RIDH

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

RIDH | publicação semestral | Bauru | v. 2, n. 3 | p. 1-215 | julho/dezembro, 2014

RIDH

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

EXPEDIENTE

Contato
OEDH - OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS / Unesp
Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - (sala 69)
Vargem Limpa - CEP 17033-360 - Bauru, SP - Brasil
Tels. 55 (14) 3103 6172 / 3013 7053
E-mails: oedh@unesp.br

Revisão
Editoria

Capa
Cristina de Souza Corat
Inky Design/ Unesp - Bauru

Diagramação
Érika Woelke
Miguel André Portezani
Vinícius de Almeida Martins

Impressão
Avalon Gráfica Digital

Versão on line da RIDH
www.culturaacademica.com.br/ridh

CULTURA
ACADÊMICA
Editora

EQUIPE EDITORIAL

Editores
Clodoaldo Meneguello Cardoso (Unesp-Bauru)
clocar@faac.unesp.br
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (Unesp-Marília)
tamb@marilia.unep.br

Comitê Editorial Executivo
Ana Maria Klein (Unesp-São José do Rio Preto)
Arlete Maria Francisco (Unesp-Pres. Prudente)
Débora Cristina Fonseca (Unesp-Rio Claro)
Helen Barbosa Raiz Engler (Unesp-Franca)
Juarez Tadeu de Paula Xavier (Unesp-Bauru)
Nilma Renildes da Silva (Unesp-Bauru)
Solange Daher (Unesp-Botucatu)

Conselho Editorial
Aida Monteiro (UFPE)
Alberto Damasceno (UFPA)
Artur Stamford (UFPE)
Bethania Assy (PUC-RJ)
Dagoberto José Fonseca (Unesp-Araraquara)
Edson Teles (Unifesp)
Enoque Feitosa (UFPB)
Fábio Barbosa de Freitas (UFCG)
Fernanda Bragato (Unisinos)
Giancarla Brunetto (UFRGS)
José Sérgio (USP)
José Luiz Sanfelice (Unicamp)
João Ricardo Dornelles (PUC-RJ)
Julio C. Llanan Nogueira (UNR-Rosário/Argentina)
Helena Esser (UFG)
Lúcia de Fátima Guerra (UFPB)
Márcia Macêdo (UFBA)
Mariana Blengio Valdés (UdelaR/Uruguai)
Marco Mondaini (UFPE)
Marlise Miriam de Matos Almeida (UFMG)

Maria das Graças P. Britto (UFPel)
Miriam Pillar Grossi (UFSC)
Nair Heloisa Bicalho de Souza (UnB)
Naldson Ramos (UFMT)
Paulo Carbonari (IFIBE)
Ricardo Barbosa de Lima (UFG)
Rosa Maria Godoy (UFPB)
Sandra Unbehaum (Fund. Carlos Chagas)
Sheila Stolz (FURG)
Sólon Viola (Unisinos)
Zilda Márcia Gricoli Iokoi (USP)

Conselho Consultivo
Adalberto da Silva Retto Júnior (Unesp-Bauru)
Abraham Magdenzo (Cátedra da Unesco em DH-Chile)
Agnaldo dos Santos (Unesp-Marília)
Alberto Damasceno (UFPA)
Alexandre Bernardino Costa (UnB)
Aline da Silva Nicolino (UFG)
Alonso Bezerra de Carvalho (Unesp-Assis)
Ana Maria Klein (Unesp-São José do Rio Preto)
Ana Tereza Reis da Silva (UnB)
André Varella (UFF-RJ)
César Augusto Silva da Silva (UFGD-PB)
Ângela Viana Machado Fernandes (Unesp-Araraquara)
Antônio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS)
Antônio Mendes da Costa Braga (Unesp-Marília)
Antônio Roberto Espinosa (Unifesp)
Carlos Ugo Santander (UFG)
Ari Fernando Maia (Unesp-Bauru)
Arlete Maria Francisco (Unesp-Pres. Prudente)
Arnaldo Bastos Santos Neto (UFG)
Carlo Napolitano (Unesp-Bauru)
Cássia Letícia Carrara Domiciano (Unesp-Bauru)
Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira (UFPE)
Celma Tavares (UFPE)
Cerise de Castro Campos (UFG)
Cláudio Roberto Y Goya (Unesp-Bauru)
Cléria Botelho Costa (UnB)
Cristina Grobério Pazó (Fac. de Direito de Vitória)
Dagoberto José Fonseca (Unesp-Araraquara)
Danilo Rothberg (Unesp-Bauru)
Douglas Antônio Rocha Pinheiro (UFG)
Douglas Policarpo (UFGD-MS)
Edinilson Donisete Machado (Univem-Marília)
Edson Teles (Unifesp)
Eduardo Pinto e Silva (UFSCar)
Enima dos Santos (UFPA)
Evandro Fiorin (Unesp-P. Prudente)
Fábio Metzger (FMC/UNIESP-Caieiras/SP)
Fernanda Bragato (Unisinos)
Fernanda Henriques (Unesp-Bauru)
Flávia Roberta Benevenuto de Souza (UFAL)
Giuseppe Tosi (UFPB)
Helena Esser (UFG)
Heloísa Pait (Unesp-Marília)
Henrique Sartori de Almeida Prado (UFGD-PB)
Iraíde Marques de Freitas Barreiro (Unesp-Assis)
Ivo Pons (Mackenzie)
Jair Pinheiro (Unesp-Marília)
José Brás Barreto de Oliveira (Unesp-Bauru)
José Luiz Guimarães (Unesp-Assis)
José Marcos Romão da Silva (Unesp-Bauru)
José Renê Trentim (Unicamp)
Juarez Tadeu de Paula Xavier (Unesp-Bauru)
Juciene Ricarte Apolinário (UFCG-PB)
Lúcia de F. Guerra Ferreira (UFPB)
Julio C. Llanan Nogueira (UNR-Rosário/Argentina)
Laércio Fidelis Dias (Unesp-Marília)
Larissa Maués Pelúcio Silva (Unesp-Bauru)
Lorena de Melo Freitas (UFPB)
Luciana de Oliveira Dias (UFG)
Magno Luiz Medeiros da Silva (UFG)
Marcus Paulo Rycembel Boeira (IICS-SP)
Maria de L. Rocha Nunes (FAMEP - Fac. do Médio Paraíba)
Maria Goretti Dal Bosco (UFG)
Maria Ribeiro do Valle (Unesp-Araraquara)
Maria Salete Kern Machado (UnB)
Mariana Blengio Valdés (UdelaR-Montevidéu)
Maximiliano Martin Vicente (Unesp-Bauru)
Nilma Silva (Unesp-Bauru)
Paula Ariane Freire (IBEJ-Uberaba)
Petrônio de Tílio Neto (Mackenzie)
Ricardo Barbosa de Lima (UFG)
Ricardo Luis Nicola (Unesp-Bauru)
Riva Sobrado de Freitas (Unesp-Franca)
Rodrigo Alves Correia (Fac. AVEC de Vilhena-RO)
Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos (Unesp-Marília)
Rosângela de Lima Vieira (Unesp-Marília)
Rosani Moreira Leitão (UFG)
Saulo de Oliveira Pinto Pinto (UFG)
Sebastião de Souza Lemes (Unesp-Araraquara)
Sílvia Ap. de Sousa Fernandes (Unesp-Marília)
Solange Ramires Daher (Unesp-Botucatu)
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (Unesp-Marília)
Telma Regina de Paula Sousa (Unimep-Piracicaba)
Roberto Goulart Menezes (UnB)
Teófilo Marcelo de Arêa Leão Jr. (Univem-Marília)
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (Unesp-Bauru)
Wellington Lourenço de Almeida (UnB)

