga.

Fontes: RELATÓRIOS DO NCDH (2008 E 2009).

5.2 O PERFIL DA EXTENSÃO EM DIREITOS HUMANOS NA UFPB (DÉCADA DE 1990)

O perfil da extensão universitária, no campo dos direitos humanos, expressa distintas modalidades de ação não-formal e formal, abordando problemas de ordem econômica, social, cultural e política, reflexos e produtos de uma sociedade desigual e de um modelo produtor de

exclusão social e de violências. Considerando que a Universidade como espaço institucional é construída pelas ações concretas dos seus agentes (gestores, docentes, discentes e servidores técnico-administrativos), entendemos que a aproximação da universidade com os movimentos sociais, nas lutas por direitos humanos, na sua amplitude, foi um processo histórico socialmente construído ao longo dos anos de transição e redemocratização, inicialmente como processo de resistência e educação política na defesa dos direitos sociais, consolidado no contexto democrático com processos de organização da sociedade civil, estruturação do Estado Democrático de Direito e consolidação dos mecanismos de participação social e esferas públicas da cidadania no enfrentamento às desigualdades sociais e à violência.

A extensão universitária em direitos humanos na UFPB, como já anteriormente demonstrado, emergiu, pois, de um processo histórico, social, cultural e político complexo e conflituoso, de avanços e retrocessos, de denúncias e de anunciação. As primeiras experiências educativas de extensão da universidade, no campo dos direitos humanos, tiveram como interlocutores os movimentos sociais que atuaram e lutaram na defesa dos direitos coletivos. Distintos sujeitos (pessoas e coletivos), em situação de vulnerabilidade social ou de violência, até agentes do próprio Estado e da universidade, são os interlocutores desse processo.

A partir da mudança da conjuntura no país, foi possível a institucionalização de órgãos gestores, como relatado no item anterior, uma melhor organização institucional e uma melhor formulação de políticas públicas em direitos humanos, a partir da década 1990.

Explanaremos, em seguida, a construção do perfil das ações extensionistas em direitos humanos na UFPB, no período de 1990 a 2000, década inicial do processo de democratização do Brasil, quando as universidades passaram a institucionalizar setores específicos para tratar do ensino, da pesquisa e da extensão em direitos humanos. Na UFPB, o processo de institucionalização da Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão efetivou-se em 1990, embora seu processo de gestação tenha ocorrido em 1980. Para tanto, estruturamos as ações realizadas a partir da definição de extensão adotada pelo FORPROEX e pela UFPB, que envolve: eventos, cursos de extensão, projetos e programas, assessorias e consultorias, campanhas educativas e serviços.

5.2.1 Do diálogo e da legitimidade social

Vinte e quatro anos de intervenção na gestão da universidade, por parte de um Estado Autoritário, não inviabilizou que, nos anos 1970 e 80, este espaço de resistência fosse, também, palco de processos instituintes, como viveu uma parte da sociedade brasileira. Docentes, discentes e servidores técnico-administrativos assumiram o compromisso ético-político com a democratização do país e a responsabilidade pessoal de fortalecerem as forças sociais de resistência à ditadura.

Foi a partir dessa abertura da universidade com os problemas da sociedade, foi nessa relação, que é dialética com os movimentos sociais com os grupos sociais mais oprimidos justamente, onde a tortura está oculta, os grupos sociais são torturados até hoje, que são violentados de todas as formas possíveis e imaginárias. Não é mais a tortura política, é a tortura social e econômica. É a violência. E todos esses grupos que sofrem esse tipo de violência. Foi esse contato através da extensão que permitiu que esses temas penetrassem na universidade de uma forma mais contundente. Eu acho que a extensão permitiu que esses temas voltassem a ter um olhar de reflexão acadêmica da universidade, da pesquisa e do próprio ensino. Eu acho que talvez a questão do ensino ainda seja mais recente ainda, que a gente ainda tem ainda que caminhar muito, particularmente no ensino formal (VR, 2010, entrevista).

Na difícil tarefa de reconstrução da democracia, a universidade pública não podia ficar neutra, embora muitos ainda assim o defendessem. De um lado, era a dignidade da instituição universitária moralmente atingida, já que, sem liberdade, não há produção de conhecimento autônomo e crítico. Dessa tortuosa estrada, com muitas vidas humanas da universidade destruídas, surgiram novos atalhos e, com eles, novos encontros de forças distintas, em defesa de uma sociedade livre, justa e solidária. Muitos que conheciam, à flor da pele, a dor e o medo da violência política e a solidão da clandestinidade, os erros e acertos do passado, continuaram persistindo na transformação do regime político, contagiando e sendo contagiados pelo desejo e a vontade coletiva em mudar a realidade autoritária. Por outro lado, também se colocava o desafio de rever as concepções elitistas e autoritárias de fazer universidade, redutoras da extensão, entendendo-a apenas como prestação de serviços.

A extensão em sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, deve ser o caminho para nossa visão de conhecimento e saber, superando o racionalismo instrumental e compreendendo o saber como realidade ampla e integrada de vida. Com esses pressupostos, estaremos oportunizando uma prática de reinvenção do poder e do poder social de uma instituição universitária (CANANÉIA, 1997, p. 8).

Neste sentido, a luta contra a violência do Estado e a luta pelos direitos sociais demandaram ações de formação política, de educação para o exercício ativo dos direitos:

Sobretudo com os direitos sociais. Acabava com uma relação muito estreita com todos os âmbitos dos direitos humanos que, muitas vezes, os direitos humanos não incluíam ainda explicitamente os demais direitos sociais. Porque nos anos setenta e mesmo nos anos oitenta, qualquer tipo de mobilização, quase todo tipo de mobilização, sobretudo nas áreas mais conflituadas, acabava resultando em repressão ou reação violenta dos adversários sociais. Nos casos de conflitos de terra e de conflitos trabalhistas, por exemplo, havia uma reação violenta dos patrões. Era a prática comum aqui. Quantos assassinatos houve desde os anos setenta? Não teve patrão nenhum assassinado, nem pistoleiro nenhum assassinado. Eram efeitos de uma reação violenta das classes dominantes. São um monte de assassinatos no campo dos conflitos de terra e no campo dos conflitos trabalhistas, não vamos esquecer o assassinato de Margarida Maria Alves, com a conivência do Estado e da polícia (VR, 2010, entrevista).

Coube às primeiras experiências de extensão em direitos humanos na universidade engajarem-se com as forças sociais, nas lutas contra as formas de opressão e violência, ao mesmo tempo, gestando uma nova cultura e cidadãos(ãs) críticos(as). Para Targino (1998, p. 25), é esse contato crítico e reflexivo com a realidade que contribui com o processo de formação para a cidadania, além do “engajamento efetivo na contestação das estruturas injustas e na ação solidária pela sua transformação”.

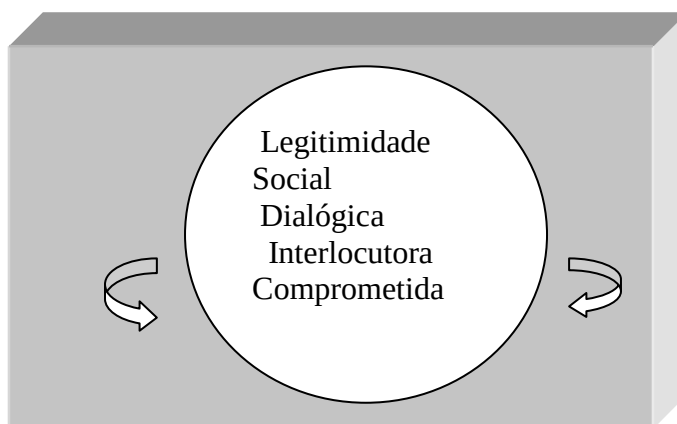
Neste processo, a luta pelos direitos sociais e econômicos, especificamente envolvendo o direito à terra e os direitos trabalhistas, foram importantes para gerar no campo processos contra-hegemônicos, de resistência à violência estrutural e institucional e democratização do acesso aos direitos civis e políticos (acesso à justiça e sindicalização) e direitos econômicos, sociais e culturais (acesso à educação, terra, previdência, saúde), oportunizando uma concepção ampliada dos direitos humanos, antes restrita aos direitos individuais.

Você começava na luta pelos direitos sociais e ela imediatamente se transformava, ela gerava uma necessidade de luta por todos os tipos de direitos, de direitos humanos e é aí onde se encontra a ditadura. Porque a violência que vinha dos patrões era respaldada pela violência do Estado. Então, necessariamente tudo isso se ligava, porque era uma conjuntura que ligava tudo isso. A conjuntura era essa. Porque você não pode ter ditadura com respeito aos direitos humanos nem aos direitos sociais. Senão, você não precisava fazer ditadura. Se você tem um Estado que respeita todos os direitos, ele tem apoio do cidadão. Eu não acredito que o Estado tenha que ser necessariamente o oposto do cidadão, pelo contrário, o Estado Democrático de Direito é a expressão do cidadão como bem fala a Lúcia na tese dela. Se você tem um Estado Ditatorial, a necessidade da ditadura é porque é um Estado que não oferece garantias dos direitos sociais que são aqueles direitos que movem as pessoas ao processo e à resistência ao Estado e a vontade de mudar o Estado e por sua vez provoca a repressão que fere com todos os direitos humanos (VR, 2010, entrevista).

O vínculo orgânico de docentes e discentes com os movimentos e organizações populares ocorreu no campo político-ideológico, a partir de vínculos e compromissos pautados numa perspectiva emancipatória, em experiências de educação popular, envolvendo docentes e discentes de várias áreas do conhecimento. Neste processo de construção democrática, foi importante a presença de discentes e docentes aliados aos movimentos sociais de ação católica, comunidades de base, partidos de esquerda, dentre outras forças contra-hegemônicas.

O Thimoty participou permanentemente, ele era parte da equipe, ele estava lá toda quarta-feira, os demais estavam fazendo mestrado. Depois tinha Regina e Beto Novaes, Gisélia Potengy, Sedy Marques, Genaro Ieno, que estavam fazendo seus doutorados, mas que tinham um **diálogo constante conosco**. Muitas pessoas do Mestrado de Sociologia Rural Fernando, Renê, aqui era Alder, Thimoty, José Neto, Luiz Couto, Genaro, Sedy, Neide, Wanderley claro porque o CENTRU também trabalhava naquela área, e a gente trabalhava lá, era meio uma mistura de competição e colaboração, mas era muito legal a gente acabava se juntando todo mundo e metia bronca (VR, 2010, entrevista).

As formas de participação de docentes, discentes e servidores técnico-administrativos junto aos movimentos sociais só foram sendo ampliadas e reconhecidas com o processo de restauração democrática (MOREIRA, 1998). Essa experiência educativa, entendida como não-formal, teve e continua tendo valor de legitimidade, pois ela parte de vínculos construídos numa relação dialógica e de confiança mútua, aberta e interativa, crítica e participativa. O trabalho de extensão universitária, fundamentado numa perspectiva crítica, se diferenciava do modelo de extensão proposto pela reforma universitária no período ditatorial, na medida em que sua direção divergia do modelo proposto.



Fonte: Pesquisa de Campo

Figura1 – Legitimidade Social e Extensão Universitária

Paulo Freire chamou de educação bancária as modalidades de educação que não se dirigissem para uma perspectiva crítica e emancipadora dos sujeitos. Um dos aspectos que explicita o diferencial da educação libertadora é de que esta

Não era assessoria, era companheirismo, vamos dizer, era engajamento comum, porque se a gente aprendia com eles e eles também aprendiam com a gente. E quem estava cotidianamente com a mão na massa éramos nós, então a gente trazia a problemática e cada um contribuía com a sua parte na discussão e no traçar político das estratégias, metodologias etc. Era realmente uma coisa muito mais simbiótica. Não era formal, nós nunca fomos pedir a nenhuma universidade que nos desse assessoria. Por quê? Porque para nós o critério não era acadêmico só, era um critério político de comunhão metodológica também. O critério era político e ideológico. A gente só queria papo com quem tivesse o conhecimento acadêmico científico, tudo bem, mas que tivesse uma comunhão do ponto de vista pedagógico-metodológico e uma comunhão político-ideológica e democrática no campo de opção pelos direitos do povo (VR, 2010, entrevista).

Essa fase histórica de envolvimento de docentes e discentes com os movimentos sociais, afirma Rezende, foi pautada numa relação dialógica, de confiança e compromisso mas, ao mesmo tempo, uma relação de idas e vindas, de aprendizagens mútuas. A legitimidade social estruturava-se pelo compromisso com os setores populares e a luta pelos direitos sociais numa conjuntura autoritária. Entretanto, o momento histórico exigia cuidados na construção das alianças. Não era uma conjuntura ainda de liberdades civis e participação política. Ao contrário, muitas lideranças rurais foram assassinadas, a exemplo de Margarida Maria Alves, presidente do sindicato de Alagoa Grande, que articulava a campanha salarial dos canavieiros.

Quase todos nós nos vimos algum dia com uma doze na cara. Uma vez eu fui cercada, por sete homens, cada um com uma doze porque nós tínhamos ido tirar fotografias para colocar no processo do sítio Varelo que o patrão mandou cortar as coisas e jogou o gado nas roças do povo. Tinham sete pistoleiros a cavalo. Eu consegui ainda calmamente tirar só o filme e não a máquina. Eu, bobamente, não tinha outro filme. Na greve de 84 eu, Zefinha, que era da CONTAG, a gente estava dentro de um canavial convencendo os trabalhadores a pararem, no município de Areia, e o senhor de engenho chegou lá e nós três lá firmes. E a gente não tinha medo. O clima de necessidade popular... imagine que esse período da campanha trabalhista coincide com a grande seca, o sofrimento do povo era terrível. Quando a gente saiu daqui, vamos direto para a delegacia de Araruna e prestei queixa por roubo de propriedade privada, de bens meus. Você sabe que depois recebi uma intimação, acusada de invasão de propriedade privada? E eu não fui lá, eu falei, eles que venham me buscar aqui, e não deu em nada. Foi lá que Dom Marcelo foi celebrar uma missa e levou um tiro, quer dizer, foi um trabalhador que levou o tiro, se pos na frente dele e recebeu o tiro de raspão na testa. O cara parou com um fusca para dar um tiro no bispo. Um trabalhador viu e se colocou na frente, foi na época de 1985. Mas enfim, esse era o contexto de luta esperançosa, porque a gente já estava enxergando o amanhã, quer dizer, 1984 foi o ano da greve dos canavieiros, mas foi, também, o ano das Diretas-Já (VR, 2010, entrevista).

Um dado relevante a se considerar nesse contexto dos anos oitenta, no campo, é de que os conflitos entre os patrões da cana-de-açúcar e os moradores e trabalhadores rurais se davam em um clima de total desrespeito aos direitos individuais e coletivos (ir e vir, associar-se e participar ativamente da vida sindical, educação, direitos trabalhistas e seguridade, direito à terra para trabalhar e viver). Portanto, qualquer organização ou processos de lutas que intencionassem mudanças nessas relações de mando tradicionais, eram enfrentadas a bala e legitimadas pelas forças de repressão do Estado, haja vista que os crimes contra lideranças rurais e defensores de direitos humanos ficam impunes. Daí porque não era qualquer docente ou discente que participava nesse momento dos trabalhos de educação popular.

A violência no campo não afetava só os(as) militantes das pastorais sociais e o bispo, mas também docentes e até procuradores da república no exercício da justiça, como o depoimento abaixo aponta:

Quando era certa vez presidente do CEDDHC recebi uma denúncia de que trabalhadores lá em Pedras de Fogo não podiam sair de suas terras porque os capatazes da usina estavam armados, os intimidavam, impediam e ameaçavam etc., e tal. Fui com meu carro oficial (MPF) lá e recebi exatamente isso. Meu carro foi cercado de capangas armados da usina, me identifiquei, fui impedido de seguir adiante e pude experimentar isso na minha própria pele. Fui ao juiz, comuniquei o fato, houve a instauração de um processo contra a usina em menos de uma semana os usineiros foram lá à Procuradoria e eu disse: vocês têm todo o direito de defender sua propriedade dentro da legalidade, o que vocês não podem é colocar jagunços armados para pressionar trabalhadores (LD, 2010, entrevista).

A educação popular nesse processo foi um caminho relevante para inserção da educação em e para os direitos humanos no bojo das lutas sociais, no processo de abertura política e democratização, por ser um método que se funda numa racionalidade crítica e emancipatória, distinta da racionalidade instrumental.

A Extensão de Legitimidade Social estava acima da coisa institucional, havia algo que era a adesão aos direitos do povo digamos, à necessidade de promoção dos direitos democráticos e sociais, quer dizer você tinha aí uma comunhão ético-política que comandava essas relações. Ai tem muita gente que, de uma maneira ou de outra, com maior ou menor intensidade na área do Brejo da Paraíba e suas adjacências, na verdade a gente corria por uns 30 municípios por ali. A gente tinha um entusiasmo, a gente não tinha medo, a gente metia a cara (VR, 2010, entrevista).

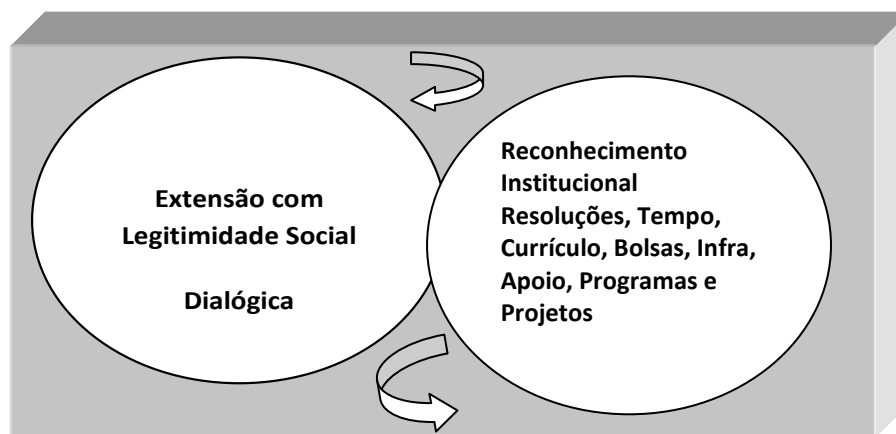
Neste sentido, a relação da universidade com os movimentos sociais foi uma via de mão dupla. Parte da universidade reconheceu o saber construído das experiências de lutas, registrando e reconhecendo as experiências de extensão e pesquisa junto aos atores sociais,

processo que, posteriormente, reverteu para a vida institucional. Por outro lado, os movimentos sociais e entidades formaram e qualificaram seus quadros, incentivando a participação dos seus membros nos cursos de graduação e mestrados, assim como, usufruindo desse processo, para registrar e analisar experiências, bem como produzir conhecimentos relevantes para os processos sociais.

Não foi só a universidade que fez extensão para os movimentos sociais, foram os movimentos sociais que fizeram extensão na universidade também, porque provocou não sei quantas dissertações e teses e pesquisas que foram motivadas por essa experiência que o pessoal da comunidade universitária tinham junto conosco e também na área da pesquisa e na área do ensino. Porque muitas vezes eu fui convidada por amigos professores universitários para ir dar seminários na universidade para os alunos da pós-graduação, da graduação e isso daquilo. Muitas vezes eu fui para a universidade fazer palestras sem ser membro do quadro, num lugar semi-docente e muita gente do movimento foi lá fazer palestras. Isso foi muito mais nos anos 1980 (VR, 2010, entrevista).

Tais vínculos implicam em relação de confiança e responsabilidade social e institucional.

A Figura 2 reflete o movimento da extensão, entre a legitimidade social e o reconhecimento institucional.



Fonte: Pesquisa de Campo

Figura 2 – Extensão em Direitos Humanos, Legitimidade Social e Reconhecimento Institucional

Entre a militância e o acadêmico, há distâncias e aproximações, possibilidades e limites, tensões e resistências. Se o ponto forte da legitimidade é o diálogo e a interação de saberes e experiências, no reconhecimento, a preponderância é da formalização, da inserção na

carga horária e créditos, no currículo institucional. Nem toda ação de extensão reconhecidamente institucionalizada foi fundada em um processo dialógico e participativo, de relações abertas e interativas, embora sejam princípios do Plano Nacional de Extensão Cidadã.

A extensão em direitos humanos na UFPB, no processo da transição começou a ser construída a partir de experiências como a do Mestrado em Sociologia, área de Sociologia Rural (1977), que, além de se propor “atuar na formação acadêmica e no desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre a problemática rural brasileira”, propunha, também, “apoiar os movimentos sociais que lutam pela transformação das relações sociais do país, particularmente do Nordeste” (<http://www.ufcg.edu.br/~ppgcs/historico.php>).

Outras ações ocorreram a partir da participação de docentes e discentes nos trabalhos junto ao SEDUP (1981), CENTRU (1985), SEAMPO (1985), CDHC (1989) entre outros, mesmo que, na época, não se nomeassem como extensão. Só com o Estado Democrático de Direito é que estas ações foram reconhecidas institucionalmente, quando os conselhos superiores aprovaram as resoluções gerais da Extensão.

As ações de extensão, com a Constituição Federal de 1988, tiveram reconhecimento como função acadêmica, abrindo espaço para que as universidades pudessem regulamentar em resoluções as ações extensionistas.

[...] é oportuno lembrar o processo de valorização, democratização, institucionalização e crescimento por que passou a extensão Universitária nos últimos 4 anos; ao mesmo tempo que lembramos estas conquistas, registramos, também, uma expectativa e confiança maior da sociedade paraibana em relação aos extensionistas e pesquisadores da UFPB (SOUTO MAIOR, 1997, p. 7).

Na UFPB, esse processo foi ampliado a partir da gestão do prof. Neroaldo Pontes à frente da Reitoria e do prof. Ivan Targino, da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários.

5.2.2 Do processo de informação e divulgação

Como caminho de entrada dos direitos humanos na universidade, a extensão gestou processos de sensibilização e aproximação da universidade com os movimentos sociais e com amplos setores da sociedade. O desconhecimento e a desinformação dos direitos são tão

impeditivos para a cidadania ativa como o preconceito, exigindo, antes de tudo, ações informativas e educativas que podem ocorrer através de eventos, debates e encontros ou através das mídias, ampliando o raio de cobertura. Não é à toa que, uma das ações, indicadas pela Conferência de Viena (1993) assim como nas diretrizes da Década da Educação em Direitos Humanos, é a de desenvolver uma campanha mundial informativa sobre os direitos humanos, já que as experiências prolongadas de ditaduras, guerras e extermínios criaram muitas desinformações e deturpações, fragilizando, ainda mais, quem convive com situações vulneráveis e de risco social.

A Educação e a Mídia é um dos eixos do PNEDH. Considerando a tradição, no Brasil, a mídia associa direitos humanos como “defesa e impunidade de bandidos”. A não democratização da comunicação dificulta a mudança de tal imagem, uma vez que as vozes críticas ao sistema não têm acesso aos meios de comunicação (a exemplo de situações de crise em que os representantes dos direitos humanos não têm acesso à TV e jornais, a não ser de forma paga, como nas crises do sistema penitenciário, em conflitos com índios, na greve da polícia, dentre outros exemplos).

Uma das estratégias, criadas por docentes e discentes da UFPB, tem sido a realização de eventos (considerados atividades de extensão livres e abertas), onde os temas relacionados aos direitos humanos são postos para o debate público (democracia, segurança, violência, tortura, racismo etc.).

Um dado importante a observar nos eventos realizados é a possibilidade de pluralidade de ideias e públicos, até então não agrupados para discutirem as temáticas relacionadas, assim como os intercâmbios e parcerias construídas, envolvendo tanto segmentos da sociedade civil, como universidades e poder público, e as parcerias estabelecidas envolvendo, inclusive, outros estados da federação, aproximando a ampla rede de grupos e instituições engajados na área.

Quadro 19 – UFPB: Eventos em Direitos Humanos na UFPB (1990 – 2000)

DATA	EVENTOS ANO/PARCERIA	OBJETIVOS	SUJEITOS
1991	Semana de Direitos Humanos – 10 a 14 de dezembro de 1991 , promovido pela CDH com o CCJ, tendo como parceiros a OAB, a Arquidiocese da Paraíba, o Ministério Público Federal-PB, a APAN, a USP, Anistia Internacional e o JB. Coordenação: Rubens Pinto Lyra	Comemorar o aniversário da DUDH, com a presença de Dom José Maria Pires, Eros Grau (<i>Palestras e Debates</i>).	Órgãos públicos, estudantes, universitários e militantes sociais
1993	Ciclo de Debates e Palestras - Presidencialismo e Parlamentarismo , ação promovida CEDDHC e CDH na Faculdade de Direito. Coordenação: Rubens Pinto Lyra	Promover o debate social sobre Presidencialismo e Parlamentarismo.	Membros do CEDDHC e sociedade
1993	Ciclo de Debates sobre Revisão Constitucional , ação promovida CEDDHC e CDH no Conselho Regional de Farmácia. Coordenação: Rubens Pinto Lyra	Promover o debate social sobre Revisão Constitucional.	Membros do CEDDHC e sociedade
1994	Seminário Saúde e Debate, de 9 a 10 de dezembro de 1993 , ação promovida CEDDHC e CDH com apoio do MPF, Secretaria de Saúde e Conselho Regional de Medicina. Coordenação: Luciano Mariz Maia e Maria de Nazaré Tavares Zenaide	Promover o debate social sobre o SUS e o Direito Humano à Saúde; O Setor Público e o Privado na Assistência Integral à Saúde; Controle Social do SUS: Papel e atuação dos Conselhos de Saúde; ética na assistência à saúde e municipalização: Garantia de cidadania.	Membros do CEDDHC, profissionais de saúde e sociedade
1995	Palestra na Assembléia Legislativa sobre O Sistema Penitenciário , com o Irmão João Orestes Fagherazzi, apoio da Assembléia Legislativa. Coordenação: Rubens Pinto Lyra	Promover o debate social sobre o Sistema Penitenciário.	Membros do CEDDHC, profissionais de saúde e sociedade
1995	Palestra “Ouvidorias Públicas no Brasil” de 15 a 17 de novembro de 1995, palestrante Manoel Eduardo Gomes e Camargo. Coordenação: Rubens Pinto Lyra	Promover o debate social sobre Ouvidorias.	Membros do CEDDHC

1995	Semana de Direitos Humanos de 21 a 25 de agosto de 1995, promovido pela CDHC e o Curso de Especialização em Direitos Humanos, com apoio do MPF, PUC-RJ, UFPE e USP.	Desenvolver estudos sobre: Estado e Direitos Humanos, Cidadania e Imprensa na Paraíba, Sociedade Civil e Direitos Humanos, Neoliberalismo e Direitos Humanos, Preferências Individuais e Justiça Social, e realizar a entrega de Prêmios do CEDDHC ao <i>Ombudsman</i> do Jornal O Correio da Paraíba.	Universitários, membros do CEDDHC
1995	I Encontro Nacional de Ouvidorias Públicas e Órgãos de Cidadania , de 15 a 17 de março de 1995, no auditório do Hotel Ouro Branco Coordenação: Rubens Pinto Lyra	Promover o debate social sobre Ouvidorias e Conselhos de Direitos Humanos.	Membros de ouvidorias nacionais, conselhos de direitos e do CEDDHC e universitários
1995	Bloco Excluídos Sociais – Ala dos Excluídos e de Ética na Mídia, no Bloco Carnavalesco Os Imprensados – 1995	Promover o debate social sobre Ouvidorias.	Estudantes Universitários do Curso de Serviço Social
1996	Palestra Ouvidorias na Polícia Coordenação: Rubens Pinto Lyra	Promover o debate social sobre Ouvidorias.	Membros do CEDDHC
1997	Seminário Direito e Relações Étnicas e Raciais , de 28 a 30 de abril de 1997, promoção CEDDHC, CEERT-SP, Ministério do Trabalho, Universidade de Londres, Ministério Público Federal e Ministério da Justiça, evento realizado na Justiça Federal Coordenação: Luciano Mariz Maia	Promover o debate sobre Relações Étnico-raciais e o Judiciário.	Membros do CEDDHC, profissionais do judiciário, universitários e militantes sociais
1997	Seminário Questão Penitenciária e Cidadania , de 17 a 20 de setembro de 1997, promovido pela CDH e PRAC da UFPB, o CEDDHC e a Secretaria da Justiça e Cidadania, com recursos do FAT-SINE. Coordenação: Maria de Nazaré Tavares Zenaide (CDH-CEDDHC)	Realizar discussões sobre: A questão penitenciária no Brasil; Penas Alternativas; Direitos Humanos e Questão Penitenciária; Procedimentos Estatais em Momentos de Crises; Programas Inovadores em Política de Justiça e Cidadania; Articulação da Sociedade Civil com os órgãos públicos na área penitenciária; Proposições para uma Política de Justiça, Cidadania e Questões Penitenciárias para a Paraíba.	Profissionais do sistema penitenciário, policiais militares, estudantes e professores universitários, membros do CEDDHC e de entidades de direitos humanos

1997	Encontro Estadual de Avaliação do Programa Nacional de Direitos Humanos, no período de 9 de maio de 1997, promovido com o apoio da CEF e da Polícia Militar do Estado da Paraíba – PMPB. Coordenação: Maria de Nazaré Tavares Zenaide (CDH-CEDDHC)	Avaliar o PNDH I e levantar proposições para versão do PNDH II a ser avaliada na Conferência Nacional de Direitos Humanos.	Membros do CEDDHC, universitários e militantes de direitos humanos
1998	Oficina Metodológica para a Elaboração do Plano Estadual de Direitos Humanos, de 25 a 26 de setembro de 1998, Parceria: CEDDHC/MNDH/ SAMOPS, UFPB e Secretaria da Justiça e Cidadania de São Paulo. Local: sala da SODS/UFPB Coordenação: Maria de Nazaré Tavares Zenaide (CDH-CEDDHC) Seminário Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos, de 19 a 20 de novembro de 1998, promoção do CEDDHC, CDH e SSP com apoio da: SEDH-MJ, Escola de Governo-SP; Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, Novamérica, PUC-RJ, UFSC, MPF, Comissão de Justiça e Paz de São Paulo e a Secretaria de Educação de Pernambuco Coordenação: Maria de Nazaré Tavares Zenaide (CDH-CEDDHC)	Realizar levantamento de proposições para construção do Plano Estadual de Direitos Humanos. Organizar Mesas Redondas: Democracia e Direitos Humanos no Brasil; Cultura, Democracia e Educação para a Cidadania; Reunião da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos; Proposições para a Construção de Ações Educativas em Direitos Humanos.	militantes de ONG's e do CEDDHC Comunidade Universitária, militantes de Direitos Humanos e rede de ensino
1999	I Seminário de Segurança na UFPB – 1999, ação da CDH e da COPAC-PRAC com o apoio da: Reitoria, PRAC, Prefeitura Universitária, Coordenação de Segurança e DCE, tendo como parceira a PMJP. Coordenação: Lúcia Lemos Dias, Paulo Vieira de Moura e Maria de Nazaré Tavares Zenaide	Debater as violências no campus I, debater plano de segurança e apontar proposições em curto prazo.	Comunidade Universitária
1999	Seminário Gestão em Policiamento Comunitário, de 20 a 22 de janeiro de 1999, ação promovida pela COPAC-PRAC, CDH, CEDDHC e a PMPB, tendo como parceria: o FAT-SINE através de Convênio com a	Organizar Mesas Redondas: Relatos de Experiências sobre Policiamento Comunitário Santa Catarina, Bahia, Cabo-PE, Rio de Janeiro, São Paulo, Amapá e Espírito Santo.	Policiais Militares e Cíveis, lideranças comunitárias, gestores escolares e militantes de direitos humanos

	FUNAPE, ICC-RJ, PMSP, PMAP, PMES, PMPE e PMBA Coordenação: Lúcia Lemos Dias, Paulo Vieira de Moura e Maria de Nazaré Tavares Zenaide		
1999	1º Encontro Nacional dos Conselhos Estaduais de Direitos Humanos , de 16 a 18 de junho de 1999. Coordenação: Rubens Pinto Lyra	Desenvolver estudos sobre: A democracia participativa no Brasil, Os conselhos de cidadania: aspectos conceituais e práticos; Ouvidorias públicas no Brasil; A experiência dos conselhos estaduais de direitos humanos; Criação do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Direitos Humanos. Carta de João Pessoa.	Ouvidores e membros de conselhos de direitos humanos do país.
1999	Oficina Pedagógica em Direitos Humanos , promoção CEDDHC com o apoio da CDH-COPAC-PRAC da UFPB e a SSP, apoio da SEDH-MJ, hotel Caiçara, de 17 a 19 de maio de 1999. Coordenação: Maria de Nazaré Tavares Zenaide (CDH-CEDDHC)	Capacitar militantes de direitos humanos em oficinas pedagógicas.	Militantes de direitos humanos
2000	Seminário A formação do cidadão a partir dos direitos humanos , promovido pela Prefeitura de Santa Rita nos dias 13 e 14 de junho de 2000, tendo como apoio: Curadoria do Cidadão, PRAC-UFPB, Movimento Negro, APAN, MEL, NIETI, Conselho Tutelar	Criar grupos de estudos para a formação de multiplicadores na área dos direitos humanos; oficinas de formação em direitos humanos envolvendo recursos e metodologias participativas e construtivistas.	Educadores e comunidade em geral

Fontes: DIAS (1999); ZENAIDE; DIAS (1999b); CDH (1995).

As campanhas educativas aparecem, de um lado, alertando a sociedade e/ou a comunidade universitária sobre graves violações de direitos, informando e esclarecendo sobre direitos e conclamando todos à responsabilidade social e ao compromisso coletivo com as questões críticas e caras à vida em sociedade, a exemplo do problema da tortura no Brasil. Há temas que demandam campanhas permanentes para criticar e denunciar as violações, esclarecer suas causas e mobilizar a vontade coletiva em mudar os padrões de violência institucional. As campanhas educativas têm sido uma parceria do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão e a Comissão de Direitos Humanos da UFPB, tratando dos temas gerais relacionados: impunidade, tortura, violência, direitos humanos e

ética na imprensa. No entanto, o Informativo da CDH, editado em 1996, não teve continuidade, apenas dois números.

Por outro lado, a violência social também entra no cotidiano da universidade exigindo da gestão medidas de segurança institucional, formação de agentes de segurança capacitados, medidas preventivas, campanhas educativas e plano de ação participativo e não meramente um plano técnico definido apenas pelos profissionais da segurança, sem ouvirem a comunidade universitária. No quadro, foram incluídos dois projetos da área da comunicação que conseguiram estabelecer uma relação mais orgânica, o projeto “O Direito ao alcance de Todos”, coordenado pela professora Maria Zélia Ribeiro (CCJS – Sousa) e o “Assessoria Experimental de Comunicação”, coordenado pela professora Glória Rabay (DECOM-CCHLA).

Quadro 20 – UFPB: Informação e Campanhas Educativas em Direitos Humanos 1990 – 2000

DATA	CAMPANHAS EDUCATIVAS ANO/PARCERIA	OBJETIVOS	SUJEITOS
1993	Campanha impressa pela Tipificação da Tortura: Diga não à Tortura. Denuncie, em 17 de agosto de 1993. Promoção do CEDDHC com apoio da CDH.	Distribuir cartazes para inibir a prática da tortura em órgãos de justiça e segurança, universidades e escolas, ponto de ônibus e comércio e entidades de direitos humanos e Secretarias de Estado.	Parlamentares, universitários, militantes de Direitos Humanos, membros do CEDDHC e a Sociedade.
1993	Campanha Impunidade Basta:Denuncie, promovida pelo CEDDHC na TV Cabo Branco e através de cartazes.	Distribuir cartazes em órgãos de justiça e segurança, universidades e escolas, ponto de ônibus e comércio e entidades de direitos humanos e Secretarias de Estado. VT para TV.	Parlamentares, universitários, militantes de Direitos Humanos, membros do CEDDHC e a Sociedade
1993	Direitos Humanos, campanha na TV Tambaú, realizada com apoio da ONG Paraiwa, de dezembro de 1994 a janeiro de 1995.	Realizar campanha na TV Tambaú sobre a Violência do Estado contra o Cidadão.	Comunidade em geral
1995	Conceitos Básicos do Cidadão, na Rádio Tabajara e Rádio Correio, promoção CEDDHC com apoio da CDH-UFPB.	Divulgar os direitos de cidadania.	Comunidade em geral

1995	Campanha Contra a Violência , sessão especial na Assembléia, promoção do CEDDHC com apoio da CDH e órgãos do CEDDHC.	Diminuir a violência.	Parlamentares, universitários, militantes de Direitos Humanos, membros do CEDDHC e a Sociedade
1995	O direito ao alcance de todos , em parceria com a Rádio Jornal de Sousa. Coordenação: Maria Zélia Ribeiro.	Realizar reuniões diárias para elaboração do programa radiofônico, gravação de entrevistas junto a profissionais de direitos, coleta de dados em órgãos públicos de interesse dos ouvintes, catalogação, preparo de material referente às indagações dos ouvintes de rádio, abordando a Constituição federal, Código Civil, Processual Civil, Penal, Comercial, ECA, Constituição da Paraíba, Lei Orgânica do Município de Sousa e outras.	Movimentos comunitários de Sousa e municípios adjacentes, ouvintes da Rádio Jornal de Sousa
1995	Assessoria Experimental de Comunicação Coordenação: Glória Rabay – DECOM-CCHLA, tendo a parceria do CM8M.	Formar profissionais identificados com as lutas pela cidadania; Produção de vídeos; Elaborar <i>release</i> em veículos de comunicação e participando ativamente das atividades do CM8M.	Profissionais de Comunicação
1996	Informativos da Comissão de Direitos Humanos da UFPB : Ano I, Nº1, Novembro 96; Ano I, Nº2, Dezembro 96. Coordenação: Marcos Nicolau e as estagiárias Ana Virgínia Moura Ramos e Mônica Cristina de Carvalho	Divulgar ações da CDH.	Comunidade Universitária e entidades de direitos humanos
1998	Cartilha do Programa de Apoio ao desenvolvimento comunitário – PRODEC , em parceria com a CEF e associações de bairros e escolas. Coordenação: Annelina Trigueiro de Lima Gomes e Fernando Júnior.	Divulgar o diagnóstico sócio-econômico, cultural e político para o planejamento, com a comunidade, do Plano de Ações do PRODEC. Direitos Humanos e Cidadania atravessam todos os eixos do trabalho – educação para a cidadania, educação ambiental, economia solidária, esporte e cultura, organização social e participação, segurança pública.	Associações de bairros e escolas dos conjuntos Mangabeira VI e VII
1999	Campanha de Segurança na UFPB – 1999 . Ação da CDH com a Reitoria, a PRAC, a Prefeitura Universitária tendo como parceira a PMJP.	Prevenir a violência na UFPB envolvendo fechamento da mata, placas e folhetos informativos, cursos de extensão com os agentes de segurança e seminários (violência sexual contra mulheres).	Comunidade Universitária

1999	Elaboração de uma Cartilha Cidadania para Todos , elaborada e ampliada por estagiárias de comunicação e direito, servidores técnicos e coordenada por professores da CDH e membros do CEDDHC. Financiamento CEDDHC-SSP-SEDH/MJ.	Elaborar cartilha Informativa, orientando os direitos de cidadania e os endereços das entidades e órgãos de defesa.	Comunidade em Geral e o público atendido nas ações de extensão da CDH e do CEDDHC

Fonte: DIAS (1999); RIBEIRO (1999); UFPB-PRAC (1997); GOMES (1998).

5.2.3 Do processo de capacitação em cursos de extensão

Os cursos de extensão em direitos humanos têm sido uma das ações mais utilizadas pela CDHC/CDH, como parte do processo inicial de sensibilização, informação e capacitação em direitos humanos. São cursos que buscam aproximar a universidade dos agentes e profissionais da segurança, a comunidade universitária e a militância de direitos humanos. Constitui uma estratégia aberta e flexível, em que não há exigência de nível de escolarização, abrindo-se o diálogo sobre várias temáticas dos direitos humanos, podendo se adequar às demandas sociais e institucionais.

A programação dos cursos envolve uma abordagem geral dos direitos humanos (aspectos histórico-políticos e jurídico-políticos), intercalando com questões culturais e profissionais, Constituições Federal e Estadual e o papel dos órgãos de defesa da cidadania e dos direitos humanos. Dependendo dos sujeitos envolvidos no processo, os cursos assumem recortes específicos.

Os Cursos de Extensão em Direitos Humanos são parte de um trabalho conjunto entre CDHC/CDH e CEDDHC, considerando que, durante quatro gestões, estiveram à frente da direção professores da UFPB, membros da CDH. Essa aproximação institucional foi importante para UFPB ampliar sua atuação no campo dos direitos humanos e para o CEDDHC que, face às dificuldades de infraestrutura física e administrativa, teve na UFPB (CDH e PRAC) apoio incondicional na realização dos projetos, eventos, cursos, publicações e convênios. Neste sentido, foi importante como campo de estágio, de pesquisa e extensão para docentes e discentes da UFPB, de várias áreas do conhecimento.

Outro aspecto a ser considerado, da articulação, da CDHC/CDH com o CEDDHC, é o intercâmbio com os órgãos públicos, abrindo espaços para a promoção de cursos, eventos e projetos conjuntos, assim como para ampliar o intercâmbio com organizações não-governamentais locais, estaduais e nacionais, para despertar na universidade a participação no PNDH e nas Conferências de Direitos Humanos, especificado na década de 2000 para o PNEDH.

Os cursos de extensão em direitos humanos foram estruturados como atividades abertas com o objetivo de difundir conhecimentos de direitos humanos, aproximando a comunidade universitária dos órgãos públicos e da sociedade civil organizada, promovendo um debate público, crítico e aberto.

Outros cursos de extensão, tratando de temas como: violência contra a mulher, a polícia protetora dos direitos humanos e gestão em polícia comunitária, objetivaram envolver profissionais e sociedade para propagar a filosofia de polícia comunitária, sua possível inserção no contexto do Estado Democrático de Direito, de modo a estimular a participação social na política de segurança pública.

O público atendido nos cursos de extensão está dentro do perfil apontado pela Conferência de Viena e Convenções ratificadas pelo Brasil após 1988, alcançando-se o diálogo com grupos socialmente vulnerabilizados e com os profissionais do sistema de justiça e segurança. Para a formação superior, os cursos de extensão flexibilizam o currículo, na medida em que colocam os universitários para conhecerem e debaterem temas emergentes como Constituição, Democracia, Controle Social e Esfera Pública da Cidadania, Direitos Humanos, Segurança Pública, dentre outros.

Quadro 21 – UFPB: Cursos de Extensão e Oficinas Pedagógicas em Direitos Humanos (1990–2000)

DATA	CURSO DE EXTENSÃO ANO/PARceria	OBJETIVOS	SUJEITOS
1992	Curso de Extensão em Direitos Humanos, no período 16/11 a 16/12/1992 em parceria com a CDH e o CEDDHC. Coordenação: Rubens Pinto Lyra – CCHLA-CDH-UFPB.	Educar para os Direitos Humanos, abordando: Origem e Evolução dos Direitos Humanos, Direitos Ecológicos, Direito à Saúde, Direito à Educação, Direito à Informação, Direito à Propriedade, Direitos Sindicais e Associativos, Direito de Imagem, Os Direitos do Homem e do Cidadão nas Constituições do Brasil e da Paraíba, Segurança, Justiça e Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente,	Estudantes, universitários e profissionais da Segurança Pública e militantes de Direitos Humanos

		Instituição do <i>Ombudsman</i> , Instrumentos de Garantia dos Direitos do Homem e do Cidadão, As Instituições de Direitos Humanos na Paraíba, Democracia, Cidadania e Direitos Humanos.	
1993	Curso de Extensão em Formação Política, de 30/07 a 24/09/1993, promoção CDH e CEDDHC, em parceria com a OAB e o Conselho de Farmácia. Coordenação: Rubens Pinto Lyra – CCHLA-CDH-UFPB.	Desenvolver conteúdos de: Teoria Política: O Estado Liberal, Liberalismo e Democracia; O Estado Socialista, Socialismo e Democracia; Aspectos Econômicos do Liberalismo e do Socialismo; o Estado Brasileiro: Formação Histórica e Características atuais; O Estado Brasileiro e a Democracia; Liberalismo e Intervencionismo Econômico no Brasil; Estado e Direito no Brasil; Partidos Políticos, Partidos Tradicionais e de Quadros; Partidos Social-democratas, Socialistas e Comunistas; Partidos Políticos no Brasil; Os Partidos na atual Conjuntura Políticas Públicas na Paraíba: Políticas Públicas e Alternativas de Desenvolvimento; As Políticas Sociais na Paraíba; A Política de Saúde na Paraíba; A Política Educacional da Paraíba; A Política Ambiental na Paraíba; Segurança, Justiça e Direitos Humanos na Paraíba; A Política Industrial na Paraíba. Direitos de Cidadania e a Revisão Constitucional: Direitos Humanos, Cidadania e Revisão Constitucional; A OAB e a Revisão Constitucional; Os Liberais e a Revisão Constitucional; Os Social-Democratas e a Revisão Constitucional; Os Socialistas e a Revisão Constitucional; Senadores e Deputados Federais Paraibanos e a Revisão Constitucional.	Universitários, dirigentes de órgãos públicos, militantes dos direitos humanos e partidos políticos
	Curso de Extensão em Direitos Humanos, de 02/10/1993 a 05/01/1994, promoção CEDDHC e CDH em parceria com a Secretaria da Segurança Pública e o CEDDHC, no Comando da PMPB. Coordenação: Rubens Pinto Lyra – CCHLA-CDH-UFPB e Lúcia Lemos Dias.	Educar para os Direitos Humanos e a Democracia, abordando os temas Origem e Evolução dos Direitos Humanos: Democracia e Cidadania; Direitos Humanos na Ordem Internacional; Direitos (Sindicais e Associativos); Imagem Social: Direitos da Criança e do Adolescente; Direitos dos Detentos; Segurança Pública e Justiça; Constituição Brasileira e Paraibana; Instrumentos de Garantias e Defesa.	Policiais militares
1994	Curso de Extensão em Direitos Humanos, no período de 30/09 a 28/10/1994, ação conjunta CDH e CEDDHC, realizado em Campina Grande, campus II, tendo como parceiros a UEPB e	Educar para os Direitos Humanos e a Democracia, abordando temas Origem e Evolução dos Direitos Humanos; Democracia e Cidadania; Direitos Humanos na Ordem Internacional; Instrumentos de Garantias e Defesa dos Direitos Humanos e da Cidadania; Direitos (Sindicais e Associativos, Criança e Adolescente,	Comunidade Universitária e militantes sociais

	a UFPE Coordenação: Rubens Pinto Lyra – CCHLA-CDH-UFPB; Fábio Freitas – CH – Campina Grande	Detentos); Segurança Pública e Justiça; Atualidades e Perspectivas dos Direitos Humanos no Brasil.	
	Curso de Extensão em Direitos Humanos, no período de 26/10/94 a 15/12/1994, ação conjunta CDH e CEDDHC, realizado no Centro de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário, tendo como parceiros da UFPB Cunha Coletivo Feminista, ABVP-SP, Ministério Público Estadual e Federal, SAMOPS e UFPE Coordenação: Maria de Nazaré Tavares Zenaide – Lúcia Lemos Dias – CDH e Pinto Lyra – CCHLA-CDH-UFPB	Educar para os Direitos Humanos e a Democracia, abordando temas: Origem e Evolução dos Direitos Humanos; Direitos da Mulher; Instrumentos de Garantias e Defesa; O papel das Curadorias do Ministério Público; Ecologia e Cidadania; Segurança Pública, Justiça e Cidadania; Direitos Humanos, Democracia e Cidadania.	Estudantes e Professores do Ensino Básico e Fundamental
	Curso de Extensão em Direitos Humanos no período de 27/10/94 a 15/12/1994, ação conjunta CDH e CEDDHC, realizado no Centro Educacional Cultural Margarida Maria Alves, tendo como parceiros da UFPB o Grupo Fala Mangabeira e o Grupo História Viva, Cunha Coletivo Feminista, ABVP-SP, Ministério Público Estadual e Federal, SAMOPS e UFPE Coordenação: Lúcia Lemos Dias – CDH	Educar para os Direitos Humanos e a Democracia, abordando temas como: Origem e Evolução dos Direitos Humanos; Direitos da Mulher; Instrumentos de Garantias e Defesa; O papel das Curadorias do Ministério Público; Ecologia e Cidadania; Segurança Pública, Justiça e Cidadania; Direitos Humanos, Democracia e Cidadania.	Moradores do Bairro de Mangabeira
1995	Curso de Extensão em Direitos Humanos no período de 24/04/94 a 19/06/1995, ação conjunta CDH e CEDDHC, realizado na Paróquia Santo Antonio no conjunto habitacional Ernesto Geisel, tendo como parceiros da UFPB, o MNMMR, o Ministério Público Estadual e Federal, a APAN e a UFPE. Resultou na criação do Núcleo de Direitos	Educar para os Direitos Humanos abordando os temas: Origem e Evolução dos Direitos Humanos; Direitos da Mulher; Direitos da Criança e do Adolescente; Instrumentos de Garantias dos Direitos do Homem e da Cidadania; O papel das Curadorias e do Ministério Público; Ecologia e Cidadania; Segurança Pública, Justiça e Cidadania; Direitos Humanos, Democracia e Cidadania.	Moradores do Conjunto Ernesto Geisel em João Pessoa.

	Humanos do Geisel. Coordenação: Lúcia Lemos Dias, e Maria de Nazaré Tavares Zenaide CDH-UFPB.		
	Curso de Extensão em Direitos Humanos no período de 03/07 a 21/08/1995, ação conjunta CDH, CEDDHC e SAMOPS realizado no Centro de Formação da Paróquia de São Sebastião em Bayeux, tendo como parceiros da UFPB, o CM8M, SAMOPS, APAN, Ministério Público Estadual e Federal e Secretaria da Segurança Pública e a Secretaria da Cidadania e Justiça Coordenação: Lúcia Lemos Dias – CDH-UFPB.	Educar para os Direitos Humanos abordando temas como: Origem e Evolução dos Direitos Humanos, Direitos da Mulher, Direitos da Criança e do Adolescente, Ecologia e Cidadania, Instrumentos de Garantias dos Direitos do Homem e da Cidadania, O papel das Curadorias do Ministério Público, Segurança, Justiça e Cidadania.	Moradores da Cidade de Bayeux
	Curso de Extensão Cultura Política, Democracia e Cidadania, no período de 29/09 a 31/10/1995, promoção CDH e CEDDHC, em parceria com a USP, UFPE, UFRGS e Secretaria Municipal de Pernambuco. Coordenação: Rubens Pinto Lyra – CCHLA-CDH-UFPB e Lúcia Lemos Dias – CDH – UFPB.	Educar para os Direitos Humanos abordando temas como: Panomrama dos Direitos Humanos no Brasil; Panorama dos Direitos do Cidadão no Brasil; A Constitucionalização Simbólica: Os Limites da Constituição Cidadã; A Constituição Cidadã; Os Direitos Humanos e a Exclusão Social; O Orçamento Participativo da Prefeitura de Porto Alegre; A Prefeitura nos Bairros: A Experiência de participação popular no Governo da Frente Popular do Recife.	Estudantes do Curso de Especialização da UFPB, policiais civis e militares e universitários
1996	Curso Teórico-metodológico sobre violência, realizado no período de 29 de outubro a 01 de novembro de 1996, na OAB, ministrado por Theófilos Rifióti (UFSC), com o apoio do Mestrado de Serviço Social e do CEDDHC. Coordenação: Lúcia Lemos Dias e Maria de Nazaré Tavares Zenaide – CDH-UFPB.	Fundamentos teórico-metodológicos da violência Construção de um projeto de mapeamento da violência, a ser realizado de forma comparativa com outros Estados da Federação.	Membros da CDH e do CEDDHC, militantes de direitos humanos, universitários

1997	Curso de Extensão Democracia: Da Antiguidade à Atualidade, no período de 23/09 a 23/10/1997, promovido pela CDH e CEDDHC, com a parceria da UFPE. Coordenação: Rubens Pinto Lyra – CCHLA-CDH-UFPE.	Educar para os Direitos Humanos abordando temas como: A democracia na antiguidade; Maquiavel, Hobbes e a Democracia; Marx e a Democracia; Lênin, Rosa de Luxemburgo e a Democracia; Direitos Humanos e Democracia no Brasil; A Democracia Participativa; A Democracia Participativa no Brasil; A Democracia na Cultura e nas Instituições Públicas.	Universitários
1998	Curso de Extensão em Direitos Humanos no período de 12/08 a 04/10/1998, ação da CDH, realizado com o Núcleo de Direitos Humanos da Paróquia do Geisel e José Américo, na Paróquia Santo Antonio, tendo como parceiros da UFPB: o CM8M, MNMMR e a PMP Coordenação: Lúcia Lemos Dias, Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Paulo Vieira de Moura – CDH UFPB.	Educar para os Direitos Humanos abordando temas como: Origem e Evolução dos Direitos Humanos, DUDH, Direitos da Mulher, Direitos da Criança e do Adolescente, Instrumentos de Garantias dos Direitos do Homem e da Cidadania, Minorias Sociais e Étnicas e Cidadania, Drogas e Sociedade, Segurança Pública e Política Comunitária e órgãos de Defesa da Cidadania.	Lideranças comunitárias, estudantes e professores de escolas públicas do Conjunto Ernesto Geisel e José Américo de Almeida
1997 – 1998	Curso de Extensão Educação para a Cidadania, promoção COPAC-PRAC com apoio da CEF, CEDDHC, PMPB, MOVANE, CDH-UFPE Coordenação: Ivanilda Matias Gentle	Promover curso, realizado no Programa Interdisciplinar de Apoio ao Desenvolvimento Comunitário, com o objetivo de construir uma cultura de defesa dos direitos da pessoa humana com vistas ao exercício ativo da cidadania, envolvendo: cultura política, democracia e participação, políticas públicas, mecanismos e órgãos de defesa da cidadania, discriminação social, preconceitos sociais, direitos da mulher, direitos ambientais, direitos do consumidor, direitos do idoso, da criança e do adolescente.	Adolescentes, jovens, adultos e moradores dos conjuntos Mangaveira VI e VII.
1997	Curso de Extensão Minorias Sociais e Étnicas, Cidadania e Ação Policial, com apoio do SINE-PB através de Convênio com a FUNAPE e o Centro de Ensino da PMPB e a UFSC. Coordenação: Lúcia Lemos Dias e Maria de Nazaré Tavares Zenaide – CDH e COPAC-PRAC.	Promover curso, realizado no Centro de Ensino da PMPB, trabalhando os fatores sócio-culturais e antropológicos dos preconceitos e discriminações étnicas, de gênero e sexuais, efocando: cultura, identidade étnica; diferenças sociais e culturais; relações interétnicas; comunidades negras, indígenas e ciganos; relações de gênero, direitos reprodutivos e sexuais; violência e prostituição; violência contra a mulher; diferenças e violências sexuais; mídia e violência; cidadania e ação policial.	Policiais militares

1997	Curso de Extensão Violência contra a Mulher, promoção da CDH e COPAC-PRAC, com apoio do SINE-PB através de Convênio com a FUNAPE e a Secretaria da Segurança Pública, apoio da UFSC. Coordenação: Lúcia Lemos Dias e Maria de Nazaré Tavares Zenaide – CDH e COPAC-PRAC.	Promover curso, realizado em João Pessoa e Campina Grande, desenvolvendo atividades de fundamentação teórica sobre a violência, questionários e levantamento dos dados da violência contra a mulher, planos de ações e resgate da história das delegacias das mulheres. Módulo 1 – Violência, Mídia, Gênero. Serviços de Atendimento, políticas públicas de defesa das mulheres violentadas. Fotografia da violência contra a Mulher na Paraíba Módulo 2 – Fundamentos antropológicos da violência, Programa Nacional de Direitos Humanos e Ação Policial e Violência. Dinâmica institucional das DEAMs e elaboração de Planos de Ação.	Profissionais das cinco delegacias da mulher da Paraíba
1998	Curso de Formação para Educadores em Direitos Humanos, de 14 a 16 de agosto de 1998. Coordenação: Equipe da COPAC-PRAC e CDH: Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Lúcia Lemos Dias e Equipe	Desenvolver estudos em Fundamentos históricos, Mecanismos de Proteção, Democracia e Direitos Humanos, Violência e Direitos Humanos, Exclusão Moral, Educação em Direitos Humanos e Relatos de Experiência de Educação em Direitos Humanos.	Aberto à sociedade, universitários, educadores, membros do CEDDHC e órgãos públicos
1998 – 1999	Curso de Extensão A Polícia Protetora dos Direitos Humanos, parceria com a PMPB, Secretaria da Segurança Pública, GAJOP, UFS e CENDHEC-PE, apoio da Fundação Ford Coordenação: Lúcia Lemos Dias e Maria de Nazaré Tavares Zenaide – CDH-COPAC-PRAC.	Promover formação básica em direitos humanos para os policiais militares e civis, envolvendo conteúdos de: Relação polícia e sociedade; cultura e violência; Mídia, violência e Ação Policial; Segurança Pública, conceito e política pública; Funções sócio-institucionais da polícia; princípios éticos e democráticos; Programa Nacional de Direitos Humanos; Reforma Mínima da Segurança no Brasil; A polícia protetora dos direitos humanos.	Policiais civis e militares e lideranças sociais dos municípios de João Pessoa, Campina Grande, Patos, Sousa e Cajazeiras
1997, 1998, 1999 e 2000	Curso de Extensão Polícia Comunitária, promovido pela COPAC-CDH-UFPB, e a PMPB, como recursos do FAT-SINE através de Convenio com a FUNAPE, com o apoio do Instituto Carioca de Criminologia e a parceria do CEDDHC, API e Federação das Associações Comunitárias Coordenação: Lúcia Lemos Dias, Maria de Nazaré Tavares Zenaide – CDH-COPAC-PRAC e cap Washington – PMPB.	Capacitar policiais e comunidade sobre a nova filosofia de polícia comunitária. Conteúdos Programáticos: A construção do eu e do outro, Relação Polícia e Sociedade; Cultura e Ação Policial; Análise de Conjuntura e Participação Social; Ética e Direitos Humanos; Direito da Criança e do Adolescente, Identidades e Agressão; Cultura e Sociedade, Diferenças Sociais e Culturais; Abordagem Jurídica da Ação Policial; Mecanismos de Participação Social; Mecanismos de Proteção dos Direitos Humanos; Conceituação e Dimensões dos direitos humanos; Atividade Policial à luz do Direito Internacional; Estratégias de Policiamento Comunitário; Diagnóstico do Bairro.	Policiais militares, segurança da UFPB, lideranças comunitárias, gestores escolares e militantes sociais

1998	Curso de Formação para Educadores em Direitos Humanos, período de 14 a 16 de agosto de 1998, promoção do CEDDHC, em parceria com a CDH-PRAC-UFPB e a SSP, com o apoio da SEDH-MJParcerias PUC-RJ, MPF, UFSC, Comissão de Justiça e Paz – SP, Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos e Secretaria de Educação de Pernambuco. Coordenação: Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Lúcia Lemos Dias.	Desenvolver estudos em Fundamentos históricos dos direitos humanos; Mecanismos de Proteção e Defesa dos Direitos Humanos; Democracia e Direitos Humanos; Cultura, Violência e Direitos Humanos; Exclusão Moral e Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos; Relatos de Experiências de Educação em Direitos Humanos.	Membros do CEDDHC, universitários, entidades de direitos humanos
1999	Curso de extensão Cidadania e Segurança Pública da Mulher, promovido pela COPAC-CDH-UFPB e a PMPB, com recursos do FAT-SINE através de Convenio com a FUNAPE, com apoio da PMPB, UFSC. Coordenação: Lúcia Lemos Dias e Maria de Nazaré Tavares Zenaide.	Capacitar os profissionais das DEAMs a serviço da segurança pública e dos direitos das mulheres paraibanas. Temas abordados Profissão e Subjetividade; História e Prática Institucional – movimentos sociais e a construção histórica das DEAMs na Paraíba, Políticas Sociais, Justiça e Segurança Pública, Cultura, Cidadania e Ação Policial, Uma experiência de Psicologia em DEAMs e Psicopatologia do Delito; Gestão em Policiamento Comunitário.	Profissionais das cinco Delegacias das Mulheres da Paraíba
2000	Formação de educadores em direitos humanos, no período de 18/08/2000 promoção COPAC-PRAC e CDH da UFPB, parceria UNESCO e SEDH. Coordenação: Maria de Nazaré Tavares Zenaide.	Promover curso de Formação em Direitos Humanos, realizado para docentes e mestrados da UFPB, face à Resolução de 1999 que institui Direitos Humanos como tema complementar obrigatório. Módulos: Fundamentos Históricos, Filosóficos, Jurídicos, Políticos e Educativos dos Direitos Humanos. Publicação de um livro distribuído com os cursistas.	Docentes e mestrados dos <i>campi</i> da UFPB (João Pessoa, Campina Grande, Areia, Bananeira, Sousa, Patos e Cajazeiras)

Fonte: DIAS (1999); GENTLE (1999); ZENAIDE e DIAS (1999); DIAS (1999b); DIAS (1999c); DIAS (1999d); DIAS (1999e); HUMANIZAR (1996).

No caso do Curso de Direito em Sousa, os primeiros cursos de extensão em direitos humanos ocorreram através da participação de docentes com experiência na militância em direitos humanos, articulando a participação ativa dos discentes através de visitas junto aos presídios, conhecendo as realidades concretas, ouvindo dos presos a falta de assistência técnica, a demora dos julgamentos.

Realizei um curso de extensão em Direitos Humanos porque via que os alunos estavam muito distantes da concepção dos Direitos Humanos. A preocupação maior dos estudantes e igualmente dos professores era com a formação técnica. O que fazer enquanto advogado, promotor e juiz, ou seja, elaborar peças jurídicas, como parecer, sentença e petição inicial, mas sem se preocupar com as questões de natureza humana. Uma coisa que me chamava atenção eram as prisões ilegais e os saques que aconteciam durante os períodos de seca. Os agricultores participavam geralmente desorganizados do ponto de vista institucional, não tinham apoio de um sindicato, se organizavam mais pelas necessidades, enquanto conhecidos, vizinhos e trabalhadores de uma mesma área e faziam os saques. Por outro lado, os comerciantes que eram vítimas dos saques, não conheciam os direitos e nunca reivindicavam do Estado uma indenização pela perda de seus bens. Um passando fome porque o Estado não prestava assistência em situação de seca, o outro, que sobrevivia como pequeno comerciante, perdia seus bens, mas não tinham assistência jurídica para requerer do Estado uma indenização já que este sabia dos possíveis saques. No curso tratávamos de dois temas, a responsabilidade nas prisões ilegais (direitos individuais da pessoa humana) e da responsabilidade civil do Estado (PD, 2010, entrevista).

A extensão em direitos humanos, através dos cursos de extensão, foram flexibilizando o processo de ensino, ao mesmo tempo em que atendiam demandas sociais. Desse modo, apesar de pontuais, refletiam o compromisso ético-político de intelectuais orgânicos, docentes da UFPB, engajados no processo de democratização. Tais cursos é que, posteriormente, gestam projetos de extensão.

5.2.4 Dos projetos de extensão

É com o processo de institucionalização da extensão na UFPB (na gestão de Neroaldo Pontes de Azevedo, como reitor, e de Ivan Targino Moreira, como Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários) que ações de extensão em direitos humanos se expandiram sob forma de cursos, eventos, campanhas educativas e projetos de intervenção; envolvendo não só distintos setores da instituição (departamentos, comissão, núcleos, coordenações etc.) como diversos áreas do conhecimento e Centros (Humanas, Letras e Artes; Ciências Jurídicas; Ciências da Educação), tendo uma pluralidade de público: bairros populares, escolas, sindicatos, povos indígenas e comunidades rurais e urbanas, policiais militares e civis, apenados e profissionais dos sistemas penitenciário e universitário.

Os projetos de extensão ampliam o leque de atuação da universidade em relação às violências estruturais, sociais e culturais, assim como atendem aos princípios da continuidade e do apoio institucional; da interdisciplinaridade e da articulação acadêmica; da parceria com

o Estado e a Sociedade Civil Organizada; e da vinculação com as políticas de direitos humanos, fortalecendo a institucionalidade democrática.

Organizamos a apresentação dos projetos de extensão de acordo com os eixos da extensão universitária e do PNEDH: Movimentos, associações e coletivos sociais; Assistência Jurídica em direitos humanos; Educação Básica; Segurança Pública e Sistema Penitenciário,

5.2.4.1 Projetos de Extensão em Direitos Humanos com os movimentos, associações, sindicatos e coletivos sociais.

Como a conjuntura da década de 1990, após o processo constituinte, abriram-se espaços educativos para além da sala de aula, dos laboratórios e bibliotecas, oportunizando à comunidade universitária envolver-se com projetos de ação comunitária, com assessorias populares, onde a comunicação, no sentido freiriano (idas e vindas, permanentemente, à realidade e aos sujeitos), vem contribuindo para realimentar o processo da educação superior, ao mesmo tempo em que oportuniza o fortalecimento das organizações sociais numa perspectiva contra-hegemônica. Vem sendo assim com as experiências junto às comunidades de base, oposição sindical no campo e na cidade, com os movimentos populares, com comunidades rurais e indígenas, como demonstram os projetos identificados no quadro abaixo. São projetos que aliam alfabetização de jovens e adultos, educação popular, educação em direitos para uma cidadania ativa, trabalho e renda e enfrentamento da violência. A temporalidade precisa dos projetos não pode ser identificada na documentação pesquisada (revistas e anais da extensão na UFPB).

Quadro 22 – UFPB: Programas e Projetos de Extensão em Direitos Humanos da UFPB com Movimentos, Associações e Coletivos Sociais (1990 – 2000)

DATA	PROGRAMA/PROJETO-ANO/PARCERIA	OBJETIVOS	SUJEITOS
1990	Coletivo de Criança e do Adolescente – CCRIA , durante as gestões de Genaro Ieno e Maria de Nazaré Tavares Zenaide na COPAC- PRAC. Apoio: Secretaria da Educação Escolas Privadas de João Pessoa. Da UFPB participaram a PRAC, o	Articular ações de ensino, pesquisa e extensão sobre a Criança e o Adolescente da UFPB. Oficinas da Cidadania: Discutindo o Trabalho Infantil, em Nov/1996, com o objetivo de sensibilizar estudantes, educadores, profissionais e o público em geral, envolvidos com o segmento criança e adolescente, para a questão do	Projetos e ações de Extensão da UFPB. A Oficina Intinerante envolveu 2.300 estudantes de 14 escolas públicas e privadas e 300 trabalhos enfocando o Trabalho Infantil

	Departamento de Comunicação Social e o Departamento de Serviço Social do CCHLA, e o Centro de Referência de Saúde do Trabalhador – CERESAT do Centro de Saúde. Coordenação: Maria das Graças de Azevedo Siqueira e Rosa Maria de Queiroz Barbosa – COPAC-PRAC.	trabalho infantil, objetivando a prevenção e eliminação do mesmo. Projeto Discutindo o Trabalho Infantil com apoio do UNICEF, outubro de 1997 a Junho de 1998.	
1990	Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária Coordenação: Emanuel Falcão e Maria Edleusa da Cunha (PRAC-COPAC)	Promover Programa de caráter interdisciplinar e participativo e trabalhos com vistas ao desenvolvimento sócio-político, econômico e cultural; Promover ações integradas de educação popular, educação ambiental, produção agrícola e educação para auto-sustentabilidade, saúde, organização político-social, desenvolvimento comunitário e participação comunitária; Promover vivência comunitária através de estágios- vivências.	Comunidades de pescadores, bairros populares, aldeias indígenas de Cumarú e Baía da Traição, crianças e jovens em situação social de vulnerabilidade atendidas no Lar Fabiano de Cristo e na Casa do Menor Daniel Comboni, em Santa Rita
1990	Formação Educativa nas Ações contra a Violência contra a Mulher, promoção DECOM com a parceria do CM8M Coordenação: Glória de Lourdes Freire Rabay	Levar a discussão sobre a cidadania feminina; Contribuir para a formação de especialistas na área da educação popular e gênero; Desenvolver a consciência crítica; Sistematizar informações – Dossiê – sobre a violência doméstica e a problemática da prostituição infantil; Promover ações educativas com jovens sobre os temas violência sexista e educação diferenciada;	Comunidade escolar e família, profissionais e militantes trabalhadoras rurais do Movimento das Mulheres Trabalhadoras do Brejo
1991	Assessoria a Movimentos Sociais e a Sindicatos de Trabalhadores Rurais Coordenação: Fernando Garcia de Oliveira e Giani Bertolini (Economia e Finanças)	Prosseguir com o trabalho de assessoria aos trabalhadores rurais e áreas de conflitos, organização de associação de assentados, mediação de conflitos.	Sindicatos de trabalhadores rurais de Alagoa Nova, Massaranduba, Lagoa Seca, João Pessoa e Campina Grande
1991	Projeto Escola Zé Peão: refletindo o processo ensino-aprendizagem, parceria com o Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias	Promover a Educação de Jovens e adultos, alfabetização nos canteiros de obras, histórias de vida e formação para a cidadania, reforçando a luta de combate ao	Trabalhadores de 17 a 60 anos da construção civil

1994	da Construção e Mobiliário de João Pessoa. Coordenação Timoty Ireland (CE) Projeto Comunitário de Educação Popular – PROCEP, desenvolvido pelo SEAMPO, com o apoio da ONG PROCEP e o PROBEX-PRAC-UFPB. Coordenação: Maria de Fátima Pereira Alberto	analfabetismo e os direitos dos trabalhadores; Realizar formação de educadores populares na área da educação através de oficinas, reuniões mensais, memória educativa do projeto, estudos e discussão e articulação ensino-pesquisa e extensão. Promover Educação e Trabalho e o exercício ativo da cidadania, trabalho e profissionalização, reuniões com educadores nos canteiros de obras.	Filhos de trabalhadores rurais e urbanos das regiões do Brejo: Alagoinha, Belém, Bananeiras e Guarabira. Geralmente, crianças não frequentando escolas públicas.
1995-1996	Sindicalismo rural e alternativa de geração de renda Coordenação Maria da Conceição M. Cardoso Vam Oosterhout e Horário Nascimento Oliveira (Sociologia e Antropologia)	Promover o desenvolvimento integral das pessoas e, em especial, à juventude rural.	Oito municípios e 20 localidades
1995 – 1997	GT gênero do Setor de Estudos e Assessoria aos Movimentos Populares – SEAMPO, Projeto Zé Peão (CE-UFPB) e GT Educação Popular – SEAMPO – CCHLA-UFPB.	Oficinas Pedagógicas	
1993 – 1997	Projeto Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos – 1994 – 1997, tendo como parceira a paróquia do Conjunto Ernesto Geisel e o Centro de Ensino-Fundamental Sesquicentenário e a PRAC (Bolsas de Extensão) Coordenação: Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Lúcia Lemos Dias (CDH – João Pessoa) e Paulo Vieira de Moura (CDH – Campina Grande)	Realizar Oficinas Pedagógicas, Elaboração de cartilhas, Jogos Dramáticos, Cursos de Extensão em Direitos Humanos, Criação do Núcleo de Direitos Humanos do Geisel, Campanhas e Caminhadas contra a Violência; Realizar Seminário de Solidariedade aos índios do Brasil – o caso Pataxó, em 23 de outubro, no Sesquicentenário, com a presença de autoridades do CEDDHC. * Estágios Supervisionados em Serviço Social	Estudantes do Ensino Fundamental e Médio; Jovens e lideranças comunitárias, Jovens do Conjuntos Geisel, José Américo, e comunidades de Nova República, Sítio Larangeira e Cuiá
1996	A Luta pela Moradia e a Conquista da Cidadania, promoção do DSS, parceria da Cáritas Arquidiocesana e do Movimento de Luta pela	Acompanhar o movimento de luta pela moradia, análise crítica das contradições com os grupos e a partir da realidade, pensar com os mesmos meios de transformar o	Movimento de Luta pela Moradia

	Moradia Coordenação: Maria de Fátima Leite Gomes (DSS_CCHLA)	espaço urbano.	
1997	Jovens assentados: educação e cidadania Coordenação Cláudio Maffioletti e Genaro Ieno – Departamento de Psicologia e UNITRABALHO, com apoio do INCRA, Projeto Lumiar e CEDOP.	Reflexão da vida nos assentamentos, resgate do processo de reforma agrária, recreação, lazer, atividades culturais, formação para o trabalho, visitas semanais e reuniões. (Projeto de pesquisa e extensão surgido após a Pesquisa Qualidade de vida e reforma agrária na Paraíba, em 1997, quando se identificou a necessidade de atenção aos jovens).	Jovens do assentamento Padre Gino, em Sapé
1997	Projeto Saúde do Trabalhador e Direitos Humanos – A ação sindical como conquista da cidadania, projeto do SEAMPO, em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil Coordenação: Edil Ferreira da Silva e Maria Helena Serrano de França Lins (SEAMPO)	Proporcionar a metodologia da Educação Popular, Curso sobre Saúde e Segurança no Trabalho, Visita e Ciclos de debates nso Canteiros de Obra, escolha dos representantes dos trabalhadores nas Comissão Interna de Prevenção de Acidentes de Trabalho – CIPA. O Curso envolveu: Histórico e legislação da CIPA, riscos ocupacionais, primeiros socorros, sofrimento mental no trabalho, doenças ocupacionais, contexto histórico e político, processo produtivo e construção civil. Conquista de uma cláusula na Convenção Coletiva de atividades referentes às questões de saúde e segurança no trabalho a cada 15 dias.	Trabalhadores e lideranças da construção civil em João Pessoa
1997–1998	Projeto Uma Nova Lição, promoção do Departamento de Comunicação – DECOM e SEAMPO, com apoio da FUNASA e MEC Coordenação: Anelsina Trigueiro de Lima Gomes e Fernando de Souza Barbosa Júnior	Promover ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo etno-história e etnodocumentação, Cursos de Capacitação Docente para a preservação da cultura indígena conforme LDB e a CF, visando Referencial Curricular para a Educação Indígena e a elaboração de um Plano Emergencial de Saúde.	Comunidades indígenas do Complexo da Baía da Traição Educadores Indígenas
	Banco de Dados da UFPB sobre Criança e Adolescente Coordenação: Maria Irene Machado	Realizar levantamento de projetos e ações realizadas pela UFPB na área da Criança e do Adolescente.	Comunidade Universitária

1997–1998	Projeto de Capacitação de Conselhos de Defesa e Tutelares da Criança e do Adolescente, com apoio da UNICEF, sob a coordenação de Maria das Graças de Azevedo Siqueira; Parcerias Estaduais e Municipais (MNMMR, FUNDAC, IDEME, Curadoria da Infância e da Juventude, Tribunal de Justiça	Capacitar para formação de conselheiros da área da Criança e do Adolescente com órgãos públicos e sociedade civil, envolvendo a fase de sensibilização (seminários); de Mobilização e Instrumentalização Técnicas através de oficinas pedagógicas Desdobramentos: Formação de Comissões e Conselhos, elaboração de leis para criação de Conselhos de Direitos e Tutelares, Diagnósticos Municipais, Planos de Ação	47 Municípios do Compartimento da Borborema na Paraíba
1998	Assessoria sócio-econômica a projetos de assentamento, com apoio do PROBEX-UEPB Coordenação: Ivan Targino (CCSA)	Assessorar projetos de investimento e custeio e organização de crianças e jovens, reuniões periódicas com as diretorias dos assentamentos	Assentados de Gurugi e Barra de Gramame
1998–1999	Programa de Apoio ao Desenvolvimento Comunitário, realizado em parceria com a CEF, PMPB e SINE-FAT Coordenação: Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Ivanilda Gentle	Realizar diagnóstico sócioeconômico e político, Planejamento Participativo, Plano de Ação, Organização social e participação comunitária, pesquisa e mostra de talentos, atividades desportivas, caminhadas monitoradas, curso de educação para a cidadania, atividades preventivas em saúde, educação ambiental e atividades educativas em gestão produtiva, educação em segurança cidadã.	Moradores dos conjuntos Mangabeira VI e VII
1999	Projeto de Fortalecimento do CEDDHC, promovido em parceria CEDDHC, com a Secretaria da Segurança Pública e a UFPB (PRAC-COPAC e CDH)	Fortalecer o Serviço de Atendimento de Denúncia e o Banco de Dados com a participação de universitários, Divulgação do CEDDHC através da produção de vídeo, desenvolver encontros e oficinas para elaboração do Plano Estadual de Direitos Humanos	

Fonte: UFPB-PRAC (1995); ALBERTO (1996); IRELAND (1996); UFPB-PRAC (1996a); UFPB-PRAC (1996b); UFPB-PRAC (1997); COPAC-PRAC (1998); PEIXOTO (1999); ZENAIDE (1999); SILVA e LINS (1999); GOMES e BARBOSA JÚNIOR (1999).

5.2.4.2 Projetos de Extensão em Direitos Humanos de Assistência Jurídica

O trabalho extensionista desenvolvido especificamente pela área jurídica, junto aos movimentos sociais (Comissão Pastoral da Terra, aldeias indígenas e outros), resulta da necessidade de pessoas e coletivos que se encontram vulnerabilizados ou em situação de

violação de direitos. O trabalho extensionista no nível da assistência jurídica possibilita conhecer a realidade dos sujeitos, como se processam as violações, a necessidade de difusão dos direitos e de educação para os direitos humanos, encaminhamentos e acompanhamentos junto aos sistemas de justiça, assistência social, reforma agrária, segurança pública, sistema penitenciário, dentre outros.

Com a Constituinte de 1988, os direitos humanos passam a se constituir como campos de ensino e trabalho junto ao Sistema de Justiça (Curadorias, Conselhos, Ouvidorias, Administrações Públicas e outros). Os textos referentes aos projetos explicitam a articulação da ação extensionista com diversas disciplinas do curso, principalmente, com a Constituição Federal e outros mecanismos de proteção que exigem atualização dos conteúdos.

O projeto está relacionado com as disciplinas Direito Previdenciário, já que a Previdência Social visa atender os nela inscritos, mediante contribuição quando colhidos por eventos como: invalidez, tempo de serviço, etc., com o direito constitucional, tendo em vista que esta contém os princípios básicos e todas as outras normas estão subordinadas hierarquicamente a ela, e com o Direito Processual Civil, quando da interposição de recursos judiciais. O uso da legislação previdenciária e a constante atualização das leis, principalmente nessa área do Direito, tendo em vista as mudanças, permitem aos bolsistas e alunos extensionistas colaboradores terem uma estreita relação com a pesquisa (LACERDA; SILVA; SANTOS, 1999, p. 92).

A crítica à razão instrumental aparece explícita nas falas dos discentes:

[...] como a formação estritamente teórica pode ser prejudicial a aplicação do direito, pois as pessoas que não possuem uma boa formação social, ficam adstritas à letra e não observam outros fatores importantes que existem em todas as relações jurídicas, notadamente as questões sociais e econômicas (MEDEIROS; MEIRA, 1999, p. 80).

O ensino não pode ser individualizado ou desmembrado dos conhecimentos empíricos, devendo ser uma interação, ensino+pesquisa+extensão, por ser extremamente importante para a aprendizagem no laboratório acadêmico e a extensão deste à comunidade, estudando e pesquisando à luz do saber científico, em vista ao fato concreto a que se depara o estudioso pesquisador. O nosso CCJS, sem dúvida, é o formador de conhecimentos jurídicos e sociais, devendo estender esses conhecimentos à comunidade local: para isso, considerando-se a importância para a sociedade e a comunidade acadêmica, oportunidade de salutar importância e de real significado dada a experiência já vivenciada (FORMIGA, 1999, p. 95).

O direito não é um só (embora seja muito complexo), mas não está isolado, relaciona-se, pois, com as ciências sociais de forma muito estreita, e para ser melhor entendido e estudado está dividido em diversos ramos. O ensino de qualidade só se efetivará por completo quando abranger as atividades de pesquisa e de extensão e estiver a serviço da comunidade. Propomos-nos a servir a comunidade de Sousa, em forma de extensão, treinando os alunos e aplicando os conhecimentos adquiridos em sala de aula e nos estudos complementares feitos pelos bolsistas e orientadores. Esperamos que, realizando “estudos de casos”, os membros desse projeto venham a desenvolver a pesquisa aprofundando seus estudos e servindo, ainda mais, à nossa sociedade e atendendo as demandas sociais (OLIVEIRA; TAVARES, 1999, p. 101).

O projeto “Eis o Homem, ou o dever de apresentação do preso à autoridade”, realizado pelo Centro de Ciências Jurídicas, expressa a dimensão formativa da extensão universitária. Atualmente, esta proposta está sendo implementada no Estado do Maranhão, considerando que a bolsista de extensão do projeto exerce a magistratura no referido estado. O quadro a seguir, apresenta um leque de projetos de extensão realizados nos *campi* de João Pessoa e Sousa na área da assistência jurídica a distintos segmentos sociais: consumidor, trabalhadores rurais, grupos geracionais, mulheres, grupos étnicos e afro-brasileiros, pessoas com deficiência e grupos homossexuais.

Quadro 23 – Projetos de Extensão de Assessoria Jurídica em Direitos Humanos na UFPB (1990 – 2000)

DATA	PROGRAMA/PROJETO-ANO/PARceria	OBJETIVOS	SUJEITOS
1990	Aplicabilidade das Medidas de Proteção Integral à Criança e ao Adolescente em conflito com a Lei , parceria com FUNDAC, a Pastoral da Criança. Coordenação: Maria Lígia Malta de Farias	Participar em audiências nas delegacias e fóruns da comarca de Sousa; Realizar encontros para instalação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Formar técnicos e cidadãos comprometidos.	Criança e adolescentes em situação de risco pessoal e social, e familiar
1994-1995	A sociedade, o Direito e os Ambulantes Coordenação: Marcos Augusto Romero	Prestar assistência jurídica aos ambulantes sem licença, em mercados e logradouros.	Comunidades de vendedores ambulantes
1995	Seguridade Social e Assistência ao Trabalhador , realizado pelo campus de Sousa em parceria com o Fórum Municipal, Sindicato dos Trabalhadores e Rurais, o INSS e o Conselho de Assistência Social Coordenação: Matilde Gonçalves de Lacerda (CCJS)	Prestar Assistência Jurídica aos sindicatos rurais; Acompanhar os processos de aposentadorias junto ao INSS e à Justiça Comum; Articular as disciplinas de Direito Previdenciário, Direito Constitucional e Direito Processual Civil.	Idosos e Trabalhadores com problemas de acesso ao Sistema de Seguridade Social
1995	Rotinas Trabalhistas – CCJS/Sousa, parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Sousa Coordenação: José Alves Formiga (CCJS)	Promover Exposição Informativa, orientação individualizada, assessoramento técnico-jurídico em matéria de direito ao trabalho.	Trabalhadores rurais

1995–1996	Assistência Jurídica ao Adolescente Infrator Coordenação: Maria Lígia Malta de Faria, parceria com o CEA, a FUNDAC e o Juizado da Infância e da Juventude	Promover procedimentos judiciais, integração com a equipe técnica, acompanhamento dos processos, orientação aos internos e familiares.	Adolescentes em regime de pena privativa de liberdade
1995–1996	De Dentro dos Muros: o sistema penitenciário , em parceria com a Vara de Execuções Penais e o Fórum de João Pessoa Coordenação: José Baptista de Melo Neto	Realizar revisão de processos, observância dos direitos e deveres dos presos, proposição para melhoria do cumprimento da pena.	Presídios da Grande João Pessoa
1999	Núcleo de Atendimento às Curadorias da Infância e Juventude, do Consumidor e do Cidadão , CCJ com apoio da PRAC-PROBEX e Curadoria de Defesa dos Direitos do Cidadão Coordenação: Maria Lígia Malta de Farias	Promover audiências públicas, elaboração de petições e pareceres, abertura de procedimentos, mediante denúncia e reclamação, audiências de conciliação e esclarecimentos sobre direitos, pesquisa e experiência forense; Aprimorar o conhecimento teórico-prático em aulas; Aplicar normativa de questionamentos práticos.	Mulheres, negros, idosos, homossexuais, índios e pessoas com deficiência atendidos pela Curadoria em João Pessoa
1999	Projeto de Extensão Eis o Homem, ou Do dever do homem ou Pronta apresentação à autoridade judicial , projeto desenvolvido pelo CCJ junto ao CEDDHC. Coordenação: Luciano Mariz Maia e a estudante Uiuara Medeiros Equipe Responsável no CEDDHC: Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Juan Oscar Gatica e Edvaldo Leite Caldas	Habilitar os conselheiros para monitorar o funcionamento dos órgãos públicos. Temas abordados: a Prevenção e Combate à Tortura e à Violência à luz dos Instrumentos e Tratados Internacionais de Direitos Humanos. Realizar trabalhos através de visitas às delegacias, aplicação de questionários, entrevistas com delegados, defensores e promotores e observação participante nas delegacias.	Membros do CEDDHC, defensores públicos, delegados, membros do Ministério Público e magistrados
1999	A Luta pela Terra e a Extensão Universitária , parceria CCJ e Comissão Pastoral da Terra Responsáveis: João Roque da Silva Neto e alunos do CCJ, com apoio da advogada da CPT Iranice Gonçalves Muniz	Assessorar juridicamente aos trabalhadores rurais; Conhecer a realidade das pessoas e participar da sua luta pela terra; Estudar a teoria (direito agrário, direito penal, acompanhamento dos processos, participação de audiências públicas); Na parte educativa, elaborar cartilha sobre direitos e outras publicações.	Trabalhadores Rurais

1999	Assessoria Jurídica e Técnica ao Trabalhador do Semi-Árido CCJS – Sousa, parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Sousa Coordenação: Manoel Pereira de Alencar, Aristóteles de Santana e Maria do Socorro Marques	Prestar assistência jurídica e técnica, informação dos direitos e assessoramento à criação de cooperativas, orientação para a preservação da mata do semi-árido e assessoria na elaboração de contratos Programa de Trabalho do Laboratório de Práticas Jurídicas.	Agropecuários da região de Sousa
1999	Proteção de Direitos Difusos, da Criança e do Adolescente , parceria com as Curadorias, FUNDAC e Conselho Tutelar Coordenação: Eduardo Pereira de Oliveira e José Idemário Tavares	Conhecer conteúdos utilizados: Direito Constitucional, Estatuto da Criança e do Adolescente, Direito Civil, Direito Penal, Legislação Processual, Leis Especiais.	Consumidores, crianças e adolescentes, patrimônio histórico e cultural
1999	Estruturação do Serviço de Atendimento à Denúncias de Direitos Humanos junto ao CEDDHC, promoção CEDDHC com estagiários da UFPB, apoio do MJ através de Convênio entre SSP, UFPB-FUNAPE e CEDDHC	Atender às denúncias na sede do CEDDHC, envolvendo estagiários de Direito e Serviço Social.	Sociedade em geral

Fonte: UFPB (1996); UFPB (1996,b); UFPB (1997); UFPB (1999); MAIA (1999); ALENCAR, SANTANA e MARQUES (1999); FORMIGA (1999); LACERDA (1999); OLIVEIRA e TAVARES (1999); ZENAIDE e DIAS (1999b).