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos
Av Eng Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 (sala 69)
Vargem Limpa - CEP 17.033-360 - Bauru-SP
Tels.: (14) 3103-6172 / 7053 • e-mail: ridh@unesp.br

ESTA REVISTA FOI PATROCINADA PELA

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

APOIO:

Faculdade de Arquitetura,
Artes e Comunicação

INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
E RELAÇÕES INTERNACIONAIS UNESP

PROEX
Pró-reitoria de Extensão Universitária

editora unesp
fundação

Os artigos são de responsabilidade exclusiva dos autores. É permitida sua reprodução, total ou parcial, desde que seja citada a fonte.

323.4
R349

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos / Observatório de Educação em Direitos Humanos/UNESP. – Vol. 1, n. 1 (2013) – São Paulo : OEDH/UNESP, 2013–

Semestral

ISSN 2318-9568

1. Direitos Humanos – Periódico. I. Brasil, Observatório de Educação em Direitos Humanos. II. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

Copyright© OEDH/UNESP, 2014

Sumário

7 Apresentação
Editoria

DOSSIÊ: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO

11 **Guilherme de Almeida, Vitor Blotta (ANDHEP)**
Apresentação do dossiê

15 **Fernando da Silva Cardoso**
Interfaces da pesquisa sobre direitos humanos em produções científicas na área da Educação em Direitos Humanos – ANDHEP (2009 e 2012)

35 **Sandra Unbehaum, Ingrid Viana Leão, Camila Magalhães Carvalho**
Programas e áreas de concentração em direitos humanos no Brasil: o desenho de uma possível interdisciplinaridade

55 **Gilberto J. Monteiro, Irandi Pereira, Maria do Rosário de S. Gomes**
Os direitos humanos na produção acadêmica e técnica do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei

69 **Larissa Messias Moraes**
Intolerância, direitos humanos e socialização no ambiente escolar

89 **Rafael Aroni**
A greve de Guariba (1984) no imaginário sociológico de estudantes secundaristas

113 **Maria de Nazaré Tavares Zenaide**
Educar para nunca mais: memória e resistência camponesa em Mari, PB, Brasil

ARTIGOS: CONCEITO, MEMÓRIA, VIOLÊNCIA E MORADIA

131 **Maria Cecília Pedreira de Almeida**
A linguagem da lei e a gramática da injustiça: reflexões sobre o direito e a amizade

149 **Silvia Maria Brandão Queiroz**
A democracia brasileira e o passado que não passa

161 **Antonio Mateus de Carvalho Soares**
O acúmulo da violência e da criminalidade na sociedade brasileira e a corrosão dos direitos humanos

191 **Simone da Silva Costa**
Impactos da política de habitação social e o direito humano à moradia no Brasil

RESENHA

209 **Clodoaldo Meneguello Cardoso**
Os Itinerantes estão chegando: a missão em direitos humanos
livro: Utopia antecipada, de Giancarla Brunetto

211 **NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA RIDH**

215 **OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Apresentação

A RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, nesta 3ª edição, traz como destaque um dossiê sobre Educação em Direitos Humanos organizado pela ANDHEP, a partir de trabalhos apresentados no seu VIII Encontro Nacional (2014), especificamente no GT: "Ensino e Educação em Direitos Humanos".

Os textos selecionados para este dossiê oferecem-nos um conjunto de dados atualizados e abrangentes sobre pesquisa em direitos humanos no Brasil. Retrata assim boa parte dos enfoques que vêm sendo dados em nossos programas de pós em Direitos Humanos, em especial naqueles de perfil interdisciplinar. Também encontraremos textos abordando experiências de Educação em Direitos Humanos tanto no ambiente escolar da sala de aula, quanto nos movimentos sociais, em que a EDH assume, na atividade de extensão universitária, um caráter de militância política.

Abrindo o dossiê, o texto **Interfaces da pesquisa sobre direitos humanos em produções científicas na área da Educação em Direitos Humanos – ANDHEP (2009 e 2012)** de Fernando da Silva Cardoso registra que a EDH tem sido prioridade no quadro das pesquisas interdisciplinares em direitos humanos apresentadas nos últimos Encontros da ANDHEP. Assunto predileto: Formação inicial e continuada em Direitos Humanos. Outros temas de pesquisas também apresentaram recorrência: Acesso à Justiça, Assessoria Jurídica Popular, Sistema Penitenciário, e Cidadania e Inclusão Social.

Em **Programas e áreas de concentração em direitos humanos no Brasil: o desenho de uma possível interdisciplinaridade**, a equipe – Sandra Unbehaum, Ingrid Viana Leão e Camila Magalhães Carvalho – procura compreender a natureza dos currículos interdisciplinares de Direitos Humanos em programas de pós-graduação interdisciplinares. Para isso as pesquisadoras realizam uma análise comparativa desses com aqueles programas de pós em Direitos Humanos desenvolvidos no interior dos cursos de Direito.