A luta pelos direitos da criança e do adolescente, por exemplo, ao conquistar o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), gerou para a universidade não só projetos de extensão, envolvendo crianças e adolescentes em situações de risco, adolescentes em conflito com a lei, gestões municipais para criação dos conselhos municipais de direitos e tutelares, como também, dentro da universidade, implicou numa ampla redefinição de campos de ensino, pesquisa e extensão (disciplina direitos da criança e do adolescente, criação do coletivo de criança e adolescente, setor de estudos e pesquisas sobre criança e adolescente, banco de dados da UFPB sobre criança e adolescente, projeto de assistência jurídica junto à Curadoria da Infância). Um dos fatores que vem tentando mudar a cultura política em relação aos direitos da criança e do adolescente, por exemplo, são iniciativas de formação apoiadas pela UNICEF, SEDH e MEC com as universidades, trabalhando a criação e o processo de formação dos Conselhos de Direitos e Tutelares que, na prática, confrontam-se com uma cultura autoritária

[...] constatamos: os Conselhos, em sua maioria, surgem e vêm surgindo, condicionados sempre ao repasse de verbas, o que leva muitos municípios a não recorrerem a nenhuma mobilização e, conseqüentemente, a escolha dos seus representantes se fazerem por indicação dos prefeitos como constata artigo na revista da Abong (julho/1996). Outro fator agravante é a visão formalista dos juizes e promotores que vêm pressionando o executivo municipal para a agilização na criação desses Conselhos. Esses fatores vêm contribuindo para que o processo participativo em muitos municípios sejam tímidos ou ausentes (SIQUEIRA, 1999, p. 121).

A cultura política brasileira carece de princípios republicanos e democráticos e a formação dos profissionais do Judiciário, em exercício, não incluía a proteção internacional e nacional em vigor, demandando, pois, atualizações permanentes. Na UFPB, a inclusão da disciplina Direitos da Criança e do Adolescente só ocorreu após o ECA, como afirma a professora responsável pela sua implantação:

A primeira disciplina que fui ensinar quando entrei na UFPB, em 1990, então o chefe do departamento disse para mim: você vai ensinar agora a nova disciplina (optativa) com a nova nomenclatura Direitos da Criança e do Adolescente [...] Eu tinha estudado o direito do menor durante a ditadura militar aqui na UFPB, e agora, na mesma universidade, vou ministrar os direitos da criança e do adolescente. Vou pegar minhas anotações das aulas da professora Ofélia Gondim, vou pegar o novo ECA e vou preparar o programa. Não havia mais como você retornar. Tudo havia sido remodelado. A CF de 1988 é que foi o parâmetro para que eu pudesse trabalhar o ECA. Peguei a CF e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, que foi a mola mestra, que ajudou muito as mudanças da própria CF de 1988. Todos esses documentos internacionais e a CF deram fundamentos para entender e assimilar o ECA. Foi uma mudança radical (MD, 2010, entrevista).

Mudar uma cultura política enfrenta resistências de várias ordens, também na universidade, que é convocada a renovar seus conteúdos e currículos.

Sempre fui muito criticada, porque sempre fui defensora dos direitos da criança e do adolescente. Interessante, com uma diferença mínima os direitos do consumidor e os direitos da criança e do adolescente, são leis irmãs, são leis que foram promulgadas com poucos anos de diferença, enquanto o consumidor deu certo o ECA não deu. A gente vê na sociedade a falta de compreensão das pessoas em relação à proteção a nossa infância. E tudo nesse Brasil é preciso de lei. Ai é que eu vejo o que falta à criança. É por isso que a EDH **tem que vir do berço, do maternal**. Você entender o que é a cidadania, entender que tem direitos à vida, os direitos personalismos, é algo que é intrínseco à vida do cidadão, que você é portadora de direitos elementares e fundamentais (de respeito, liberdade de expressão, comunicação, informação, tudo). **Tem que entrar no inconsciente da criança no início da vida**. Sabe por quê? Quando a gente pega o IDH e os índices, a gente percebe que a nossa população é carente em tudo e a nossa escola pública também (MD, 2019, entrevista, grifo nosso).

Face às resistências no campo do reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente, foi promulgada a Lei Nº.11.525/2007, para inclusão do ECA no ensino fundamental. Com três anos dessa legislação, o MEC-SECAD, através da UFPB, está promovendo um levantamento diagnóstico acerca do que as gestões municipais têm tomado de iniciativas na matéria. Este trabalho se encontra em andamento, realizado pela PRAC e o NCDH-UFPB.

Cada avanço na legislação de direitos implica numa revisão curricular, num processo de educação para a cidadania, pois nem a sociedade nem os agentes públicos estão preparados para os avanços no campo jurídico. Neste sentido, os projetos de assistência jurídica não podem ser tratados como desarticulados dos projetos de pesquisa, de ação comunitária e de educação em e para os direitos humanos, que têm como desafio, no caso, a proteção da criança e do adolescente.

5.2.4.3 Projetos de Extensão em Direitos Humanos com os Sistemas de Ensino (Educação Básica e Superior)

A extensão em direitos humanos junto aos sistemas de ensino formal, especificamente da educação básica, tem sido realizada através de projetos educativos, envolvendo toda a comunidade escolar, seja abordando os direitos da criança e do adolescente, seja as formas de violência, como o trabalho infantil, a violência doméstica, a violência sexual e outros, incentivados a partir do ECA, ou de planos, programas e projetos do Governo Federal como Direitos Humanos, Direitos de Todos (1998) e Paz nas Escolas (1999), enfatizando a prevenção à violência que permeia o espaço escolar e o início de ações pautadas na concepção da educação em e para os direitos humanos e educação para o respeito à diversidade.

Quadro 24 – Projetos de Extensão em Direitos Humanos com o Sistema Formal de Ensino (1990 – 2000)

DATA	AÇÕES	OBJETIVOS	SUJEITOS
1990	Programa Interdisciplinar de Ação Comunitária – Estágio Vivência	Realizar um Estágio Vivência, envolvendo universitários de diferentes universidades do país, à conviverem no período de férias com comunidades rurais e indígenas, através de ações integradas de saúde, educação, esporte e lazer, organização social, educação ambiental e educação para a cidadania.	Comunidades rurais e estudantes universitários de outras unidades da federação.

1994	Oficina da cidadania: discutindo o trabalho infantil, promoção do Coletivo de Criança e Adolescente da PRAC com apoio da OIT e da UNICEF-Fundo das Nações Unidas Coordenação: Rosa Maria de Queiroz Barbosa; Maria das Graças de Azevedo Siqueira e Jean Carlo Farias Gregório	Promover Oficinas da cidadania, envolvendo mostra de vídeos e fotografias, com a produção de crônicas, poesias, redações e impressões, editadas com a participação dos estudantes.	Estudantes de 14 escolas da rede pública de ensino de João Pessoa.
1994–1997	Projeto Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos, tendo como parceira a paróquia do Conjunto Ernesto Geisel e o Centro de Ensino-Fundamental Sesquicentenário e a PRAC (Bolsas de Extensão) Coordenação: Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Lúcia Lemos Dias (CDH – João Pessoa) e Paulo Vieira de Moura (CDH – Campina Grande)	Promover Oficinas Pedagógicas, Oficinas sobre Exclusão, Elaboração de cartilhas, Jogos Dramáticos, Cursos de Extensão em Direitos Humanos, inserção dos direitos humanos nas disciplinas educação artística, ensino religioso e atualidade, Criação do Núcleo de Direitos Humanos do Geisel, Campanhas e Caminhadas contra a Violência. * Estágio Supervisionado em Serviço Social.	Estudantes do Ensino Fundamental e Médio
1995–1996	Violência na Escola Básica Coordenação: Fernando Cézar B. de Andrade (CE)	Estudar com os(as) educadores(as) a presença da violência nas escolas da rede pública de João Pessoa	Jovens e lideranças comunitárias.
1996	Ação Educativa para a Cidadania e a Igualdade entre os Gêneros Coordenação José Vaz Magalhães Neto	Exercitar a cidadania e igualdade de gênero. Atualizar o banco de dados sobre violência contra a mulher na Paraíba, junto ao Centro da Mulher 8 de Março, servindo como fonte de pesquisa. Desde 1990, esse projeto era feito pelo CM8M. Participar do Curso de Formação de Promotoras Legais Populares.	Escolas da rede pública de João Pessoa.
1998	Projeto de Extensão Crianças Trabalhadoras: O exército da Infância Perdida Promoção da CDH – Campina Grande com a UFRJ e o apoio da OIT, face à exploração e violações de direitos humanos na cana-de-açúcar da mão de obra infanto-juvenil Coordenação: Maurino Medeiros de Santana e Fábio Barbosa de Freitas (CDH-Campina Grande – CH)	Promover Exposição Itinerante – Realidade e Trabalho Criança e Adolescente com mostra fotográfica, Seminários	Estudantes de escolas públicas de Campina Grande

1997–1998	Projeto Uma Nova Lição, promoção do Departamento de Comunicação – DECOM e SEAMPO com apoio da FUNASA e MEC Coordenação: Anelsina Trigueiro de Lima Gomes e Fernando de Souza Barbosa Júnior	Promover Ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo etno-história e etnodocumentação, Cursos de Capacitação Docente para a preservação da cultura indígena, conforme LDB e a CF, visando Referencial Curricular para a Educação Indígena e a elaboração de um Plano Emergencial de Saúde.	Educadores e comunidades indígenas do Complexo da Baía da Traição
1999	Projeto Direitos Humanos, Ética e Legislação, realizado no campus de Sousa, sob a coordenação do prof. Robson Antão de Medeiros	Dinamizar ações da CDH e do CEDDHC em Sousa; Promover eventos e levar a discussão dos direitos humanos às escolas da rede de educação básica; Divulgar e debater o Programa Nacional dos Direitos Humanos	Universitários de Direito, Policiais Civis e Militares, Delegacias da Mulher, Escolas Públicas e Entidades Sociais (União Regional das Associações Comunitárias)
	Projeto Aplicação dos direitos e garantias fundamentais Coordenação: Maria Marques Moreira Vieira e Eduardo Jorge Pereira de Oliveira	Consolidar as atividades de extensão do CCJS, oferecendo informação e educação, nas escolas e bairros, sobre Constituição Federal, através de palestras, boletins informativos, assessoria jurídica (ação popular, <i>habeas corpus</i>, <i>habeas data</i>, mandado de injunção e de segurança; Engajar do CCJS com as associações de bairro e movimentos estudantis.	Estudantes da educação básica (fundamental e médio) e comunidades e bairros populares
1999	Brasil 500 anos – A questão indígena na Paraíba, coordenação Anelsina Trigueiro de Lima Gomes (DECOM-CCHLA)	Divulgar a cultura dos povos indígenas do Nordeste e refletir sobre o processo de aculturação, através de palestras, mostras de fotografias e artefatos e palestras, documentações dos rituais, coleta de materiais sobre as danças e cerimônias coletadas com as aldeias Potiguara na Paraíba e Xucuru de Ororubá, em Pernambuco.	Escolas Municipais de João Pessoa
2000	Programa Paz nas Escolas e no Bairro, apoio do Ministério da Justiça através do Departamento da Criança e do Adolescente e MEC, Programa Paz nas Escolas Coordenação: Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Rosa Maria Godoy Silveira	Promover Reunião do Programa Nacional Paz nas Escolas com entidades de direitos humanos da Paraíba e o CEDDHC, para discutir a problemática da violência na escola e o Programa Paz nas Escolas; Promover Curso Formação de Agentes para o Programa Paz nas	Escolas, Diretorias de Ensino, Gestores, estudantes e comunidade escolar

	Escolas junto ao Valentina Figueiredo; Desdobramentos para a década de 2000: Curso Ética e Cidadania promovido pela Secretaria da Educação e Cultura e o Programa Paz nas Escolas e no Bairro, financiado em 2002 pelo MJ, com cursos de mediação de conflitos, seminários Educação e Segurança, semanas da paz e da cidadania, jornal; Elaborar materiais didáticos e Seminário Paraibano do Paz nas Escolas.	

Fonte: PEIXOTO (1999); ZENAIDE (1999); SILVA e LINS (1999); GOMES e BARBOSA JÚNIOR (1999); MEDEIROS (1999); VIEIRA e OLIVEIRA (1999); SIQUEIRA (1999); ZENAIDE (1999b).

Na década de 2000, esse processo foi ampliando a relação com o sistema estadual: Projeto Ética e Cidadania, 2001; Programa Paz nas Escolas e no Bairro (2000); e a interação com a Secretaria da Educação e Cultura. Com o PNEDH (2003) e a criação do Departamento de Direitos Humanos no MEC-SECAD, o processo foi se intensificando, através de Cursos de Extensão em Educação em Direitos Humanos e Cursos de Especialização em Educação em Direitos Humanos, para os educadores do Programa Mais Educação e Escola Aberta, e o Curso à distância pela Universidade Aberta do Brasil-UAB, ora em andamento. Além disso, desdobraram-se, também, cursos de extensão em rede de universidades públicas a exemplo do Projeto de Curso “Capacitação de educadores da rede básica de ensino em Educação em Direitos Humanos”, coordenado pela Universidade Federal da Paraíba, através da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários e do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, com o apoio da SECAD-MEC, em parceria com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), formando a Rede de Educação em Direitos Humanos: UFC-Ceará, UNIFAP-Amapá, UFAM-Amazonas, UFPA-Pará, UFAL-Alagoas, UFBA-Bahia, UFPB-Paraíba, UFS-Sergipe, UFES-Espírito Santo, UFRJ-Rio de Janeiro, UFVJM-Vales do Jequitinhonha e Mucuri, UNB-Brasília, UFG-Goiás, UFMS-Mato Grosso do Sul, Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a UFPR-Paraná.

5.2.4.4 Projetos de Extensão em Direitos Humanos na área da Segurança Pública

Na Paraíba, desde 1992, com a criação do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão (CEDDHC), começaram a ser desenvolvidos, em parceria com a UFPB, cursos de extensão e eventos, articulando policiais, delegacias da mulher, militantes de direitos humanos, membros do Conselho e universitários. Para além dos Cursos de Extensão, iniciados pela CDHC, em parceria com o Centro de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão e parceiros, começaram a ser desenvolvidos projetos de capacitação com recursos do Fundo de Amparo a Trabalhador (FAT), em parceria com a Polícia Militar e a Secretaria da Segurança Pública e de entidades de direitos humanos. Como fontes financiadoras, a UFPB também contou com apoio da Fundação Ford e do Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares (GAJOP-PE), para a realização do Programa A Polícia Protetora dos Direitos Humanos, convênio envolvendo também a Universidade Federal de Sergipe. Para as ações focadas nas delegacias da mulher o apoio financeiro foi obtido pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, através da mediação da Fundação de Amparo à Pesquisa e à Extensão – FUNAPE, em parceria com a Secretaria de Trabalho e Ação Social, através da linha de apoio formação do servidor público. Só mais recentemente, a UFPB obteve apoio da Secretaria Nacional de Segurança Pública do Ministério da Justiça para o Curso de Especialização em Segurança Pública e Direitos Humanos.

QUADRO 25 – Programas e Projetos de Extensão em Direitos Humanos da UFPB com o Sistema de Segurança Pública (1990 – 2000)

DATA	AÇÕES	OBJETIVOS	SUJEITOS
1997 – 2001	Programa de Segurança, Cidadania e Direitos Humanos, da COPAC-PRAC Coordenação: Lúcia Lemos Dias e Maria de Nazaré Tavares Zenaide	Articular projetos, eventos e ações, realizadas na área da Segurança Pública Cidadão, conforme registrados no quadro referente aos cursos de extensão. Cursos de Gestão de Policiamento Comunitário – 1997–2000 Pesquisa – O Repórter Policial e a sua Imagem da Violência e da Ação Policial. João Pessoa, UFPB, 1997;	Profissionais da Segurança e representantes comunitários e escolares

1999	Delegacia de Mulher: um espaço de direitos humanos Coordenação: Robson Antão de Medeiros	Levantar os tipos de violência junto a Delegacia da Mulher; Assessoria Jurídica, orientação, acompanhamento e encaminhamento ao Setor de Prática Jurídica-UFPB, envolvendo inquéritos policiais e civis.	Mulheres vítimas de violência atendidas na Delegacia da Mulher de Sousa
1999	Projeto Violência contra a mulher: entre a denúncia e o silêncio Coordenação: Fábio Fernando	Entrevistar mulheres vítimas de violência junto a Delegacia da Mulher de Campina Grande.	Mulheres vítimas de violência que já prestaram queixas na DEAM
1999	Projeto Polícia Cidadã, parceria CCJS e a PMPB. Coordenação: Prof. Mozart Gonçalves e Cap. PM Marcos Sobreira e prof. Misael Fernandes	Realizar levantamento dos problemas dos bairros e reuniões mensais com a comunidade; Formar para a cidadania, dando informações sobre direitos; Levar a polícia a agir de forma preventiva, envolvendo ações de natureza jurídica, social, segurança, educacional e saúde pública; Mudar a imagem da polícia, levando a universidade e a polícia a participarem dos problemas da comunidade e a atuarem de forma conjunta nos bairros.	Moradores de cinco bairros de Sousa

Fonte: DIAS; ZENAIDE TOSI e MOURA (1999); SOBREIRA e GONÇALVES (1999).

5.2.4.5 Projetos de Extensão em Direitos Humanos com o Sistema Penitenciário

Na área do sistema penitenciário, a CDH e a Coordenação de Programas de Ação Comunitária – PRAC – desenvolveram, no período de 1997 a 1999, projetos de capacitação com técnicos e gestores, assim como cursos de qualificação com internos. Nesse período, a Paraíba não dispunha de Academia Penitenciária, de modo que a UFPB, através da mediação do CEDDHC, propôs e foi desenvolvido, com a parceira da Secretaria da Cidadania e Justiça e recursos do FAT-SINE, através da mediação entre a Secretaria de Trabalho e Ação Social e a Fundação de Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão da UFPB, um conjunto de projetos, descritos no quadro seguinte.

Quadro 26 – Projetos de Extensão em Direitos Humanos da UFPB com o Sistema Penitenciário (1990–2000)

DATA	PROJETO/DATA	OBJETIVOS	SUJEITOS
1997 – 2002	A educação para o trabalho no sistema penitenciário da Paraíba, ação conjunta UFPB-PRAC, Secretaria da Cidadania e Justiça e CEDDHC, parceria FAT-SINR, convênio FUNAPE Coordenação: Marconi Edson Lira de Amorim, Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Vânia Maria Lustosa	Abrir espaços para uma cultura de ressocialização no interior dos presídios, através de Cursos de Gestão produtiva, Formação e Administração de Cooperativas, Controle e Acompanhamento Administrativo e Financeiro de Oficinas Produtivas e Oficinas de Trabalho	Pessoas cumprindo penas privativas nos presídios do Serrotão, Casa de Detenção e Regional Feminino em Campina Grande, e nos presídios do Róger, Complexo Agrícola, Segurança Máxima e Casa de Recuperação Feminina em João Pessoa
1997–1999	Projeto de Capacitação Profissional do Sistema Penitenciário da Paraíba, ação conjunta UFPB e a Secretaria da Cidadania e Justiça e o CEDDHC, recursos do FAT-SINE, através de convênio com a FUNAPE, tendo como parcerias a ACADEPEN-SP, NEV-USP, Secretaria da Administração Penitenciária de São Paulo Coordenação: Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Eliene Antunes	Promover o curso de Análise Institucional em Presídios (144 horas); Curso de Métodos e Técnicas para Psicólogos e Assistentes Sociais (70 horas); Curso de Cidadania e Assistência Jurídica (70 horas); Metodologia de Oficinas Pedagógicas, Palestras, Vídeos e debates, enfoque multi e interdisciplinar.	Gestores e técnicos do Sistema Penitenciário da Paraíba

Fonte: ZENAIDE e ANTUNES (1999); AMORIM (1999); DIAS; ZENAIDE TOSI e MOURA (1999).

5.2.5 A produção científica da Extensão Universitária acerca dos Direitos Humanos

A extensão universitária tem produzido não só conhecimentos a respeito dos direitos humanos de uma dada realidade social (diagnósticos, visitas, pesquisas, relatórios, avaliações e monitoramentos, monografias, dissertações, teses, livros), como tem obtido resultado em processos e recursos educativos. Abordaremos, em seguida, uma mostra da produção acadêmica resultante da extensão universitária em direitos humanos, a partir dos dados coletados em acervo pessoal, na Biblioteca da PRAC e na Biblioteca Enzo Melegari, do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB. Portanto, esse levantamento não abrange todas as produções que não tenham sido registradas nas fontes citadas.

As temáticas dos livros publicados envolvem o debate sobre as esferas públicas da cidadania, ressaltando os conselhos, as comissões e as ouvidorias; além da educação em direitos humanos, correspondendo às ações em termos de cursos e oficinas pedagógicas realizadas pela CDH e o CEDDHC, junto com entidades de direitos humanos, em parceria com a Novamérica – RJ.

Quadro 27 – Produção de livros e cartilhas em Direitos Humanos na UFPB (1990 – 2000)

Tipo	Ano	Referências
Livros	1996	LYRA, Rubens Pinto; NÓBREGA, Rubens e DIAS, Lúcia Lemos. Cidadania e imprensa na Paraíba . João Pessoa: Departamento de Ciências Sociais-UFPB e CEDDHC, 1996.
		LYRA, Rubens Pinto. A nova esfera pública da cidadania . João Pessoa: Mestrado em Ciências Sociais/Mestrado em Serviço Social da UFPB, CEDDHC, 1996.
	1999	ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.) Relatório Experiências de Educação em Direitos Humanos na Paraíba . João Pessoa: JB Editora, 1999.
		GENTLE, Ivanilda Matias; DIAS Lúcia Lemos; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares.(Orgs.). Série Extensão Prêmio Elo Cidadão. Ação Comunitária Interdisciplinar . UFPB/PRAC, 1999.
		CANDAU, Vera e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares Zenaide. (Orgs). Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos . João Pessoa: JB, 1999.
Cartilha	1995	SORTO, Fredys Orlando; MOURA, Paulo Vieira e MAIA, Luciano Mariz e TOSI, Giuseppe (Orgs.) Cidadania para todos . João Pessoa, 1999.
		ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e DIAS, Lúcia Lemos (Orgs.) Formação em Direitos Humanos na Universidade . João Pessoa: Editora Universitária, 2001. ISBN 85-237-0267-9;

Fontes: ZENAIDE (acervo pessoal), Biblioteca da PRAC/UFPB e Biblioteca Enzo Melegari-NCDH-UFPB.

A produção videográfica registrada em direitos humanos foi possível face aos convênios com o SINE-FAT e com a SEDH e o CEDDHC, viabilizando a memória das experiências de educação em direitos humanos das organizações não-governamentais e do trabalho junto ao sistema penitenciário, além da divulgação do Serviço de Atendimento de Denúncias do CEDDHC. Encontra-se, também, na Biblioteca Enzo Melegari fitas cassetes e vídeos, além de fotografias referentes aos projetos de extensão.

Quadro 28 – Produção de áudio em Direitos Humanos na UFPB (1990–2000)

Tipo	Ano	Referências
Vídeos	1997	NASCIMENTO, Renato Alves do. Vídeo Projeto Trabalho Um Caminho para a Liberdade . João Pessoa: NUDOC/UFPB, 1997.
	1999	NASCIMENTO, Renato Alves do. Vídeo Experiências de educação em direitos humanos na Paraíba . João Pessoa: Elo Fax, 1999. 30 minutos
		SOUZA, Estela Izabel. Bezerra de. O serviço de denúncias de violações de direitos humanos . João Pessoa: Elo Fax, 1999, 8 minutos

Fontes: ZENAIDE (acervo pessoal), Biblioteca da PRAC/UFPB e Biblioteca Enzo Melegari-NCDH-UFPB.

A criação da Revista Série Extensão, da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários – PRAC, viabilizou em 1996 a publicação de projetos de extensão, envolvendo crianças e adolescentes, sistema penitenciário, violência contra a mulher e assessoria aos movimentos sociais rurais. Em 2000, foi divulgada a premiação do Projeto Interdisciplinar de Ação Comunitária, realizado nos conjuntos Mangabeira VI e VII, com apoio da CEF, envolvendo ações de planejamento estratégico nas áreas de saúde, educação, esporte, cultura, educação ambiental, educação para a cidadania e segurança pública.

Quadro 29 – Produção em Direitos Humanos em Revistas de Extensão da UFPB (1990–2000)

Tipo	Ano	Referências
Revista Série Extensão	1996	SILVA, Terezinha Elizabeth e SILVA, João de Deus Gomes de. Banco de dados sobre criança e adolescente. PRAC. Programa de Bolsas de extensão – PROBEX, João Pessoa: PRAC, Set. 1996 (Série Extensão), documento 14.
		RABAY, Glória de Lourdes Freire e outros. Formação educativa nas ações contra a violência contra a mulher. PRAC. Programa de Bolsas de extensão – PROBEX, João Pessoa: PRAC, Set. 1996, (Série Extensão), documento 14.
		MELO NETO, José Baptista de. De dentro dos Muros: o sistema penitenciário. PRAC. Programa de Bolsas de extensão – PROBEX, João Pessoa: PRAC, Set. 1996, (Série Extensão), documento 14.
		FARIAS, Maria Ligia Malta. Assistência jurídica ao adolescente infrator. PRAC. Programa de Bolsas de extensão – PROBEX, João Pessoa: PRAC, Set. 1996, (Série Extensão), documento 14.
		OLIVEIRA, Fernando Garcia de. Assessoria a movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores. PRAC. Programa de Bolsas de extensão – PROBEX, João Pessoa: PRAC, Set. 1996, (Série Extensão), documento 14.
	2000	GENTLE, Ivanilda; DIAS, Lúcia Lemos; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares Zenaide. Ação comunitária interdisciplinar. In: GUERRA, Lúcia de Fátima Ferreira e FERREIRA, Iraci Araújo. Revista Extensão, João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2000.

Fontes: ZENAIDE (acervo pessoal), Biblioteca da PRAC/UFPB e Biblioteca Enzo Melegari-NCDH-UFPB.

Em vista da inacessibilidade aos anais do I Encontro de Extensão da UFPB, na Biblioteca da PRAC, o levantamento realizado no período de 1990 – 2000 não alcançou o total de encontros realizados pela instituição. O quadro a seguir apresenta projetos de extensão em direitos humanos publicados no IV Seminário Internacional Universidade e Educação Popular, realizado em João Pessoa em 1995, e no II Encontro de Extensão da UFPB.

Os trabalhos de extensão, apresentados no II Encontro de Extensão da UFPB, envolvem projetos realizados em escolas públicas e bairros populares, movimentos sociais (feminista), criança e adolescente (em situação de rua e em conflitos com a lei) e assistência jurídica (sindicatos rurais, rádios, entidades de atendimento a adolescentes em conflito com a lei) dos *campi* de João Pessoa, Campina Grande e Sousa. Em 1995, a UFPB cedeu também o IV Seminário Internacional Universidade e Educação Popular, quando também foram realizadas sessões de comunicação e exposições de trabalhos em direitos humanos.

Quadro 30 – Trabalhos de extensão em Direitos Humanos apresentados no II Encontro de Extensão da UFPB e no IV Seminário Internacional Universidade e Educação Popular. (1995)

Tipo	Ano	Referências
Anais de Extensão	1995	ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e CAVALCANTI, Luciana Silva do. Oficinas educativas sobre exclusão social no cotidiano de alunos do 2 Grau. II Encontro de extensão universitária. Anais João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995. p. 58.
		ARAÚJO, Anísio José da Silva et al. A comissão interna de prevenção de acidentes (CIPA) e a luta pela saúde do trabalhador. Anais João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995. p. 97.
		KULESKA, Tereza Mitsunago et al. Fórum Estadual de Saúde do Trabalhador (FEST): um espaço de participação social no SUS. Anais João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995. p. 101.
		FORMIGA, José Alves e outros. Rotinas trabalhistas. II Encontro de extensão universitária. Anais João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995. p.220.
		MOREIRA, Eliana Monteiro et al. Pobreza urbana, cotidiano e risco em João Pessoa. Anais João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995.p. 2001.
		SILVA, Edna Maria Lopes da e outros. O movimento feminista na Paraíba, hoje: Perfil dos grupos de mulheres. II Encontro de extensão universitária. Anais . João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995. P.218.
		KULESKA, Tereza Mitsunago et al. O CEREAT e a cooperação sindical. Anais João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995. p. 145.

	MUNIZ, Hélder Pordeus et al. Formação na ação dos trabalhadores da construção civil. Anais João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995. p. 196. MACHADO, Maria Irene e outros. Meninos de rua: estudos sobre representações sociais. II Encontro de extensão universitária. Anais. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995.p. 2005. p.216 – 217. RIBEIRO, Maria Zélia e outros. O direito ao alcance de todos. II Encontro de extensão universitária. Anais. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995. P. 210. MACHADO, Maria Irene e outros. Uma experiência com extensão – trabalhando no banco de dados da UFPB sobre Crianças e Adolescentes. II Encontro de extensão universitária. Anais. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995. p.206. MACHADO, Maria Irene e outros. Banco de dados da UFPB sobre Crianças e Adolescentes. II Encontro de extensão universitária. Anais. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995. p. 2005. FARIAS, Maria Lígia Malta e outros. Assistência jurídica ao adolescente infrator. II Encontro de extensão universitária. Anais. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995. p.207. PEREIRA, Luis Carlos Brio e outros. Aplicabilidade das medidas de proteção integral à criança e ao adolescente, instituída pela Lei 8.069/90. II Encontro de extensão universitária. Anais. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995. P.208. RABAY, Glória et al. Assessoria de comunicação. Anais. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995. p.212. MOREIRA, Joana Bosco e outros. Educação ambiental e cidadania. II Encontro de extensão universitária. Anais. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995. p.221. LACERDA, Matilse Gonçalves. Seguridade/Direito assegurado. II Encontro de extensão universitária. Anais. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995. p. 209. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, DIAS, Lúcia Lemos e MELO, Raimundo. Projeto de Educação Popular e Direitos Humanos para alunos e professores do 1º e 2º graus. Memórias do IV Seminário Internacional Universidade e Educação Popular. Anais. João Pessoa, PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERNANDES, Terezinha Cavalcanti; DIAS, Lúcia Lemos. Educação para a Cidadania no Ensino de 2º. Grau em João Pessoa. Anais. II Encontro de Extensão da UFPB, João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995, p 268.

Fontes: PRAC-UFPB (1995); UFPB (1995).

Os trabalhos de extensão, apresentados no III Encontro de Extensão da UFPB, envolvem projetos relacionados à violência nas escolas, educação em direitos humanos na rede básica e bairros populares e movimentos sociais (Fórum de Saúde do Trabalhador, Trabalhadores Rurais, Sindicatos Urbanos, Ambulantes), projetos relacionados à exclusão social vivenciada no sistema penitenciário, assim como projetos de atenção à criança e

adolescente em conflitos com a lei e assistência jurídica (sistema penitenciário, sindicatos rurais) dos *campi* de João Pessoa, Campina Grande e Sousa.

Quadro 31 – Trabalhos de extensão em Direitos Humanos apresentados no III Encontro de Extensão da UFPB (1996)

Tipo	Ano	Referências
Anais de Extensão	1996	ANDRADE, Fernando C. B e BRAZ, Fabíola. Violência na escola. Resumos. III Encontro de Extensão da UFPB. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1996, p 33.
		FERNANDES, Terezinha Cavalcanti; DIAS, Lúcia Lemos e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação para a cidadania no ensino do 2º grau em João Pessoa. Resumos. III Encontro de Extensão da UFPB. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1996, p 53.
		CATÃO, Maria de Fátima F. Martins, DUARTE, Francisco José Vieira e outros. Orientação para o trabalho dos excluídos sociais em espaços de reclusão. Resumos. III Encontro de Extensão da UFPB. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1996, p 241.
		CATÃO, Maria de Fátima F. Martins. Direitos humanos no trabalho e qualidade de vida. Resumos. III Encontro de Extensão da UFPB. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1996, p 241.
		RABAY, Glória. Ação pedagógica contra violência doméstica e sexual. Resumos. III Encontro de Extensão da UFPB. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1996, p 208.
		BERTOLINI, Giane e OLIVEIRA, Fernando Garcia de. Assessoria a movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores rurais. Resumos. III Encontro de Extensão da UFPB. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1996, p 204.
		MACHADO, Maria Irene e SILVA, João de Deus Gomes de. Banco de dados da UFPB sobre crianças e adolescentes. Resumos. III Encontro de Extensão da UFPB. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1996, p 230.
		PERDENEIRAS, A.R.P e Outros. Capacitação dos conselheiros municipais de saúde na Paraíba: avaliação qualitativa. Resumos. III Encontro de Extensão da UFPB. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1996, p 53.
		SILVA, Edil; MEDEIROS, Rafael e outros. Conferências e fórum de saúde do trabalhador: espaço de formação e construção de cidadania? III Encontro de Extensão da UFPB. Resumos. III Encontro de Extensão da UFPB. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1996, p 81
		CRUZ, Lindalva Alves; DIAS, Lúcia Lemos e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação Popular e Direitos Humanos em Bairros Populares de João Pessoa. Resumos. III Encontro de Extensão da UFPB. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, João Pessoa, 1996, p. 232.

	ROMERO, Marcos Augusto e outros. A sociedade, o direito e os ambulantes. Resumos. III Encontro de Extensão da UFPB. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1996, p 245.
	DIAS, Lúcia Lemos e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e CATÃO, Maria de Fátima. A Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão. Resumos. III Encontro de Extensão da UFPB. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, João Pessoa, 1996, p.233.
	MELLO NETO, José Batista; MEIRELES, Noaldo e outros. Dentro dos muros: o sistema penitenciário. Resumos. III Encontro de Extensão da UFPB. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1996, p. 246.
	FARIAS, Maria Lígia Malta e outros. Assistência jurídica ao adolescente infrator. Resumos. III Encontro de extensão universitária. Anais. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1996. p. 247.
	OLIVEIRA, Maria de Lourdes Pereira de e outros. Assessoria Jurídica ao trabalhador do semi-árido. Resumos. III Encontro de extensão universitária. Anais. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1996, p. 248.
	MARIZ, João Marcelino e outros. O direito ao alcance de todos. Resumos. III Encontro de Extensão da UFPB. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1996. p. 249.
	SANTOS, Márcia Queiroga Gadelha dos e outros. Aplicação dos Direitos e Garantias Fundamentais. Resumos. III Encontro de Extensão da UFPB. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1996.p. 250.
	SILVA, Mozart Gonçalves da e outros. Seguridade Social/Assistência ao trabalhador. Resumos. III Encontro de Extensão da UFPB. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1996. p. 251.
	FORMIGA, José Alves e outros. Rotinas Trabalhistas. Resumos. III Encontro de Extensão da UFPB. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1996. p. 252.

Fontes: PRAC- UFPB (1996).

Os trabalhos de extensão, apresentados no IV Encontro de Extensão da UFPB, envolvem experiências de educação em direitos humanos e diversidade de gênero em escolas públicas em João Pessoa e Sousa, projetos com os movimentos sociais (Povos Indígenas, Trabalhadores e Sindicatos Rurais, Moradores Urbanos), projetos na área de segurança pública e sistema penitenciário, projetos informativos em rádio, a exemplo do Direito ao Alcance de Todos, realizado em Sousa.

Quadro 32 – Trabalhos de extensão em Direitos Humanos apresentados no IV Encontro de Extensão da UFPB (1997)

Tipo	Ano	Referências
Anais de Extensão	1997	FERNANDES, Terezinha Cavalcanti e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação para a cidadania no ensino do 2º grau em João Pessoa. IV Encontro de Extensão da UFPB, Resumos . João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária: 1997, p. 43.
		MARQUES, Mara Simões Cruz e NÓBREGA. Iankel Maia. O conceito de cidadania na educação o seu direito inalienável. IV Encontro de Extensão da UFPB, Resumos . João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária: 1997, p. 109.
		FALCÃO, Emanuel e outros. Vivencia em comunidades indígenas na Bahia da Traição. IV Encontro de Extensão da UFPB, Resumos . João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1997, p. 229.
		GOMES. Maria de Fátima Leite e outras. A luta pela moradia e a conquista da cidadania. IV Encontro de Extensão da UFPB, Resumos . João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1997, p. 230.
		BERTOLINI, Giane e OLIVEIRA, Fernando Garcia de. Assessoria a movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores rurais. IV Encontro de Extensão da UFPB, Resumos . João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1997, p. 232.
		SOARES, Rodrigo de Sousa, MUNIZ, Iranice e outros. Assessoria Jurídica à questão da terra. IV Encontro de Extensão da UFPB, Resumos . João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1997, p. 233.
		AMORIM, Marconi Edson Lira, COSTA, Tarcísio Valério e outros. Programa de capacitação e assessoramento nas áreas de reforma agrária. IV Encontro de Extensão da UFPB, Resumos . João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1997, p. 236.
		AMBROSIO, Edilma Barroso e RABAY, Glória. Ação pedagógica contra discriminação de gênero. IV Encontro de Extensão da UFPB, Resumos . João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1997, p. 256.
		LOPES, Maria do Socorro; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares Zenaide e outros. Violência, ação policial e cidadania. IV Encontro de Extensão da UFPB, Resumos . João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1997, p. 43.
		ROMERO, Marcos Augusto e outros. A sociedade, o direito e os ambulantes. IV Encontro de Extensão da UFPB, Resumos . João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1997, p. 263.
		BATISTA, Francisco e outros. Aplicação dos Direitos e Garantias Fundamentais. IV Encontro de extensão universitária. Resumos . João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária. 1997, p. 264.
		NASCIMENTO, Pedro Alessandro e outros. Assessoria jurídica e técnica ao trabalhador do semi-árido. IV Encontro de extensão universitária. Resumos . João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária. 1997, p. 266.
		MELO NETO, José Baptista de. De dentro dos Muros: os sistema penitenciário. PRAC. IV Encontro de Extensão da UFPB, Resumos . João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1997. P. 267.

	TEOTÔNIO, Lamarck Araújo e outros. Núcleo de atendimento às curadorias da infância e juventude e do consumidor. IV Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1997, p. 268. CARVALHO, Eva Wilma Alves do e outros. O direito ao alcance de todos. IV Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1997, p. 269. ROCHA, Maria de Lourdes e outros. Seguridade/Direito assegurado. IV Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1997, p. 271.

Fontes: PRAC-UFPB (1997).

Os trabalhos de extensão, apresentados no V Encontro de Extensão da UFPB, envolvem experiências de educação em direitos humanos relacionadas ao trabalho de alfabetização de adultos através do Projeto Zé Peão, com os canteiros de obras da construção civil em João Pessoa, e projetos de educação em direitos humanos junto a jovens de assentamentos rurais e bairros populares. Com relação aos movimentos sociais, destacam-se os projetos relacionados aos povos indígenas, associações de bairros, projetos na área de justiça abordando a questão das penas alternativas e trabalho no sistema penitenciário. Na questão de gênero, envolvem projetos que tratam da violência contra a mulher e trabalho desenvolvido com as delegacias das mulheres do Estado.

Quadro 33 – Trabalhos de extensão em Direitos Humanos apresentados no V Encontro de Extensão da UFPB (1999)

Tipo	Ano	Referências
Anais de Extensão	1999	TIMOTY Ireland. SILVA, Reneé Santos do e outros. Projeto Escola Zé Peão: refletindo o processo de ensino-aprendizagem. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. P. 70.
		ALBERTO, Maria de Fátima Pereira e outros. Uma experiência de formação de agentes de direitos humanos que atuam na defesa da criança e do adolescente. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. P. 70.
		PINHEIRO, Josefa Nunes. Educação de Jovens e Adultos na Reforma Agrária no alto sertão da Paraíba. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 72.
		TIMOTY Ireland. SILVA, e outros. A prática da extensão e sua contribuição para a formação do(a) educador(a) popular: a experiência do projeto Escola Zé Peão. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 75.

	OLIVEIRA, Erik e GOMES, Anelsina Trigueiro. A Paraíba no cenário da educação indígenas nacionais. V Encontro de Extensão da UFPB, João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 80. OLIVEIRA, Kelly Emanuely de; BARBOSA JÚNIOR, Fernando de Souza e GOMES, Anelsina Trigueiro. Educação indígena: uma nova lição. V Encontro de Extensão da UFPB, João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 81. RAMALHO, Sebastiana; PALITOT, Estêvão Martin e GOMES, Anelsina Trigueiro. Brasil 500 anos – a questão indígena na Paraíba – I. V Encontro de Extensão da UFPB, João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 82. CUNHA, Andréa Mesquita; GOMES, Anelsina Trigueiro. Brasil 500 anos – a questão indígena na Paraíba – II. V Encontro de Extensão da UFPB, João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 83. LACERDA, Alecsandra Vieira de; FEITOSA, Antonia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar e SOUZA, Mércia Lima de. Proposta educativa para a cidadania, baseada no estudo qualitativo da água de abastecimento no CFP. Campus V/UFPB. V Encontro de Extensão da UFPB, João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 88. BISPO, Calina Ligia; COSTA, Aline Leitão e Anelsina Trigueiro. Brasil 500 anos – a questão indígena na Paraíba – III. V Encontro de Extensão da UFPB, João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 84. FALCÃO, Ana Paula e outros. Crianças e jovens em situação de risco. V Encontro de Extensão da UFPB, João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 109. GUSMÃO, Tiago et al. Ação comunitária interdisciplinar- PRODEC. V Encontro de Extensão da UFPB, João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 237. FALCÃO, Emmanuel et al. O processo de organização das associações comunitárias do município de Mari na perspectiva da transformação social. V Encontro de Extensão da UFPB, João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 243. OLIVEIRA, Carla Maria Dantas e RANGEL, Maria do Socorro. Memória e cidadania: um desafio político-metodológico. V Encontro de Extensão da UFPB, João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 259. OLIVEIRA, Tânia Régia de e SOBRAL, Ana Claudia da Silva. AIDS: Uma problemática social. 259. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 262. RIBEIRO, Maria Zélia e outros. O direito ao alcance de todos. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 265. OLIVEIRA, Eduardo Jorge Pereira de e outros. Da proteção dos direitos difusos da criança e do adolescente. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 266. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; BARBOSA, Josefa et al. Projeto penas alternativas: Resgatando a cidadania numa visão multidisciplinar. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 267.

	RAMOS, Paulo Roberto e RAMALHO, Deolinda de Souza. Impactos da degradação sócio-ambiental, das diferenças de gênero e do discurso midiático na vida cotidiana de populações urbanas. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 268.
	ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Lúcia Lemos; MOURA, Paulo Vieira. Os direitos humanos e a cidadania: uma proposta de educação para os jovens. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 269.
	MEDEIROS, Robson Antão e outros. Escola pública: uma lição de direitos humanos. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 270.
	MEDEIROS, Robson Antão e outros. Associação de moradores: uma comunhão de direitos humanos. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 271.
	ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Lúcia Lemos; MOURA, Paulo Vieira. Direitos humanos e violência escolar: pauta de ações. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 272.
	ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; AMORIM, Marconi Edson Lira e outros. Trabalho e ressocialização em presídios. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 273.
	MFFIOLETTI, Cláudio; IENO, Genaro e outros. Jovens assentados: educação e cidadania. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 274.
	CAETANO, Maria do Amparo Caetano e outros. Oficinas literárias: uma ação de formação e organização de meninos de meninas de rua. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 275.
	MAGALHÃES NETO, José Vaz e outros. Ação educativa para a cidadania e a igualdade entre os gêneros. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 276.
	MEDEIROS, Robson Antão de e outros. Delegacia de mulher: um espaço de direitos humanos. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 277.
	BARBOSA, Erivaldo e outros. Aplicação dos Direitos e Garantias Fundamentais. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 279.
	FARIAS, Maria Lígia Malta de e outros. Núcleo de atendimento às curadorias da capital I. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 280.
	FARIAS, Maria Lígia Malta de e outros. Núcleo de atendimento às curadorias da capital II. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 281.
	AMORIM, Alcides Leite de e outros. A previdência na comunidade. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 280.

	MAIA, Luciano Mariz e outros. Projeto de extensão acadêmica Eis o Homem ou Do dever de apresentação do preso à autoridade judicial. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p.283.
	FORMIGA, José Alves e outros. Rotinas trabalhistas. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 284.
	FREITAS, Fábio Fernando Barbosa de. Violência contra a mulher: entre a denúncia e o silêncio. V Encontro de Extensão da UFPB, Resumos. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1999. p. 285.

Fontes: V ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UFPB (1999) e Biblioteca da PRAC-UFPB.

A produção resultante das atividades de extensão ocorre, geralmente, no início e durante os trabalhos, em formas de estudos e pesquisas: diagnósticos e estudos exploratórios; produção de materiais informativos: cartilhas informativas, folhetos, *folders*, jornais; pesquisa bibliográfica: fundamentação teórica de suporte à intervenção; relatórios de experiências; registro áudio e vídeográfico; resumos em anais e artigos em revistas da extensão; livros e produções acadêmicas (trabalhos de conclusão de cursos, dissertações e teses).

Dentre os temas investigados no período de 1990 – 2000, encontram-se: na educação (preconceitos sociais; violência e paz na escola; ética e cidadania, educação em e para os direitos humanos); exclusão social (população de rua); memória (memória da ditadura, prática institucional em direitos humanos, patrimônio cultural e cidadania, memória das lutas, memória das experiências); direitos de cidadania (previdência social, direitos trabalhistas, direitos fundamentais, direitos do consumidor); direito à saúde (saúde do trabalhador, saúde preventiva, AIDS, direitos reprodutivos); direito à imagem; direitos da criança e do adolescente (trabalho infantil, exploração sexual, ECA, proteção integral, adolescente em conflito com a lei); cidadania da mulher (violência doméstica e sexual); assistência jurídica (proteção e mecanismos de defesa); sistema penitenciário (trabalho, penas alternativas, política penitenciária e direitos humanos); questão agrária (juventude, violência, reforma agrária, conflitos de terra); segurança pública (polícia comunitária, prevenção à violência, violência institucional, tortura); mídia e direitos humanos (direito à imagem, violência e mídia, leitura crítica da mídia, comunicação e direitos humanos); desenvolvimento e ação comunitária (organização social e cidadania); povos indígenas (conflitos sociais, educação diferenciada, cultura e resistência indígena); esferas públicas e participação social (órgãos de controle social, mecanismos de participação, conferências de direitos e políticas públicas).

Quadro 34 – Produção resultante de pesquisa no trabalho de extensão em Direitos Humanos na UFPB (1990 – 2000)

Tipo	Ano	Referências
Pesquisas, e Relatórios	1995	CAVALCANTE, Terezinha, NASCIMENTO, Luciana Silva e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Estudo Exploratório sobre as Representações Sociais dos alunos do curso noturno da Escola Sesquicentenário a respeito da trajetória da Exclusão Social das crianças e adolescentes de rua. João Pessoa, 1995 (mimeo).
	1995	Relatório de pesquisa – Representação Social da Prática Institucional do Serviço Social nos Estabelecimentos de Direitos Humanos em João Pessoa e das Demandas Sociais e Profissionais. (miemo).
	1997	CAVALCANTE, Terezinha e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Relatório de Trabalho – Construindo o valor da Paz e da Igualdade com alunos do 2º grau do Sesquicentenário. João Pessoa, 1997 (mimeo).
	1999	ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; LEMOS, Lúcia Dias e PEREIRA, Inaldo Nunes. Levantamento e revisão dos dados sobre as entidades de direitos humanos. SORTO, Fredys Orlando e MOURA, Paulo Vieira e MAIA, Luciano Mariz e TOSI, Giuseppe (Orgs.). Cidadania para todos. João Pessoa, 1999.
Anais de Pesquisa	1993	BARACHO, Hertha Urquiza e CHAVES, Athayde Luciano. Poder constituinte, limites do poder constituinte derivado ou reformador. Aspectos legais. In: I Encontro de iniciação científica. João Pessoa: PRPG-Editora Universitária-UFPB, 1993.
	1995	ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Projeto de Pesquisa - Representação Social da Prática Institucional do Serviço Social nos Estabelecimentos de Direitos Humanos em João Pessoa. Anais do III Encontro de Iniciação Científica da UFPB. João Pessoa, Editora Universitária, 1995.

Fontes: Biblioteca Enzo Melegari do NCDH.

Os direitos humanos no Brasil surgem, como afirmam Dallari (2007) e Viola (2008), da necessidade de organização frente ao arbítrio e à violência do Estado (criação das Comissões de Justiça e Paz, Grupo *Tortura Nunca Mais*, Comitê Brasileiro pela Anistia, Centros de Defesa e Serviços de Justiça e Paz, dentre outros), como manifestação da existência de resistência, ora clandestina, ora ativa, numa perspectiva crítica e emancipatória, conforme Giroux (1986), numa sociedade desigual e complexa.

Considerando os dados coletados no levantamento bibliográfico e documental, referente ao período de 1990, podemos sintetizar como particularidades da extensão em direitos humanos na UFPB:

– A institucionalização da extensão nas universidades públicas brasileiras ocorreu com o processo de democratização do país, assim como a inserção dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão, conferindo claramente a relação entre **Direitos Humanos e Democracia**. Nesse caminho procedeu também a UFPB;

– A extensão em direitos humanos, na UFPB, surgiu antes do término da ditadura militar, quando forças sociais, numa perspectiva contra-hegemônica, ocuparam diferentes cenários e lutaram pela democratização do país. Com o regime militar esse processo foi extinto, reaparecendo no processo de transição, quando através de docentes e discentes comprometidos com o processo de democratização, começou-se um processo de diálogo e solidariedade ativa com os movimentos sociais, nas lutas contra violência e na defesa de direitos individuais e coletivos, aprendendo e ensinando uma nova lição. A extensão em direitos humanos, como configuração educativa não-formal, começou através de ações abertas e flexíveis relacionadas com as lutas contra a opressão e a violência; o não retorno ao autoritarismo de Adorno (2003), as lutas de resistências no campo político, social e cultural (Giroux, 1986), ampliando-se com a institucionalidade democrática para órgãos e agentes públicos;

– A extensão em direitos humanos, na UFPB, foi resultado de um processo histórico de engajamento político junto aos movimentos sociais, que teve origem desde os anos 1950, mas que interrompido com a ditadura militar, reinventou-se no processo de transição democrática. Nessa trajetória, a UFPB foi provocada a investigar e atuar com questões estruturais, como a violência no campo, a exploração do trabalho infantil, a violência contra os defensores de direitos humanos, a violência institucional e urbana. Das ações não formais em direitos humanos com os movimentos sociais, foram criados projetos de extensão, especialmente envolvendo trabalhadores rurais, comunidades e associações rurais e urbanas, povos indígenas, assentamentos rurais, criança e adolescentes em situação de risco, sindicatos e movimento de mulheres. Dessa interação e desse diálogo fortaleceu-se o compromisso com os processos de lutas sociais, **legitimando socialmente a extensão numa perspectiva cidadã**;

– Os direitos sociais (moradia, terra, meio ambiente, educação, trabalho, saúde) permeiam as ações extensionistas em direitos humanos, contribuindo para que a luta contra a violência, em suas diversas manifestações individuais, não se desvinculem das questões sociais, ampliando a compreensão dos direitos humanos numa perspectiva integralizadora;

– A CDHC tem oportunizado a participação ativa da UFPB na organização de **esferas públicas da cidadania**, como por exemplo, do CEDDHC, articulando parcerias com diversos órgãos do poder público (Curadorias, Sistema Penitenciário, Delegacias da Mulher, Polícia Militar, Sistema de Ensino);

– O **processo de institucionalização dos direitos humanos na UFPB** tem se dado em forma de setores (criação da CDHC, SEAMPO, Comissão de Anistia, Ouvidoria, Núcleo de Direitos Humanos, Núcleos relacionados às diversidades), além da criação da Resolução que insere direitos humanos como tema complementar obrigatório;

– Os **direitos humanos atravessam a gestão universitária na UFPB no contexto democrático**, na medida em que setores como Comissão de Anistia, Comissão de Direitos Humanos, Ouvidoria Universitária, entre outros, refletem como os Conselhos Universitários e as gestões vêm reconhecendo a área na instituição;

– O **reconhecimento formal da extensão** como dimensão acadêmica nos anos 1990, na UFPB, possibilitou que as práticas educativas não-formais fossem incorporadas como parte do processo de formação, onde discentes e docentes convivessem com distintas realidades sociais e com várias demandas no campo dos direitos humanos. O Comitê Assessor de Extensão, os Encontros de Extensão, os eventos temáticos e os cursos de extensão, sempre abertos à participação universitária e social, são os mecanismos de participação interna da gestão da extensão. Os encontros de extensão onde os estudantes são os personagens que apresentam os trabalhos, assegurando a participação estudantil, assim como nos congressos nacionais, são os espaços de intercâmbio da extensão universitária, assim como, eventos temáticos de direitos humanos. As revistas e anais dos eventos refletem a expansão das ações no campo dos direitos humanos;

– Para entender o **perfil das ações de extensão em direitos humanos** na UFPB, durante o período de 1990 – 2000, foi importante recuperar o processo histórico que antecedeu à construção social da relação da universidade com os movimentos sociais. Enquanto, na década de 1980, a extensão ocorria de modo não formal, sem o reconhecimento como parte do processo acadêmico, nos anos noventa, institucionalizou-se e criou-se um conjunto de mecanismos de reconhecimento formal. Construímos o perfil da extensão em direitos humanos, considerando as seguintes configurações educativas: a) do diálogo e da legitimidade social (relação universidade e movimentos sociais); b) do processo de informação e divulgação (eventos, informativos e campanhas educativas); c) do processo de

capacitação em cursos de extensão; d) da prestação de serviços jurídicos; e) dos projetos de extensão; f) da produção da extensão.

– A atuação da extensão em direitos humanos na UFPB insere a relação com os **movimentos sociais** e as ações relacionadas ao mundo das **políticas públicas num contexto de democratização**, em relação com os vários campos das políticas públicas (justiça, segurança, administração penitenciária, direitos humanos, educação, saúde, trabalho, reforma agrária);

– Os projetos de extensão envolvem um conjunto de ações integradas (eventos, campanhas, capacitação, materiais didáticos, assistências jurídica e social), assim como maior compromisso institucional (temporalidade e apoio);

– No tocante à prestação de serviços, a assistência jurídica em direitos humanos é demandada à universidade, considerando não só as inovações constitucionais e seus desdobramentos para a formação superior, como também a demanda educativa em direitos humanos para o exercício da cidadania. Neste sentido, é importante articular assistência e educação para o exercício da cidadania. Entretanto, nem todas as demandas sociais (moradores de rua, adolescente em conflito com a lei, direito agrário, ambiental, direitos indígenas) são devidamente abordadas em sala de aula. Desta maneira, inovando o processo curricular, a experiência extensionista influencia positivamente;

– Em relação ao sistema de ensino, observam-se dois eixos das ações extensionistas: um que envolve o público da educação superior (discentes e docentes) e outro, o público da educação básica (educadores, gestores e técnicos). A extensão em direitos humanos na UFPB tem envolvido docentes, discentes e técnicos em eventos, projetos, serviços de assessoria e assistência jurídica, estágios, elaboração de materiais educativos. Em relação à educação básica, as ações extensionistas em direitos humanos têm consistido na intervenção direta junto às escolas e na capacitação e formação dos educadores;

– Na configuração atual, a extensão em direitos humanos na UFPB envolve os seguintes **eixos de ação**: Memória Social e Institucionalização dos Direitos Humanos; Articulação com os movimentos, coletivos populares e organizações sociais e comunitárias; Assistência Jurídico-Política em Direitos Humanos; Participação nas esferas públicas da cidadania; Educação em Direitos Humanos; Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos; Questão Penitenciária e Direitos Humanos; Direitos Humanos da Criança e do

Adolescente; Direitos Humanos, Grupos Étnicos, Identitários e Geracionais; Questão Agrária e Direitos Humanos; Políticas Públicas e Direitos Humanos; e Mídia e Direitos Humanos;

– O **exercício da interdisciplinaridade** na extensão em direitos humanos tem se processado a partir dos projetos de extensão, onde as necessidades sociais demandam diálogos com a Economia, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Ciência Política, o Serviço Social, a Geografia, o Direito, a História e a Pedagogia. A extensão em direitos humanos na UFPB encontra-se presente nos setores (CDH, SEAMPO, COPAC, PRAC, CCRIA) e nos Centros (CCJS-Sousa, CH-Campina Grande e CCHLA, CCJ e CE-João Pessoa). A inserção dos direitos humanos nos projetos de extensão ocorre pela aprovação de projetos junto aos Departamentos e Setores da Instituição. A maioria das ações levantadas conta com o apoio do Programa de Bolsa de Extensão (PROBEX), feito anualmente através de processo seletivo. Apesar de apresentados e aprovados nos departamentos, há os projetos que envolvem mais de uma área de conhecimento, como são os de assistência jurídica e na área da comunicação, como também os projetos que envolvem equipes interdisciplinares e setores como SEAMPO e CDHC. Na década de 1990, os projetos de extensão em direitos humanos se concentraram nos *campi* de João Pessoa, Campina Grande e Sousa. Em João Pessoa e Campina Grande, com a atuação da CDH, e em Sousa, com a criação do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais. Para além da CDH, o tema dos direitos humanos envolve outros setores da universidade, tais como: SEAMPO; NESC; Centro de Educação. Centro de Ciências Jurídicas; Centro de Ciências Humanas Letras e Artes em João Pessoa; Centro de Humanidades de Campina Grande, o Centro de Ciências Humanas e Sociais de Sousa e o Centro de Formação de Professores de Cajazeiras¹⁵.

– A **produção da extensão em direitos humanos**, do ponto de vista acadêmico, tem ocorrido através de artigos, resumos nos anais. As experiências da extensão em direitos humanos têm resultado em trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, assim como, tem contribuído também com a produção de materiais educativos (cartilhas, livros, vídeos);

– As **parcerias institucionais da UFPB, entre 1990 – 2000**, para realização das ações extensionistas em direitos humanos, envolveram entidades de direitos humanos e movimentos sociais, locais e nacionais; universidades federais e o FORPROEX; o CEDDHC; Secretarias de Educação e Escolas Públicas, Secretaria da Defesa e da Segurança Pública,

¹⁵ Atualmente, os campi de Campina Grande, Sousa e Cajazeiras desmembraram-se da UFPB, passando a fazer parte da UFCG.

Polícia Militar e Secretaria de Justiça e Cidadania; Ministério Público Federal e Curadorias do Consumidor e do Cidadão;

– O **financiamento da extensão em direitos humanos** iniciou-se com recursos da UFPB e órgãos parceiros estaduais, Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), através de Convênios com a Secretaria de Trabalho e Ação Social e a Fundação de Apoio à Pesquisa e à Extensão – FUNAPE, UNESCO, UNICEF, OIT, Ministério da Justiça, Movimento Leigo para América Latina e Fundação Ford;

– É importante destacar algumas **articulações da extensão com o ensino**. Nos relatos dos projetos, é possível observar articulações entre conteúdos disciplinares e os projetos de extensão, pelo menos na área das Ciências Jurídicas (Direitos Fundamentais, Direito Penal, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Previdenciário, entre outros). Na graduação, as primeiras experiência de inclusão dos direitos humanos como disciplina na UFPB iniciaram-se em 1995, nos cursos de Direito (projeto apresentado por Luciano Mariz Maia e implementado pelo professor José Baptista de Melo Neto) e no Centro de Humanidades, em Campina Grande (projeto apresentado e implementado pelo professor Fábio Fernandes Freitas e o prof. Maurino M. Santana, no Departamento de Sociologia e Antropologia), ambos docentes engajados com a extensão e a pesquisa em direitos humanos (MAIA, 1999 e FREITAS, 1999). Após a Resolução nº. 39/1999, inserindo os direitos humanos como tema complementar obrigatório na UFPB, outras experiências de ensino de direitos humanos na graduação surgiram, a exemplo do Departamento de Serviço Social no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes e do Curso de Licenciatura de Agro-indústria (Danielle Viana Lugo Pereira) e no Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias (CCHSA), antigo Centro de Formação de Tecnólogos (CFT), campus III, em Bananeiras.

O artigo 6, da referida resolução, que trata dos conteúdos integrantes do Projeto Político Pedagógico, no Inciso II afirma: “a) Conteúdos complementares obrigatórios, além daqueles específicos de cada curso, incluirão Metodologia Científica, Pesquisa Aplicada e Seminários relativos à Educação Ambiental, Educação Especial e Direitos Humanos” (UFPB, 1999, p.7).

Desde 2004, o Curso de Bacharelado em Agroindústria implementou a Resolução nº. 39/1999, realizando seminários sobre direitos humanos. Para uma das coordenadoras do curso, responsável pela articulação da implementação da resolução, a proposta junto ao CCHSA durou de 2004 até a presente data, uma vez que a Resolução 34/2004 revogou a letra ‘a’ da Resolução nº 39 acima referendada. Para regulamentar o seminário, foi necessário

instituir uma carga horária de 30 horas (02 créditos) e um código, considerando que sem créditos não seria possível contar na carga horária do professor responsável. “Não tinha ementas e nem sequer carga horária”, só uma determinação. Na nova proposta de revisão curricular do curso, o seminário referente a direitos humanos e educação especial já não se encontram no projeto de revisão do Projeto Pedagógico em curso, coordenado por uma comissão específica. A inserção dos direitos humanos no curso de Pedagogia na UFPB ocorre de forma transversal em disciplinas como Educação e Direito, Educação e Diversidade Cultural, Educação Popular. Com o ECA, o Curso de Direito incluiu a disciplina Direitos da Criança e do Adolescente, em caráter optativo;

– O **estágio supervisionado na CDH**, no período de 1990 – 2000, ocorreu com as áreas de Serviço Social e com Comunicação;

– Em relação à **inserção dos direitos humanos na pós-graduação**, a UFPB historicamente, vem ampliando seu âmbito de ação. Em 1995, começou o I Curso de Especialização em Direitos Humanos no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, com apoio da CAPES, iniciativa da CDH em parceria com o Departamento de Filosofia, envolvendo docentes do Direito, Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Serviço Social e Direito (TOSI e ZENAIDE, 1999). O curso foi aprovado pelo CONSEPE através da Resolução Nº 11/1995. Zenaide (1999c) registra, ainda, na década de 1990, a inserção da disciplina Políticas Públicas, Cidadania e Direitos Humanos, no Curso de Especialização em Sexualidade Humana, do Centro de Educação da UFPB, e no Curso de Especialização em Gerontologia, do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NIETI). Esse processo expandiu-se em 2001-2002 com o II Curso de Especialização em Direitos Humanos e, em 2003 – 2004, com o III Curso de Especialização em Direitos Humanos, ambos com apoio do Movimento Leigo para América Latina, tendo como prioridade a formação de militantes de direitos humanos da região Nordeste. Recentemente, em 2009, com apoio do MEC e da UNESCO, o NCDH realizou o Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos para educadores e gestores do Programa Mais Educação e Educação Aberta, assim como com a Secretaria Nacional de Segurança Pública do Ministério da Justiça realizou o Curso de Especialização em Segurança Pública e Direitos Humanos. Com a Fundação Ford, a UFPB, a UFPA e a USP iniciaram-se as primeiras experiências de pós-graduação em nível de mestrado, tendo direitos humanos como área de concentração no Curso de Mestrado em Ciências Jurídicas, do Centro de Ciências Jurídicas.

Em parceria com o Centro de Ensino da Polícia Militar, a UFPB, através da relação da CDH junto ao CEDDHC, oportunizou, em 1998, o apoio na implementação de disciplinas de direitos humanos nos cursos de: Formação de Oficiais I, Habilitação de Oficiais, Aperfeiçoamento de Oficiais, Formação de Soldados, e no Curso de Especialização em Gestão da Segurança no Centro de Ensino da Polícia Militar (ZENAIDE, 1999d). Em 2004 e 2005, foram realizadas duas turmas em convênio com o Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), priorizando a formação de militantes do nordeste (ZENAIDE; TOSI, 1999; ZENAIDE; OUTROS, 2006).

6 A EXTENSÃO EM DIREITOS HUMANOS NA UFPB – INSTITUCIONALIDADE ACADÊMICA E LEGITIMIDADE SOCIAL: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aproximação da universidade com os movimentos sociais não ocorreu, inicialmente, de forma institucional. Foi se dando a partir do engajamento de docentes e discentes em ações de educação não formal junto aos diferentes sujeitos presentes nos embates políticos. Desde o período pré-1964, experiências extensionistas junto às Ligas Camponesas, os Centros de Cultura Popular, a CEPLAR e outros se preocupam com a violência estrutural e institucional; assim como a educação em direitos foi sendo vivenciada nos processos de lutas, tendo a presença solidária de docentes e discentes da UFPB como aliados.

A reconstrução histórica do processo no qual se engendraram as tentativas de aproximações da universidade com os movimentos sociais, desde os anos 1960, possibilitou não só entender a extensão universitária como um processo conquistado entre tensões, lutas, resistências, avanços e recuos, limites e possibilidades, não só pela universidade, mas na sua relação com as forças sociais democráticas. A legitimidade social que a extensão universitária, no campo dos direitos humanos, vem dificilmente alcançando, só foi possível pelos vínculos e compromissos e responsabilidade coletiva assumidos, historicamente, por docentes, discentes e técnicos comprometidos com a resistência à opressão e com a defesa intransigente do respeito aos direitos humanos.

A ditadura militar interrompeu um processo crescente de participação social efervescente nos 1960 e uma cultura política que se gestava a partir das lutas contra o atraso, a miséria, a fome no campo e na cidade, assim como nas lutas contra a subordinação à hegemonia norte-americana. O endurecimento do regime, com o AI-5, fez esse processo sofrer violenta repressão, passando os direitos humanos a significar: *clandestinidade, uma palavra presa na garganta; o silêncio na cidade, tanta força bruta, tanta tortura*. Neste processo, entre atordodado e atento, entre a dor e o medo, emergiu a resistência e, com ela, a luta pela vida. A universidade, de vítima passou a ser atriz de violações, incorporando a cultura autoritária e modernizadora da direção política hegemônica. Vários dispositivos disciplinares do Estado autoritário foram instalados nas Universidades, a exemplo da Assessoria de Segurança e Informação (ASI) na UFPB, que só foi extinta após muita pressão social no contexto da transição, e a reforma universitária, que propunha a privatização do Ensino Superior no Brasil.

Se, nos anos 1960 e 70, o tema dos direitos humanos não constituía, ainda, agenda política da esquerda no Brasil, com o fortalecimento do regime e a violência institucional, do medo brotaram a indignação, o desejo e a necessidade de organização coletiva para resistir à opressão e mudar o Estado autoritário. A necessidade de solidariedade ativa agregou várias tendências ideológicas e partidárias em defesa da democracia e contra o arbítrio. No Brasil dos anos 1970 aos 1980, a Igreja progressista, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB (comissões, centros e serviços de justiça e paz e de direitos humanos), assim como outras instituições como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e outras forças democráticas, criaram movimentos de resistência à violência: Movimento pela Anistia, Tortura Nunca Mais, Direitos Humanos.

Na Paraíba, nos anos 1970 e 80, a Igreja Progressista exerceu um papel relevante na história dos direitos humanos, com a criação dos primeiros centros de defesa em João Pessoa, Guarabira e Campina Grande, que tiveram papel fundamental junto com as comunidades eclesiais de bases e pastorais sociais, na defesa e na educação em direitos humanos, na construção da oposição sindical no campo e na cidade, dentre outros. Estas entidades se ampliaram com a ascensão das lutas sociais e de identidades, expandindo um amplo leque de entidades de defesa dos direitos humanos.

As lutas contra a violência estrutural na Paraíba, tanto no campo como no contexto da expansão da urbanização, trouxeram de volta para a cena pública os processos coletivos de lutas contra a carestia, o custo de vida, a violência, e lutas em prol dos direitos sociais, como creche, saúde, educação, reforma urbana, transporte coletivo e trabalho. Veio, então, a abertura política e com ela, o aperfeiçoamento do processo constituinte de 1988. A universidade que na ditadura tinha sido frontalmente atingida, com o compromisso de seus docentes, discentes e técnicos participa não só do movimento de anistia como do Constituinte, aprendendo a relação entre democracia e direitos humanos.

Com a institucionalidade democrática, a longa experiência histórica de extensão e de resistência conquistou o reconhecimento institucional. Direitos humanos, de símbolo do medo e da tortura, conquista na Constituinte o status de direitos de cidadania, assim como, no Plano Nacional de Extensão, um eixo da extensão universitária numa conjuntura de democratização.

O processo de aproximação da universidade com os movimentos sociais (movimento sindical e popular) e as CEBs, na Paraíba, veio com o processo da redemocratização, envolvendo dois eixos de lutas: a resistência à opressão e à violência institucional e a ampliação das lutas contra o modelo econômico em defesa dos direitos civis e políticos e dos

direitos sociais, econômicos e culturais. No âmbito estadual, o CEDDHC foi inserido no processo de elaboração da Constituição Estadual, assim como, a Comissão de Direitos do Homem e do Cidadão na UFPB. De um lado, tinha-se como desafio a violência contra os direitos individuais (a liberdade de ir e vir, prisões arbitrárias, inviolabilidade do lar, liberdade de pensamento e opinião), os direitos civis (proteção da lei, acesso ao sistema de justiça), os direitos políticos (associação, sindicalização, tomar parte do governo, ordem social justa) e os direitos sociais (segurança social, trabalho, padrão de vida digno, acesso aos bens culturais, educação, saúde e previdência). Noutro sentido, havia também a necessidade de inserção da educação em e para os direitos humanos articulada aos processos de defesa dos direitos (explicitadas nos textos e falas como formação de consciências, formação política, educação para a cidadania, educação popular, educação para a democracia).

Um dado original da UFPB, comprovado na pesquisa, é o protagonismo das ações de extensão em direitos humanos, gestado na relação com os movimentos sociais em conjunturas democráticas, antecipando a implantação do PNDH (1996) e do PNEDH (2003). Esse protagonismo, comprovado por Candau (2001), no *Relatório Experiências de Educação em Direitos Humanos na América Latina: o caso brasileiro* (2001), é também conferido na presente pesquisa.

É unânime a opinião dos docentes e discentes extensionistas sobre o papel da extensão para a educação em direitos humanos. Do vínculo entre movimentos sociais e extensionistas universitários originou-se um conjunto de ações diferenciadas que, ao longo dos anos 1990, foram instituídas e consideradas trabalho acadêmico: das denúncias de violações de direitos emergiram práticas e assessorias jurídico-populares em direitos humanos; dos trabalhos de educação popular, gestaram-se cursos de extensão e até especialização em direitos humanos; das reuniões, organizaram-se eventos (seminários e encontros); dos informativos e cartilhas, avançou-se para jornais, vídeos, livros e materiais educativos; dos diagnósticos, emergiram dossiês, relatórios, pesquisas e estudos.

Com a institucionalidade do Estado Democrático de Direito, a União e as Unidades Federadas passaram a assumir novos compromissos e responsabilidades em relação aos direitos humanos, no plano internacional e nacional, quais sejam: o de construir uma cultura de respeito integral aos direitos humanos. Neste sentido, demandas protetivas, educativas e promotoras de cidadania democrática são postas tanto ao estado como à sociedade. São vários os problemas e temas em direitos humanos em que a universidade foi e ainda é chamada a responder dentro de sua missão institucional: da violência estrutural, até as outras formas de

violências; da desinformação e do desconhecimento sobre a dignidade até conhecer e acessar os mecanismos de promoção, defesa e proteção dos direitos humanos.

Se a extensão universitária reflete o momento histórico da sociedade onde atua, ousamos afirmar que a sociedade brasileira, no contexto da democratização, conviveu e ainda enfrenta dilemas sociais gritantes. De um lado, a universidade é desafiada a utilizar o conhecimento e a prática institucionais para contribuir para que os sujeitos (individuais e coletivos) acionem mecanismos capazes de reduzir a violência; do outro, é convocada para formar e capacitar a sociedade e os agentes públicos para o contexto democrático e para reduzir as violências do próprio Estado. Em nome da construção de um processo cultural emancipatório, que favoreça a mudança de mentalidades autoritárias em direção à promoção, proteção, defesa e reparação das violações de direitos, a universidade é convocada a trabalhar com o tema dos direitos humanos de modo transversal, multi, inter e transdisciplinar e intersetorial.

Quando o fenômeno da violência toma índices alarmantes, a universidade é convocada a investigar, a responder as perguntas da mídia sensacionalista, a encontrar caminhos (se possíveis, de curto prazo). Daí, a mobilização, nos anos 1990, de núcleos, laboratórios e linhas de pesquisas, tendo como fenômeno de investigação a violência. Entretanto, entre a emergência da proteção e a ausência de um Estado protetor, a universidade, através da extensão, é chamada a intervir em assentamentos, aldeias indígenas, escolas, sistema penitenciário, conselhos de direitos e entidades de direitos humanos. Nesse lugar de mediação, muitas vezes, os extensionistas da área dos direitos humanos, que vêm desde a ditadura militar tratando com a velha conhecida mentalidade autoritária, são chamados a não só refletirem, mas encontrarem caminhos de superação. Voltam, então, às velhas chagas abertas: a corrupção, a mentalidade autoritária e antidemocrática, a impunidade, a negação do direito à memória e à verdade, a violência de gênero e outras; e, com elas, os velhos fantasmas da ditadura que construíram uma imagem dos direitos humanos como da “defesa de bandidos”.

Os extensionistas em direitos humanos conhecem bem o estigma social e as tensões com que convivem, quando se deparam com situações concretas de violações sociais e institucionais, fora ou dentro da universidade. Sem uma formação ético-política e uma organização institucional, a ação extensionista em direitos humanos não se sustenta, uma vez que enfrenta culturas e práticas resistentes à mudança (do coronel, do usineiro, do delegado ou do marido agressor, por exemplo). Por outro lado, no âmbito da universidade, desconstruir

a cultura autoritária não resulta apenas em extinguir o AI-5 e a ASI, nem cercar as matas da universidade para evitar os casos de estupro no *campus* universitário. Encontramos racismo, homofobia e xenofobia e muitas outras violências simbólicas, que exigem nossa capacidade ativa da crítica, para poder saber resistir às formas de opressão e violência. Para isso, é preciso continuar aperfeiçoando não só a democratização universitária interna, como continuar persistindo em investir no processo de formação, como uma das formas concretas da universidade pública poder contribuir com o processo democrático.

Na relação com os movimentos sociais, a extensão em direitos humanos aprendeu o caminho historicamente traçado, de que educação *em* direitos humanos se processa com os sujeitos em movimento, com os sujeitos como partícipes do processo de conhecimento e de construção de uma sociedade socialmente justa, igualitária e solidária. O papel da sociedade civil e dos movimentos sociais é um capítulo importante para a educação em direitos humanos, não só na América Latina, como no Brasil e na Paraíba. Na relação com os movimentos sociais, a UFPB também se transformou, democratizou-se e contribuiu para que outros sujeitos políticos conquistassem inclusão na institucionalidade democrática.

A universidade aprendeu com as forças em movimento, comprometeu-se com a construção da democracia para dentro e para fora. Envolveu-se na construção do Programa Nacional de Direitos Humanos, nas Conferências e na formulação de planos e programas de ação de promoção dos direitos humanos.

A extensão em direitos humanos na UFPB vem atuando junto a pessoas e grupos vulnerabilizados, em situação-limite do ponto de vista dos direitos humanos, comunidades afastadas, sem acesso aos serviços públicos e aos direitos individuais e coletivos, enfrentando diversas formas de exclusão social e cultural, além da violência estrutural. Entretanto, incorpora ainda, os agentes públicos que, do ponto de vista dos direitos humanos, são estratégicos para redução da violência, que são os profissionais da área de segurança e justiça.

As demandas em direitos humanos chegam à universidade por vários caminhos: pelos movimentos sociais (populares, direitos humanos, indígenas) e pelo Poder Público, incentivados pela implementação dos programas e planos nacionais. Nem todos os segmentos excluídos conseguem bater à porta da universidade e dela terem a solidariedade e o compromisso. Uma grande parcela entra pelas portas dos serviços de saúde (hospitalares e ambulatorial). No caso dos direitos humanos, muitos participam de cursos e eventos de extensão, quanto a outros segmentos coletivos; como assentamentos, aldeias indígenas, quilombolas e bairros populares, a universidade vai até eles para desenvolver ações de

assessoria, cursos, eventos em direitos humanos. Não se trata apenas de sair dos muros, mas também de adentrar noutros muros, a exemplo das prisões, manicômios, abrigos, unidades privativas de liberdade, delegacias, com muito mais tensões do que os espaços abertos para gerir um trabalho de extensão.

A experiência extensionista oportuniza uma autocrítica da prática universitária. Discursar sobre uma realidade, estando distante dela, a partir da leitura de livros e revistas, é diferente de conviver e, dentro dela, tentar compreendê-la com as suas contradições e ambigüidades. Informar-se da violência no campo, sem nunca ter visto de perto as ameaças vividas pelos trabalhadores ou lideranças rurais e indígenas, através de imagens entrecortadas e censuradas dos meios de comunicação ou fotografias, é uma forma de conhecimento diferente daquela que se adquire ao sentir e ver a partir do lugar de quem está sob o alvo da violência. Na primeira, apreende-se a realidade através dos referenciais teóricos; na segunda, do olhar e da posição de quem está em estado de violência. Neste sentido, sente-se o medo, a insegurança, a ausência do estado garantidor das liberdades fundamentais, vive-se a vida por um fio, como os trabalhadores rurais e os moradores de rua.

A fundamentação teórica é imprescindível para garantir uma prática responsável, entretanto, a realidade complexa e cheia de ambigüidades e contradições se impõe. Assumir institucionalmente a luta em defesa dos direitos humanos exige compromisso e perseverança, consciente de que a ação, a cultura e as práticas não se transformam magicamente.

O processo de difusão e disseminação dos direitos conquistados é imprescindível numa ação extensionista em direitos humanos. Entretanto, o ato restrito de informar diante de uma realidade complexa e contraditória, só leva à descrença no trabalho extensionista no campo dos direitos humanos. Os embates, as tensões e as dificuldades enfrentadas geram descrenças, conflitos e tensões, daí a relevância de se comprometer com os sujeitos como um todo, não apenas num ato informativo. A educação *em* direitos humanos, numa perspectiva crítica, constrói compromissos e responsabilidades coletivas, conflitua-se com realidades violadoras, diferentemente da educação *sobre* direitos humanos, meramente informativa e distanciada dos embates exigidos aos sujeitos concretos.

Fazer extensão em direitos humanos, tomando como referencial a perspectiva crítica, social e pedagógica, dentre outros aspectos, significa viver uma relação dialógica e horizontal com múltiplas subjetividades e culturas, numa perspectiva em que todos são aprendizes e educadores, um processo onde teoria e realidade se confrontam e se interpenetram. Trabalhar com educação em e para os direitos humanos numa perspectiva emancipadora, com os

movimentos sociais pressupõe ouvir e aprender, e, com certeza, aprender mais do que ensinar. Se todos são seres cognoscentes, afirmar a dimensão política dos sujeitos, reconhecendo a dimensão da subjetividade e a cultural é importante para não abstrair a singularidade humana. Neste sentido, o trabalho de extensão em direitos humanos deve considerar, para além de ações informativas e de processos cognitivos, a complexidade que envolve a realidade, recheada de múltiplos conhecimentos. O manejo de diferentes lentes e graus do conhecimento pode contribuir para o conhecimento das diversas dimensões de uma dada realidade, embora, em determinados momentos, a própria realidade seja fonte de saberes próprios, únicos.

Um dos pontos críticos a ser observado é que quando se trata de educar em direitos humanos, nos defrontamo de imediato com um sentimento de rejeição e preconceitos, que dificultam, para uns, a inscrição no objeto de estudo. Identificar e saber lidar com as resistências ao tema dos direitos humanos é um passo importante no processo de extensão. É importante, de acordo com a perspectiva freiriana, conectar o sujeito ao objeto de trabalho e estudo, fazer com que as pessoas penetrem na construção dos significados, no processo de decodificação, de aproximação e problematização, construindo, através do diálogo, uma perspectiva crítica que seja capaz de indignar-se, de comprometer-se e agir diferente. Neste sentido, a extensão é transformada num encontro, no qual as partes dialogam consigo, com o outro e com a coletividade, interrogando-se e se inscrevendo no objeto como parte do processo de construção ativa do conhecimento.

A prática da extensão vem contribuindo para se romper com a visão autoritária da universidade, como único espaço educacional, e dos cientistas e intelectuais, como proprietários exclusivos do saber, como os únicos iluminados sob a face da terra, a quem nos resta apenas render homenagens e obedecer. A extensão oportuniza viver uma relação dialógica e interativa, sem a qual não há educação como processo emancipatório e educação em direitos humanos. Neste sentido, as experiências extensionistas têm sido espaços de formação para os universitários que, abertos, ousam a autocrítica, ousam romper com uma perspectiva domesticadora muito presente no ensino, na pesquisa e também na extensão.

O processo extensionista possibilita à universidade, além da ampliação do campo de visão do âmbito dos problemas sociais, a decifração das demandas sociais que são de responsabilidades coletivas, da sociedade civil e dos poderes públicos. O conhecimento investigado, a partir de realidades concretas, com sujeitos ativos e pensantes, faz com que a extensão em direitos humanos seja um processo que demanda tempo e compromisso, legitimidade, reconhecimento e apoio institucional.

No bojo das tensões sociais, entre as violações e os direitos formalmente reconhecidos, entre a exclusão social e o direito de inclusão, falta de acesso democrático aos bens coletivos, entre a desinformação e o conhecimento dos direitos e caminhos jurídico-políticos, a extensão constitui um dos braços da solidariedade ativa porque, enquanto pensamento crítico, o trabalho educativo extensionista, numa perspectiva dos direitos humanos, mobiliza o espaço e o debate público (evento, rádio, reunião, assembléia), gerando tensões positivas para a institucionalidade democrática.

Neste sentido, a extensão universitária tem contribuído para a construção de uma cultura de direitos, na medida em que as ações realizadas se encontram focadas no enfrentamento da violência e/ou pautadas no processo de formação de educadores (formais e não-formais) na construção de um processo cultural emancipatório. Nesse processo, socializar o conhecimento dos direitos, com a perspectiva de fazer com que as pessoas enfrentem situações de riscos sociais e sejam capazes de reduzir os processos de naturalização e o desprezo às violações de direitos, continua sendo desafio para a extensão em direitos humanos e a universidade.

Se a metodologia da educação em direitos humanos parte de um enfoque metodológico, centrado na experiência e nos métodos ativos, dinâmicos, a extensão universitária apresenta-se como espaço relevante para inserção dessa temática na educação superior. A extensão, como processo de formação que articula a teoria e a prática, que promove o diálogo intercultural, que exercita a constituição de sujeitos de direitos, não se dá de forma homogênea, ao contrário, são múltiplos os sujeitos e as demandas, da mesma forma como são complexas as tensões e as resistências nos diversos momentos históricos. Por outro lado, os caminhos são ousados, e precisamos nos adentrar neles para enxergá-los e valorizá-los.

Os resultados da extensão em direitos humanos envolvem uma multiplicidade de ações que interferem no campo da subjetividade, do comportamento individual e coletivo, da cultura, dos processos políticos, do conhecimento, das práticas sociais e institucionais. Deste modo, as ações da extensão em direitos humanos podem resultar em: produção de materiais informativos e didático-pedagógicos; formação e educação; informação e comunicação; mudança de hábitos e atitudes; habilidades éticas, processos de mobilização e organização social, defesa e conquista de direitos, educação em e para os direitos, exercício crítico da cultura; consciência dos direitos e deveres, consciência da necessidade da autodefesa; informação dos mecanismos de proteção internacionais e nacionais e capacidade de resistir à

violência e de buscar os remédios jurídico-políticos e psicológicos. Neste sentido, os efeitos desta ação encontram-se nos planos ético e político, subjetivo e pessoal, cognitivo e relacional, comportamental e político.

Os dados mostraram que a UFPB, nos anos 1980, constituía um espaço vivo de debate sobre a democratização, tanto da sociedade como das universidades, na medida em que abrigava o debate crítico e ativo sobre os problemas sociais, ao mesmo tempo em que se criavam espaços institucionais organizativos, no campo sindical e dos direitos humanos (CDHC e SEAMPO), constituindo-se numa universidade nacionalmente engajada e aberta aos setores populares. Assim, o reconhecimento, por parte do CONSUNI, com a criação da CDHC, representava simbolicamente o resgate do sonho coletivo em defesa das liberdades. Trazer o debate dos direitos humanos para o espaço público significava agir no sentido de desconstruir o Estado Autoritário e construir o Estado Democrático. O processo de institucionalização da CDHC, de certa forma, partiu de um processo coletivo de reconstituição de um corpo violado, que foi capaz de se erguer com as experiências de violações, gerando um novo processo emancipatório.