Ainda sobre programas de pós-graduação na área multidisciplinar, o artigo de Gilberto José Monteiro, Irandi Pereira e Maria do Rosario Corrêa de Salles Gomes traz um panorama sobre **Os direitos humanos na produção acadêmica e técnica do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei**, da Universidade Bandeirante Anhanguera/SP, no período de 2010 – 2012. Pela especificidade da temática, este programa procura aliar as pesquisas e a produção bibliográfica com atividades de intervenção nas políticas públicas de caráter socioeducativo.

Em **Intolerância, direitos humanos e socialização no ambiente escolar,** Larissa Messias Moraes apresenta e analisa os resultados da pesquisa Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), em 2009, em 501 escolas brasileiras. O conhecimento dessa pesquisa, por parte dos educadores, é de fundamental importância para o trabalho de educação em direitos humanos na escola, caminho privilegiado para se construir uma cultura de valorização da convivência na diversidade, como mostra a autora.

O dossiê encerra-se com o relato e análise de duas experiências de educação em direitos humanos a partir da memória das lutas sociais contra a ditadura militar, pós 1964, no Brasil. Na primeira experiência, o prof. Rafael Aroni apresenta o trabalho pedagógico realizado com estudantes secundarista, a partir das imagens sociais aprendidas por eles, com o estudo da greve dos trabalhadores canavieiros, em Guariba, na década de 1980. Conjugaram-se, no trabalho pedagógico, a aprendizagem da história regional, a promoção dos direitos humanos e o direito à memória e à verdade. Esta é a temática do artigo **A greve de Guariba (1984) no imaginário sociológico de estudantes secundaristas.**

Educar para nunca mais: memória e resistência camponesa em Mari, PB, Brasil registra o trabalho de resgate da memória e da verdade sobre a tragédia de Mari, em 1964, quando camponeses foram assassinados num confronto violento contra o latifúndio. A partir desta pesquisa, realizada pelo Comitê Paraibano Memória Verdade e Justiça, Maria de Nazaré Tavares Zenaide – membro do Comitê – analisa os significados da EDH, no enfoque como educar para o nunca mais. Além da reflexão teórica, a autora comenta as atividades de EDH, realizadas junto aos familiares das vítimas e à comunidade de Mari, pela passagem dos 50 anos da luta de resistência.

* * *

Numa segunda seção, a RIDH 3 publica mais quatro artigos com temas relevantes em direitos humanos: conceituações filosóficas, memória, violência e moradia.

Com base em análises conceituais filosóficas sobre e o direito e a amizade, Maria Cecília Pedreira de Almeida busca demonstrar que a expressão dos direitos humanos, enquanto direito positivo, pode obstaculizar a própria realização ética e política desses direitos na vivência cotidiana. O texto **A linguagem da lei e a gramática da injustiça: reflexões sobre o direito e a amizade** conclui que o fortalecimento da democracia vai além do estado de direito; passa pela tolerância, amizade e dignidade humana.

Demonstrar a presença da lógica do período ditatorial recente na atual democracia brasileira, em especial nas políticas oficiais de memória das vítimas da ditadura, é o propósito do texto A democracia brasileira e o passado que não passa. Nele, Silvia Maria Brandão Queiroz procura mostrar as limitações da Comissão Nacional da Verdade, no que diz respeito à justiça e ao acesso aos arquivos da ditadura, impostas por regras de exceção, próprias dos tempos do arbítrio.

O estudo sobre violência na sociedade brasileira, realizado a partir de dados estatísticos, por Antonio Mateus de Carvalho Soares, tem o objetivo demonstrar que o acúmulo social desse quadro tem contribuído para a corrosão dos direitos humanos. Dentre seus argumentos, o autor cita o crescimento da violência como processo intrínseco à lógica autoritária que impõe verticalmente uma cultura do medo e da dominação. Artigo: O acúmulo da violência e da criminalidade na sociedade brasileira e a corrosão dos direitos humanos.

Com Impactos da política de habitação social e o direito humano à moradia no Brasil, Simone da Silva Costa analisa a política pública de habitação popular, mostrando sua importância social. Contudo, mostra quão distante estamos ainda de suprir essa demanda da classe trabalhadora, por uma moradia digna, que se manifesta desde a década de 1940.

Os posicionamentos, contidos nos artigos publicados, são de responsabilidade dos autores.

Editoria

Bauru, dezembro de 2014.

Dossiê – Educação em Direitos Humanos – pesquisa, ensino e extensão

Apresentação do dossiê

É um grande prazer ter recebido convite da Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos da UNESP para selecionar artigos a este dossiê sobre educação em direitos humanos. Ele é composto por versões revisadas e atualizadas de textos que foram apresentados no VIII Encontro Nacional da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP), ocorrido entre os dias 28 a 30 de abril de 2014, na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. O Encontro teve como tema "Direitos Humanos e Políticas Públicas de Segurança Pública", e os artigos foram apresentados no Grupo de Trabalho "Ensino e Educação em Direitos Humanos", um GT permanente da ANDHEP.

Os textos aqui presentes foram selecionados após uma criteriosa análise dos 34 trabalhos apresentados no GT, que levou em conta os seguintes pontos: relevância temática ao momento histórico; dá conta de avanços no estado da arte na educação em direitos humanos no Brasil; toca em experiências concretas de educação em direitos humanos.

O avanço na área de educação em direitos humanos é uma das missões principais da ANDHEP. Com dez anos de entidade, torna-se oportuna a autorreflexão que esta seleção de textos provoca sobre o campo científico e de ensino em direitos humanos no Brasil, que a ANDHEP ajudou a construir. Mas talvez mais interessante do que isso é o fato de que essa autorreflexão é mais como olhar para um espelho do que receber um diagnóstico analítico do que tem ocorrido na área. Isto é, a imagem que esses textos nos fornecem uma condensação exemplar de um processo mais amplo de formação da cultura política brasileira, que passa necessariamente pela educação, num sentido de formação cultural (Bildung). Nessa imagem tomamos contato ao mesmo tempo com as raízes históricas do período autoritário, práticas escolares que refletem as heranças desse período e a produção científica em educação em direitos humanos resultante, que procura compreender e responder a essas questões, enquanto atua sobre a cultura política nacional.

Se a interdisciplinaridade, a formação de novos campos e experiências de transferência de conhecimento, e a busca por aplicar os direitos humanos nos métodos e políticas educacionais são alguns dos resultados dessas pesquisas, isso significa que o campo da educação em direitos humanos no Brasil tem uma vocação para a prática. Ela contribui ao mesmo tempo para a formação cultural dos indivíduos e do país, à renovação de seus métodos, estruturas e instituições de educação e produção de conhecimento, e a novas cooperações e transferências de conhecimento e tecnologia entre a academia e os setores públicos e privados.