A criação da CDHC na UFPB pode significar: a) o reconhecimento, pela gestão universitária, de que direitos humanos é parte do processo de democratização do país e da universidade; b) de que há demandas sociais e institucionais em direitos humanos numa universidade que sofreu processos de intervenção e expurgos; c) de que, na ordem democrática, é importante reconstituir os elos rompidos entre universidade e movimentos sociais, face à repressão nos “anos de chumbo”; d) de que é também responsabilidade da universidade a preocupação com a criação de um padrão ético democrático; e) de que os direitos humanos atravessam as ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão; f) de que é missão da universidade investigar e intervir nos graves problemas sociais que afetam a dignidade da pessoa humana; g) de que é também papel da universidade propor, investigar, monitorar e formar quadros para atuarem nas políticas públicas de modo a fortalecer a promoção da igualdade, do respeito à diferença e demais direitos humanos.

O reconhecimento da extensão por parte da gestão universitária e, ainda, o reconhecimento dos direitos humanos como área ou eixo do Plano Nacional de Extensão e como área de conhecimento desenvolvendo ações de ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa, extensão e gestão, demonstra como o tema, no contexto da democracia, foi conquistando relevância social e institucional.

A institucionalização da inserção dos direitos humanos nas universidades públicas brasileiras tem ocorrido através de cátedras, comissões, núcleos e programas de direitos humanos, que vêm atuando como centros de informação, documentação e banco de dados, centros de realização de programas de investigação e pós-graduação e centros de formação, assessoria e intervenção social e extensão universitária. Uma das conquistas protagonizadas pela UFPB, no campo dos direitos humanos, têm sido a extensão, a pesquisa e o ensino dos direitos humanos.

Desde internamente, envolvendo os *campi* da Universidade, até a luta pela consolidação do eixo temático direitos humanos no Plano Nacional de Extensão, é importante destacar a atuação da UFPB, no FORPROEX, na luta pelo reconhecimento institucional dos direitos humanos como eixo relevante da extensão universitária e das políticas de educação.

A sistematização das ações de extensão em direitos humanos na UFPB, no período de 1990 – 2000, foi importante para construir o perfil institucional pós-Constituição, numa década relevante para os direitos humanos, com a Conferência Mundial de Viena (1993) e a Década da Educação em Direitos Humanos (1995 – 2004), tal como, para o Brasil, com o PNDH (1996). A pesquisa documental sobre a Década da Educação em Direitos Humanos (1995 – 2004) procurou situar não só os documentos-referências no nível internacional, mas, também, situar como o debate sobre a inserção dos direitos humanos no ensino superior foi sendo incorporado às políticas públicas após o processo de democratização. A década 1990, do ponto de vista da Política de Direitos Humanos no âmbito nacional, tem sido relevante para a pesquisa, uma vez que, a partir dela, emergiram várias modalidades educativas de inserção dos direitos humanos na educação não-formal, na educação básica, na educação superior, na transversalização dos direitos humanos e nas políticas públicas.

Um dado histórico relevante para explicar o perfil instituinte da UFPB no campo dos direitos humanos foi a incorporação, nos anos 1990, de militantes históricos dos anos 1960 que, como docentes, atuaram tanto no campo sindical pela democratização da universidade, como no plano acadêmico, iniciando trabalhos extensionistas junto aos movimentos sociais, às comunidades de base, às entidades sindicais e de direitos humanos. Junto com o processo constituinte, veio a institucionalização da extensão universitária e dos direitos humanos com a criação da CDHC, desdobrando-se em ações educativas, como cursos, eventos e projetos de extensão, ampliando-se para o ensino e a pesquisa (disciplinas e cursos de especialização, estudos e diagnósticos, pesquisas e produções acadêmicas).

Num contexto de exacerbação de processos de exclusão social e moral, assim como da violência estrutural e social, a universidade pública, apesar dos limites de financiamento, vem exercendo um papel social legitimado pelos movimentos e segmentos sociais. Nesse contexto de contradições, a universidade é mobilizada à reconstrução de conhecimentos críticos capazes de interferir numa realidade pretensamente mitificada, mas dinâmica. Diante de uma realidade opressora, gestada em relações sociais desiguais e hierarquizadas, somos mobilizados a intervir solidariamente, exercendo nossa ação profissional, no sentido de investigar e a contribuir com mudanças efetivas que ofereçam alternativas à sociedade local, regional e nacional.

A extensão universitária, que foi sendo gestada de modo não-formal na convivência com os movimentos sociais nos anos 1980, passou a ter uma perspectiva contra-hegemônica clara, de alterar as relações de dominação e de reinventar uma sociedade democrática. Nesse processo, a crítica à racionalidade instrumental permeava as experiências extensionistas, uma vez que, através destas, se exercia uma reflexão crítica da realidade, do fazer acadêmico e do currículo, trazendo novas possibilidades de caminhos para a formação superior. O trabalho de extensão defronta-se com as questões e os problemas sociais com que, muitas vezes, a sociedade como um todo não quer se defrontar. Por isso, a extensão acontece, muitas vezes, em espaços de disputas.

Se a extensão não é a única responsável pelos processos de emancipação, ela pode ser uma mediação educativa relevante, tanto para os sujeitos com quem convive fora da universidade, como para os de dentro, por meio de cursos e setores da universidade. Posicionar-se, também, no interior da universidade, pelo reconhecimento da extensão como atividade acadêmica, com carga horária respeitada e créditos e posicionar-se pelo reconhecimento da presença dos movimentos sociais no espaço institucional e nas ações acadêmicas, é sempre um processo de tensão.

A CDHC pautou, com os debates e eventos, o eixo democracia e direitos humanos, exercendo um papel educativo e crítico. Com isso, a universidade abriu suas portas para promover o debate sobre os direitos humanos, até então ausente e para aprofundar questões relevantes durante o processo de democratização, como reforma constitucional, segurança pública, combate à tortura e à violência, dentre outros. Com isso, criou espaço, para as múltiplas vozes se expressarem e debaterem em pé de igualdade. A parceria da UFPB, nos anos 1990, com o CEDDHC foi relevante para o fortalecimento desse importante instrumento da democracia e para legitimar o debate público envolvendo as diferentes forças sociais e os

agentes públicos na discussão de temas incômodos (tortura, violência contra mulher, sistema penitenciário, violência institucional).

A inserção dos direitos humanos, no campo da gestão, na UFPB, implicou na criação da Comissão de Direitos do Homem e do Cidadão (1989), da Comissão de Anistia, da Ouvidoria Universitária (1998), na Retratação Institucional (1999), do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (2007) e de outros setores e núcleos, onde o tema da diversidade e dos direitos humanos vem sendo trabalhado.

O CEDDHC, como órgão público e espaço plural de exercício da participação democrática, possibilitou à UFPB a implementação de ações de extensão com diferentes públicos e setores da política pública, como o do Sistema Penitenciário (apenados, gestores e técnicos do sistema penitenciário), da Educação (gestores e educadores escolares, regionais de ensino e alunos das redes públicas do Estado e Municípios), da Segurança Pública (técnicos das delegacias especializadas da mulher, policiais civis e militares e movimento de segurança e cidadania e comunidades urbanas) e da Justiça (defensores públicos).

O trabalho extensionista com grupos sociais em situação de exclusão econômica e social tem trazido para dentro da universidade demandas de investigação de relevância social (terras tradicionais de populações ribeirinhas e indígenas, violência contra a mulher, adolescentes em conflito com a lei, conflitos agrários, dentre outros). O retorno da vivência prática para o ensino universitário vem ocorrendo de modo progressivo. Por exemplo, apesar do problema da discriminação encontrar amparo legal na proteção dos direitos humanos (internacional e nacional) e do país ter programas de prevenção na área, a inserção da diversidade como transversal ao currículo só vem sendo processada com a indução da União, através de vários ministérios e secretarias especiais, através de editais públicos ou projetos encomendados. Afro-brasileiros, povos indígenas, ciganos, idosos, dentre outros, ainda são minorias no ensino superior, assim como nelas se encontram processos de violência simbólica, quando não de violência física.

Para que a extensão em direitos humanos seja concebida como processo criador de cultura, é importante que ela possa servir não só, como afirma Melo Neto, como um trabalho que permite a busca de objetos para o ensino e a pesquisa, mas também para dar respostas às demandas sociais, pois, numa sociedade desigual, os embates em torno das violações de direitos se ampliam. Para que o produto desse processo seja realmente uma construção social, é importante que haja confluência entre universitários, membros da comunidade e dos movimentos sociais tentando superar a dicotomia entre a sala de aula, a cidade e o campo,

entre o saber vivencial e o sistematizado, entre teoria e prática. As ações realizadas ao longo dos anos 1990 desdobram-se para a década de 2000 (criação de mestrado, núcleos, ouvidorias, especializações, cursos à distância, cursos de extensão, seminários, dentre outros), comprovando que o processo extensionista produziu compromisso institucional. A extensão em direitos humanos tem mobilizado a inserção dos direitos humanos no ensino da graduação, pós-graduação e na gestão.

Enquanto mediação entre ensino e a pesquisa, a extensão tem desenvolvido pesquisas e estudos. Não é que a extensão seja um instrumento de ligação, mas uma atividade articuladora. A extensão em direitos humanos na UFPB teve rebatimentos importantes no ensino da graduação, na pós-graduação, no ensino na academia de polícia e na academia penitenciária. No que trata da relação da extensão e da pesquisa, qualquer ação de intervenção social em direitos humanos requer níveis diferenciados de diagnósticos e de levantamentos para planejar o processo de intervenção social e seu monitoramento. Sobre as produções teóricas da extensão em direitos humanos, a pesquisa comprovou que a mesma insere: relatos de experiências em eventos, materiais educativos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses.

A pesquisa documental da extensão em direitos humanos na UFPB, nos anos 1990, foi importante tanto para sistematizar as ações realizadas, como para dar visibilidade ao trabalho de pesquisa e visualizar os desdobramentos internos e externos. Do processo resultaram: formação de conselhos de direitos, implementação de projetos e programas permanentes de direitos humanos, realização de estudos e pesquisas, estágios em entidades e órgãos de defesa, serviços de assistência sócio-psicológica ou jurídico-popular a vítimas de violência, monitoramento de planos, elaboração de relatórios de direitos humanos, elaboração de subsídios para fomentar diretrizes e planos de ação, elaboração de materiais didáticos, dentre outros.

O debate sobre a flexibilização curricular, a inserção das práticas extensionsitas, os projetos integrando a pesquisa com a extensão, a institucionalidade da extensão como função acadêmica vem se dando com a participação e o compromisso dos(as) extensionistas em todo o processo histórico até então vivido.

Se de um lado, a UFPB contribuiu para a inserção dos direitos humanos na formação inicial dos policiais e nos cursos de pós-graduação, através de disciplinas específicas, com as ações de extensão, tem trabalhado para a implementação de programas de segurança cidadã, a exemplo da polícia comunitária. Na UFPB, o processo de inserção tem ocorrido em alguns

cursos da graduação (Direito, Serviço Social, Filosofia e Licenciatura em Agroindústria) e na Pós-Graduação (em 1995, Especialização em Direitos Humanos e em 2005, área de concentração em Direitos Humanos no Mestrado em Ciências Jurídicas do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas).

A aproximação de docentes de diversas áreas do conhecimento com a temática dos direitos humanos foi sendo gestado e articulado pela CDHC através das ações extensionsitas, que depois se desdobraram em ensino e pesquisa. Enquanto nas disciplinas os enfoques são preponderantes, na extensão e pesquisa criam mais possibilidades de exercícios pluri e interdisciplinares. Como afirma Lyra, o criador da CDHC, esta tem realmente sido um importante espaço de formação em direitos humanos. Discentes que, na graduação, participaram da extensão em direitos humanos, hoje fazem a diferença como advogados da CPT, deputados estaduais, presidentes do Conselho Estadual de Defesa do Homem e do Cidadão, assessores internacionais, gestores de políticas públicas, docentes universitários.

Desse caminho tenso e criativo, instituímos grupos e linhas de pesquisa (Educação e Movimentos Sociais na Educação, Subjetividade e Trabalho, na Psicologia; Campesinato, Migrações e Políticas Públicas, no Mestrado de Sociologia Rural; Direitos Humanos no Direito, dentre outros), setores de assessoria (SEAMPO e CDH), cursos de graduação (PRONERA), cursos de especialização (Especialização em Direitos Humanos para o regional do MNDH), núcleos de estudos e pesquisas (NIPAM, NCDH e outros já registrados).

Embora reconhecendo os limites da universidade, a atuação da UFPB no campo dos direitos humanos tem expressado compromisso institucional com os movimentos na área e com os programas e projetos instituídos na construção de uma política de direitos humanos.

Quando a Constituição Federal se instaurou, veio o Estado Democrático de Direito e, com ele, ampliou-se a demanda de reforma das instituições, das legislações e da atuação do Estado. Os acordos internacionais, as convenções e os pactos no campo dos direitos humanos aumentaram as responsabilidades com a política de direitos humanos. Nesse processo, destacamos a Década da Educação em Direitos Humanos, e, com ela, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Enquanto, nos anos 1970, tínhamos a responsabilidade histórica de distender a ditadura e redemocratizar o país, hoje, como universidade, temos a certeza que, na institucionalidade democrática, atuar na extensão em direitos humanos é um dos caminhos inovadores da universidade pública para reafirmar seus compromissos com uma democracia social e substantiva.

Sem extrapolar os limites da extensão como processo formativo, o PNEDH explicita, ainda, a necessidade da inserção dos direitos humanos na educação inicial e continuada e da colaboração da extensão universitária como ação educativa aberta capaz de ampliar os espaços das universidades para os grupos sociais e as demandas públicas.

Os programas de direitos humanos e os planos nacionais demandam, atualmente, profissionais que saibam lidar com a questão dos direitos humanos desde a questão do trânsito, até a questão ambiental e de saúde. Não se limita a poucas áreas. Hoje transversaliza-se e, com isto, há demanda para que a universidade investigue, produza conhecimentos, intervenha e seja propositora de mudanças. Com novos instrumentos de proteção dos direitos humanos (estatutos, leis e decretos e com os planos e programas nacionais), novas necessidades são postas às universidades, através de editais, convites e trabalhos em redes. Neste sentido, o Ministério da Justiça, o Ministério da Educação, a UNESCO e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos aparecem como os principais demandantes de ações extensionistas em direitos humanos, voltadas para os agentes públicos e para os grupos em situação de risco social e de proteção.

Enquanto parte da política de educação, o tema dos direitos humanos só recentemente, com o PNEDH, tem tido apoio governamental (editais públicos) para projetos de elaboração de fundamentos e subsídios para diretrizes, de projetos de formação em rede, de projetos de materiais educativos e de pesquisa. Neste sentido, a UFPB que, desde os anos 1970 e 80, vem convivendo e sendo desafiada a lidar com os problemas em torno dos direitos humanos, atravessa a década de 1990 experienciando práticas educativas através da extensão, que lhe confere legitimidade para hoje criar o Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos e o Mestrado em Ciências Jurídicas, área de concentração em Direitos Humanos, colocando-se na vanguarda das universidades na política de educação em e para os direitos humanos.

Um dos desafios postos à extensão, no âmbito nacional, é o não reconhecimento, por parte dos órgãos de controle interno, da possibilidade de pagamento de bolsas de extensão, ainda não aprovadas por projeto de lei a exemplo das bolsas para a pesquisa. Projetos conquistados junto ao MEC, como: Conexões de Saberes; Escola que Protege; PROEXT entre outros, ficam inviabilizados de pagarem bolsas de extensão por esta não ter ainda regulamentação, embora a Constituição Federal afirme a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Por outro lado, para dentro das universidades, ainda não superamos os preconceitos acerca da extensão, de prática meramente voluntarista, assistencialista e não acadêmica, dificultando o processo de reconhecimento acadêmico-institucional. Com os

financiamentos conquistados para a extensão, bem como, com a atuação contínua e institucional do FORPROEX junto as universidades e ministérios, vêm progressivamente alterando-se o olhar, o processo de conceituação e de práticas e o reconhecimento acadêmico.

No campo dos direitos humanos, a UFPB tem atuado junto aos movimentos sociais comprometidos com mudanças qualitativas para o processo democrático no âmbito estadual e nacional, assim como tem atuado de forma articulada com o FORPROEX e universidades públicas, bem como com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Justiça e o da Educação, fortalecendo ações que contribuam com a estruturação de órgãos de defesa, programas e projetos educando e promovendo a defesa dos direitos humanos. Nessa área, a universidade tem atuado mais para fora do que para dentro (claustro), tem politizado o debate público sobre a violência social e estrutural, a segurança pública e o sistema penitenciário, tem participado dos processos de elaboração e revisão do Programa Nacional de Direitos Humanos e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. No âmbito acadêmico e científico, a UFPB tem desenvolvido de forma pioneira programas e projetos de extensão e de ensino em direitos humanos, articulando teoria e prática dos direitos humanos na formação superior. Tem também firmado compromissos com os grupos socialmente subalternizados e em situação de exclusão e violência, tem mobilizado campos de saberes e setores internos e externos para inserir a perspectiva dos direitos humanos na educação, sobretudo, na graduação e pós-graduação, bem como articulando pesquisas e ampliando o âmbito de atuação institucional da gestão universitária.

Um desafio posto, permanentemente, é como estamos articulando a função social com o fazer acadêmico, o processo de institucionalização e legitimação social, como estamos fazendo para que o conhecimento dos direitos humanos não sejam enclausurados e dissociados da realidade, para que nossa extensão em direitos humanos consiga investigar e propor criativamente alternativas que, de fato e de direito, estejam mudando e alterando realidades violadoras da dignidade e dos direitos da pessoa humana, contrapondo uma razão instrumental com uma razão solidária.

Vários têm sido, também, os desafios internos, seja em relação à violência contra as mulheres, a violência de natureza econômica, as ações afirmativas, o autoritarismo na relação ensino-aprendizagem, as violências internas contra migrantes, afro-brasileiros, população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Trâns-gêneros e Intersexuais, a participação da universidade nas esferas públicas de cidadania, a inserção dos direitos humanos, de modo mais incisivo no processo de discussão dos Projetos Político-Pedagógicos. Desafios se

interpõem não só na vida universitária como na sociedade, mobilizando educadores e extensionistas.

O presente trabalho confirma a tese de que a educação em direitos humanos na universidade, e especialmente na UFPB, constituiu-se como um processo histórico de transição para a democratização a partir, inicialmente, da atuação de discentes, docentes e servidores técnico-administrativos em ações extensionistas, numa perspectiva contra-hegemônica, que resultaram em processos formativos hoje consolidados e em expansão. Nessa relação socialmente construída entre universidade e sociedade, a UFPB, a partir da extensão universitária, redefiniu os direitos humanos como um novo campo de ensino, pesquisa, extensão e gestão que, de forma transversal e interdisciplinar, alcança e dialoga com o currículo e as áreas de conhecimento.

A pesquisa comprovou que, quando se trata de direitos humanos na UFPB, a extensão tem se constituído mais que porta de entrada para a inserção dos direitos humanos. Tem também contribuído para outras instituições como academias de polícias e sistema básico de ensino. Outra particularidade da UFPB é ser uma das primeiras universidades públicas que criou uma Comissão de Direitos Humanos após a Constituição Cidadã, como parte de um processo instituinte que vivia a sociedade e a universidade brasileira. Outro dado encontrado neste trabalho é a abrangência de setores institucionais que lidam, de formas distintas, com a temática dos direitos humanos, de forma geral e diferenciada (desde a CDHC, a Comissão de Anistia, o SEAMPO, a Ouvidoria, passando pelos Departamentos e Centros, o NCDH e outros Núcleos).

Do ponto de vista teórico e metodológico, procuramos compreender a extensão universitária como uma dimensão da prática educativa universitária, com suas determinações materiais, históricas, culturais e políticas. O processo de pesquisa ampliou uma tentativa anterior de sistematização das experiências educativas, acrescentando, nesse momento, a reflexão da documentação produzida (durante ou após, sobre a prática) no período definido e o olhar dos sujeitos (docentes e técnicos) sobre experiências educativas vivenciadas (sentidos dos sujeitos). Não esgotamos todos os dados obtidos e nem todos os sentidos expressos, há muito mais a ser refletido e escrito sobre o tema proposto.

A herança colonial gerou a incapacidade de reconhecer o outro como igual, como sujeito autônomo e autor de conhecimentos. Nesse processo histórico de expansão do capitalismo, processos de objetivação do sujeito, de mercantilização da vida cotidiana, de hegemonia do *conhecimento-controle* sobre o *conhecimento-emancipação*, fomos desafiados

a construir uma extensão cidadã e crítica. Na perspectiva do *conhecimento-como-emancipação*, argumentada por Boaventura Santos, foi possível com a pesquisa comprovar um conjunto de configurações educativas solidárias e críticas. Nestas, foi possível sobrepor o compromisso social à técnica, o controle-instrumental ao reconhecimento-acadêmico social e institucional. Foi um caminho de múltiplas vozes, com diferentes sujeitos em distintas condições sociais, vulnerabilizados e em situação de risco, problematizando o fazer extensionista.

Se de um lado a extensão em direitos humanos contribuiu para o processo de democratização do acesso ao espaço e saberes universitários, por outro, colaborou para que os sujeitos acionassem o Estado e os serviços sociais, os órgãos de defesa e os de controle social.

A extensão em direitos humanos, crítica e conflituosa, também contribuiu para desconstruir a perspectiva assistencialista da extensão (prestação de serviços), resquício da ditadura, comprometendo-se com a efetividade pela conquista de direitos. Ao trazer os dilemas de uma realidade complexa, com novos conhecimentos teóricos e práticos para dialogar com o saber e o fazer acadêmico, a extensão em direitos humanos articulou para dentro, um vasto processo de expansão de possibilidades educativas, fazendo dialogar a pesquisa, o ensino e a gestão, assim como para fora, estabeleceu articulações com os atores sociais e públicos, fomentando políticas para a promoção e proteção dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS E BIBLIOGRÁFICAS

(A) REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

A.1) No âmbito internacional, documentos referentes a Década da Educação em Direitos Humanos (1995 – 2004):

LA RED LATINOAMERICANA DE EDUCACION PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS – CEAAL/ LA OFICINA DE LA ALTA COMISIONADA PARA LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS NACIONES UNIDAS/ LA RED VENEZOLANA DE EDUCACION EN Y PARA LOS DERECHOS HUMANOS. Seminário latinoamericano de educación para la paz y los derechos humanos en el marco del decenio de la educación para los derechos humanos (1994 – 2004). Caracas. 14 a 17 de outubro de 2001.

NACIONES UNIDAS. (1993). Princípios de Paris. 1993. Disponível em: <http://www.nhri.net/pdf/Princ%C3%ADpios_de_Paris.pdf>. Acessado em: 01 de junho de 2009.

_____. (1994). Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. Resolución aprobada en relación con El informe de la Tercera Comisión (A/RES/48/127 DE 14 DE Febrero de 1994).

_____. (1995). Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. Resolución aprobada en relación con El informe de la Tercera Comisión (A/RES/49/184 de 06 de marzo de 1995).

_____. (1995). Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. Resolución aprobada en relación con El informe de la Tercera Comisión (A/RES/49/184 de 06 de marzo de 1995).

_____. (1995). Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. Resolución aprobada en relación con El informe de la Tercera Comisión (A/RES/49/187 de 06 de marzo de 1995).

_____. **Educação em matéria de direitos humanos.** Série Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos – 1995 – 2004. UNESCO. Plano de ação.

_____. (1996). Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. Resolución aprobada por La asamblea general en relación con El informe de la Tercera Comisión (A/RES/50/173 de 27 de febrero de 1996).

_____. (1996). Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. Resolución aprobada por La asamblea general en relación con El informe de la Tercera Comisión (A/RES/50/177 de 28 de febrero de 1996).

_____. (1997). Diretrizes para a formulação de planos nacionais de ação para a educação em direitos humanos. New York: OHCHR-Naciones Unidas, 20 de outubro de 1997.

_____. (1998). Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995 – 2004), y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos. Informe del Secretario General (A/53/313).

_____. (1999). Decenio de las Naciones Unidas para La educación en la esfera de los derechos humanos (1995 – 2004), y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos. Informe del Secretario General (A/54/399).

_____. (1999). Aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995 – 2004). Informe del Secretario General (E/CN.4/1999/87).

_____. (2000). Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la evaluación de mitad de periodo de los progresos hechos para alcanzar los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas para La Educación en la esfera de los derechos humanos (1995 – 2004) (A/55/360).

_____. (2001). Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre el Decenio de las Naciones Unidas para La Educación en la esfera de los derechos humanos, 1995 – 2004, y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos (A/56/271).

_____. (2000). Aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995 – 2004). Informe del Secretario General (E/CN.4/2000/93).

_____. (2002). Aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995 – 2004). Informe del Alto Comisionado (E/CN.4/2002/104).

_____. (2003). Aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995 – 2004). Informe del Alto Comisionado (E/CN.4/2003/100).

_____. (2005). Projeto de plano de ação revisado para a primeira fase (2005 – 2007) do programa mundial para educação em direitos humanos. New York : Naciones Unidas 59 sessão, 2 de março de 2005.

IIDH. Enseñanza práctica de los derechos humanos. Costa Rica: IIDH-UNICEF, 1994.

_____. Pacto interamericano pela educação em direitos humanos. San José: IIDH, abril de 2010.

_____. Educacion para la paz, la democracia e los derechos humanos. San José: IIDH, 1990.

_____. Seminario educación para La paz, La democracia y los derechos humanos. San Jose da Costa Rica: IIDH, 1990.

_____. Informe Interamericano de la educación en derechos humanos. Um estúdio em 19 países. San José, 2006. Disponível em: <www.iidh.org.br>. Acessado em: 27 de agosto de 2007.

_____. Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos. Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe, México, 28 de Noviembre de 2001. Disponível em: <www.iidh.org>. Acessado em: 24 de outubro de 2007.

_____. Informe Interamericano de la educación en derechos humanos. Um estudo em 19 países. San José, 2002. Disponível em: <www.iidh.org.br>. Acessado em: 27 de agosto de 2007.

JOÃO XXIII. Carta Encíclica de João XXIII. Mater et Magistra. Disponível em: http://www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater_po.html. Acessado em: 11 de junho de 2010.

MERCOSUL. VI Reunião de altas autoridades em direitos humanos e chancelarias do MERCOSUL e estados associados. Brasil: SEDH, 2006.

_____. Ata da I Reunião do grupo de trabalho sobre a educação e cultura em direitos humanos. VI Reunião de altas autoridades em direitos humanos e chancelarias do MERCOSUL e estados associados. Brasil: SEDH, 2006.

OMS. Relatório mundial sobre a violência e saúde. Genebra: OMS, 2002.

UNESCO. (1974). Recomendación sobre La educación para La comprensión, La cooperación y La paz internacionales y La educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales.(1974) Disponível em: <<http://www.portal.unesco.org/es>>. Acessado em 05/03/2020.

_____. Manifesto 2000. Por uma cultura de paz e não-violência. Ano Internacional da cultura de paz. Paris, 2000.

_____. Declaración de México sobre educación en derechos humanos en América latina y caribe. México, 2001 (mimeo)

_____. Declaração de Durban e Plano de Ação. Durban, África do Sul, 2001. (mimeo)

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

_____. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. Brasília: UNESCO, OREALC, 2007.

_____. Educación para los derechos humanos. Disponível em: <<http://www.iidh.ed.cr/bibliotecaweb>> . Acessado em: 16 de outubro de 2007.

_____. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. 31ª Conferência Geral da Unesco em 2001. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acessado em: 11 de junho de 2009.

_____. Programa mundial de educação em direitos humanos. Brasília. UNESCO, 2009. (mimeo).

_____. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. 31ª Conferência Geral da UNESCO em 2001. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>> . Acessado em: 11 de junho de 2009.

A 2) No âmbito nacional, documentos referentes a Política de Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos:

BRASIL. Presidência da República-Conselho de Desenvolvimento. **Programa de metas**. Rio de Janeiro: Conselho de Desenvolvimento, 1958, Tomo I.

_____. Lei nº 4.319 de 1964. Cria o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana. Brasília: Presidência da República, 16 de março de 1964 – DOU DE 20/3/64. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1964/4319.htm>>. Acessado em: 21 de abril de 2010.

_____. Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969 que instituiu a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acessado em: 08 de julho de 2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acessado em: 16 de julho de 2010.

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

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**, ética. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Direitos humanos no cotidiano**. Manual. Brasília: MJ/SEDH/UNESCO/USP, 1998.

_____. **Gênero e raça**: todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática. Brasília: MTb, Assessoria Internacional, 1998.

_____. **Diretrizes e bases da educação nacional**. 2ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos II**. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

_____. **Constituição federal; código civil (2002/1916); código de processo civil; código penal; código de processo penal e legislação complementar fundamental**. Barueri: Manole, 2003.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2004.

_____. **40 anos CDDPH Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana**. Brasília: SEDH-PR, 2004.

_____. **Comissão dos Mortos e Desaparecidos Políticos**. Papel cumprido e trabalho por fazer. Brasília. SEDH/PR, 2005.

_____. **Direitos humanos**: documentos internacionais. Brasília: SEDH-PR, 2006.

_____. SEDH. Comissão Especial dos Mortos e Desaparecidos Políticos. **Direito à memória e à verdade**. Brasília: SEDH, 2007.

_____. IPEA. **Políticas sociais e acompanhamento e análise**. Edição Especial 1995 – 2005. Brasília: IPEA-Diretoria de Estudos Sociais, 2007. Nº 13.

_____. IPEA. **Políticas sociais e acompanhamento e análise**. Brasília: IPEA-Diretoria de Estudos Sociais, fevereiro 2007. nº 14.

_____. IPEA. **Políticas sociais e acompanhamento e análise**. Brasília: IPEA-Diretoria de Estudos Sociais, fevereiro 2008. n. 16.

_____. IPEA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Vinte anos da Constituição Federal. Brasília: IPEA/Secretaria de Assuntos Estratégicos, 2008. Vol 3.

_____. **A ditadura no Brasil 1964 – 1985: direito à memória e à verdade**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Fundação Luterana de Diaconia/ Agência Livre para Informação, Cidadania e Educação, 2008.

_____. Portaria n. 83/2008. Brasília: **Diário Oficial da União**, 22 de fevereiro de 2008.

_____. **Conselho escolar e direitos humanos**. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: SEDH-PR-MEC-MJ-UNESCO, 2009.

_____. **30 anos de luta pela anistia no Brasil: greve de fome de 1979**. Exposição. Brasília: MJ – Comissão de anistia, 2009.16p.

_____. 1979 – 2009: 30 anos de luta pela anistia. A greve de fome de presos políticos. In: **EXPOSIÇÃO 30 anos de luta pela anistia no Brasil: greve de fome de 1979**. Brasília: Ministério da Justiça, agosto de 2009. 10p.

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

_____. A história da educação no Brasil. Disponível em: <<http://www.mre.gov.br/dc/textos/revista1-mat4.pdf>>. Acessado em: 24 de março de 2010.

_____. Memórias reveladas. Disponível em: <<http://www.memoriasreveladas.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=40>>. Acessado em: 11 de abril de 2010.

_____. CONAE 2010: Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação-documento referência. Brasília: MEC, 2010. (mimeo).

_____. PAIR. Sistema de gestão PAIR. Disponível em: <<http://pair.ledes.net/index.php?toSection=22>>. Acessado em: 10 de maio de 2010.

CDH-Câmara Federal. **Comissão de direitos humanos 10 anos**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2005.

CDDPH. **Conselho de defesa dos direitos da pessoa humana**. Brasília: SEDH-PR, 2004.

CMP. Texto base em preparação ao 1º. Congresso dos movimentos populares. São Paulo: Executiva Nacional da Pró-Central dos Movimentos Populares, 1993. (folheto de 22 páginas).

CNBB. Comissão brasileira justiça e paz. Disponível em: <http://www.cbjp.org.br/conheca_cbjp/um_pouco_historia_cbjp.htm>. Acessado em 03 de junho de 2009.

A 3) No âmbito nacional, documentos e textos referentes a extensão universitária e a extensão em direitos humanos nas universidades públicas:

ARAÚJO, Gilda Maria Lins de MOMESSO, Luiz Anastácio. **Cadernos de direitos humanos** nº 2. Comissão de direitos humanos Dom Hélder Câmara. Recife: Editora da UFPE, 2005.

BRITTO, Maria das Graças Pinto de et al. **Revista EDHUCA**. Escola de direitos humanos e cidadania. 2 ed. revisada. Pelotas: UFPEL, 2003, v.I.

_____. **Revista EDHUCA**. Escola de direitos humanos e cidadania. Pelotas: UFPEL, 2003, nº1, v.II.

_____. Tribunos da cidadania. Relatório final. 2ª etapa. Pelotas: UFPel, s/d.

_____. Tribunos da cidadania. Relatório final. 3ª etapa. Pelotas: UFPel, s/d.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello (Org.) **Educação em direitos humanos na formação universitária**: textos para seminários. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

CORRÊA, Edson José; CUNHA, Eleonora Schettini Martins e CARVALHO, Alysson Massote. **(Re) conhecer diferenças, construir resultados**. Trabalhos apresentados no 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Brasília: UNESCO, 2004.

COSTA, Alexandre Bernardino. A experiência da extensão universitária na faculdade de direito da UNB. Brasília: UNB, 2007. (Coleção O que se pensa na colina).

CGU. ENSINO SUPERIOR. disponível em: <<http://www.cgu.gov.br/Publicacoes/BGU/2006/VOLUME%20I-I-V-7.pdf>>. Acessado em: 28 de setembro de 2010.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Universidade cidadã – programa nacional temático de fomento à extensão das universidades públicas brasileiras. Disponível em: <<http://www.suext.furg.br/pagina/index.php?s=unc s/lugar>>. Acessado em 28 de setembro de 2010:

_____. Folder Direitos humanos. João Pessoa: UFPB, 2000.

_____. Direitos humanos na universidade pública: subsídios para uma proposta nacional de cursos de extensão universitária no tema. Brasília: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2001. (mimeo).

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001 (Coleção Extensão Universitária, v.1).

_____. **Sistema de Dados e Informações:** Base Operacional de acordo com o Plano Nacional de Extensão. Rio de Janeiro: NAPE, UERJ, 2001 (Coleção Extensão Universitária, v.2).

_____. **Avaliação Nacional da Extensão universitária.** Brasília: MEC/SESu; Paraná: UFPR; Ilhéus: UESC, 2001 (Coleção Extensão Universitária, v. 3).

_____. **I congresso brasileiro de extensão universitária.** João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2002.

_____. Relatório Final da área temática Direitos Humanos. João Pessoa, 2002. (mimeo)

_____. **Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão e a Flexibilização Curricular:** uma visão da extensão. Brasília: MEC/SESu; Porto Alegre: UFRGS 2006. (Coleção Extensão Universitária v.4).

_____. **Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras:** estudo comparativo 1993/2004. João Pessoa: Ed.Universitária/UFPB, 2006. 90p (Coleção Extensão Universitária v.5).

_____. **Extensão Universitária:** Organização e Sistematização. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. 112p. (Coleção Extensão Universitária v.6).

_____. Carta de Recife 2002. Ensino de graduação: políticas, diretrizes e interfaces com a pesquisa e a extensão. Disponível em: <http://www.forgrad.org.br/arquivo/carta_de_recife_introducao_xv_forgrad.rtf>. Acessado em: 13 de abril de 2009.

_____. Cadernos de extensão universitária. FORPROEX, Ano 2, No. 5.

FURG. Universidade Cidadã. Programa Nacional Temático de Fomento a Extensão proposto pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Disponível em: <http://www.supext.furg.br/pagina/index.php?s=unc>. Acessado em: 12 de abril de 2009.

MENESTRINA, Tatiana Comitto. Flexibilização curricular. Fórum de Pró-Reitores de Graduação. Gt. Flexibilização curricular – indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. 2009. Disponível em: <http://www.forgrad.org.br/arquivo/Indissocia_ensino_pesq_exten.ppt>. Acessado em: 12 de abril de 2009.

PEREIRA, Lucas Batista. Los programas nacionales de extensión, los casos de Brasil, Colombia, España y México. In: **V Congreso Iberoamericano de extensión.** México 2000 – sociedad, educación superior y extensión: balance y perspectivas. México: Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior, 2001.p.123 –137.

A 4) No âmbito da UFPB, documentos referentes a direitos humanos e à extensão em direitos humanos:

ADUFPb-Jp Grupo de Trabalho em prol da anistia. **O caso Jomard Muniz de Brito.** Um capítulo do livro negro da UFPB ou O surrealismo da repressão. João Pessoa: ADUFPb-Jp , 1979.

_____. **O que acontece na UFPB?** Problemas internos da UFPB. João Pessoa: ADUFPPB, 1982.

_____. **Democratização da UFPB x Obscurantismo, xenofobia, demissões.** Setembro, 1980.

_____. O movimento docente e a UFPB: balanço sumário In: FERREIRA, Lucia de Fátima Guerra. Caminhos da extensão na UFPB. In: FERREIRA, Lúcia Guerra e FERNANDES, David. **UFPB 50 anos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2006. p. 79 – 80.

BARRETO, Adalberto. A API tinha o poder em 64. **A União**, Especial, 27 de março de 1994, p. 3.

BEZERRA, Gregório. Depoimento de Gregório Bezerra sobre as ligas camponesas. João Pessoa: Departamento de Educação Popular – CDDH/AEP (Série Depoimentos para a História), s/d. (mimeo)

BARROS JÚNIOR, José Otávio Paes de. Parecer do Processo 013.711/99-07. Pedido de retratação institucional a alunos, ex-alunos e professores, referente a punições disciplinares no ano de 1969. In: _____. **A retratação da UFPB.** Edição alusiva às comemorações dos 20 anos da Lei de Anistia. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.p. 27 – 34.

CARNEIRO, Glória Maria; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Representações Sociais da Prática Institucional em Direitos Humanos e Educação Popular. Relatório Final. João Pessoa: PIBIC/CNPq, 1975. (mimeo).

CDDH-AEP. Violencia no campo. João Pessoa: CDDH-AEP, 1983. (folheto 10 páginas).

_____. Relatório de atividades. João Pessoa: Centro de Defesa dos Direitos Humanos, assessoria e educação popular, 1982 (mimeo).

_____. Relatório de atividades 1984. João Pessoa: Centro de Defesa dos Direitos Humanos, assessoria e educação popular, 1984 (mimeo).

_____. Relatório de atividades 1986. João Pessoa: Centro de Defesa dos Direitos Humanos, assessoria e educação popular, 1986 (mimeo).

_____. Relatório de atividades 1987. João Pessoa: Centro de Defesa dos Direitos Humanos, assessoria e educação popular, 1984 (mimeo).

CDH- UFPB. Relatório de atividades 1991-92. João Pessoa: CDH, 1992 (mimeo).

_____. Relatório de atividades 1993-94. João Pessoa: CDH, 1994 (mimeo).

_____. Relatório de trabalho do projeto universidade, educação popular e direitos humanos. João Pessoa: CDH, 1994 (mimeo).

_____. Projeto universidade, educação popular e direitos humanos. João Pessoa: CDHC, 1994-1995.

_____. Relatório de atividades 1995. João Pessoa: CDH, 1995 (mimeo).

_____. Relatório de atividades da CDH 1996. João Pessoa: CDH, 1996. (mimeo).

_____. **Informativo da Comissão de Direitos Humanos da UFPB**, Ano I, nº 1, Novembro de 1996. p.2.

_____. **Informativo da Comissão de Direitos Humanos da UFPB**. Ano I, nº 2, Dezembro de 1996. p.3.

_____. Grupos de estudos e pesquisas: violência e política de segurança pública. João Pessoa: CDH/UFPB, 1997 (mimeo).

CEDDHC. **Informativo CEDDHC**. João Pessoa: CEDDHC, ano IV n.º12, março 1997.

_____. Relatório de atividades. João Pessoa: CEDDHC, 1998 (mimeo).

_____. Relatório de atividades. João Pessoa: CEDDHC, 1999 (mimeo).

_____. Projeto de fortalecimento do CEDDHC/PB. João Pessoa: CEDDHC-SSP, 1999.

CITTADINO, Monique. A UFPB e o Golpe de 64. **Cadernos da ADUFPb**. João Pessoa/PB: v.10, p.1 – 46, 1993.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Direitos humanos e democracia na terra. In: FAISAL, Edite et al. **Direitos humanos no Brasil** – 1992 – 1993. p.53 – 61.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – Nordeste II. Disponível em: <<http://www.cptpe.org.br/>>. Disponível em 07.05.2010.

FERREIRA, Lúcia Guerra. Histórias de repressão em tempos de expansão (1964 – 1984). Relatório técnico científico anual. João Pessoa: UFPB-Departamento de história, Agosto 2006. 39 p.

FERREIRA, Lúcia Guerra e FERNANDES, David. **UFPB 50 anos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. p. 47 – 48.

FRAGOSO. A tortura é sistemática e não acabou. Entrevista a Jório Machado. João Pessoa: Jornal **O Momento**, 1979, p. 6 – 7.

GOMES, Anselina Trigueiro de Lima e BARBOSA JÚNIOR. **Cartilha do PRODEC**. João Pessoa: Editora Universitária: UFPB-PRAC-COPAC-CEF, 1998.

LIMOEIRO, Miriam. Concepções de avaliação institucional. João Pessoa: ADUFPb-JP, 1990.

LUNA, Guanambi Tavares. A atuação da DOPS Paraibana no período militar – 1964 –1974. João Pessoa: Curso de Licenciatura de História da UFPB, 2007. (mimeo) 63 p.

LYRA, Rubens Pinto. Algumas questões centrais para o movimento docente. João Pessoa: ADUFPb-JP 1984.

MACHADO, Jório. Nos primeiros momentos, tensão, fuga, perseguição. In: **A União**, Página Especial, 1994, p.5.

MARIA Caboca. Gt Indígena-SEAMPO/UFPB-PRAC. João Pessoa, PB: UFPB, 2006. 1 Mini DV (30 min), son., color.

MONTE-MOR é nossa terra. Gt Indígena-SEAMPO/UFPB-PRAC. João Pessoa, PB: UFPB, 2006. 1 Mini DV (24min), son., color.

MONTENEGRO, Agrimar Santa Cruz. **UFPB etapas do desenvolvimento**. Coleções UFPB, 1983.

MOVIMENTO NEGRO DA PARAÍBA. Documento de diretrizes para políticas públicas para o povo negro do estado da Paraíba”. João Pessoa: MOVANE, 2003. Disponível em: <movimentonegropb.vilabol.uol.com.br/politicapubpnegros.rtf>. Acessado em 16 de junho de 2010.

MUNIZ, Iranice Gonçalves et al. **Protagonistas de um sonho**: desafios da assessoria jurídica no campo. João Pessoa: IMPRELL, 2000.

NAVARRO, Ignez Pinto. **ADUFPB-JP/SSIND, 20 anos**. ADUF sempre! In Memória (197801998). João Pessoa: Edições ADUFPB-JP, 1999.

OLIVA, Arlinda. Extensão universitária na modalidade EAD para a formação de agentes da moradia de habitação de interesse social. Disponível em: <http://arq.unne.edu.ar/jornadasyseminarios/ulacav/archivos_descargables/ponencias_aceptadas/Oliva>. Acessado em: 01 de maio de 2010.

O NORTE. Camponeses fazem marcha de protesto em Alagamar. João Pessoa: O NORTE, 1980, p. 1.

ORSO, Paulino José. Violência e ensino superior. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_089.html>. Acessado em: 01 de maio de 2010.

PARAIBA. Constituição do Estado da Paraíba. 1989. Ato das disposições constitucionais transitórias. Disponível em: <www.ceddhc.pb.gov.br/bdados/download/constituicao.doc>. Acessado em: 09 de maio de 2010.

PEREIRA, Antonio Alberto. **Pedagogia do movimento camponês na Paraíba**. João Pessoa: Idea/Editora Universitária, 2009.

PEREIRA, Ingrid Rique da Escóssia. **UFPB**: O processo de expansão e a intervenção do Estado autoritário. 1964 – 1971. João Pessoa: Curso de Gradação em História da UFPB, 2006. (mimeo) 56 p.

QUEIROZ, Arlindo Cavalcanti de. **Ações complementares à escola** – um esforço solidário à escola para mudar os rumos da educação no Brasil. João Pessoa: PRAC-UFPB, 1996.

SANTOS, Suely Cinthya Costa dos; NASCIMENTO, Talita Hanna Cabral; NUNES, Paulo Giovanni Antonino. Estado e sociedade civil na Paraíba na época da transição democrática (1974 – 1985). Disponível em: <www.anpuhpb.org/.../ST%2002%20-%20Paulo%20Giovanni%20A.%20Nunes,%20Talita%20H.%20C.%20Nascimento%20e%20Suely%20Cint%20h%20C>. Disponível em: 09 de maio de 2010.

SINTESP. SINTESP: instrumento importante na história da UFPB. In: FERREIRA, Lucia de Fátima Guerra. Caminhos da extensão na UFPB. In: FERREIRA, Lúcia Guerra e FERNANDES, David. **UFPB 50 anos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. p. 81 – 82.

SOU potiguara.Gt Indígena-SEAMPO/UFPB-PRAC. João Pessoa, PB: UFPB, 2006. 1 Mini DV (23min), son., color.

UFCG. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Histórico. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/~ppgcs/historico.php>. Acessado em: 04/07/2010.

UFPB. 1974, um ano decisivo-relatório geral das atividades da UFPB. João Pessoa: Imprensa universitária, 1975.

_____. Resolução n.º 25/1990. Cria a comissão dos direitos do homem e do cidadão e dá outras providências. João Pessoa: CONSUNI-UFPB, 1990.

_____. Resolução no. 09/1993. Disponível em: <<http://www.prac.ufpb.br/prac/resolucoes/resolucoes.htm>>. Acessado em: 16/06/2010.

_____. COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DA UFPB. Relatório de atividades 1995. João Pessoa: CDH, 1995 (mimeo).

_____. **Anais do IV Seminário internacional:** universidade e educação popular. João Pessoa: Editora Universitária, 1995.

_____. **Resumos II encontro de extensão universitária.** João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 16 a 18 de setembro de 1995.

_____. **Reitorado Neroaldo Pontes:** 4 anos em defesa da universidade. João Pessoa: UFPB, 1996.

_____. **Programa bolsa de extensão – PROBEX 1996.** Série Extensão. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, Setembro de 1996, Documento 14.

_____. **Resumos III encontro de extensão universitária.** João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 9 a 11 de outubro de 1996b.

_____. **Revista de Extensão.** João Pessoa: PRAC, Ano I, N.º2, Setembro de 1996.

_____. **Revista de Extensão.** João Pessoa: Editora Universitária – UFPB-PRAC, Ano II, No. 4, 1997.

_____. **Revista extensão.** João Pessoa, ano II, (3), Janeiro 1997.

_____. **Resumos IV encontro de extensão universitária.** João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 15 a 17 de outubro de 1997.

_____. **Revista de Extensão.** João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, Ano III, Número VII, 1998, p. 9 – 27.

_____. COPAC-PRAC. Diagnóstico sócio-econômico, cultural e político. João Pessoa: COPAC-PRAC, 1998 (mimeo).

_____. Relatório de atividades da coordenação de programas em ação comunitária – 1997/98. João Pessoa: UFPB, 1998 (mimeo).

_____. Programa de apoio ao desenvolvimento comunitário de populações dos conjuntos habitacionais mangabeira VI e VII. Diagnóstico sócio-econômico, cultural e político. João Pessoa: COPAC-PRAC-UFPB, 1998 (mimeo).

_____. Proposições de políticas públicas na área de justiça, cidadania, sistema penitenciário e segurança pública para o estado da Paraíba. João Pessoa: COPAC-PRAC/CEDDHC/SCJ/SETRAS/MT, 1999(mimeo)

_____. Relatório de atividades da coordenação de programas em ação comunitária – 1999. João Pessoa: COPAC-PRAC- UFPB, 1999 (mimeo).

_____. **A retratação da UFPB.** Edição alusiva às comemorações dos 20 anos da Lei de Anistia. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

_____. **Resumos V encontro de extensão universitária.** João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 03 a 05 de novembro de 1999.

_____. Curso de capacitação de agentes para o programa paz nas escolas. João Pessoa: COPAC-PRAC, 2000 (mimeo).

_____. **Prêmio elo cidadão 1999.** João Pessoa: Editora Uuniversitária, 2000.

_____. Relatório de atividades da coordenação de programas em ação comunitária – 2000. João Pessoa: COPAC-PRAC-UFPB, 2000 (mimeo).

_____. Relatório final de atividades do projeto de capacitação de educadores em direitos humanos. João Pessoa: COPAC-PRAC-CDH, 2001.

_____. PRAC. **VI Encontro de Extensão da UFPB 2002**, João Pessoa. Anais do VI Encontro de Extensão da UFPB, 2002.

_____. PRAC. **I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária.** João Pessoa. Anais do I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2002. p. 35 – 35.

_____. PRAC-COPAC. Relatório de Execução do Programa Integrado de Educação e Promoção Social Indígena Potiguara. João Pessoa: COPAC-PRAC-UFPB, Agosto de 2006. (mimeo).

_____. PRAC. **VII Encontro de Extensão/VIII Encontro de Iniciação à Docência da UFPB.** João Pessoa. Anais do VII Encontro de Extensão/VIII Encontro de Iniciação à Docência, 2004.

_____. **Relatório de gestão (1996 – 2004).** João Pessoa: UFPB/Gráficajb, 2004.

_____. **Movimento e cidadania:** na luta pelos nossos direitos série extensão. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2004.

_____. RAC-COPAC. Programa Integrado de Educação e Promoção Social Indígena Potiguara, Coordenação de Programas de Ação Comunitária, convênios UFPB – SESU –

MEC -Nº417/2004 e UNAPE/Convênio/nº123/04/UFPB/SESU/MEC/PROEXT e FUNAPE/Convênio/nº182/05/UFPB/SESU/MEC/PROEXT.(mimeo).

_____. NCDH. Relatório de atividades 2008. João Pessoa: NCDH, 2008. (mimeo).

_____. NCDH. Relatório de atividades 2009. João Pessoa: NCDH, 2009. (mimeo).

_____. Histórico. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/historico.html>>. Acessado em: 22 de setembro de 2009.

_____. Histórico. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/historico.html>>. Acessado em: 22 de setembro de 2009.

(B) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHKAR, Soraya El. Uma rede de utopias. In: **Novamérica: Direitos humanos: para quem?** n. 78, p. 26 – 31, julho/1998.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, Theodor; HORKHEIM, Max. **Dialética do esclarecimento**. São Paulo: Zahar, 1985.

ADORNO, Sérgio. A violência na sociedade brasileira: um painel inconcluso em uma democracia não consolidada. In: **Revista Sociedade e Estado**. Brasília: UNB, Vol X Número 2, p. 299 – 342, 1995.

ADUSP. **O controle ideológico na USP (1964 – 1985)**. São Paulo: Adusp, 2004.

AGUIRRE, Luiz Perez. Educar para os direitos humanos: o grande desafio contemporâneo. **Jornal da Rede**. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 1997, Edição Especial.

ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. O psicólogo na extensão: análise introdutória de uma experiência com crianças e adolescentes. In: **Revista de extensão**. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, Ano I, Nº2, Setembro de 1996. p.64 – 70.

_____. **Trabalho infanto-juvenil e direitos humanos. Projeto Unicidadania**. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2004.

ALEM, Silvio Frank. Oligarquia e universidade: o obscurantismo na ofensiva. In: **ADUFPB-Jp. O que acontece?** Problemas internos da UFPB. João Pessoa: ADUFPB, 1980. p.43 – 47.

ALMEIDA FILHO, Naomar. Universidade nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI: Por uma universidade nova**. Coimbra: Edições Almedina AS, 2008. p. 79 – 184.

ALVES, Guilardo Martins. Depoimentos de reitores. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FERNANDES, David (Orgs.). **UFPB 50 anos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.p.102 – 103.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil – 1984 – 1994**. Bauru: EDUSC, 2005.

ALVES, Renato. TRABALHO: um caminho para a liberdade. Coordenação Técnica Renato Alves. João Pessoa, PB: NUDOC-UFPB, 1998. 1 DVD (20min), son., color.

AMADO, Wanderlei Américo. Engajamento nos movimentos sociais: a origem do “Zé Peão”, movimento de oposição sindical dos trabalhadores da construção civil de João Pessoa. João Pessoa: Mestrado em Psicologia- UFPB, 1988, 47p.

AMORIM, Marconi Edson Lira de. A educação para o trabalho no sistema penitenciário da Paraíba. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.) **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999. p. 112 – 114.

Anais do IV Seminário internacional: universidade e educação popular. João Pessoa: Editora Universitária, 1995.

ANASTÁCIO, Frei. Terra – bem social. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/notitia/servlet/newstorm.ns.presentation.NavigationServlet?publicationCode=16&pageCode=377&textCode=7480&date=currentDate>. Acessado em 11/06/2010.

ANDES. **Cadernos ANDES** – n. 2 (1981) Florianópolis: Andes, 1981.

_____. História. Disponível em:<<http://www.andes.org.br/historia.htm>>. Acessado em 24 de março de 2010.

_____. Proposta do ANDES-SN para a universidade brasileira. 2003. Brasília: ANDES, Nº2. 3ª edição atualizada e revisada, outubro, 2003. Disponível em:http://www.andes.org.br/imprensa/Uploads/caderno_andes.pdf. Acessado em: 16/07/2010.

ANDRADE, Maria Ivone de Ornellas de. Ortega y Gasset – Uma Reflexão Alargada sobre a Universidade In: **Cultura**. Revista de História e Teoria das Ideias, vol. XII (2.ª Série), Lisboa, 2000 – 2001, pp. 131 – 148.

ANDRÉS, Maria del Mar del Pozo. Corrientes críticas de la escuela como institución. In: ANDRÉS, Maria del Mar del Pozo et al. **Teorías e instituciones contemporáneas de educación**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2004. p. 291 – 314.

APPLE. Michael W. **Educação e poder**. Tradução Maria Cristina Monteiro e Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARANHA, Carlos. **Os sem terra. As duas faces**. João Pessoa: Edições Jaguaribe, 1986.

ARAUJO, Emanuel. A ferro e fogo: formas de violência no Brasil colonial. In: CANCELLI, Elizabeth (Org.) **Histórias de violência, crime e lei no Brasil**. Brasília: Editora UNB, 2004.

ARAÚJO, Gilda Maria Lins de MOMESSO, Luiz Anastácio. **Cadernos de direitos humanos nº2**. Comissão de direitos humanos Dom Hélder Câmara. Recife: Editora da UFPE, 2005.

ARAUJO, Gilda Maria Lins de; MOMESSO, Luiz Anastácio. Comissão de direitos humanos Dom Hélder Câmara da UFPE – uma experiência extensionista. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2005. p.73 – 83.

ARENDT; Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Sobre a violência**. Tradução e ensaio crítico André Duarte. 3º Ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

_____. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARNS, D.Paulo Evaristo. **Em defesa dos direitos humanos**. Encontro com o repórter. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1978.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Projeto Brasil nunca mais**. São Paulo: Vozes, 1985.

ARTAL, Carolina Ugarte. **Las naciones unidas y la educación en derechos humanos**. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra – EUNSA, 2004.

BACCELI, Luca. Guerra e direitos humanos – uma ambivalência da modernidade. In: SANTORO, Emilio; BATISTA, Gustavo; TONEGUTTI, Raffaella Greco e ZENAIDE, Maria de Nazaré (Orgs.). **Direitos humanos em uma época de insegurança**. Porto Alegre: Tomo, 2010, p.59 – 74.

BANDEIRA. Lourdes; MIELE, Neide; SILVEIRA, Maria Rosa Godoy (Orgs.). **Eu marcharei na tua luta**. A vida de Elizabeth Teixeira. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB/ Manufatura, 1997.

BARBOSA JÚNIOR, Fernando de Souza. Os caboclos de Monte-Mór: identidade e resistência Potiguara. 2002. 66f. Dissertação (Mestrado (Ciências Sociais)). UFPB, 2002.

BARBOSA JÚNIOR, F. S.; COSTA, M. N. M.; PALITOT, Estêvão Martins; VALLE, C. G. O. ; FIGUEIREDO, Gretha L Viana. O caboco Potiguara, Nessa Terra Ele Nasceu. 2004. (Obra de artes visuais/Vídeo).

BARBOSA JÚNIOR, F. S. (Org.) ; GREGÓRIO, Jean Carlo Farias (Org.) ; CASTRO, Eliabe Elon Castor de (Org.) . **Impressões do Real** – O Trabalho Infantil. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1997. 70 p.

BARBOSA, Fernando; LIEDKE, Alice Rubini e PALITOT, Estêvão. Conflitos socioambientais e construção de identidades no vale do Mamanguape – PB. A terra indígena potiguara de Monte-Mór e a comunidade tradicional de Aritingui. In: SANTORO, Emílio; BATISTA, Gustavo Barbosa de Mesquita; TONEGUUTTI, Rafaela; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Orgs.). **Direitos humanos em uma época de insegurança**. Porto Alegre: TOMO, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Ediciones 70, 1977.

BARREDA, Rosa María Mujica e BASOMBRIÓ, Carlos. Rol e identidad de las organizaciones Del Estado. In: CORREA, HÉRMÁN DARÍO. **Derechos humanos democracia y desarrollo em America Latina**. Bogotá, 1993.

BARREIRO, Hermínio e TERRÓN, Aida. **La institución escolar**: una creación del estado moderno. Barcelona: Octaedro, 2006.

BARRETO, Adalberto. A API tinha o poder em 64. A União, Especial, 27 de março de 1994, p.3.

BARRETO FILHO, Sessão solene. UFPB. **A retratação da UFPB**. João Pessoa: UFPB, 1999. P.54 – 60.

BARROS JÚNIOR, José Otávio Paes de. Parecer do Processo 013.711/99-07. Pedido de retratação institucional a alunos, ex-alunos e professores, referente a punições disciplinares no ano de 1969. In: _____.**A retratação da UFPB**. Edição alusiva às comemorações dos 20 anos da Lei de Anistia. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.p. 27 – 34.

BATISTA, Juliana Peixoto. Argentina y Brasil, noventa años después de la Reforma de Córdoba Algunos hallazgos sobre el derecho a la educación superior. Disponível em: <<http://sala.clacso.org.ar>>. Acessado em 03.04.2010.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 41 – 56, Jan./Jun. 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acessado em: 18 de dezembro de 2009.

BELTRÃO, Jane. Direitos Humanos como prática acadêmica na UFPA. In: BITTAR, Eduardo C. B.; TOSI, Giuseppe. **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança**. Brasília: SEDH/PR, 2008. p. 259 – 263.

BETO, Frei. Educação em direitos humanos. In: ALENCAR, Chico. **Direitos mais humanos**. Rio de Janeiro: Editora Garamound, 1998. p. 45 – 54.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. El nuevo concepto de La extensión académica. Conferencias magistrales. **V Congreso Iberoamericano de extensión**. México 2000 – sociedad, educación superior y extensión: balance y perspectivas. México: Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior, 2001a. p.41 – 64.

_____. La Reforma de Córdoba Vientre fecundo de la transformación universitaria. 2008. Disponível em:< <http://sala.clacso.org.ar>>. Acessado em 03 de abril de 2010.

_____. La universidad em el contexto de la internacionalización y la multiculturalidad. Disponível em: <[www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso% 206/Conferencias% 20Magistrales/Mesa4/carlostunnerman.pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Conferencias%20Magistrales/Mesa4/carlostunnerman.pdf)>. Acessado em 22 de maio de 2009.

BEZERRA, Gregório. Depoimento de Gregório Bezerra sobre as ligas camponesas. João Pessoa: Departamento de Educação Popular – CDDH/AEP, Série Depoimentos para a História, s/d. (mimeo).

BITTAR, Eduardo; GOIFMAN, Kiko. **Direitos humanos**. São Paulo: ANDHEP, 2007. (vídeo).

BITTAR, Eduardo. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: GODOY, Rosa e Outros. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-práticos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 313 – 334.

BITTAR, Eduardo C. B.; TOSI, Giuseppe. (Orgs.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília: UFPB/ANDHEP/UNESCO/SEDH, 2008.

BOLÍVAR, Antonio. **Educación para la ciudadanía**. Algo más que una sigantura. Barcelona: Editorial Graó, 2007.

BOLÍVAR O, Ligia. **Sistematización de experiencias educativas em derechos humanos** – uma guía para la acción. San José-CR: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Cuadernos Pedagógicos 5, 2003.

BRANCO, Uyguaciara Velôso. **A construção do mito do ‘Meu Filho Doutor’**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

BRITO, Ana Paula; FERREIRA, Suelen de; FERREIRA, Lúcia de F. Guerra. Arquivo do DOPS: Patrimônio Cidadão. XI Encontro de Extensão da UFPB. 2009. Disponível em: <www.prac.ufpb.br/anais/XIenexXIIenid/...XI.../3PRACCOPACPEX02.doc>. Acessado em: 19 de julho de 2010.

BRITO, Alexandra Barahona de. As ditaduras da América Latina: Os casos do Chile e do Uruguai: Razão de ser e dinâmicas de repressão. In: ROSAS, Fernando; OLIVEIRA, Pedro Aires. **As ditaduras contemporâneas**. Lisboa: Ediciones Colibri/ Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa, 2006. p. 113 – 154.

BRITTO, Ayres. Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF). 30 abr. 2010 – Vídeo.

63 min. Disponível em: <<http://www.google.com.br/search?hl+pt>

BRITTO, Maria das Graças Pinto de et al. **Revista EDHUCA**. Escola de direitos humanos e cidadania. 2 ed.revisada. Pelotas: UFPEL, 2003, v.I.

_____. **Revista EDHUCA**. Escola de direitos humanos e cidadania. Pelotas: UFPEL, 2003, nº1, v.II.

_____. Tribunos da cidadania. Relatório final. 2ª etapa. Pelotas? UFPel, s/d.

_____. Tribunos da cidadania. Relatório final. 3ª etapa. Pelotas? UFPel, s/d.

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **De Palmares a Canudos**: em busca de nossas raízes. João Pessoa: Idéia, 1995.

_____. Desafios dos movimentos sociais populares e sindical frente à atual conjuntura. João Pessoa: Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais – GPMS-CE-UFPB, s/d.

_____. Sociedade e universidade – a mediação dos movimentos sociais. (mimeo).

_____. **Direitos humanos x capital:** potencializando a intervenção dos movimentos e organizações sociais de base. João Pessoa: IDÉIA, 2003.

CALDERÓN, K. Pablo. Aportes para la utilización de indicadores sobre la educación en derechos humanos en América Central. San José-CR: Instituto Interamericano de Derecho Humanos, Cuadernos Pedagógicos, 2003.

CAPOZZOLI, Ulisses. Mestre João observa o céu e faz primeiro registro de ciência. In: **História da ciência no Brasil**. De 1500 – 1920. Do cruzeiro do sul à conquista do ar. São Paulo: Duetto, 2009.p. 11 – 23.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

CAMPIONI, Daniel. Hegemonia e contra-hegemonia na América Latina. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 51 – 66.

CANANEIA, Fernando Abath. Extensão universitária: educar e reinventar o poder da sociedade. In: Revista de Extensão, João Pessoa: Editora Universitária – UFPB-PRAC, Ano II, No. 4, 1997. p. 8 – 9.

CANDAU, Vera Maria. La universidad hoy: entre el ‘claustro’ y la ‘palestra’. In: FRANCO, E. Lopez; OCHOA, C.Fernández; FLECHA,C. e TORRES, I. **La función social de La universidad**. Jornadas “Universidad para los 90. Espanha: Narcea, 1990.p.47 – 54.

_____. Educação escolar e cultura(s). In: **NUEVAMÉRICA**. Educação em democracia: questões atuais. Rio de Janeiro: Projeto Novamérica, p. 7 – 25, 1995.

_____. Professores universitários. In: **Jornal da Rede**. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 1997. No. 2, p.14, Setembro de 1997. Edição Especial.

_____. Educação em direitos humanos – desafios para a formação de professores. **Nuevamérica**, nº. 78, p. 36 – 39, 1998.

_____. Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho. In: CANDAU, Vera; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. João Pessoa: JB, 1999. p. 13 – 25.

_____. **Experiências de educação em direitos humanos na América Latina: o caso brasileiro**. Cadernos Novamérica. Rio de Janeiro: Novamérica, n. 10, setembro de 2001.

CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. **Educar em direitos humanos** – construir a democracia. DP&A Editora, 2000.

CANDAU, Vera. Educação em direitos hmanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.). **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. João Pessoa: JB, 1999. p. 13 – 25.

CANDAU, Vera Maria e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.) **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. João Pessoa: CEDDHC/ JB, 1999.

CARDIA, Nancy. **Direitos humanos**: ausencia de cidadania e exclusão moral. São Paulo: Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, Princípios de justiça e paz, Janeiro de 1995.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello (Org.) **Educação em direitos humanos na formação universitária**: textos para seminários. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

CARR, Wilfred. **Uma teoria para la educación**. Hacia una investigación educativa crítica. Tercera edición. Traducción Pablo Mezano. Coruña: Fundación Paideia Galiza; Madrid: Morata, 2002.

CARNEIRO, Glória Maria; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Representações Sociais da Prática Institucional em Direitos Humanos e Educação Popular**. Relatório Final. João Pessoa: PIBIC/CNPq, 1995. (mimeo).

CASTILLO, José Luis Álvaro. Los encenários de la educación: espacios formales, no formales, informales. In: ANDRÉS, Maria del Mar del Pozo et al. **Teorías e instituciones contemporáneas de educación**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2004. p. 109 – 130.

CENDHEC. **Seminário Educação em Direitos Humanos na Comunidade**. Recife: Projeto UNICIDADANIA,/CGL, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: Descaminhos da educação pós-68. **Cadernos de Debate**, São Paulo: Brasiliense, n.8, p. 31 – 56, 1980.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

_____. Intelectual engajado: uma figura em extinção? In: NOVAES, Adauto. **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 19 – 45.

_____. Cultura e democracia. In: SADER, Emir (Org.) **Cadernoss de pensamento crítico Latino-americano**. São Paulo: Expressão popular\CLACSO, 2008, p.25 – 43.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

Cipriano, Perly. Pasado autoritario y democracia en Brasil In: NAVARRETE, Margarita. **Políticas públicas de derechos humanos en el Mercosur**. Um compromisso regional. Montevideo: Observatório de Políticas Públicas, 2004.p. 271 – 275.

CITTADINO, Monique. A UFPB e o Golpe de 64. **Cadernos da Adufpb**. João Pessoa/PB: v.10, p.1 – 46, 1993.

_____. Estado autoritário pós-64: perspectivas historiográficas. In: **SAECULUM** – Revista de História. João Pessoa, 1997, V. 3, p. 109 –147,

_____. **Populismo e golpe de Estado na Paraíba (1945-1964)**. João Pessoa: Idéia, 1998.

_____. O golpe de 1964 e a instalação da repressão na Paraíba. Disponível em:< http://www.fundaj.gov.br/licitacao/observa_paraiba_01.pdf>. Acessado em 18/04/2010.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. In: **Revista Internacional de Direitos Humanos** – SUR. São Paulo: CONECTAS, 2005.

Número 2. Disponível em: <<http://www.surjournal.org/index2.php>>. Acessado em: 4 de maio de 2008.

CMP. Texto base em preparação ao 1º. Congresso dos movimentos populares. São Paulo: Executiva Nacional da Pró-Central dos Movimentos Populares, 1993.(folheto de 22 páginas).

COELHO, Nelson. **A tragédia de Mari**. João Pessoa: idéia, 2004.

COELHO, Kleymer Júlio Freire. A escola de agronomia do nordeste e o centro de ciências agrárias. In: FERREIRA, Lúcia Guerra e FERNANDES, David. **UFPB 50 anos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. p. 47 – 48.

COIMBRA, Cecília et al. **Psicologia, ética e direitos humanos**. Brasília: Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia, 1998.

COIMBRA, Cecília; PASSOS, Eduardo; BENEVIDES, Regina. Direitos humanos no Brasil e o Grupo Tortura Nunca Mais/RJ. RAUTER, Cristina et al. **Clínica e política** – subjetividade e violação dos direitos humanos. Rio de Janeiro: Te Crá e Instituto Franco Basaglia, 2002.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Direitos humanos e democracia na terra. In: FAISAL, Edite et al. **Direitos humanos no Brasil** – 1992 –1993. p.53 – 61.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – Nordeste II. Disponível em:<<http://www.cptpe.org.br/>>. Disponível em 07 de maio de 2010.

COMPARATO, Fabio Konder. **Para viver a democracia**. São Paulo: Braziliense, 1989, p. 38 – 43.

_____. Os juristas. In: **Jornal da Rede**. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 1997. No. 2 Setembro de 1997. Edição Especial. p.19.

_____. O Princípio da Igualdade e a Escola. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. Nº. 104, p. 47 – 57, Julho 1998.

_____. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. Fundamento dos direitos humanos In: IEL (1997). Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/iea/textos/comparatodireitoshumanos.pdf>>. Acessado em: 1 de outubro de 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci** – um estudo sobre o pensamento político. Nova edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COSTA, Arlene Xavier Santos; LUNA, Guanambi Tavares de; BARBOSA, Fernanda Ribeiro; GADELHA FILHO, Jonas Abrantes; SANTOS, Sandro Eric Pereira dos; JARDIM, George Ardilles da Silva; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Documentação da ditadura militar: memória e cidadania. Disponível em:<<http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/extensao/documentos/anais/3.DIREITOSHUMANOS/3CCHLADHOUT01.pdf>>. Acessado em: 19/07/2010.

COSTA, Alexandre Bernardino. **A experiência da extensão universitária na faculdade de direito da UNB**. Brasília: UNB, 2007 (Coleção O que se pensa na colina).

COSTA, Cláudio Santa Cruz. GUEDES, Nonato et al. (Orgs.) **O jogo da verdade** – revolução de 64 30 anos depois. João Pessoa: A União, 1994.

COSTA, Jurandir Freire. A ética democrática e seus inimigos o lado privado da violência pública In: ROITMAN, Ari. (Org.). **O Desafio Ético**. Rio de Janeiro: Editora Garamound, 2000. p. 77 – 89.

COSTA, M. N. M.; ALVES, S. P.; BARBOSA JÚNIOR, F. S.; PALITOT, Estêvão Martins. Sou Potiguara, 2005. (Obra de artes visuais/Vídeo).

CRISPIM, Luiz. Sessão solene. **A retratação da UFPB**. João Pessoa: UFPB, 1999. p.47 – 48.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

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

_____. La educación en derechos humanos: verbo rector Del Instituto Interamericano de Derechos Humanos. In: **Revista IIDH** 44. Edición especial sobre educación en derechos humanos. San José-Costa Rica: IIDH, Julio-Diciembre 2006b. p. 17 – 29.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã** – o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

_____. **A universidade crítica** – O ensino superior na república populista. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

_____. **A universidade reformada** – o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

DALLARI, Dalmo. In: **Direitos Humanos**. Coordenação BITTAR, Eduardo. São Paulo: ANDHEP/DVD vídeo, 2009. 1 DVD de 15 minutos.

DAVIDSON, Alastair; WEEKLEY, Kathleen. Gramsci e os direitos humanos. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 83 – 97.

DIAS, Lúcia Lemos. Ações educativas em direitos humanos da CDH. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999a. p. 49 – 60.

_____. Curso de extensão: minorias sociais e étnicas, cidadania e ação policial. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999b. p. 125 – 126.

_____. Curso de extensão: violência contra a mulher. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999c. p. 127 – 128.

_____. Curso de extensão: polícia comunitária. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999d. p. 129.

_____. Curso de extensão: cidadania e segurança pública da mulher. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999e, p. 130 –132.

_____. Curso de extensão: polícia comunitária. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999f. p. 133 –134

DIAS, Lúcia Lemos; MOURA, Paulo Vieira; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares Zenaide. A extensão em direitos humanos e segurança pública na Paraíba. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006, p. 471 – 489.

DIAS, Lúcia Lemos; CAVALCANTI, Terezinha; SILVA, Luciana e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Cartilha de Direitos Humanos – Subsídios para Educadores – Moradia. Projeto Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos. João Pessoa, 1995 (mimeo);

DORNELLES, José Ricardo Wanderley. O desafio da educação em direitos humanos *Nuevamérica*, n. 78, p. 10 – 13, 1998.

_____. **O que são direitos humanos?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DUARTE, Paula Frassinete Lins. Associação Paraibana de Amigos da Natureza. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999. p.15 –17.

DUKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ESTÊVÃO, José Carlos. **Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional**. Dilemas e desafios. Porto: ASA, 2002. Cadernos do CRIAIO nº 32.

_____. **Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Justiça, direitos humanos e educação na era da globalização. In: MOREIRA, António Flávio e PACHECO, José Augusto. (Orgs.) **Globalização e educação – desafios para políticas e práticas**. Porto: Porto Editora, 2006.

_____. Educação para os direitos humanos em Portugal. Uma breve radiografia. In: Abraham Magendzo K. (Ed.). **Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica**. Santiago do Chile: Ediciones SM Chile SA, 2009, p. 248 – 277.

PIRES, JUNIOR, Paulo Abraão. 1979-2009: 30 anos de luta pela anistia. A greve de fome de presos políticos. In: **EXPOSIÇÃO 30 anos de luta pela anistia no Brasil: greve de fome de 1979**. Ministério da Justiça, Brasília, agosto de 2009. 10p.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da universidade ‘modernizada’ à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Matos. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

FÁVERO, Osmar. (Org.) **Cultura popular e educação popular**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

_____. MEB – Movimento de educação de base – primeiros tempos: 1961 – 1966. In: V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Évora, Portugal, de 5 a 8 de abril de 2004. Disponível em: < http://forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf >. Acessado em 18 maio de 2010.

FÁVERO, Osmar; SOARES JÚNIOR, Everaldo Ferreira. CEPLAR – campanha de educação popular (Paraíba, 1962 – 1964). **Educação e realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.17, n.2, p. 73 – 86, jul/dez, 1992.

FARIA, José Henrique. Extensão universitária e produção acadêmica. FROPROEX. **Cadernos de extensão universitária**. Porto Alegre: UFRGS-FORPROEX, Ano 2, Nº 5, p. 31 – 39, 1986.

FARIAS, Maria Ligia Malta de; COSTA, Daniel Augusto Borges da; SILVA, Thyara Maria da. Projeto de extensão: núcleo de atendimento às curadorias da infância e juventude, do consumidor e do cidadão. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999, p. 78 – 79.

FARIAS, Maria Lígia Malta e outros. Assistência jurídica ao adolescente infrator. **II Encontro de extensão universitária. Anais**. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995.

FARIAS, Maria Ligia Malta. Assistência jurídica ao adolescente infrator. PRAC. **Programa de Bolsas de extensão – PROBEX**, João Pessoa: PRAC, Set.1996, (Série Extensão), documento 14.

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

FEITOSA, Maria Luiza Alencar M. Os desafios da pós-graduação em direitos humanos: a experiencia do PPCGJ-UFPB. In: BITTAR, Eduardo C.B.; TOSI, Giuseppe (Orgs.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. João Pessoa: UFPB/ANDHEP/UNESCO/SEDH, 2008. p.251 – 258.

FERNANDES, Ana Maria. **A construção da ciência no Brasil e a SBPC**. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

FERNÁNDEZ, David S. J. **Los derechos humanos em las funciones sustantivas de la universidad**. UNESCO. La educación en derechos humanos en la America Latina y el caribe. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Iberoamericana/UNESCO, 2003. p. 35.

FERREIRA, Ana Paula Romão de Souza. **Margarida, Margaridas**. Memória de Margarida Maria Alves (1933 – 1983) através das práticas educativas das Margaridas. João Pessoa: Editora Universitária, 2006a.

_____. Pedagogia do feminino: Margarida Maria Alves na luta pela terra. In: Schneider, Liane; MACHADO, Charliton (Orgs.). **Mulheres no Brasil**. Resistência, lutas e conquistas. João Pessoa: Editora Universitária, 2006b.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Arquivos e memórias. In: **SAECULUM** – Revista de História. João Pessoa. Jul/dez 1995. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum01_art05_ferreira.pdf>. Acessado em 19/07/2010.

_____. UFPB: histórias de repressão em tempos de expansão (1964 – 1984). (Projeto de Pesquisa). João Pessoa: PIBIC-UFPB, 2004.

_____. Caminhos da extensão na UFPB. In: FERREIRA, Lúcia Guerra; FERNANDES, David. **UFPB 50 anos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. p. 55 – 62.

_____. UFPB: Histórias de repressão em tempos de expansão (1964 – 1984). Relatório técnico científico anual. João Pessoa: UFPB-Departamento de história, Agosto 2006. 39 p.

_____. Direitos humanos e memória. In: João Pessoa: Editora Universitária, 2006. In: Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra e NADER, Alexandre Antonio Gili. (Orgs.) **Direitos humanos**: capacitação de educadores – fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da educação em direitos humanos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. p. 67 – 76.

FERREIRA, Lúcia Guerra; FERNANDES, David. **UFPB 50 anos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

FESTER, Antônio Carlos Ribeiro. **Justiça e paz**. Memórias da Comissão de São Paulo. São Paulo: Loyola, 2005.

FIGUEIREDO, Gretha L Viana; COSTA, M. N. M.; PALITOT, Estêvão Martins; BARBOSA JÚNIOR, F. S. Guerreiros do Ororubá. 2002 (Obra de artes visuais/Vídeo).

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, V. 14, n. 40, p. 156 –167, Jan./abr. 2009.

FLORES, Joaquin Herrera. **Los derechos humanos**: una visión crítica. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide, 2007.

_____. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. Disponível em: <<http://www.buscalegis.ufsc.br/arquivos/direitoshumanos,interculturalidade.pdf>>. Acessado em: 10 de outubro de 2009.

_____. Los derechos humanos en el contexto de la globalización: tres precisiones conceptuales. (2003) Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/direitoXXI/Comunic/HerreraFlores.pdf>>. Acessado em: 10 de outubro de 2009.

FONTANA, Benedito. Hegemonia e nova ordem mundial. In: COUTINHO, Carlos Nelson e TEIXEIRA, Andréa de Paula (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 113 – 125.

FORMAGGINI, Beth. **Memória para uso diário**. Rio de Janeiro: Grupo Tortura Nunca Mais/ União Européia e 4 Ventos, 2007. 94 min.

FORMIGA, José Alves. Projeto de extensão: rotinas trabalhistas. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.) **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999. p. 95 – 96.

FORMIGA, José Alves e outros. Rotina trabalhista. II Encontro de extensão universitária. Anais. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. O poder e a norma. In: KATZ, Samuel (Org.). **Psicanálise, poder e desejo**. Rio de Janeiro: IBRAPSI, 1979.

FRAGOSO. A tortura é sistemática e não acabou. Entrevista a Jório Machado. João Pessoa: **O Momento**, 1979. p. 6 – 7.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liberlivro, 2007. v.6. Série Pesquisa.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, p. 7 – 20, out 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 176p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Cortez, 1979.

FREUD, Sigmund. El malestar em la cultura (1930 – 1929). <Disponível em: <http://conversiones.com/nota0761.htm> >. Acessado em: 27 de setembro de 2009.

FREUD, Sigmund (1930[1929]) O futuro de uma ilusão. O mal-estar na civilização e outros trabalhos. In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1974. Vol XXI.

GADOTTI, Moacir. Educação é o maior entrave do desenvolvimento brasileiro. In: **Caros Amigos**, ano XIII, número 155, p.12 – 16, fevereiro 2010.

_____. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GALDINO, Jorge. Ligas camponesas vivas na memória do povo. (2007) Disponível em: <http://www.nead.org.br/boletim/boletim.php?noticia=1706&bolet....> Acessado em: 28/05/2010.

GAOS, Mônica Beltrán. La importância de la educación en los derechos humanos. Especial referencia a América Latina. Valencia: Nomos, 2003. Disponível em: <<http://congreso.us.es/cidc/Ponencias/humanos/MonicaBeltran.pdf>>. Acessado em: 1 de junho de 2009.

GENTLE, Ivanilda Matias; DIAS Lúcia Lemos; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Orgs.). Ação Comunitária Interdisciplinar. **Série Extensão Prêmio Elo Cidadão**, UFPB/PRAC, 1999.

GENTLE, Ivanilda; DIAS, Lúcia Lemos; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares Zenaide. Ação comunitária interdisciplinar. In: GUERRA, Lúcia de Fátima Ferreira e

GETÚLIO, Valéria. A declaração universal dos direitos humanos e seu desdobramento no ordenamento constitucional brasileiro. In: **Direitos humanos**. 50 anos. Brasília: MNDH, 1998.

GOMES, Anselsina Trigueiro de Lima; BARBOSA JÚNIOR. **Cartilha do PRODEC**. João Pessoa: Editora Universitária: UFPB-PRAC-COPAC-CEF, 1998.

GOMES, A. T. L.; BARBOSA JÚNIOR, F. S. Uma Nova Lição. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1999. p.74 – 77.

GOMES, A. T. L.; BARBOSA JÚNIOR, F. S.; OLIVEIRA, Kelly E. Educação Indígena: Uma Nova Lição. In: UFPB- PRAC. **Prêmio Cidadão 1999**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, v. 21, 1999. p. 105 – 112.

GOMES, Anselsina Trigueiro de Lima; BARBOSA JÚNIOR, Fernando de Souza. Projeto de Extensão: Uma Nova Lição. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999. p. 74 – 77.

GOMES, Alberto Albuquerque. Sociedade civil e universidade – caminhos e descaminhos de uma quase parceria. SANTOS, Gislene A. (Org.). **Universidade formação cidadania**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GOMES, Candido Alberto. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. 4ª ed. Revista e ampliada. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 2005.

GOMES, Maria José Teixeira Lopes. A ditadura na Universidade Federal da Paraíba. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra e FERNANDES, David. **UFPB 50 anos**. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2006. p.51 – 54.

GÓMEZ, Maria Dolores Morillas. **Competencias para la ciudadanía** – reflexión, decisión, acción. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/NARCEA, S.A. de Ediciones, 2006.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação** – para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais** – A Construção da Cidadania dos Brasileiros. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

_____. **Cadernos de cárcere**. Edição de Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira e Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRUPO TORTURA NUNCA MAIS/RJ. Mais um Capítulo na Produção do Esquecimento. Rio de Janeiro, 23 de junho de 2009. Disponível em: <<http://www.torturanuncamais-rj.org.br/Denuncias.asp?Coddenuncia=171>>. Acessado em: 24/06/2010.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel** – as concepções de Estado em Marx, Engel, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM, 1980.

GUEDES, Nonato et al. (Orgs.). **O jogo da verdade** – revolução de 64 30 anos depois. João Pessoa: A União, 1994.

GUIMARÃES, Áurea M. **A dinâmica da violência escolar** – conflito e ambigüidade. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli. (Orgs.). **Língua e cidadania**. Campinas: Pontes, 1996.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez; Autores Associados, UFC, 1986.

_____. Universidade e extensão universitária. In: **Cadernos de extensão universitária**. FORPROEX, Ano 2, nº 5. 1996.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência enquanto ‘ideologia’. In: BENJAMIN, Walter et al. **Textos escolhidos**. Traduções de José Lino Grünnewald, 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 313 – 343.

_____. **A inclusão do outro** – estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Direito e democracia entre factividade e validade II**. 2.. ed. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3ª ed., Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

HERKENHOFF, José Baptista. **Curso de direitos humanos**. Vol. I. São Paulo: Editora Acadêmica, 1994.

HERRERA M, DIDRIKSSON T, Alma Axel e SÁNCHEZ G. Carmen L. La responsabilidad social en las macrouiversidades públicas de América Latina y el Caribe. Universidades. México: Nueva época, Año LIX, n. 41, abril-junho 2009. p.11 – 36.

HOIOS, Guilherme. Educação para uma cultura de los derechos humanos em latinoamérica. Brasília: Cerimônia do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2008. (mimeo).

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W; HABERMAS, Jürgen. **Os pensadores** – textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 117 – 154.

História da educação no Brasil, período do regime militar (1964 – 1985). Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10.htm#decreto1>>. Acessado em: 02 de junho de 2009.

Histórico do NEV-USP. Disponível em: <<http://www.nevusp.org>>. Acessado em: 2 de junho de 2009.

IENO NETO, Genaro. Assistência técnica às áreas de reforma agrária na Paraíba: o exercício da cidadania como critério de planejamento. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Lúcia Lemos (Org.). **Formação em direitos humanos na universidade**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2001, p. 229 – 234.

_____. Memória e formação política de trabalhadores. 1990. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), CCHLA, UFPB, João Pessoa, 1990.

IIDH. Informe Interamericano de la educación em derechos humanos. Um estudio em 19 países. San José, 2002. Disponível em: <www.iidh.org.br>. Acessado em: 27 de agosto de 2007.

_____. Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos. Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe, México, 28 de Noviembre de 2001. Disponível em: <www.iidh.org>. Acessado em 24 de outubro de 2007.

_____. Informe Interamericano de la educación em derechos humanos. Um estudio em 19 países. San José, 2006. Disponível em: <www.iidh.org.br>. Acessado em: 27 de agosto de 2007.

_____. Seminario educación para La paz, La democracia y los derechos humanos. San Jose da Costa Rica: IIDH, 1990.

Ireland, Timothy D. Construindo um mundo escrito: O projeto escola Zé Peão. In: **Revista de Extensão**. João Pessoa: PRAC, Ano I, N. 2, p.78 – 85, Setembro de 1996.

IPEA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Vinte anos da Constituição Federal. Brasília: IPEA/Secretaria de Assuntos Estratégicos, 2008. Vol 3.