É por esses motivos que louvamos a iniciativa da RIDH em publicar os artigos deste dossiê, e agradecemos a oportunidade de dar mais vazão à ampla produção acadêmica na área dos direitos humanos, e da educação em direitos humanos em particular, que não param de crescer e se qualificar.

Outubro de 2014.

Guilherme de Almeida e Vitor Blotta
Presidente e Secretário Executivo
da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP)

Interfaces da pesquisa sobre direitos humanos em produções científicas na área da Educação em Direitos Humanos – ANDHEP (2009 e 2012)

- Interfazes de la investigación en derechos humanos en las producciones científicas de la zona de la educación en derechos humanos - ANDHEP (2009 y 2012)

- Interfaces research about human rights scientific productions in the area of human rights education - ANDHEP (2009 and 2012)

Fernando da Silva Cardoso[1]

Resumo: A pesquisa científica em suas dimensões interdisciplinares tem se mostrado como um campo desafiador aos pesquisadores sociais, em especial aqueles que se dedicam a investigação de questões inerentes à área dos direitos humanos. É neste cenário de (re)construções epistemológicas que a Educação em Direitos Humanos vem se apresentando enquanto possibilidade de perpassar discussões sobre assuntos inerentes ao contexto humanista. Assim, o presente estudo

1 Mestrando em Direitos Humanos – Universidade Federal de Pernambuco. Pós-graduando em Direitos Humanos – Universidade Federal de Campina Grande. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Pesquisador do Grupo de Pesquisas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania e do *Diversiones* - Grupo de Pesquisa sobre Direitos Humanos, Poder e Cultura em Gênero e Sexualidade.

propõe-se analisar parte da produção existente acerca do grande tema "direitos humanos" no campo interdisciplinar da Educação em Direitos Humanos, tomando como base as produções científicas da área apresentadas nos congressos da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação - ANDHEP, nos anos de 2009 e 2012. A análise das produções presentes na base de dados deu-se a partir da eleição de descritores, assim como da leitura e categorização das áreas de conhecimento abordadas nas pesquisas. Os resultados obtidos neste estudo indicam um panorama no qual as temáticas que perfazem a discussão sobre o tema "direitos humanos" têm abordado a partir do campo da Educação em Direitos Humanos, especialmente, discussões acerca da *formação inicial e continuada em direitos humanos*. A análise também aponta para a presente recorrência de pesquisas sobre Acesso à Justiça, Assessoria Jurídica Popular, Sistema Penitenciário, e Cidadania e Inclusão Social.

Palavras-chave: Direitos humanos. Pesquisa. Educação em direitos humanos.

Resumen: La investigación científica en sus aspectos interdisciplinarios, han demostrado ser un campo difícil para los investigadores sociales, especialmente los que se dedican a investigar temas inherentes a la esfera de los derechos humanos. Es este (re) construcciones escenario epistemológico que la Educación en Derechos Humanos se ha presentado como una posibilidad de impregnar discusiones de temas inherentes a contexto humanístico. Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo examinar algunos de la producción existente acerca de el gran tema "derechos humanos" en el campo interdisciplinario de la educación en derechos humanos, sobre la base de las producciones científicas del área presentados en las conferencias de la Asociación Nacional de Humanos, Derechos de Investigación y Postgrado - ANDHEP, en los años 2009 y 2012. El análisis de las producciones presentes en la base de datos se produjo a partir de la elección de los descriptores, así como la lectura y la categorización de las áreas de conocimiento incluidas en la investigación. Los resultados de este estudio indican un panorama en el que los temas que conforman el debate sobre el tema "derechos humanos" se han acercado desde el campo de la educación en derechos humanos, en especial las discusiones de formación inicial y permanente de los Derechos Humanos. El análisis también apunta a la recurrencia de esta investigación sobre el Acceso a la Justicia, Asesoramiento Legal populares, Prisiones, y Ciudadanía e Inclusión Social.

Palabras clave: Derechos humanos. Investigación. Educación en derechos humanos.

Abstract: Scientific research in its interdisciplinary dimensions have proved to be a challenging social researchers, especially those who are dedicated to research issues inherent in the human rights field. Is this (re) constructions epistemological scenario that Human Rights Education has been presented as a possibility to pervade in discussions about issues humanist context. Thus, this study aims to examine some of the existing production about the great "human rights" in the interdisciplinary field of human rights education, based on the scientific productions of the area presented at conferences of the National Association of Human, Rights Research and Graduate - ANDHEP, in the years 2009 and 2012. The analysis of productions present in the database occurred from the election of descriptors as well as reading and categorization of the knowledge areas covered in the research. The results of this study indicate a panorama in which the themes that make up the discussion on the topic "human rights" have approached from the field of hu-

man rights education, especially discussions of Initial and Continuing Education in Human Rights. The analysis also points to the recurrence of this research on Access to Justice, Legal Advice Popular, Prisons and Citizenship and Social Inclusion.

Keywords: Human rights. Research. Human rights education

Introdução

A Educação em Direitos Humanos (EDH) tem representado na atualidade a oportunidade de ser construída uma "cultura" educativo-humanística. A construção das discussões que privilegiem o tema tem buscado acompanhar a multidimensionalidade[2] e diversidade dos próprios direitos humanos (DH), assumindo uma nova perspectiva de discussão e abordes a esta grande área do saber.

É nesse sentido que a pesquisa científica no campo dos direitos humanos tem evidenciado a necessidade de ampliação de trabalhos que construam o lócus interdisciplinar que permeia a investigação dos diversos subtemas relacionados aos direitos humanos, perspectiva que, a nosso ver, torna-se possível a partir da EDH.

Dialogando com o campo da interdisciplinaridade, tem-se como objetivo neste estudo evidenciar a pesquisa sobre a grande área de investigação dos direitos humanos no âmbito das produções científicas que tratam sobre a EDH, tomando como ponto inicial de análise a base de dados da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação (2009 e 2012[3]). Processo investigativo que, por conseguinte, consistirá na construção do panorama atual de investigações e experiências que vem sendo estudadas/apresentadas sobre o campo dos DH a partir do foco educacional.

A opção por analisar os estudos presentes no banco de informações da ANDHEP se deu pelo fato de esta Associação de Pesquisa ocupar um importante espaço no panorama nacional e internacional, apresentando relevante produção científica de seus membros, como também, da visível atuação política em prol dos direitos humanos.

Ainda, é necessário assinalarmos que o presente trabalho localiza-se no contexto de um estudo mais amplo em curso. É parte da construção do *Estado da Arte* da pesquisa sobre violência escolar, educação em direitos humanos e mediação de conflitos escolares que

2 As pesquisas sobre a EDH, na contemporaneidade, têm assumido o contorno "multidimensional" deste campo do saber, articulando conhecimentos historicamente construídos, afirmando valores, atitudes e práticas sociais, no sentido de buscar, a partir da discussão teórica do assunto, construir uma consciência cidadã. Cremos que o fortalecimento de práticas individuais e socais que geram ações e instrumentos em favor da promoção e defesa dos direitos humanos (CARBONARI, 2009), são viabilizados na idealização de novos estudos, que ampliem e qualifiquem o debate neste campo do saber.

3 A opção pelas produções dos anos de 2009 e de 2012 deve-se ao fato de serem encontros mais recentes e abrangerem um relevante número de trabalhos neste campo. Como também pela indisponibilidade dos Anais de Trabalhos apresentados nos encontros da ANDHEP.

ora desenvolvemos no Mestrado Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco[4].

A importância em evidenciar como vêm sendo discutidas/apresentadas as pesquisas acerca dos DH no âmbito da EDH relaciona-se com o fato de, cotidianamente, estes assuntos possuírem inúmeros entrelaçamentos, que a nosso ver, precisam também estar presentes na produção científica destas áreas.

A compreensão acerca das aproximações entre a pesquisa no âmbito da EDH e as possíveis discussões acerca do grande tema "direitos humanos" teve como base, em especial, as reflexões oriundas das ideias de Silva (1997; 2000), Candau (2007), Zenaide (2006), Carbonari (2009; 2007; 2010), Dussel (2000), Fortes (2010), Viola (2010) e Freire (2005; 2008), como também, das contribuições trazidas pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2006).

Ao mesmo tempo, por constituir-se em um estudo no campo qualitativo (LUDKE; ANDRÉ, 1986), a análise das produções científicas mapeadas orientou-se por dois descritores, que respondem aos objetivos traçados. Estes descritores possibilitaram a organização dos dados em categorias temáticas (BARDIN, 1977).

Nesse sentido, o presente estudo assume a posição de ser um mecanismo de diálogo, seja acerca do tema "direitos humanos", ou, em se tratando da pesquisa no âmbito da Educação em Direitos Humanos.

A pesquisa no campo da educação em direitos humanos: dialogicidades de uma renovada agenda

A pesquisa acerca da Educação em Direitos Humanos tem revelado um forte potencial desta área do conhecimento à discussão multi e interdisciplinar de temáticas que perpassam a construção epistêmica e cotidiana dos direitos humanos. Tem-se construído a partir deste campo do saber um amplo diálogo que tem conseguido (re)incorporar inúmeras discussões a agenda de debates e de pesquisas neste âmbito.

O cenário contemporâneo da investigação sobre a EDH a tem alçado a um importante instrumento de reflexão e de crítica aos fatos sociais violadores dos direitos humanos, ao passo que a evidencia enquanto elemento fundante da própria prática humanista. É neste cenário de polissemias – metodológicas, epistemológicas e até mesmo de (re)conhecimento do assunto – que entendemos haver alguns traços que se fixam metodologicamente em relação à pesquisa no campo da EDH e que conseguem elaborar, induzir e articular ideias que consolidam a investigação, num sentido amplo, dos direitos humanos.

As polissemias – metodológicas e epistemológicas – existentes na interlocução destes assuntos derivam da própria instrumentalidade e apropriação sobre eles, onde os preceitos da EDH ainda não foram qualitativa e cotidianamente incorporados como prática de

4 Esta análise inclui trabalhos científicos apresentados em outras instituições, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS).

promoção dos DH, ao passo que sua utilização como mecanismo de prevenção e resposta à violência a esses direitos se dá, na maioria das vezes, enquanto uma prática vazia de significados e sentidos, o que não afirma suas características.

Buscaremos apontar, alguns dos atributos da EDH que, quando aliados a pesquisa de temas transversais[5], podem influenciar, positivamente, a investigação científica dos direitos humanos.

Inicialmente, a indicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006) sobre a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos é de extrema importância à pesquisa nessa área. Traz a ideia de uma interpretação multidimensional e sistemática (FORTES, 2010) e uma explicação dinâmica acerca da pedagogia dos direitos humanos (CARBONARI, 2010), que instituem um olhar (re)conhecedor destes direitos (VIOLA, 2010).

Outro importante subsídio à pesquisa advindo do campo da EDH é a dimensão histórica (CARBONARI, 2007) que ela carrega. Os estudos permeados pela Educação em Direitos Humanos têm trazido a importante noção de ininterrupção, de continuidade de um olhar sensível aos assuntos que se relacionam com os DH. Por meio de interpretações educativo-humanísticas a pesquisa em DH tem assumido uma postura coerente com a realidade e que não negligencia o passado.

Certamente, ao assumir as perspectivas anteriormente descritas, a pesquisa no âmbito da EDH se apresenta também como proposta a "institucionalização" de um *habitus* que (re)construa no âmbito da pesquisa científica uma cultura de permanente diálogo (ZENAIDE, 2006) com os inúmeros temas dos direitos humanos. Afinal, tem-se a pesquisa na Educação em/para os Direitos Humanos também como um espaço de formação de valores (SILVA, 2000), um espaço político (CARBONARI, 2010) de fomento a alternativas afirmadoras do "humano".

O incentivo à transversalidade e à transdiciplinaridade na formação superior – o que privilegia também a promoção da pesquisa – disposto no PNEDH (BRASIL, 2006), alcança no âmbito da pesquisa científica dos direitos humanos a possibilidade de inclusão de diferentes áreas do conhecimento, de atores e de experiências que ampliem tanto as possibilidades formais (NODARI; FERREIRA, 2008) – como também as não formais (FREIRE; SHOR, 2008) – de abordagem do tema sob o olhar da EDH.