YEPES, Rodrigo Uprimny. Violência, orden democrático y derechos humanos em América Latina. Viejos y nuevos retos para los noventa. In: Organización holandesa para la cooperación internacional al desarrollo. **Derechos humanos, democracia y desarrollo en América Latina**. Bogotá: NOVIB, 1993, p. 25 – 69.

JACOBI, Pedro R. **Movimentos sociais urbanos numa época de transição**: limites e possibilidades. In: SADER, Emir (Org.). Movimentos sociais na transição democrática. São Paulo: Cortez, 1987, p. 11 – 23.

JANINE, Renato. O direito de sonhar. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci (Org.). **História da censura no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2002.

JEZINE, Edneide. **Universidade e saber popular**. O sonho possível. João Pessoa: CCHLA/Autor Associado, 2002, 244p.

JOÃO XXIII. Carta Encíclica de João XXIII. Mater et Magistra. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater_po.html> Acessível em: 11/06/2010.

KANT, Imanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. O conflito das faculdades. Lisboa: Edições 70 LDA, 1993.

KEMMIS, Stephen. La teoria de la práctica educativa. In: CARR, Wilfred. **Uma teoria para la educación**. Hacia una investigación educativa crítica. Tercera edición. Traducción Pablo Mezano. Coruña: Fundación Paideia Galiza; Madrid: Morata, 2002.

LACERDA, Matilde Gonçalves de; SILVA, Giorgina Petrucce Lacerda e; CAMPOS, Jeová Vieira. Projeto de extensão: Seguridade social/assistência ao trabalhador. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999, p. 92 – 94.

LACERDA, Matilse Gonçalves. Seguridade/Direito assegurado. II Encontro de extensão universitária. Anais. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995.

LAFER, Celso. Prefácio. In: ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na idade média**. Tradução Maria Julia Goldwasser. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LE MOS, Francisco de Assis. **Nordeste**: o Vietnã que não houve – ligas camponesas e o golpe de 64. Londrina: UEL, 1996.

LEPARGNEUR, Hubert. A igreja e o reconhecimento dos direitos humanos na história. São Paulo: Cortez, 1977.

LIMEIRA, Maria das Dores e FORMIGA, Zeluiza da Silva. Fundamentos históricos da UFPB: das origens à estadualização In: FERREIRA, Lúcia Guerra e FERNANDES, David. **UFPB 50 anos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. p. 25 – 36.

LIMA. Lauro de Oliveira. Nunca tivemos educação popular. In: ABREU, Maria Rosa. **Constituinte e constituição**. Brasília: UNB, 1987. p 76.

LIMA, Vera Lúcia Ribeiro de. Associação do movimento de mulheres trabalhadoras do brejo. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: CEDDHC/SSP-PB, 1999.

LIMOEIRO, Miriam. **Concepções de avaliação institucional**. Joao Pessoa: ADUFPB-JP, 1990.

LINS, Ana Maria Moura. **A ciência dos homens x educação**. Maceió: EDUFAL, 2000.

LYRA, Rubens Pinto. A ouvidoria pública e a questão da autonomia. LYRA, Rubens Pinto. Participação e segurança pública no Brasil: teoria e prática. Joao Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 65 – 95.

_____. O ouvidor universitário. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/home/ouvidoria/artigos/ouvuniv3.htm>>. Disponível em: 06 de julho de 2010.

_____. Algumas questões centrais para o movimento docente. Joao Pessoa: ADUFPB-JP, 1984.

_____. Sessão de depoimentos. UFPB. **A retratação da UFPB**. Edição alusiva às comemorações dos 20 anos da Lei de Anistia. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

_____. **A nova esfera pública da cidadania**. João Pessoa: Mestrado em Ciências Sociais/Mestrado em Serviço Social da UFPB, CEDDHC, 1996.

_____. A esfera pública da cidadania. Rubens Pinto Lyra lança novo livro sobre direitos humanos. Entrevista cedida ao Informativo da Comissão de Direitos Humanos da UFPB, Ano I, Nº1, Novembro de 1996. p. 2.

LYRA, Rubens Pinto. **Universidade e movimento docente**. João Pessoa: FUNAPE/Editora Universitária/UFPB, 1982.

LYRA, Rubens Pinto; NÓBREGA, Rubens e DIAS, Lúcia Lemos. **Cidadania e imprensa na Paraíba**. João Pessoa: Departamento de Ciências Sociais-UFPB e CEDDHC, 1996.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Mari E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino.

LUNA, Guanambi Tavares. A atuação da DOPS Paraibana no período militar – 1964 – 1974. João Pessoa: Curso de Licenciatura de História da UFPB, 2007. (mimeo) 63 p.

MACHADO, Jório. Nos primeiros momentos, tensão, fuga, perseguição. In: **A União**, Página Especial, 1994, p.5.

MACHADO, Maria Irene e outros. Meninos de rua: estudos sobre representações sociais. II Encontro de extensão universitária. Anais. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995.

MACHADO, Maria Irene e outros. Uma experiência com extensão – trabalhando no banco de dados da UFPB sobre Crianças e Adolescentes. II Encontro de extensão universitária. Anais. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995.

MAC LAREN, Peter. **La vida en las escuelas** – uma introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Cuarta edición en espanhol, revisada y aumentada, México: Siglo XXI, 2005.

MAGENDZO, Abraham K. Pedagogia crítica y educación en derechos humanos. (2002). Disponível em: <<http://www.educarchile.cl/personas/amagdenzo/>>. Acesso em 24 fev. 2010.

_____. La educación em derechos humanos: reflexiones y retos para enfrentar um nuevo siglo. Proyecto principal de educación en America Latina y el Caribe. Santiago: Oficina regional de educación – UNESCO, diciembre 1998, Boletín 47, p.27 – 33. Disponível em: <www.iidh.org.br>. Acessado em 27 de agosto de 2007.

_____. Introducción la educación em derechos humanos en América Latina. 1999. Disponível em: <[http://www.derechos humanos.unlp.edu.ar/ddhh/img/la%](http://www.derechos humanos.unlp.edu.ar/ddhh/img/la%20educacion%20en%20ddhh%20oen%20america%20latina.%20una%20mirada%20de%20fin%20de%20siglo%20Abraham%20Magendzo.pdf)

[educacion%20en%20ddhh%20oen%20america%20latina.%20una%20mirada%20de%20fin%20de%20siglo%20Abraham%20Magendzo.pdf](http://www.derechos humanos.unlp.edu.ar/ddhh/img/la%20educacion%20en%20ddhh%20oen%20america%20latina.%20una%20mirada%20de%20fin%20de%20siglo%20Abraham%20Magendzo.pdf)>. Acessado em: 27 de setembro de 2007.

_____. Derechos humanos y curriculum escolar. Julio 2002. Disponível em: <<http://www.educarchile.cl/personas/amagdenzo>>. Acessado em: 27 de setembro de 2007.

_____. Los derechos humanos como concepción educativa. In: IIDH. **Educación para la paz, la democracia y los derechos humanos**. Santiago do Chile, 1990. p. 37 – 46.

_____. Los derechos humanos. Un objetivo transversal del currículum. In: **Revista IIDH**. San José: IIDH, n.1, p. 346 – 383, Enero/Junio 1985. Edición Especial sobre Educación en Derechos Humanos.

MAIA, Luciano Mariz. Tortura no Brasil: a banalidade do mal. In: **Direitos Humanos Os Desafios do Século XXI**. Brasília: Brasília Jurídica, 2002. p. 165 – 201.

_____. Os direitos humanos e a experiência brasileira no contexto latino-americano. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Lúcia Lemos. (Orgs.) **Formação em direitos humanos na universidade**. João Pessoa: UFPB, 2001. p. 151 – 172.

_____. Projeto de extensão: eis o homem, ou o dever de apresentação do preso à autoridade. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.) **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999. p. 83 – 85.

MARCILIO, Maria Luiza (Org.) **Dez anos da comissão de direitos humanos Universidade de São Paulo**. São Paulo: EDUSP, 2007.

MARIA Caboca.Gt Indígena-SEAMPO/UFPB-PRAC. João Pessoa, PB: UFPB, 2006. 1 Mini DV (30 min), son., color.

MARQUES, Maria do Socorro; ALENCAR, Manoel Pereira; SANTANA, Aristóteles de. Projeto de extensão: Assessoria jurídica e técnicas ao trabalhador do semi-árido. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.) **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999. p. 97 – 99.

MARTINS, José Renato; SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de; MARTON-LEÈFEBRE, Júlia. **Educação para a paz e direitos humanos**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Geral, 2008.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alga-omega, s/d.

MAZZON, José Afonso. Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, sócioeconômica e orientação sexual. Relatório analítico final. São Paulo: FIPE/INEP/MEC, 2009.

MAZOWER, Mark. Ditaduras no século XX. In: ROSAS, Fernando; OLIVEIRA, Pedro Aires. **As ditaduras contemporâneas**. Lisboa: Edições Colibri, 2006. p. 9 – 25.

MBAYA, Etienne-Richard. Gênese, evolução e universalidade frente à diversidade de culturas In: **Revista Estudos Avançados**, São Paulo. USP v. 11, n. 30, p. 17 – 41, Maio/Agosto, 1997.

MEDEIROS, Fábio Andrade e MEIRA, Kidare Araújo. Projeto de extensão: a luta pela terra e a extensão universitária. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999. p. 80 – 82.

MEDEIROS, Robson Antão. Projeto de extensão: direitos humanos, ética e legislação. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999. p. 86 – 91.

MÈLICH, Joan-Carles. A memória de Auschwitz – o sentido antropológico dos direitos humanos. In: CARVALHO, Alberto Dias de (Org.). **A educação e os limites dos direitos humanos**. Ensaios de filosofia. Porto: Porto Editora LDA, 2000. p. 47 – 53.

MELO NETO, José Francisco. **Extensão universitária é trabalho**. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

_____. **Extensão universitária, autogestão e educação popular**. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

_____. **Extensão universitária: uma análise crítica**. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2001.

_____. **Extensão universitária: uma avaliação de trabalho social**. Série Extensão. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB-PRAC, Documento 18, 1997.

MELO NETO, José Baptista de. De dentro dos Muros: o sistema penitenciário. PRAC. Programa de Bolsas de extensão – PROBEX, João Pessoa: PRAC, Set. 1996, (Série Extensão), documento 14.

MELLO, José Octávio de Arruda. Da agitação ao primado das trevas. In: Dossiê 1968. João Pessoa: A União. Maio de 2008. p. 12 – 14.

_____. Da FAFI ao CCHLA em 50 anos de história e recordações. In: FERREIRA, Lúcia Guerra e FERNANDES, David. **UFPB 50 anos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. p. 37 – 38.

_____. **1964 no mundo, Brasil e nordeste**. 2 ed. João Pessoa: Editora Unipê, 2004.

_____. **O jogo da verdade – 1964, trinta anos depois**. João Pessoa: A União, 1994, v. 1.

MELO, Zélia Cavalcanti de. O processo de federalização da Universidade Federal da Paraíba. In: FERREIRA, Lúcia Guerra e FERNANDES, David. **UFPB 50 anos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. p. 39 – 42.

MIRANDA, Nilmário. História da educação em direitos humanos no Brasil. Natal: Centro de Direitos Humanos e Memória Popular/DHnet, 2007. CD-ROM. Multimídia.

_____. Prefácio. LYRA, Rubens Pinto. **A nova esfera pública da cidadania**. João Pessoa: Mestrado em Ciências Sociais? Mestrado em Serviço Social/ CEDDHC/Ediroar Universitária-UFPB, 1996, p. 9 – 14.

MINAYO, Maria Cecília et al. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOONEN, Frans e MAIA, Luciano Mariz. **Etnohistória dos índios potiguara**. João Pessoa: SEC/PB, 1992.

MOONEN, Frans. A problemática atual dos Potiguara e alternativas para o seu futuro. In: RICARDO, Carlos Alberto (ed). **Povos Indígenas no Brasil: 1987/88/89/90**. São Paulo: Cedi, 1991. p. 376 – 8.

MONTE-MOR é nossa terra. Gt Indígena-SEAMPO/UFPB-PRAC. João Pessoa, PB: UFPB, 2006. 1 Mini DV (24min), son., color.

MONTENEGRO, A, Antonio Torres; SIQUEIRA, Antonio Jorge; AGUIAR, Antonio Carlos M de. **Engenheiros do tempo**. Memórias da Escola de Engenharia de Pernambuco. Recife: Editora da UFPE, 1995.

MOREIRA, António Flavio; PACHECO, José Augusto. **Globalização e educação**. Porto: Porto Editora, 2006.

MOREIRA, Orlandil de Lima. Ongs, movimentos sociais e educação popular: uma reflexão sobre a experiência educativa do SEDUP. In: JEZINE, Edineide; BATISTA, Maria do Socorro Xavier e MOREIRA, Orlandil de Lima (Orgs.) **Educação popular e movimentos sociais** – dimensões educativas na sociedade globalizada. João Pessoa: Editora Universitária, 2008. p. 135 –146.

MOREIRA, Emília e TARGINO, Ivan. **Capítulos de geografia agrária da Paraíba**. João Pessoa: Editora Universitária, 1997.

MOREIRA, Emília. **Por um pedaço de chão**. 2 volume. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 1977.

MORGADO, José Carlos. **A (des) construção da autonomia curricular**. Porto: ASA, 2000.

MORGAN, Maria de la Luz; QUIROZ, Teresa. Acerca de la sistematización. In: CELATS. **La sistematización de la practica**. Lima: CELATS, 1986.p.8 – 16.

MORIYÓN, Félix Garcia. **Derechos humanos y educación**. Madrid: Ediciones de la torre, 1999. p. 504.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9ª ed. São Paulo: Cortez/Brasília/UNESCO, 2004.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. **Teoria social e educação**. Uma crítica das teorias da reprodução social e cultural. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

MOTA, Tânia. Bioética: apontamentos, ética, dignidade e moral. **Revista Âmbito Jurídico.com.br** Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=2896>. Acessado em: 21 de julho de 2009.

MOREIRA, Joana Bosco e outros. Educação ambiental e cidadania. II Encontro de extensão universitária. **Anais**. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995.

MOVIMENTO NEGRO DA PARAÍBA. Documento de diretrizes para políticas públicas para o povo negro do estado da Paraíba”. João Pessoa: MOVANE, 2003. Disponível em: <movimentonegropb.vilabol.uol.com.br/politicapubpnegros.rtf>. Acessado em 16/06/2010.

MUJICA, Rosa Maria. La metodología de la educación en derechos humanos. In: **Revista IIDH**. San José: IIDH, nº 1 Enero/Junio 1985. Edición Especial sobre Educación em Derechos Humanos, p. 34 – 364.

MUJICA, Rosa Maria e BASOMBRÍO, Carlos. ONGs, derechos humanos y desarrollo. In: Organización holandesa para la cooperación internacional al desarrollo. **Derechos humanos, democracia y desarrollo en América Latina**. Bogotá: NOVIB, 1993. p. 232 – 271.

MUNIZ, Iranice Gonçalves et al. **Protagonistas de um sonho**: desafios da assessoria jurídica no campo. João Pessoa: IMPRELL, 2000.

MUNIZ, Iranice Gonçalves. A questão agrária e os direitos humanos na Paraíba. João Pessoa. Curso de Especialização em Direitos Humanos do Departamento de Filosofia e da Comissão de Direitos Humanos, 1991.

NAHMÍAS, Marcela Tchimino. Algumas aproximações da educação e direitos humanos. **Nuevamérica**, nº 78, p. 40 – 43, 1998.

NASCIMENTO, Renato Alves do. Vídeo **Experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. Pessoa: Elo Fax, 1999. 30 minutos.

_____. Vídeo Projeto Trabalho. **Um Caminho para a Liberdade**. João Pessoa: NUDOC/UFPB, 1997.

NAVARRETE, Margarita. **Políticas públicas de derechos humanos en el Mercosur**. Um compromisso regional. Montevideo: Observatório de Políticas Públicas, 2004.

NAVAS, Julián Luengo. La educación como hecho. In: ANDRÉS, Maria del Mar del Pozo et al. **Teorías e instituciones contemporáneas de educación**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2004. p. 25 – 43.

_____. La estructura de la educación. In: ANDRÉS, Maria del Mar del Pozo et al. **Teorías e instituciones contemporáneas de educación**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2004. p. 61 – 82.

_____. La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. In: ANDRÉS, María del Mar del Pozo et al. **Teorías e instituciones contemporáneas de educación**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2004. p. 45 – 60.

NAVARRO, Ignez Pinto. **ADUFPB-JP/SSIND, 20 anos**. ADUF sempre! In Memória (197801998). João Pessoa: Edições ADUFPB-JP, 1999.

NDIAYE, Bacre Waly. Limitando a arbitrariedade do Estado. In: PINHEIRO, Paulo Sérgio e GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Orgs.). **Direitos humanos no século XXI**. Brasília: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais Fundação Alexandre Gusmão, 2002. p. 49 – 73.

NEVES, Joana. História local e construção d identidade social. In: **SAECULUM** – Revista de História. João Pessoa. p. 13 – 27, Jan/dez 1997.

NEVES, Paulo S.C. Direitos humanos, universidade e intervenção social: democratizando as instituições policiais. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2006, p. 439 – 469.

NIKKEN, Pedro (1994). El concepto de derechos humanos. (1994). Disponível em: <www.iidh.ed.cr/.../Concepto%20DDHH%20-%20PNikken.pdf>. Acessado em: 21 de julho de 2009.

NODARI, Eunice S. e FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Direitos Humanos: o papel da extensão na indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. In: BITTAR, Eduardo C. B. e TOSI, Giuseppe. **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança**. Brasília: SEDH/PR, 2008. p. 229 – 239.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). **Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: UFMG-FORPROEX, 2000.

_____. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de. (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001. p. 57 – 84.

NOGUEIRA, Rose. In: **Direitos Humanos**. Coordenação BITTAR, Eduardo. São Paulo: ANDHEP/DVD vídeo, 2009. 1 DVD de 15 minutos.

NOVAES, Regina Reyes. De corpo e alma. Catolicismo, classes sociais e conflitos no campo. 1987. Tese (Doutorado em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

NUNES, Jäder. Jäder Nunes: esperança no pleno respeito aos direitos humanos. Entrevista cedida ao Informativo da Comissão de Direitos Humanos da UFPB. Ano I, Nº2, Dezembro de 1996. p.3.

NUNES, Paulo Giovani Antonio. O surgimento de uma nova força sindical: o sindicalismo cutista. In: **SAECULUM**. Jan/Dez de 1998 – 1999, p. 287 – 304.

Nunes, Paulo Giovani Antonino; Nascimento, Talita Hanna Cabral; Santos, Suelly Cinthya Costa dos. Estado e sociedade civil na Paraíba na época da transição para democracia (1974 – 1985). Disponível em: < http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2002%20-%20Paulo%20Giovani%20A.%20Nunes,%20Talita%20H.%20C.%20Nascimento%20e%20Suelly%20Cinthya%20C.%20dos%20Santos%20TC.PDF>. Disponível em 06 de julho 2010.

OAB. Estado de exceção. Disponível em: <http://www.oab.org.br/hist_oab/estado_excecao.htm#lyda>. Acessado em: 16 de julho de 2010.

OLGUIN, Letícia. Os convidados estrangeiros. **Jornal da Rede**. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, maio/1997. Edição Especial.

OLIVA, Arlinda. Extensão universitária na modalidade EAD para a formação de agentes da moradia de habitação de interesse social. Disponível em: <http://arq.unne.edu.ar/jornadasyseminarios/ulacav/archivos_descargables/ponencias_aceptadas/Oliva>. Acessado em: 01/05/2010.

OLIVEIRA, Eduardo Jorge Pereira e TAVARES, José Idemário. Projeto de extensão: proteção de direitos difusos da criança e do adolescente. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999. p. 100 – 101.

OLIVEIRA, Ana Paula Antunes de et. al **Quais os meus direitos?** cartilha sobre violência institucional. João Pessoa: CCJ/RECONHECER-MEC, s/d.

OLIVEIRA, Eduardo Jorge Pereira e VIEIRA, Maria Marques Moreira. Projeto de extensão: aplicação dos direitos e garantias fundamentais. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999. p. 102 – 103.

OLIVEIRA, Fernando Garcia de. Assessoria a movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores. PRAC. Programa de Bolsas de extensão – PROBEX, João Pessoa: PRAC, Set.1996, (Série Extensão), documento 14.

OLIVEIRA, Francisco de. **Estado, sociedade, movimentos sociais e políticas públicas no limiar do século XXI**. Rio de Janeiro: FASE/PIC, 1993.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Jader Nunes. **A retratação da UFPB**. Edição alusiva às comemorações dos 20 anos da Lei de Anistia. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.p.69 – 70.

OLIVEIRA, Luciano. **Imagens da democracia**: os direitos humanos e o pensamento político de esquerda no Brasil. Recife: Pindorama, 1995.

OLIVEIRA, Renato de A universidade pública brasileira entre a reforma e a contra-reforma. In: SCHMIDT, Benício; OLIVEIRA, Renato de; ARAGÓN, Virgilio Alvarez. Entre escombros e alternativas: ensino superior na América Latina. (ORGs.). Brasília: Editora da UNB, 2000, p. 263 – 277.

OLIVEIRA, Zenóbio Toscano de. Sessão solene. UFPB a retratação da UFPB. João Pessoa: Comissão de anistia, agosto de 1999. p.45 – 46.

OMS. **Relatório mundial sobre a violência e saúde**. Genebra: OMS, 2002.

O NORTE. Camponeses fazem marcha de protesto em Alagamar. João Pessoa: O NORTE, 1980, p. 1.

ONU. Princípios de Paris. 1993. Disponível em: http://www.nhri.net/pdf/Princ%C3%ADpios_de_Paris.pdf.>. Acessado em: 1 de junho de 2009.

_____. A/RES/49/184. Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. 6 de marzo de 1995. Disponível em: <<http://daccessdds.un.org/doc/Undoc/gen/n95/770/86/pdf/n9577086.pdf?OpenElement>>. Acessado em: 19 de março de 2009.

PACHECO, Francisco Antonio. **La relación de la educación en derechos humanos con el derecho a la educación**. San José – CR: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Cuadernos Pedagógicos 3, 2003.

PAIR. Sistema de gestão PAIR. Disponível em: <http://pair.ledes.net/index.php?toSection=22>. Acessado em: 10 de maio de 2010.

PALANCA, Diana de Vallescar. **Cultura, multiculturalidade e interculturalidade** – hacia una racionalidad intercultural. Madrid: Editorial Covarrubias, 2000.

PALITOT, Estêvão Martins. Os potiguaras da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura. 2005. xf. Dissertação (Mestrado) – PPGS-UFPB/UFCG, João Pessoa, 2005.

PALITOT, Estêvão Martins; BARBOSA JÚNIOR, F. S. Todos os Pássaros do Céu: O Toré Potiguara. In: GRÜNEWALD, Rodrigo de Azevedo (Org.). Toré – Regime Encantado dos Índios do Nordeste. Recife: Massangana, 2004, v., p. 157 – 186.

PARAIBA. Constituição do Estado da Paraíba. 1989. Ato das disposições constitucionais transitórias. Disponível em: www.ceddhc.pb.gov.br/bdados/download/constituicao.doc. Acessado em: 09/05/2010.

PARCERISA, Artur. **Didáctica en la educación social** – enseñar y aprender fuera de La escuela. 4. edición. Série educación no formal. Barcelona: Garó, 2004.

PEDROSO, Regina Célia. **Violência e cidadania no Brasil** – 500 anos de exclusão. São Paulo: Ática, 1999.

PEIXOTO, Ana Fernandes. Resgate de uma experiência em direitos humanos no Geisel. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.) **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999. p. 61 – 65.

PEÑA, Pedro Badenas de La. Responsabilidad ética e social de La ciência. In: FRANCO, E. Lopez; OCHOA, C.Fernández; FLECHA, C. e TORRES, I. **La función social de La universidad**. Jornadas “Universidad para los 90. Espanha: Narcea, 1990.p.99 –106.

PENTEADO, Silvia Teixeira. **Identidade e poder na universidade**. São Paulo:Cortez, 1998.

NASCIMENTO, Maria Penha. Violência rural e reforma agrária. João Pessoa: Colina da Primavera, [1999?].

PEREIRA, Luis Carlos Brio e outros. Aplicabilidade das medidas de proteção integral à criança e ao adolescente, instituída pela Lei 8.069/90. II Encontro de extensão universitária. Anais. João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995.

PEREIRA, Antonio Alberto. **Pedagogia do movimento camponês na Paraíba**. João Pessoa: Idea/Editora Universitária, 2009.

PEREIRA, Ingrid Rique da Escóssia. UFPB: O processo de expansão e a intervenção do Estado autoritário. 1964 – 1971. João Pessoa: Curso de Gradação em História da UFPB, 2006. (mimeo) 56p.

PEREIRA, Lucas Batista. Los programas nacionales de extensión, los caos de Brasil, Colombia, España y México. In: **V Congresso Iberoamericano de extensión**. México 2000 – sociedad, educación superior y extensión: balance y perspectivas. México: Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior, 2001, p.123 – 137.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. O controle do arbítrio do Estado e o direito internacional dos direitos humanos In: PINHEIRO, Paulo Sérgio; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Orgs.). **Direitos humanos no século XXI**. Brasília: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais Fundação Alexandre Gusmão, 2002. p. 49 – 73.

_____. Dialética dos direitos humanos. In: SOUZA JUNIOR, José Geraldo (Org.). **Introdução crítica do direito**. Série o direito achado na rua. Brasília: CEAD/NEP/UNB, 1993, v. 1. p. 79 – 81.

_____. Direitos humanos e constituinte. In: ABREU, Ana Maria. **Constituinte e constituição**. Brasília: UNB, 1987, p. 35.

PINHEIRO, Paulo Sérgio e MESQUITA NETO, Paulo. Programa Nacional de Direitos Humanos. In: **Estudos Avançados** – 30. São Paulo: USP Maio/Agosto, 1997.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos no ensino superior. São Paulo: PUC/SP, 2000a. (mimeo).

_____. A constituição brasileira de 1988 e os tratados internacionais de proteção aos direitos humanos. In: BRASIL. STJ-SEDH. **A proteção internacional dos direitos humanos no Brasil**. Brasília: STJ, 2000b. p. 87 – 104.

PORTO, Mário Moacir; GUEDES, Nonato et al. (Orgs.) **O jogo da verdade** – revolução de 64 30 anos depois. João Pessoa: A União, 1994.

_____. Depoimento dos reitores. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra e FERNANDES, Davi (Orgs.) **UFPB 50 anos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

RABAY, Glória. Movimento de mulheres e direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Lúcia Lemos (Orgs.). **Formação em Direitos Humanos na Universidade**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 125 – 126.

RABAY, Glória de Lourdes Freire e outros. Formação educativa nas ações contra a violência contra a mulher. PRAC. Programa de Bolsas de extensão – PROBEX, João Pessoa: PRAC, Set. 1996, (Série Extensão), documento 14.

RABENHORST, Eduardo R. O que são direitos humanos? In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Direitos humanos**: capacitação de educadores. Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da educação em direitos humanos. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2008.p.13 – 21.

RAMOS, André de Carvalho. **Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional**. Rio de Janeiro: RENOVAR, 2005.

RAYO. José Tuvilla. Educación en Derechos Humanos. Disponível em:<<http://www.telefonica.net/web2/tuvilla/01d787976f08c1508/01d78797840c0f601/01d78797840c3200d.html>>. Acessado em 01 de julho de 2010.

REZENDE, Valéria. **Os movimentos a crise o projeto**. Recife: EQUIP-FASE-CENAP, 1994.

ROCHA, Acílio da Silva Estanqueiro. Introdução. In: ROCHA, Acílio da Silva Estanqueiro (org.). **Justiça e direitos humanos**. Braga: Universidade do Minho. Coleção Hesperedes, 2001, p. 7 – 28.

ROCHA, Vinicius Ximenis M da. Os estudantes e a universidade brasileira: a luta pela educação pública, gratuita, de qualidade e para todos não pode parar! In: FERREIRA, Lúcia Guerra e FERNANDES, David. **UFPB 50 anos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006, p. 83 – 86.

RIBEIRO, Maria Zélia. Projetos de extensão: O direito ao alcance de todos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999. p. 104 – 105.

RIBEIRO, Renato Janine. O direito de sonhar. CARNEIRO, Maria Lúcia Tucci (Org.). **Minorias Silenciadas** – história da censura no Brasil. São Paulo: Edusp, 2002. p.15 – 22.

RIFIÓTIS, Theóphilos. Nos campos da violência: diferença e positividade. Florianópolis: Laboratório de Estudos das Violências-CFH-UFSC, 2006. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~levis/visrj.htm>>. Acessado em: 28 de junho de 2010.

RIFIÓTIS, Theophilos (Org.) **Educação em direitos humanos**. Discursos críticos e temas contemporâneos. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

ROCHA, Acílio da Silva Estanqueiro. Introdução. In: ROCHA, Acílio da Silva Estanqueiro (Org.). **Justiça e direitos humanos**. Braga: Universidade do Minho. Coleção Hespérides, 2001. p. 7 – 28.

ROCHA, José Cláudio e ROCHA, Denise Abigail Britto. **Metodologia para extensão em educação em direitos humanos**. Programa de educação jurídica popular em direitos humanos: construindo redes de educação cidadã. Camaçari: UNEB, 2009.

ROCHA, Mirian Elza Finocchiaro Penteado. Extensão universitária: contribuições para o debate. In: Sumaré revista acadêmica eletrônica, Erechim: v.1; ano 1, nº 2; 2009, p.8 – 17. Disponível em:<www.sumare.edu.br/raes/edicoes/ed02/extesao_universitaria-miriam.pdf>. Acessado em: 02 de maio de 2010.

ROCHA, Roberto Mauri Gurgel. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, Dóris Santos de. (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001. p. 13 – 29.

_____. Universidade e extensão universitária. In: FORPOROEX. **Cadernos de extensão universitária**. Polêmicas na extensão universitária. Porto Alegre: UFRGS, Ano 2, nº 5, p.15 – 19, 1996.

ROCHA, Vinícius Ximenes M. da. Os estudantes e a universidade brasileira: a luta pela educação pública, gratuita, de qualidade e para todos não pode parar. In: FERREIRA, Lucia de Fátima Guerra. Caminhos da extensão na UFPB. In: FERREIRA, Lúcia Guerra e FERNANDES, David. **UFPB 50 anos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. p. 83 – 86.

ROCHA, José Cláudio e ROCHA, Denise Abigail Britto. **Metodologia para extensão em educação em direitos humanos**. Programa de educação jurídica popular em direitos humanos: construindo redes de educação cidadã. Camaçari: UNEB, 2009.

RODINO, Ana Maria. Educación, derechos humanos y inclusión social. La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. Costa Rica: Universidad Estatal de Educación a Distancia, 2009.

_____. Educación en derechos humanos: una propuesta para políticas sociales. In: **Revista IIDH 44**. Edición especial sobre educación en derechos humanos. San José-Costa Rica: IIDH, p. 99 – 123, Julio-Diciembre 2006.

Visión y propuestas para la región. UNESCO. **La educación en derechos humanos en la América Latina y el caribe**. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Iberoamericana/UNESCO, 2003. p. 53 – 70.

_____. Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas. San José – CR: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Cuadernos Pedagógicos 6, 2003.

_____. Educación superior y derechos humanos: El papel de las universidades ante los retos del siglo XXI. México: IIDH/Seminario internacional sobre educación superior en derechos humanos en América Latina y El Caribe, 28 – 30 de marzo de 2003. (mimeo)

RODRIGUES, Marilúcia de Menezes. Extensão universitária: um texto em questão. In: **Educação e Filosofia**, 11 (21 e 22) 89 – 126, jan/jun e jul.dez de 1997.

RODRIGUES, Maria de Fátima F. Lima et al. **Nossa terra**: uma experiência com preservação de nascente. João Pessoa: Imprell, 2009.

RODRÍGUEZ, Teresa Nava. **La educación en La Europa moderna**. Madrid: SINTESIS, 1992.

ROMERO, Flor Alba. Curriculum, estrategias pedagógicas y enseñanza de los derechos humanos en el ensino superior. UNESCO. **La educación en derechos humanos en la América Latina y el caribe**. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Iberoamericana/UNESCO, 2003. p. 85 – 95.

RONIGER, Luis e SZNAJDER, Mario. **O legado de violações dos direitos humanos no cone sul**. Argentina, Chile e Uruguai. Tradução Margarida Goldszajn. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ROSAS, João Cardoso A universalidade dos direitos do cidadão. In: ROCHA, Acílio da Silva Estanqueiro (Org.). **Justiça e direitos humanos**. Braga: Universidade do Minho. Coleção Hespérides, 2001. p.7 – 28.

RUBIO, Valle Labrada. **Introducción a la teoria de los derechos humanos: fundamento. Historia**. Declaración universal de 10 de diciembre de 1984. Madrid: Civitas, 1998.

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

SACAVINO, Suzana Beatriz; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Conceição. **Construtores da cidadania: oficinas pedagógicas para a formação de agentes sociais multiplicadores**. Rio de Janeiro: NOVAMERICA, 2007.

SADER, Emir. Hegemonia e contra-hegemonia. In: CECEÑA, Ana Esther (Org.). **Hegemonias e emancipações no século XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTANA, Maurino Medeiros de. Crianças trabalhadoras: o exército da infância perdida. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999. p.66.

SANTANA, Marta Falcão. O movimento de 1964 e a Paraíba: ditadura nunca mais. In: IHGP. **A Paraíba nos 500 Anos de Brasil**. Anais do Ciclo de Debates do IHGP. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura do Estado, 2000. Disponível em: <<http://www.ihgp.net/pb500o.htm>>. Acessado em:19/07/2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lúcia e MORAES, Salete Campos (Orgs.). **Contra o desperdício da experiência**. A pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes, 2009. p. 15 – 40.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. La globalización Del derecho. Los nuevos caminos de La regulación y La emancipación. (1998). Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-cientificas.php>>. Acessado em 12 de maio de 2010.

_____. Uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Lua Nova Revista Cultural**. São Paulo: CEDEC, 1997, nº. 39, p. 105 – 124.

_____. Da Ideia da Universidade à Universidade de Ideias. (1989) In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Da_ideia_de_universidade_RCCS27-28.PDF>.Acessado em: 19 de março de 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI: Por uma universidade nova**. Coimbra: Edições Almedina AS, 2008.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência como dispositivo de excesso de poder. In: **Revista Sociedade e Estado**. Brasília: UNB, 1995. Vol X nº2. p. 281 – 298.

SANTOS, Laurineide Laureano dos e TOSI, Giuseppe. Serviço de educação popular – uma experiência em educação sindical, política, alfabetização de jovens e adultos: educação para a qualidade do trabalho e a defesa dos direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos**. João Pessoa: JB, 2001. p. 16 – 17).

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, Suelly Cinthya Costa dos; NASCIMENTO, Talita Hanna Cabral; NUNES, Paulo Giovanni Antonino. Estado e sociedade civil na Paraíba na época da transição democrática (1974 – 1985). Disponível em: <www.anpuhb.org/.../ST%202%20-%20Paulo%20Giovanni%20A.%20Nunes,%20Talita%20H.%20C.%20Nascimento%20e%20Suelly%20Cinthya%20C>. Acessado em: 01 de maio de 2010.

SEMERARO, Giovanni. Tornar-se ‘dirigente’. O projeto de Gramsci no mundo globalizado. In: COUTINHO, Carlos Nelson e TEIXEIRA, Andréa de Paula (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 261 – 273.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. Apresentação. In: **Revista extensão**. João Pessoa, ano II, (3), Janeiro 1997.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. Apresentação. In: **Revista extensão**. João Pessoa, ano II, (3), Janeiro 1997.

_____. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Acessado em: 01 de maio de 2020.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

SESTI, Adriana Pereira et al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.) **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 331 – 351.

SCHNEIDER, Liane e MACHADO, Charliton (Orgs.). **Mulheres no Brasil**. Resistência, lutas e conquistas. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Sociedade, cultura e educação popular na Paraíba (1930-1964): histórias e memórias seletivas. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação popular e movimentos sociais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. p. 37 – 58.

_____. A história da Ceplar e o movimento social. In: GUEDES, Nonato et al. **O jogo da verdade** – revolução de 64 30 anos depois. João Pessoa: A União, 1994.

SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação popular e movimentos sociais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

SCHMIDT, Benício Viero. A educação superior e a globalização. In: SCHMIDT, Benício; OLIVEIRA, Renato de; ARAGÓN, Virgilio Alvarez. Entre escombros e alternativas: ensino superior na América Latina. (ORGs.) Brasília: Editora da UNB, 2000, p.239 – 262.

SILVA, Edil Ferreira da; LINS, Maria Helena Serrano da França. Saúde do trabalhador e direitos humanos – a ação sindical como conquista da cidadania. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.) **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999. p. 69 – 71.

SILVA, Edna Maria Lopes da e outros. O movimento feminista na Paraíba, hoje: Perfil dos grupos de mulheres. II Encontro de extensão universitária. Anais. João Pessoa: PRAC-UFPB- Editora Universitária, 1995.

SILVA, José Barbosa. Representações na comunicação de lutas pela construção da cidadania – os meios e comunicação no processo organizativo dos grupos e movimentos populares. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Lúcia Lemos. (Orgs.). **Formação em direitos humanos na universidade**. João Pessoa: UFPB, 2001. p. 131 – 144.

SILVA, Humberto Pereira. **Educação em direitos humanos: conceitos, valores e hábitos**. 1995. 189f. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SILVA, Maria Salete Horácio da. Resistência indígena potiguar – o caso de Jacaré de São Domingos. 1993. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). UFPB, 1993.

SILVA, Terezinha Elizabeth e SILVA, João de Deus Gomes de. Banco de dados sobre criança e adolescente. PRAC. Programa de Bolsas de extensão – PROBEX, João Pessoa: PRAC, Set. 1996 (Série Extensão), documento 14.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Teorias do currículo**. Porto: Porto editora LDA, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 245 – 273.

_____. Por que a cultura da paz? In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Ética e cidadania nas escolas**. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2003.

SILVEIRA, Maria Rosa Godoy; NADER, Alexandre Antonio Gili e DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos**. Versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária-UGPB, 2007.

SINTESP. SINTESP: instrumento importante na história da UFPB. In: FERREIRA, Lucia de Fátima Guerra. Caminhos da extensão na UFPB. In: FERREIRA, Lúcia Guerra; FERNANDES, David. **UFPB 50 anos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. p. 81 – 82.

SIQUEIRA, Maria das Graças de Azevedo. Projeto de capacitação de conselhos de defesa e tutelares da criança e do adolescente. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999. p. 118 –122.

SOARES, Maria Victória de Mesquita Benevides. Educação e cultura em direitos humanos. Bittar, Eduardo. São Paulo: ANDHEP, 2009.

_____. Cidadania e direitos humanos. In: **Caderno de Política**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº. 104, Julho 1998.

_____. O desafio da educação para a cidadania. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Diferença e preconceito na escola** – alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

_____. Professores universitários. In: **Jornal da Rede**. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, setembro 1997a. nº. 2, p.12, Edição Especial.

_____. Educação, democracia e direitos humanos In: **Jornal da Rede**. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, nº 1 Maio de 1997b. p.12.

SOBREIRA, Marcos e GONÇALVES, Mozart. Projeto de extensão: Polícia cidadã. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.) **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999. p. 106 – 107.

SORTO, Fredys Orlando; MOURA, Paulo Vieira e MAIA, Luciano Mariz e TOSI, Giuseppe (Orgs.). **Cidadania para todos**. João Pessoa, 1999.

SOU potiguara. Gt Indígena-SEAMPO/UFPB-PRAC. João Pessoa, PB: UFPB, 2006. 1 Mini DV (23min), son., color.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

SOUSA, Valquíria Alencar (Org.) **Gênero e cidadania**: direitos humanos para as mulheres. João Pessoa: CM8M/SEDH/UNESCO, s/d.

SOUSA, Walquiria Alencar. A Trajetória do Movimento Feminista na Paraíba. In: GENTLE, Ivanilda et al. **Gênero, diversidade sexual e educação**: conceituação e práticas de direitos e políticas públicas. João Pessoa: CEFET, 2009.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. A institucionalização do núcleo de estudos para a paz e os direitos humanos e da disciplina direitos humanos e cidadania na UnB. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de, et al. Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004, p.9 –15.

_____. A institucionalização do núcleo de estudos para a paz e os direitos humanos e da disciplina direitos humanos e cidadania na UNB. SOUZA JÚNIOR, José Geraldo (Org.) **Educação para os direitos humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004. p. 9 – 15.

_____. O direito achado na rua: concepção e prática. In: SOUZA JÚNIOR, José Geraldo (Org.) **Introdução crítica ao direito**. Curso de extensão universitária a distância. Brasília: UNB, série O Direito achado na Rua. 1993, V. I. p.7 – 10.

SOUZA, João Francisco. Educação popular e movimentos sociais no Brasil. CANÁRIO, Rui (Org.) **Educação popular & movimentos sociais**. Lisboa: Educa-Universidade de Lisboa, 2007. p. 37 – 80.

SOUZA, Francisco de Assis Lemos de. **Nordeste, o Vietnã que não houve**: ligas camponesas e o golpe de 1964. Londrina/UEL e João Pessoa: UFPB, 1996.

SOUZA, Estela Izabel. Bezerra de. **O serviço de denúncias de violações de direitos humanos**. João Pessoa: Elo Fax, 1999, 8 minutos.

SOUZA, Nair Heloisa Bicalho de. Unidades de pesquisa das universidades brasileiras sobre violência, direitos humanos e paz: uma abordagem preliminar. In: MARTINS, José Renato; SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de; MARTON-LEÈFEBRE, Júlia. **Educação para a paz e direitos humanos**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Geral, 2008. p. 87 – 111.

SOUZA, Robson Sávio Reis (Org.) **Universidade e direitos humanos**. Práticas desenvolvidas na PUC Minas. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2009.

STEGER, Hanns-Albert. **As universidades no desenvolvimento social da América Latina**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

STORER, Antonio Ávila. Curriculum, estrategias pedagógicas y enseñanza de los derechos humanos en el ensino superior. UNESCO. **La educación en derechos humanos en la America Latina y el caribe**. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Iberoamericana/UNESCO, 2003, p. 109 – 115.

TARGINO, Ivan. A extensão nas universidades brasileiras: notas para discussão. In: **Revista de Extensão**. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, Ano III, Número VII, p. 9 – 27, 1998.

_____. Extensão. Pronunciamento do professor Ivan Targino, Pró-Reitor. UFPB: **Reitorado Neroaldo Pontes – quatro anos de defesa da universidade**. João Pessoa: UFPB, 1992, p. 15 – 16.

TAVARES, José Antônio Giusti. A universidade, a formação das elites e a construção do Estado no Brasil. In: SCHMIDT, Benício Viero; OLIVEIRA, Renato de; ARAGÓN, Virgilio Alvarez. (Orgs.) **Entre escombros e alternativas**: ensino superior na América Latina. Brasília: Editora da UNB, 2000.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **Extensão universitária: novo paradigma de universidade?** Maceió: EDUFAL, 1997.