Acreditamos, nesse sentido, que a pesquisa de temas inter-relacionados aos direitos humanos a partir de um viés educativo-humanístico é (re)afirmadora de um discurso não-hegemônico, de uma leitura que se aproxima ao máximo da realidade social estudada. Entretanto, não constrói saberes absolutos e negadores das verdades do *outro*[6], que não

5 Entendemos como temas transversais aos direitos humanos aqueles que estejam associados à investigação de violações ou que retratem experiências de promoção destes direitos. A transversalidade assume aqui, a dimensão e alcance dos debates e da pesquisa interdisciplinar do/no campo do saber dos direitos humanos, ou seja, da possibilidade de serem inter-relacionados assuntos que possuam a matriz humanista enquanto fundamento comum.

6 Nos ideais modernos, o *outro* é tido como inumano, inferior e não civilizado. O projeto da modernidade – colonial, burguesa e ariana – trouxe, dentre outros aspectos, um forte separatismo social e epistemológico (DUSSEL, 2000).

interagem com a própria ideia de historicidade e de ininterrupção das discussões que apresentam os DH.

Portanto, a pesquisa sobre os DH e sua compreensão, a partir da perspectiva dirigida pela EDH, aponta para um horizonte que apresenta, em especial, dois panoramas: no primeiro constata-se que é preciso ainda afirmar e difundir o tema dos direitos humanos como sendo um campo do saber também importante para a produção de conhecimento. E no segundo, que a leitura feita dos temas relacionados aos direitos humanos, a partir das contribuições da Educação em Direitos Humanos, pode possibilitar uma "guinada" epistemológica e de produção de sentidos (CANDAU, 2007) na compreensão dos fatos sociais que permeiam este campo do saber.

A pesquisa do tema "direitos humanos" em produções científicas sobre educação em direitos humanos: ANDHEP (2009 e 2012)

Neste estudo, conforme anteriormente indicado, almeja-se conhecer as discussões levantadas nas produções científicas da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP) sobre o grande tema "direitos humanos", tomando por base as pesquisas sobre EDH. Como também evidenciar as interfaces e diferentes discussões sobre os assuntos que perfazem esta grande categoria temática a partir das perspectivas da Educação em Direitos Humanos e suas formas de abordagem. Em outras palavras, busca-se mapear e conhecer o contorno das pesquisas sobre direitos humanos a partir das produções científicas sobre EDH.

A base de dados investigada compreende o acervo referente aos anos de 2009 e 2012 e consiste na análise dos Grupos de Trabalhos "*Experiências de Educação em Direitos Humanos*" (2009) e *"Ensino e Educação em Direitos Humanos"* (2012).

A sistematização, quanto à busca e análise das informações nos GTs da ANDHEP, entre os anos de 2009 e 2012, é pautada a partir dos seguintes escritores:

- Categorias e subcategorias temáticas relacionadas ao campo da Educação em Direitos Humanos;
- Produções científicas que investiguem o grande tema "direitos humanos" a partir da Educação em Direitos Humanos;

Primeiramente, buscaremos situar nossa pesquisa em relação às temáticas que vêm sendo apresentadas nessa Associação de Pesquisa, com a finalidade de perceber a *recorrência* dos subtemas que compõem as discussões e que perfazem o debate mais amplo sobre direitos humanos nas produções que foram apresentadas na ANDHEP. Posteriormente, partiremos para a "pesquisa nas pesquisas" no intuito de averiguar as experiências e/ou discussões teóricas que são retratadas e a partir desta análise traçar um panorama que situa os "direitos humanos" no contexto da produção científica atual.

Com relação às produções presentes na base de dados da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação, no ano de 2009 tem-se um total de dez pesquisas apresentadas no *GT Experiências de Educação em Direitos Humanos*.

Na tabela abaixo, são elencadas as produções presentes na ANDHEP a partir da "categoria" e "subcategoria" sob as quais foram construídas as investigações. Esta divisão leva em consideração o título expresso, a leitura dos resumos e da indicação das palavras-chave dispostas em cada um dos estudos analisados. Por ser uma categorização arbitrária das informações disponíveis, esta classificação é passível de ser reinterpretada e, consequentemente, repensada a partir de novos indicadores.

Produções Científicas ANDHEP (2009) por Categorias e Subcategorias Temáticas

Área de Concentração e Categorias Temáticas	**Quantidade**	**Produções ANDHEP - 2009 Subcategorias Temáticas**
Educação em Direitos Humanos[7]		
Assessoria Jurídica Popular	03	**Estudo 01:** Educação em Direitos Humanos. Educação Popular. Agir Comunicativo. Direitos Humanos. **Estudo 02:** Extensão Universitária. Interdisciplinaridade. Educação Popular. Direitos Humanos. **Estudo 03:** Direitos Humanos. Direito Insurgente. Direito achado na rua. Pluralismo Jurídico.
Formação Inicial e Continuada	03	**Estudo 01:** Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Formação de professores. Licenciatura em Pedagogia. Prática educativa **Estudo 02:** Capacitação de Educadores. Educação Básica. Formação em Educação em Direitos Humanos. **Estudo 03:** Formação Continuada. Educação em Direitos Humanos. Práticas Sociais. Repercussões.

7 Como forma de reafirmar a importância e o entendimento da Educação Em Direitos Humanos como sendo uma área do conhecimento, usou-se na construção da tabela acima a designação da *"Área de Concentração"* das pesquisas analisadas como sendo a da *Educação em Direitos Humanos*, ao invés de nos referirmos, exclusivamente, ao campo dos direitos humanos ou até mesmo da Educação (de maneira genérica).

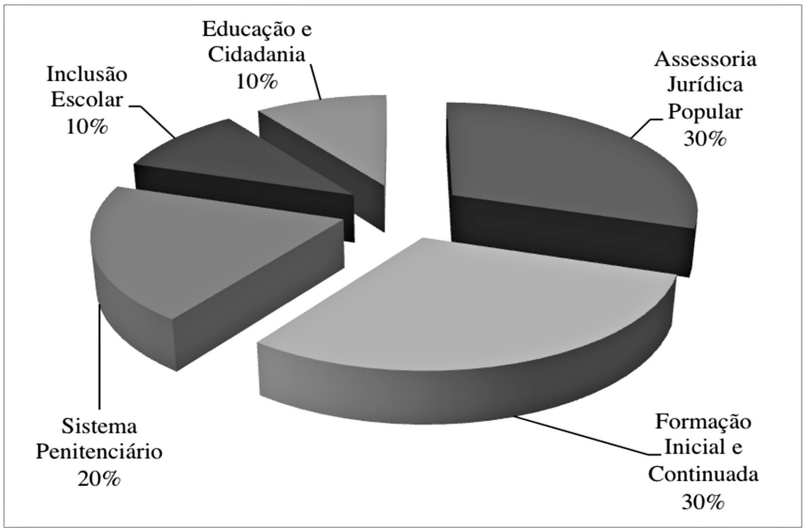
Sistema Penitenciário	02	**Estudo 01**: Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Formação de Agentes Carcerários. Cidadania. **Estudo 02:** Educação Prisional no Brasil. Direitos Humanos. Integração Social.
Inclusão Escolar	01	**Estudo 01:** Educação Física. Cegueira. Direitos Humanos. Inclusão.
Educação e Cidadania	01	**Estudo 01:** Educação em/para Direitos Humanos. Cidadania. Comitês de Educação em Direitos Humanos.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