TOSI, Giuseppe. Realismo e Cosmopolitismo nas Relações Internacionais. João Pessoa. (mimeo) s/d.

_____. O significado e as conseqüências da declaração universal de 1948. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Direitos humanos**: capacitação de educadores. Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da educação em direitos humanos. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2008a. p.49 – 55.

_____. Liberdade, igualdade e fraternidade na construção dos direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Direitos humanos: capacitação de educadores. Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da educação em direitos humanos**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2008b. p.41 – 48.

TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Projeto Unicidade/Editora Universitária/UFPB, 2005.

TOSI, Giuseppe; DIAS, Lúcia Lemos. A comissão de direitos do homem e do cidadão da UFPB. In: LYRA, Rubens (Org.). **A Nova Esfera da Cidadania**. João Pessoa: Editora Universitária, 1999, p. 85 – 94.

_____. **Terra e salário para quem trabalha**. Um estudo sobre os conflitos sociais no brejo paraibano. 1988. Dissertação (Mestrado em Sociologia Rural do Centro de Humanidades da UFPB, Campina Grande, 1988).

TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e diversidade** – o sujeito democrático. Bauru: EDUSC, 1998.

TRAVASSOS, Antonio Eustáquio Rezende. Centro de formação de tecnólogos: apanhados históricos. In: FERREIRA, Lúcia Guerra; FERNANDES, David. **UFPB 50 anos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. p. 49 – 50.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. A consolidação da capacidade processual dos indivíduos na evolução da proteção internacional dos direitos humanos: quadro atual e perspectivas na passagem do século. In: PINHEIRO, Paulo Sérgio; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Orgs.). **Direitos humanos no século XXI**. Brasília: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais Fundação Alexandre Gusmão, 2002, p.19 – 47.

_____. **A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil**. Brasília: UNB, 1998.

_____. Balanço dos resultados da conferência mundial de direitos humanos: Viena, 1993. In: Revista IIDH, 20 (Julio-Diciembre 1994, p. 11 – 28. Disponível em: <<http://www.iidh.ed.cr>>. Acessado em: 26 de fevereiro de 2010.

TRINDADE, José Damião de Lima. Anotações sobre a história social dos direitos humanos. Procuradoria Geral do Estado. **Direitos Humanos: construção da liberdade e da igualdade**. São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, 2000, p. 21 – 166.

VERSOLATO, Bruno. Países que puniram ficaram menos violentos. In **Caros Amigos**. São Paulo, Ano XII nº 138, p. 36 – 39, set 2008.

WEFFORT, Francisco. **Qual a democracia?** 2ª. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

WEFFORT, Madalena Freire. A aventura de ensinar, criar e educar. In: WEFFORT, Madalena Freire et al. **Observação registro reflexão** – Instrumentos metodológicos I. 2. ed. Série Seminários. São Paulo: Espaço pedagógico, 1996, p.5 – 9.

WEICHERT, Marlon Alberto. Justiça transicional. 1º Congresso de resistência brasileira. São Paulo, dezembro de 2007. Disponível em: <<http://video.google.com/videoplay?docid=6751658800475256672#>>. Acessado em: 04 de julho de 2010.

WEYL, Paulo Sérgio. O desafio da pós-graduação em direitos humanos: a experiência da Universidade Federal do Pará. In: MARTINS, José Renato; SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de; MARTON-LEÈFEBRE, Júlia. **Educação para a paz e direitos humanos**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Geral, 2008, p. 113 – 144.

WILSON, Pedro. **Um breve olhar sobre a trajetória dos direitos humanos no Brasil no ano de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997.

VARELA, Carlos A. Peralta. La formación de derechos humanos en la universidad: Apuntes para una estrategia. UNESCO. **La educación en derechos humanos en la América Latina y el caribe**. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Iberoamericana/UNESCO, 2003, p. 75 – 83.

VILHENA, Oscar Vieira (Org.). **Direitos humanos – normativa internacional**. São Paulo: Max Limonad, 2001.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos humanos entre a regulação e a autonomia. KEIL, Ivete; ALBUQUERQUE, Paulo; VIOLA, Solon (Orgs.). **Direitos humanos – alternativas de justiça social na América Latina**. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

_____. A sociedade da guerra e a cultura da violência. In: CAON, José Luiz et al. **Violências e contemporaneidade**. Porto Alegre: Artes e ofícios, 2005.

_____. **Direitos humanos e democracia no Brasil**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008.

ZAFFARONI, Eugénio Raúl. La historia de los derechos humanos en América Latina. In: OLGUÍN, Letícia. **Educación, y derechos humanos – una discusión interdisciplinaria**. San José: IIDH, 1989, p. 21 – 79.

ZAIDAN FILHO, Michel; MACHADO, Otávio Luiz (Orgs.). **Movimento estudantil brasileiro e a educação superior**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2007.

ZAMORA, José Antonio. **Th.W.Adorno Pensar contra a barbárie**. Tradução de Antonio Sidekum. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em e para os direitos humanos: conquista e direito. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Direitos humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária, 2008, p. 121 – 140.

_____. Introdução. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 15 – 25.

_____. A atuação do fórum nacional de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras na área de direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006b, p. 415 – 437.

_____. et al. **A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006c.

_____. A extensão universitária em direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006a, p. 389 – 413.

_____. Análise da prática de Educação em Direitos Humanos. In: TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Projeto Unicidadania/Editora Universitária/UFPB, 2005.

_____. A prática da educação em direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos Humanos: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária, 2004, p. 339 – 373.

Direitos Humanos na Extensão Universitária. João Pessoa: UFPB, 2001a. (mimeo)

_____. Construção conceitual dos direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Lúcia Lemos. (Orgs.) **Formação em direitos humanos na universidade**. João Pessoa: UFPB, 2001b, p. 41 – 48.

_____. A construção histórica dos mecanismos institucionais de defesa dos direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Lúcia Lemos. (Orgs.) **Formação em direitos humanos na universidade**. João Pessoa: UFPB, 2001c, p. 119 – 124.

_____. **Relatório experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999a.

_____. Projeto de Extensão: Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.) **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999b. p. 73 – 74.

_____. Universidade, Educação Popular e Direitos Humanos na escola pública. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999c. p. 149 – 150.

_____. Introdução da disciplina políticas públicas, cidadania e direitos humanos no curso de especialização em sexualidade humana. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999d, p. 177 – 178.

_____. O ensino de direitos humanos na polícia militar. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999e, p. 177 – 178.

_____. Projeto de extensão: universidade, educação popular e direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999f, p. 72 – 73.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e ANTUNES, Eliene. Projeto de capacitação profissional para os técnicos do sistema penitenciário da Paraíba. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999, p. 109 – 101.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e CARNEIRO, Glória Maria. Relatório Final. **Representações Sociais da Prática Institucional em direitos humanos e educação popular em João Pessoa**. João Pessoa: UFPB, 1995. (mimeo).

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e DIAS, Lúcia Lemos. Curso de extensão: a polícia protetora dos direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.) **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999a, p. 67 – 68.

_____. Experiências de educação em direitos humanos realizadas pelo conselho estadual de defesa do homem e do cidadão. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999b, p. 67 – 68.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, DIAS, Lúcia Lemos e MELO, Raimundo. Projeto de Educação Popular e Direitos Humanos para alunos e professores do 1º e 2º graus. **Memórias do IV Seminário Internacional Universidade e Educação Popular**. Anais. João Pessoa, PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e CAVALCANTI, Luciana Silva do. Oficinas educativas sobre exclusão social no cotidiano de alunos do 2. Grau. **II Encontro de extensão universitária**. Anais João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERNANDES, Terezinha Cavalcanti; DIAS, Lúcia Lemos. Educação para a Cidadania no Ensino de 2º. Grau em João Pessoa. **II Encontro de Extensão da UFPB Anais**, João Pessoa: PRAC-UFPB-Editora Universitária, 1995, p. 268.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **A formação em direitos humanos na universidade**: ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e DIAS, Lúcia Lemos (Orgs). Formação **em Direitos Humanos na Universidade**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. ISBN 85-237-0267-9;

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; NADER, Alexandre Antonio Gili (Orgs.). **Direitos humanos**: capacitação de educadores – fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos da educação em direitos humanos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, p. 67 – 76.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e TOSI, Giuseppe. I curso de especialização em direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.). **Relatório de experiências de educação em direitos humanos na Paraíba**. João Pessoa: JB, 1999.

ZOLO, Danilo. Reforçar e democratizar as instituições internacionais o caso das nações unidas. In: SANTORO, Emilio; BATISTA, Gustavo; TONEGUTTI, Raffaella Greco e ZENAIDE, Maria de Nazaré (Orgs.). **Direitos humanos em uma época de insegurança**. Porto Alegre: Tomo, 2010, p.21 – 37.

ANEXOS

ANEXO 1 – Quadro e Perfil da Amostra

Docentes e Técnico-administrativos entrevistados

AP (Pedagogia – CE)
GF (Filosofia – CCHLA)
WP (Psicologia – CCHLA)
RC (Direito – CCJ)
VS (SEDUP)
ND (História – CCHLA)
MD(Direito – CCJ))
OP (Sociologia – CE)
MF(Filosofia – CCHLA)
GP (Psicologia – CCHLA)
LC (Serviço Social – CDH)
JH (História – CCHLA)
PD (Direito – CH- UFCG)
CF (Filosofia – CCHLA)
RD (Direito – CCHLA)
IE(Economia – CCSA)
LD- (Direito – CCJ)
LR – (UFRJ)
JR – UFRRJ)

1. Rubens Pinto Lyra – Ciência Política – coordenou cursos de extensão e cursos de especialização em direitos humanos, criou e presidiu a CDHC e o CEDDHC, criou a ouvidoria universitária, coordenou pesquisas, organizou publicações, preside o Conselho Municipal de Segurança e Direitos Humanos. Foi presidente do Diretório do Colégio Estadual de João Pessoa, em 1972, com 16 anos, foi presidente da UBES, em 1968 foi candidato ao DCE com o apoio da AP. Foi enquadrado na LSN pela participação no movimento estudantil. Viveu o exílio na França onde fez doutorado em Ciência Política. Com o retorno para o Brasil trabalhou na Universidade Regional do Nordeste, em Campina Grande.
2. Alder Júlio Callado, licenciado em Ciências Sociais, mestre em Sociologia e Doutor em Antropologia e Sociologia Política. Coordenou grupos de pesquisa no Centro de Educação sobre Movimentos Sociais, assessor e apoiador dos movimentos sociais (CMP e MST), assessorou coordenou projetos de extensão em educação popular, construiu publicações sobre educação popular e direitos humanos. Ministrou disciplinas sobre movimentos sociais e direitos humanos no curso de especialização em direitos humanos.

3. Lucia Lemos Dias – Assistente Social da UFPB, entrou na UFPB em 1977, mestre em Serviço Social pela UFPB, membro da CDH e do NCDH, coordenou os primeiros cursos de extensão em direitos humanos junto com Rubens Pinto Lyra na CDH, foi membro do CEDDHC, coordenou junto a PRAC e CDH programa e projetos de segurança pública e direitos humanos, envolvendo cursos, como: a policia comunitária, a policia protetora dos direitos humanos, violência e minorias sociais; doutorou-se em Serviço Social com a Tese em Segurança Pública.
4. Luciano Mariz Maia, graduado, mestrado e Doutorado em Direito, fundador do CEDDHC, participou da criação do Centro de Defesa da Arquidiocese, implantou disciplina de direitos humanos no curso de Direito, tese sobre a tortura pela UFPE, assessor nacional do Comitê de Enfrentamento a Tortura da SEDH, assessorou a comunidade indígena potiguara na demarcação de terras e conflitos sociais quando Procurador do Cidadão do MPF-PB, presidiu e criou o CEDDHC, vice-coordenador do NCDH, desenvolve grupos de pesquisas em direitos humanos, assessor do MNDH na elaboração de relatório paralelo da sociedade civil sobre direitos humanos, publicações na área.
5. Giuseppe Tosi, formado em Filosofia, foi voluntário do Movimento Leigo para América Latina, chegando a Paraíba em 1981 em Guarabira onde assessorou trabalhadores rurais através do SEDUP. Realizou mestrado em Sociologia Rural pela UFPB – Campina Grande com tese sobre a questão agrária foi coordenador da CDH, coordenou curso de especialização em direitos humanos, coordenou consórcios internacionais em direitos humanos, criou o NCDH, coordena o grupo de pesquisa em direitos humanos, ministra disciplina de direitos humanos em programas de pós-graduação (direito, filosofia e serviço social), publicações na área, coordena cursos de extensão e pesquisa em direitos humanos.
6. Wanderlei Amado, Mestre em Psicologia, participou do processo de fundação do Comitê Paraibanod e Anistia pela ADUF-PB, assessorou os sindicatos rurais junto ao CENTRU, participou da pastoral operária, do sindicato da construção civil, da oposição sindical, da CUT e do PT na Paraíba. Atualmente aposentado, é membro da CDH do Conselho Regional de Psicologia.
7. Genaro Ieno, formado em Psicologia, mestre em Serviço Social e doutor em Sociologia, participou junto as comunidades de bases e pastoral social da arquidiocese de João Pessoa, assessorou projetos de extensão junto aos Assentamentos Rurais (Projeto Lumiar/Incra), foi criado do setor de Assessoria aos Movimentos Populares – SEAMPO junto ao CCHLA. Entrou no Departamento de Psicologia da UFPB em 1978, gerenciou a Coordenação de Programas de Ação Comunitária da Pró-Reitoria de Extensão, ministrou disciplinas de direitos humanos e movimentos sociais no curso de especialização em direitos humanos, foi membro da CDH do Conselho Federal de Psicologia.
8. Orlandil de Lima Moreira, formado em Sociologia, mestrado em Sociologia Rural. Participou desde militante do SEDUP onde coordena atualmente. No PPGE participa da linha de pesquisa Movimentos Sociais. Membro do NCDH, onde atualmente, coordena Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos e cursos de extensão.

9. José Jonas Duarte da Costa - História – membro fundador do Centro de Direitos Humanos João Pedro Teixeira em Campina Grande, presidente atual da CDH, coordenador do curso PRONERA junto ao MST.
10. Maria Lígia Malta de Farias, formada em Direito pela UFPB e Mestrado em Direito Econômico. Coordenou projetos de extensão em direitos humanos junto a Curadoria da Infância e CEA, coordenou a CDH, foi membro da Comissão de Anistia da UFPB.
11. Neiliane Maia, formada em Direito, fundadora da ADUF, foi coordenadora do NIDHIR e da Comissão de Anistia da UFPB, secretariou a Secretaria da SODS nas gestões de Neroaldo Pontes e Jader Nunes.
12. Marconi José Pimentel Pequeno, graduado e Doutor em Filosofia, professor da UFPB desde 19. Membro da CDH e do NCDH coordenou o Curso de Especialização em Direitos Humanos em 1995 e o Curso de Especialização em Segurança Pública e Direitos Humanos em 2009 e 2010. Ministrou direitos humanos, no centro de ensino da polícia militar, participou de projetos de extensão em humanos junto a rede pública de ensino e segurança pública. Atualmente coordena GT de Teoria e História dos Direitos Humanos do NCDH. No Curso de Graduação em Filosofia insere a temática dos direitos humanos na disciplina Ética. Colabora com a Disciplina de Direitos Humanos junto ao Curso de Serviço Social. Representa a UFPB no Conselho Municipal de Ética
13. Paulo Vieira de Moura, Advogado, Mestre em Direito e Doutorando em Sociologia, membro da CDH e do NCDH, coordena o Gt de segurança Pública do NCDH, ministra disciplina de direitos humanos na polícia militar, representou a CDH no Conselho Municipal de Segurança Pública e Direitos Humanos, participou de programas e projetos de segurança pública junto a ACADEPOL e Centro de Ensino da Polícia Militar. Assessorou o Movimento Segurança e Cidadania.
14. Jonas Duarte da Costa, historiador, Doutor em História Econômica, coordenou a CDH da UFPB. Militou junto ao Centro de Defesa dos Direitos Humanos João Pedro Teixeira em Campina Grande, atualmente coordenador do Curso de História para o MST através do PRONERA.
15. Ivan Targino, graduado em Filosofia e Economia, mestrado e Doutorado em Economia, professor da UFPB desde 1976, ex-Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários durante a gestão do Reitor Neroaldo Pontes. Participou do FORPROEX. Participou de formações das CEBES. Foi membro do GT Agrária da ADUF. Durante o processo constituinte participou da Comissão convocada pelo Dom José Maria Pires para debater a Constituinte no Estado. Na extensão, assessorou o Projeto Limiar junto ao INCRA com assentamentos rurais.

16. Mestre em Sociologia pela UFPB, fundadora do SEDUP, formadora da Escola de Palmares, militou junto as CEBES e ao Centro de Orientação em Direitos Humanos de Guarabira durante a gestão de Dom Marcelo Carvalheira.
17. José Cláudio, Pró-Reitor de Extensão da UFRRJ, ex-coordenador a Comissão de Direitos Humanos do FORPROEX.
18. Laura Tavares, Pró-Reitora de Extensão da UFRJ, ex-coordenadora da Comissão de Direitos Humanos, atualmente presidente do FORPROEX.
19. Lúcia de Fátima Guerra Ferreira – graduada, mestre e doutora em História. Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários da UFPB, atualmente, coordenadora da Comissão de Direitos Humanos do FORPROEX.

ANEXO 2 – Relação dos cassados na Paraíba durante a Ditadura Militar – 1964

Extraído do Texto: O MOVIMENTO DE 64 E A PARAÍBA, *Expositora*: Martha Falcão e *Debatedor*: Luiz Hugo Guimarães.

1. Os primeiros cassados:

Pelo Ato Institucional n.º 1, de 10.04.64:

Abelardo de Araújo Jurema (ex-Ministro de João Goulart)

Celso Furtado (ex-Ministro de Planejamento de João Goulart)

José Bezerra Joffily (ex-deputado federal, relator do Projeto de Reforma Agrária)

Luiz Hugo Guimarães (líder sindical, da Assessoria Sindical de João Goulart)

2. Cassados, posteriormente:

Pela Assembléia Legislativa do Estado:

Deputados Agassis de Almeida, Francisco de Assis Lemos, Figueiredo Agra e Langstein de Almeida.

Pelos AI subsequentes:

Deputados Federais: Pedro Moreno Gondim, Vital do Rego e Osmar de Aquino.

Deputados Estaduais: José Targino Maranhão, Mário Silveira, Romeu Gonçalves de Abrantes, Sílvio Pelico Porto, Francisco Souto Neto, Robson Duarte Espínola; Severino Cabral, ex-deputado e ex-prefeito de Campina Grande.

Prefeitos: Newton Rique, Orlando Almeida e Ronaldo Cunha Lima, de Campina Grande; Antônio Mariz, de Sousa; Antônio Teixeira, de Santa Rita; Antônio Fernandes de Andrade, de Rio Tinto; Domingos Mendonça Neto, de João Pessoa.

Vereadores: Antônio Augusto Arrouxelas Macedo; e José Gomes da Silva e Leonardo Moreira Leal, como suplentes, de João Pessoa; Elias Pereira, de Alhandra; Antônio Peba, de Campina Grande. Em Rio Tinto, foram cassados todos os vereadores do PTB.

Magistrados: Desembargadores Emílio de Farias e João Santa Cruz; Juizes Hermílio Ximenes e Humberto Cavalcanti de Mello.

Compositor: Geraldo Wandré.

Punidos por atos arbitrários:

Professores demitidos, sem renovação de contratos ou com vencimentos sustados: Luiz Hugo Guimarães, Francisco de Assis Lemos, Langstein de Almeida, Pedro Moreno Gondim, Laurindo Albuquerque, Nizi Marinheiro, Ronald de Queiroz, Carlos Guerra, Adelmo Neves Machado, Antônio Geraldo de Figueiredo, Beatriz Maria Soares Pordeus, Carlos Eduardo Pessoa Cunha, Célio Di Pace, Djair Aquino Lima, Erson Neiva Monteiro, Enoque Gomes Cavalcanti, Gerard Camilo Prost, Maria Thereza Ribeiro Prost, Nakay Hiershi, Hélio Correia Lima, Hércules Gomes Pimentel, Heronides Dias de Barros, Hienal de Carvalho Ferreira, Joost Van Dame, José Jackson de Carvalho, José Kehrle, Lindalvo Virgínio Franco, Manoel Martins Paiva, Dermerval Trigueiro do Valle, Vanildo Brito. Marcelo Renato Arruda,

Raimundo Adolfo e outros (Vide o trabalho de Monique Cittadino A UFPB E O GOLPES DE 64).

Vários foram destituídos de seus cargos, como o Reitor Mário Moacyr Porto e Paulo Pires, como Coordenador da FAFI.

Jornalistas: João Manuel de Carvalho, Adalberto Barreto, Jório Machado, Severino Ramos, Emilson Ribeiro, era revisor de A UNIÃO (preso em Itamaracá, com José Calistrato, últimos presos a serem soltos com a anistia)

Sindicalistas: João Ribeiro Filho, presidente da Federação dos Trabalhadores na Indústria da Paraíba; Luiz Bernardo da Silva, presidente do Sindicato dos Metalúrgicos; Otávio Fernandes Barbosa, secretário do Sindicato Rural de Camarazal; Elizabete Teixeira, Sindicato Rural de Sapé; José Soares dos Santos, presidente do Sindicato de Cimento, Cal e Gesso, de João Pessoa; Antônio Nazário, presidente do Sindicato de Tecelagem de Santa Rita; Manoel Severino Ricardo, presidente do Sindicato Rural de Camarazal; Rivaldo Cipriano da Costa, presidente do Sindicato dos Trabalhadores na Indústria de Alimentação; Antônio Dantas, líder camponês.

Bancários: Antônio Aragão Filho (BNB), Idalvo Veloso Toscano de Brito (BNB), João da Cruz Fragoso (BNB), Romero Cunha Lima (BNB), Francisco Ramalho (BB), Carnot de Cavalcanti Villar (BB), Dirceu da Cunha Machado (BB), Sebastião Borges Sobrinho (BB), Lúcio Villar Rabello (BB), Boanerges Timóteo (BB), Derly Pereira (BNB). Paulo Ribeiro da Silva (BB) Jason Gonçalves de Lima (BB).

Padres: Os mais visados foram os Padres Juarez Benício e Everaldo Peixoto.

Ex-alunos, proibidos de estudarem: José Fernandes Neto (Face), Zenóbio Toscano de Oliveira (Engenharia), Jader Carlos Coelho da França (Direito), Simão Almeida (Engenharia), Jander Cunha Neves (Economia), Lenildo Correia da Silva (Economia), Francisco de Paulo Barreto Filho (Direito), Nobel Vita (Direito), Rubens de Pinto Lyra (Direito), Aderbal Villar de Carvalho (Face), Alzenir Rodrigues dos Santos (Face), Heloízio Jerônimo Leite (Face), José Ferreira da Silva (Face), Leda Rejane Pereira do Amaral (Face), Maria Auxiliadora Rosas (Face), Edite Maria de Oliveira (Face), Jaerson Lucas Bezerra (Face), Jurandir Cardoso de Albuquerque (Face), Maria de Fátima Mendes da Rocha (Fafi), Wilma Batista de Almeida (Fafi), Dinalva Navarro (Ciências sociais), Maria da Penha Ribeiro (Ciências sociais), Maria Teixeira (Ciências Sociais), Terezinha do Vale (Ciências Sociais), Djamil de Holanda Barbosa (Politécnica), Iêdo Martins Marcondes da Silveira (Politécnica), José Tadeu Carneiro da Cunha (Engenharia), Luiz Carlos Soares (Engenharia), Paulo José de Souto (Engenharia), Emilton Amaral (Direito), Germana Correia Lima (Direito), Maria Neiva Gadê Negócio (Direito), João Roberto de Souza Borges (Medicina), Maria Livia Alves Coelho (Medicina), Saulo de Tarso Sá Pereira (Medicina), Eraldo Fernandes dos Santos (Medicina), Everaldo Ferreira Soares (Medicina), Getúlio Bezerra de Castro (Medicina), Maristela Villar (Medicina), Francisco Trigueiro (Farmácia e Bioquímica), Maria do Socorro Moraes (Serviço Social), Arnaldo José Delgado (Engenharia), Augusto Aécio Mendes (Engenharia), Everaldo Nóbrega de Queiroz (Engenharia), Hécio Lima de Oliveira (Engenharia), Norberto Lima Sagratzi (Engenharia), Tibério Graco de Sá Pereira (Engenharia), Vicente Antônio da Silva (Engenharia), Genuíno José Raimundo (Economia), José Leão Carneiro da Cunha (Economia), Antônio Gomes da Silva (Economia), Hélio do Nascimento Melo (Economia), Inácio de Loiola Monteiro Souza, Jorge de Aguiar Leite (Economia), José Urânio das Neves (Economia), Maria do Socorro Ramos (Economia), Maria Egilda Pereira Saraiva (Economia), Maria Gilda de Oliveira Pinto (Economia), Risalva Bandeira Machado (Economia), Tercino Marcelino Filho (Economia), Cláudio Américo Figueiredo Porto (Economia), Pe. João Batista Filho (Economia), Raimundo das Neves Brito (Economia), Sebastião Borges Sobrinho

(Economia), Carlos Antônio de Aranha Macedo (Economia), José Cazuza de Lima (Direito), Wladimir Martins de Souza (Direito), Antônio Sérgio Tavares de Melo (Filosofia), Brígida Nóbrega (Filosofia), Eimar Fernandes (Filosofia), José Arimatéia Bezerra de Lima (Filosofia), Maria de Lourdes Meira (Filosofia), Maria do Socorro Pessoa (Filosofia), Maria Nazaré Coelho (Filosofia), Oriana Andrade Matos (Filosofia), Kenneth Talis Borjas Jaguaribe (Enfermagem), Luiz Sérgio Gomes de Matos Filgueiras (Politécnica), Darlan Nóbrega de Farias (Politécnica), Williams Capim de Miranda (Politécnica), Eduardo Ferreira de Lima (economia), José Iremar Alves Bronzeado (Economia), José Ferreira da Silva (Economia), Aderbal Villar Sobrinho (Economia), Inocêncio Nóbrega Filho (Economia), Genival Veloso França (Medicina).

Pessoas que foram presas, responderam IPMs, estiveram asiladas, ou sofreram os horrores do golpe.

Estiveram com este Expositor, durante dois meses, na Ilha de Fernando de Noronha: Jório Machado, jornalista; Bento da Gama, Procurador da Superintendência de Reforma Agrária na Paraíba – SUPRA; Laurindo Marques de Albuquerque Melo, professor universitário, Delegado do Tribunal de Contas no Estado; Langstein de Almeida, deputado estadual.

Em xadrez especial, no 15º R.I., com este Expositor, estiveram: João Santa Cruz, desembargador; Guilherme Rabay, empresário; Laurindo Albuquerque, Delegado do Tribunal de Contas da União; e Manoel Patrício, inspetor do Trabalho.

Juntos, em xadrez comum, no 15º R. I, estiveram. Antônio Aurélio Teixeira de Carvalho, prefeito de Santa Rita (pai da expositora); Antônio Fernandes de Andrade (Bolinha), prefeito de Rio Tinto; Pedro Inácio de Araújo, conhecido por Pedro Fazendeiro (desaparecido ao ser posto em liberdade); João Alfredo Dias, conhecido por Nego Fubá, (ficou numa cela ao lado, isolado, tendo também desaparecido ao ser posto em liberdade); Nizi Marinheiro, advogado e suplente de vereador; João Batista Barbosa (contador), Heloízio Gerônimo Leite (estudante); Yolando Alves de Souza (chofer de Assis Lemos); Pedro Dantas das Chagas, João Manuel de Deus, José Alves de Lins, Miguel Penedo da Silva, Manoel Barreto Dias, Adalberto Cavalcante de Souza, Manoel Ferreira Gomes, estes de Mamanguape; Bento da Gama, advogado; Jório Machado, jornalista; Laurindo Melo, professor universitário; Antônio Augusto de Arrouxelas Macedo, vereador.

Também estiveram presos em Fernando de Noronha os ex-deputados Assis Lemos, Agassis de Almeida e Figueiredo Agra.

Outras pessoas que responderam IPM: Eduardo Ferreira Lima (Batata), estudante, exilou-se no Chile, depois na Suécia, aonde veio a falecer em 1993; Antônio Soares de Lima Filho; Paulo Alves Conserva, que participou do movimento dos marinheiros no Rio, ainda hoje não foi anistiado; Luiz Alberto de Andrade de Sá Benevides, sobrinho de Humberto Lucena (militante do PCBR no Rio); Antônio Soares de Lima Filho, militante do PCBR e ex-presidente da UPES; Antônio Viana de Oliveira, comerciante; Agamenon Martins de Souza, tipógrafo; Francisco Lopes, comerciário; Israel Elídio de Carvalho Pinto, de Itabaiana; Maria Amélia de Araújo, estudante; Josué Silveira, escritor campinense; Elpídio Navarro, teatrólogo; Abdias Sá, economista da SUDENE; Artur Nunes de Oliveira, estudante, Celso Matos Rolim, médico chefe do SAMDU; Vicente Rocco, médico do SAMDU em Sapé; Chico do “Baita”, sapateiro em Guarabira; Antônio Augusto de Almeida, engenheiro; João Batista de Melo, comerciante; José Batista Gondim, comerciante; Moisés Lopes da Costa, dos Correios; Antônio Flaviano da Rocha, metalúrgico; Manoel Barreto Diniz, agricultor; Manoel

Ferreira Gomes, de Mamanguape; Antônio Barbosa da Silva, 1º Tenente da Reserva, da Marinha; Durval Domingos da Cruz, comerciante; Francisco Barbosa Diniz, comerciante; Antônio Domingos, líder camponês; Antônio Fábio Mariz Maia, estudante; Clemente Rosas, economista da SUDENE; Estanislau Fragoso, sargento da Aeronáutica (irmão do bispo D. Fragoso); Flávio Tavares, estudante e artista plástico; Maria das Dores Paiva de Oliveira, Lígia Mercês Macedo e Iveline Lucena Costa, da CEPLAR. Isa Guerra, Maria Limeira.

Responderam inquérito na Faculdade de Ciências Econômicas:

Os professores Cláudio Santa Cruz Costa, Luiz Hugo Guimarães, Juarez Macedo, Nizi Marinheiro, Ronald de Queiroz, Francisco Assis Lemos, Otávio de Sá Leitão Filho e Laurindo Albuquerque Melo.

Os alunos Heraldo Cavalcanti de Melo, Leda Rejane do Amaral, José Iremar Alves Bronzeado, Marcus Ubiratan Guedes Pereira, José Ferreira da Silva, Pedro Targino Moreira, Albano Nunes Nicodemi e Edvaldo de Góis.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre A Educação em Direitos Humanos na Universidade: Desafios para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e está sendo desenvolvida por Maria de Nazaré Tavares Zenaide, aluna do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Ana Dorziat Barbosa de Melo.

Os objetivos do estudo são analisar a inserção dos direitos humanos na educação superior, a partir da relação com os movimentos sociais e o poder público, identificando as configurações práticas educativas em direitos humanos realizadas no ensino, na pesquisa e na extensão na UFPB. A finalidade deste trabalho é contribuir com o resgate histórico das ações educativas em direitos humanos desenvolvidas pela e com a UFPB, no ensino, na pesquisa e na extensão, e indiretamente, colaborar com a produção do conhecimento no campo da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior, um dos eixos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Solicitamos a sua colaboração para a realização de entrevistas, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e direitos humanos, bem como publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Pesquisadora: Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Rua Ovídio Gouveia 236, Conjunto Pedro Gondim, João Pessoa – PB, Fone 83 3225 5142 ou 9985 3763, e-mail: mntzenaide@uol.com.br

Endereço (Setor de Trabalho): Departamento de Serviço Social da UFPB e Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, Telefone: 3216 7464

APÊNDICE 2

Formulário 01 – Os Direitos Humanos na UFPB no contexto Democrático 1989 – 2007

1. Identificação

Nome

Graduação:

Pós-Graduação:

Tipo de Vínculo com a UFPB

2. Local onde atuou em direitos humanos na UFPB (Período):

- () Comissão de Anistia (ano:)
- () assessoria aos movimentos sociais. (ano:) Especificar:
- () Mestrado de Sociologia Rural de Campina Grande (ano:)
- () entidades de direitos humanos. (ano:) Especificar:
- () conselhos de direitos e defesa. (ano:) Especificar:
- () cursos de graduação. (ano:) Especificar:
- () Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão (ano:)
- () Comissão de direitos humanos (ano:)
- () Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos. (ano:) Especificar:
- () SEAMPO (ano:)
- () Núcleos (NIDHIR, NUDOC, NIETI e outros). (ano:) Especificar:
- () Cursos de Especialização. (ano:) Especificar:
- () Mestrado em Ciências Jurídicas (ano:)
- () CCJ (ano:)
- () CCHLA (ano:)
- () CE (ano:)
- () PRAC (ano:)
- () Outros. Especificar:

3. Onde se encontrava durante a ditadura militar?

- 4. Participou de algum movimento social durante o processo de transição e de democratização? Exemplifique sua atuação junto a entidades de direitos humanos na Paraíba (Arquidiocese da Paraíba, outras)
- 5. Na sua trajetória em direitos humanos na UFPB com quais movimentos sociais ou entidades de direitos humanos e da sociedade civil estabeleceu relações com o trabalho de extensão, de pesquisa e de ensino? Como essa participação contribuiu para a inserção dos direitos humanos no ensino, na pesquisa e na extensão?
- 6. Quais as principais referências em direitos humanos na Paraíba e na UFPB no período da ditadura, da transição e da democratização?

7. De que modo as experiências de educação popular junto aos movimentos sociais na década de 1970 e 80 permearam e incorporaram os direitos humanos na UFPB?
8. No processo de democratização, quais os fatores relevantes para a inserção dos direitos humanos na UFPB?
9. De que modo a institucionalização da CDHC/CDH e do NCDH impactaram a inserção dos direitos humanos na UFPB? (cursos e projetos de extensão, cursos de pós-graduação, formação, pesquisas, ouvidorias e outros)? Qual foi o papel histórico da CDHC e da CDH?
10. De que modo a CDH impactou em ações de direitos humanos na sociedade (criação das esferas públicas da cidadania como Conselhos, Ouvidorias, Fóruns, Comitês, ouvidorias e outros)? Participou representando a UFPB em algum desses órgãos? Quais e Quando? Qual a contribuição da UFPB?
11. Quais as tensões enfrentadas para a inserção dos direitos humanos na UFPB?
12. Descreva sua participação (principais contribuições) no processo de inserção dos direitos humanos na UFPB:
 - no Ensino
 - na extensão
 - na pesquisa
 - na gestão
13. Como a UFPB vem incorporando as demandas do programa nacional de direitos humanos e outros planos de ação nas ações de Ensino, Pesquisa e Extensão?
14. Como seu trabalho de extensão universitária em direitos humanos articulou-se com o ensino e a pesquisa? Quais as estratégias usadas? Quais as dificuldades encontradas para construir a indissociabilidade?
17. De que modo a UFPB vem se engajando no âmbito estadual e nacional com a defesa dos direitos, o Programa Nacional de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos?
18. No Plano Nacional, ao longo de sua trajetória como militante ou docente em direitos humanos de quais fóruns, associações, comitês, mobilizações ou outras articulações vêm participando? Qual a relação desta atuação com os direitos humanos e a Educação Superior?

APÊNDICE 3

Formulário 02 – Institucionalidade dos Direitos Humanos na UFPB

1. Identificação

Nome

Graduação:

Pós-Graduação:

Tipo de Vínculo com a UFPB

2. Local onde atuou em direitos humanos na UFPB (Período):

- () Comissão de Anistia (ano:)
- () assessoria aos movimentos sociais. (ano:)Especificar:
- () Mestrado de Sociologia Rural de Campina Grande (ano:)
- () entidades de direitos humanos. (ano:)Especificar:
- () conselhos de direitos e defesa. (ano:)Especificar:
- () cursos de graduação. (ano:)Especificar:
- () Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão (ano:)
- () Comissão de direitos humanos (ano:)
- () Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos. (ano:)Especificar:
- () SEAMPO (ano:)
- () Núcleos (NIDHIR, NUDOC, NIETI e outros). (ano:)Especificar:
- () Cursos de Especialização. (ano:) Especificar:
- () Mestrado em Ciências Jurídicas (ano:)
- () CCJ (ano:)
- () CCHLA (ano:)
- () CE (ano:)
- () PRAC (ano:)
- () Outros. Especificar:

3. Onde se encontrava durante a ditadura militar?

4. Como se deu o processo de institucionalização dos direitos humanos na UFPB?

5. Quais os fatores externos contribuíram com a criação da CDHC na UFPB? Quais os fatores internos foram favoráveis para a criação de uma Comissão de Direitos Humanos na UFPB?

6. Quais as principais tensões e resistências enfrentadas na inserção dos direitos humanos na UFPB?

7. Quais as principais ações institucionais da CDH da UFPB? Quais as demandas internas e as demandas externas?
8. Qual a relação da CDH com a gestão da UFPB? Quais as principais dificuldades para atuação da CDH?
9. Quais as tentativas de inserção dos direitos humanos no ensino, na pesquisa e na gestão?
10. Qual a contribuição da CDH da UFPB para a criação de esferas públicas da cidadania, da luta contra as violações dos direitos humanos e a proteção de pessoas ameaçadas; para a implementação dos direitos humanos nas políticas públicas?
11. Por que a criação do NCDH? Quais as especificidades da CDH e do NCDH?
12. Como o NCDH tem contribuído com a política de direitos humanos?
13. Quais os desafios e dificuldades para a estruturação e a funcionalidade do NCDH?
14. Quais os principais interlocutores do NCDH?

APÊNDICE 4

Formulário 03 – A Comissão de Anistia na UFPB

1. Identificação

Nome

Graduação:

Pós-Graduação:

Tipo de Vínculo com a UFPB

2. Local onde atuou em direitos humanos na UFPB (Período):

- () Comissão de Anistia (ano:)
- () assessoria aos movimentos sociais. (ano:)Especificar:
- () Mestrado de Sociologia Rural de Campina Grande (ano:)
- () entidades de direitos humanos. (ano:)Especificar:
- () conselhos de direitos e defesa. (ano:)Especificar:
- () cursos de graduação. (ano:) Especificar:
- () Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão (ano:)
- () Comissão de direitos humanos (ano:)
- () Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos. (ano:)Especificar:
- () SEAMPO (ano:)
- () Núcleos (NIDHIR, NUDOC, NIETI e outros). (ano:)Especificar:
- () Cursos de Especialização. (ano:) Especificar:
- () Mestrado em Ciências Jurídicas (ano:)
- () CCJ (ano:)
- () CCHLA (ano:)
- () CE (ano:)
- () PRAC (ano:)
- () Outros. Especificar:

3. Onde se encontrava durante a ditadura militar?

4. Como se deu a criação da Comissão de Anistia da UFPB? Quais as tensões enfrentadas?
(ver referências normativas)

5. Quais foram as principais intervenções da ditadura na UFPB?

6. Quantos estudantes, docentes e técnico-administrativos foram punidos pela ditadura militar na UFPB?

7. Quais os acervos disponíveis na UFPB sobre a ditadura militar?

8. Onde se concentrou a informação sobre as pessoas cassadas na UFPB?
9. Quando (1998) e como foi o processo de criação da Comissão de Anistia na UFPB?
10. Quais as ações da Comissão de Anistia da UFPB? Há relatórios? Quais Documentos produzidos?
11. Qual a relação da Comissão de Anistia da UFPB com a Educação em Direitos Humanos?
12. Na sua experiência, quais os fatores determinantes para a inserção dos direitos humanos na Universidade?
13. De que modo a ditadura gerou a necessidade de educar em direitos humanos?
14. Como a dimensão da memória da repressão pode ser um componente emancipatório da educação em direitos humanos?
15. Vocês têm outra lista de cassados? Há lista de desaparecidos políticos na UFPB?
16. O que foi o Movimento de Anistia na Paraíba?
17. Como a UFPB contribuiu para a Ditadura (Como a gestão da UFPB como Reitor-Interventor, Conselho Universitário e Diretores de Centro participaram da repressão comandada pela Ditadura)? De defensores a Algozes, participação ativa.(Retratação p. 33)
18. Como a UFPB contribuiu com o processo de democratização da sociedade brasileira? Quais as principais intervenções da UFPB?

APÊNDICE 5

Formulário 04 – A UFPB e o Conselho Estadual de Direitos Humanos

1. Identificação

Nome

Graduação:

Pós-Graduação:

Tipo de Vínculo com a UFPB

2. O processo de criação do CEDDHC – conjuntura, tensões e alianças;
3. Qual a participação da UFPB na criação e gerenciamento do CEDDHC?
4. Quais as contribuições da UFPB no CEDDHC?
5. Quais as principais ações desenvolvidas pela UFPB e o CEDDHC em direitos humanos?
Quais os principais resultados dessa parceria?
6. De que forma a participação da UFPB no CEDDHC demandou ações de ensino, pesquisa e extensão?
7. Quais os principais entraves para a atuação do CEDDHC na defesa dos direitos humanos na Paraíba?
8. Como a atuação da UFPB no CEDDHC vem contribuindo para o ensino, a pesquisa e a extensão em direitos humanos?
9. Qual o papel da UFPB no Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão?
10. De que modo o CEDDHC e a UFPB tem contribuído para a implementação da política de direitos humanos?

APÊNDICE 6

Formulário 5 – Coordenadores da área de Direitos Humanos do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

1. Identificação

Nome

Graduação:

Pós-Graduação:

Tipo de Vínculo com a UFPB

2. Onde se encontrava durante a ditadura militar?
3. Quando e como ocorreu o processo de institucionalização dos direitos humanos na Extensão Universitária?
4. Como se deu a criação da área temática direitos humanos no Plano Nacional de Extensão e quais têm sido os resultados da inserção dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão?
5. Quais os programas e projetos em direitos humanos do Governo Federal (SEDH, SEPPIR, SPM, SECAD e outros) que estão mobilizando as universidades a partir da articulação do FORPROEX?
6. Como o FORPROEX tem sido um parceiro na implementação da Política de Direitos Humanos? Quais os avanços e dificuldades?
7. Como o FORPROEX tem pautado a temática da educação em direitos humanos nos editais públicos articulados junto aos órgãos públicos?
8. Quais têm sido os parceiros do FORPROEX na implementação dos direitos humanos na extensão universitária? Quais os avanços construídos?
9. Como os Congressos, os encontros regionais e locais de Extensão Universitária têm inserido a temática dos direitos humanos?
10. Como a extensão universitária vem contribuindo para a inserção dos direitos humanos no ensino e na pesquisa nas universidades?
11. Como foi a atuação da UFPB no FORPROEX na área dos direitos humanos? Quais os parceiros e ações articuladas através do FORPROEX?

12. Como a extensão tem contribuído para a construção da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa?

13. Quais os desafios atuais do FORPROEX no campo dos direitos humanos?