As "dimensões teóricas" observadas quanto à distribuição das produções postas no campo da Educação em Direitos Humanos permite-nos destacar a significativa inclinação dos estudos analisados em relacionar o tema "Educação em Direitos Humanos" a assuntos *mais amplos e interligados* aos "direitos humanos", em geral, emergentes do cotidiano contemporâneo.

Neste sentido, a distribuição das experiências de EDH em subcategorias desenha o cenário contemporâneo de difusão e afirmação dessa área, como é possível verificar no quadro a seguir.

GT - Experiências de Educação em Direitos Humanos - por Subcategorias Temáticas



Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

A leitura do gráfico indica um percentual de 30% relacionado à Formação Inicial e Continuada de diferentes públicos e realça a importância deste campo do saber na (re) construção dos direitos humanos e de como vem sendo utilizada na mediação das diferentes ações públicas. Afinal, é por meio do discurso pedagógico levantado pela formação em/para os direitos humanos que se repercute significativamente na mudança de paradigmas e de atitudes nos diversos níveis, em relação a diferentes sujeitos e em contextos sócio-histórico-pedagógicos de diversidade(s).

Como forma de, didaticamente, traçar algumas análises quanto ao grupo de informações especificado no gráfico acima, nos referiremos de modo pontuado a cada categoria e subcategoria levantadas. As passagens construídas a seguir, sintetizam nossas considerações sobre o tratamento de algumas temáticas trabalhadas nas pesquisas apresentadas na ANDHEP no ano de 2009, ao passo que apontam para as *principais experiências e discussões* sobre os Direitos Humanos apresentadas nos estudos analisados.

Assim, é possível apontar cinco grandes áreas de concentração sob as quais se dão os estudos dos DH no ano de 2009 na ANDHEP. São elas:

1. *A Educação em Direitos Humanos enquanto instrumento de resignação social;*
2. *Educação em Direitos Humanos enquanto mecanismo de inserção do ideário dos Direitos Humanos na Educação;*
3. *Ressignificação do Sistema Penitenciário a partir da Educação em Direitos Humanos;*
4. *Educação em Direitos Humanos como mudança paradigmática na Educação;*
5. *Educação em Direitos Humanos enquanto nota para uma nova noção de Educação e Cidadania*.

1. *A Educação em Direitos Humanos enquanto instrumento de resignação*[8] *social.* A noção trazida pela análise das produções que relacionam a discussão entre a Assessoria Jurídica Popular (AJP) e a EDH é construída, especialmente, pelo pensamento freireano[9] de constituição de saberes que não aqueles unicamente advindos da escola, da educação enquanto prática de liberdade. Há certa recorrência quanto às subcategorias observadas nestas produções. De modo genérico, o debate quanto à instrumentalização da Assessoria Jurídica Popular perpassa as produções analisadas[10] a partir de alguns assuntos secundários, são eles:

1.1 *Educação popular.* Nas pesquisas analisadas (DIEHL, 2009), (BRASIL; NUNES; MELO, 2009), (MANINHO, 2009), este modo de pensar/fazer a educação é mediado pelos

8 Utilizamo-nos da ideia de *resignação* trazida por Santos (2013), sobre a qual o autor afirma que a maneira pela qual a sociedade se organiza em torno das questões sociais se institui enquanto elemento de reinvindicação política e constitutivo da vida pública. É nesse sentido que a EDH tem se apresentado, enquanto instrumento dialógico na sociedade contemporânea globalizada, por essência individualista.

9 Pare melhor compreensão ver a discussão construída por Freire (2005).

10 Há entre as dez pesquisas apresentadas na ANDHEP no ano de 2009, três que teorizam o debate acerca da Assessoria Jurídica Popular a partir da Educação em Direitos Humanos, especificadas na Tabela 1.

preceitos da Educação em Direitos Humanos. Assim, vê-se que os projetos de assessoramento jurídico popular (em todos os estudos levantados, provenientes da extensão universitária) surgem como mecanismos de empoderamento, enquanto símbolos da luta social por direitos e pela não opressão. Ainda é visível a intenção dos autores em demonstrar que a idealização de ações educativo-sociais nas quais a educação não se resuma aos espaços escolares – realizada na escola ou na universidade propriamente ditas – essencialmente, promovem os DH, (re)afirmam direitos *outros* e no diálogo entre a universidade e a sociedade dos/nos projetos de Assessoria Jurídica Popular, alcançam a urgência do assunto.

1.2 *Direitos humanos, universidade e sociedade.* A "noção extensionista" presente nas ações de assessoramento jurídico popular, apresentada na ANDHEP, a nosso ver, denota esta práxis enquanto "abertura" para novas concepções do fazer jurídico. Certamente, o pensamento humanista, que guia esta prática da extensão universitária, reforça certas críticas ao fenômeno jurídico (dogmático, positivista e antissocial) e aponta para a dimensão societal[11] de um direito alternativo, capaz de abordar e (re)conduzir os fatos sociais à hermenêuticas instauradoras dos preceitos humanistas. Assim, as pesquisas analisadas realçam a existência de uma dimensão sociocultural do saber construído no âmbito da universidade voltado para a ressignificação da formação discente. Toda a insurgência[12] alcançada a partir da extensão universitária (aqui tratada na dinâmica dos projetos de AJP) denota não só a função social da universidade[13] na mudança do contexto social no qual está inserida, mas, (re)constitui a cultura de que os DH (re)afirmam-se na dinâmica e no jogo de forças mediados por saberes não-hegemônicos[14] e decoloniais[15].

2. *Educação em direitos humanos enquanto mecanismo de inserção do ideário dos Direitos Humanos na Educação.* Aqui pautaremos nossa análise quanto a esta categoria temática de pesquisa, levando-se em consideração um assunto central recorrente nos estudos analisados: a formação inicial e continuada na/para a EDH. Nos três estudos (CARDIERI, 2009), (SANTOS; STOLZ, 2009), (NUNES, 2009) que direcionam investigações quanto à formação em/para os Direitos Humanos, diferentes níveis, públicos e instituições têm sido envolvidos nestas ações. Nas discussões analisadas, ora tem-se tratado acerca do discurso dos Direitos Humanos na formação profissional/educacional tomando por base os fundamentos teórico-metodológicos trazidos pela Educação em/para os Direitos Humanos, ora

11 O aspecto *societal* do Direito é imanente à própria ideia do "fazer", da prática jurídica enquanto mecanismo de justiça social. O Direito seria assim um símbolo, imagético, produzido *entre saberes*, ambivalente por essência. Trazemos esta interpretação a partir dos ensinamentos de Durand, apontados por Araújo e Teixeira (2009).

12 Reconhecimento de uma cultura que surge dos próprios conflitos sociais e a partir das relações existentes entre os próprios sujeitos sociais organizados (GOHN, 2011).

13 Noção discutida por Escobar (2008).

14 O Direito, nos dias de hoje, têm sido objeto/mecanismo na disseminação da opressão e da exclusão social. O discurso ocidental acerca dos direitos humanos, para Santos (2013), precisa superar as políticas convencionais que pouco dialogam com o fortalecimento das lutas sociais. A instrumentalização punitiva e colonial do Direito tem sido determinante na ampliação das desigualdades e injustiças sociais nos dias de hoje, afinal, não assume – efetiva e politicamente – uma posição contra-hegemônica, multicultural.

15 Ideia oriunda do pensamento de Mignolo (2008).

enfatizando a importância destes direitos para a formação ou atuação do "sujeito formando". Mas, de forma geral, as produções analisadas demonstram que a EDH tem sido um importante canal no que diz respeito à construção e incorporação dos Direitos Humanos diferentes níveis/contextos.

Quando observamos os "sujeitos destinatários" desta prática formativa, os trabalhos mesclam-se. Desde a Educação Básica até a formação superior e de professores vê-se a constituição da formação inicial e continuada na/para a Educação em Direitos Humanos como sendo um canal transitável às ideias e possível difusão dos direitos humanos no contexto socioeducacional. A formação oriunda dos processos pedagógicos da EDH se apresenta enquanto organismo que rompe com a reprodução vazia de ideias sobre os direitos humanos. Nos estudos, presentes na base de dados analisada que tratam da formação em/para os direitos humanos, há uma *potencialidade metodológica* no que tange os elementos presentes na EDH.

De modo geral, o ideário dos direitos humanos (re)insere-se nos diferentes contextos analisados a partir de elementos trazidos pela EDH que são relativizados, tematizados e reconceitualizados. E esses elementos, ao se cruzarem com aqueles decorrentes da experiência pessoal e coletiva dos "sujeitos formandos", passam mais uma vez por um processo de reelaboração, permitindo a interlocução destes direitos com os diversos contextos sociais.

3. *Ressignificação do sistema penitenciário a partir da educação em direitos humanos.* Os trabalhos presentes na base de dados da ANDHEP (RUSSO, 2009), (VASQUEZ, 2009) perfazem a discussão sobre Educação em Direitos Humanos no contexto do Sistema Prisional como elemento de *integração social* e de *ressocialização* no/para os sujeitos do sistema carcerário.

Mais que apontar a obrigatoriedade da Educação nas prisões, as pesquisas analisadas trazem a noção de que os aspectos sócio-humanistas apresentados pela EDH reafirmam o lócus integrador dos direitos humanos e colaboram no desenvolvimento integral do sujeito em cárcere.

4. *Educação em direitos humanos como mudança paradigmática na educação.* Há dentre as pesquisas analisadas um estudo (CORREIA; VELARDI; NEVES, 2009) que investiga a Educação em Direitos Humanos como sendo alicerce à instrumentalização de temas ainda polêmicos e delicados no âmbito educacional, no caso analisado no que se refere à inclusão escolar.

A nosso ver, a EDH baliza a construção de novos paradigmas na Educação. Afinal, o caráter essencialmente *humano* que permeia as práticas deste campo do saber, ao passo que pondera de modo genérico a inclusão, afirma o contexto escolar enquanto não discriminatório, guia a construção de práticas pedagógicas educativo-humanistas. Os aportes teórico-conceituais trazidos pela EDH fornecem metodologias que – como na produção analisada – convivem com a diversidade que (re)constrói ininterruptamente a Educação. Vê-se que os processos pedagógicos balizados e originários da EDH rompem com paradigmas contemporâneos da Educação a partir da junção da "unidade" e da "multiplicidade" do fazer pedagógico.

5. *Educação em direitos humanos enquanto nota para uma nova noção de educação e cidadania.* Dentre as produções presentes na base de dados da ANDHEP um único estudo

(MELLO NETO; AGNOLETI, 2009) tematiza a ideia de cidadania a partir da transversalidade da EDH. A pesquisa reforça a noção de cidadania *a partir* e *na* (re)construção do discurso educacional. Vê-se nesta pesquisa a idealização de que a Educação concretiza-se também por meio da mobilização e o movimento pela "educação de qualidade" passa a ser reflexo, igualmente, da noção de cidadania que permeia o processo de aquisição do conhecimento.

A EDH, na pesquisa analisada, surge como a possibilidade de "quebra" com os preceitos hegemônicos que perfazem o pensamento educacional contemporâneo. Ainda, na afirmação das noções de uma educação educativo-humanística, a EDH (re)orienta estratégias e instrumentos e os direciona à participação dos agentes educacionais na propagação da importância e da relevância desse modelo alternativo de educação – em/para os Direitos Humanos – enquanto instrumento de consolidação da cidadania.

Estes seriam, em síntese, os principais diálogos que podem ser apresentados tendo como base a análise das produções científicas presentes na base de dados da ANDHEP no ano de 2009.

Passaremos a analisar as produções científicas presentes na base de dados da ANDHEP com relação ao ano de 2012. Direcionaremos nossa apreciação sobre as onze pesquisas apresentadas no *GT Ensino e Educação em Direitos Humanos,* do VII Encontro Anual desta Associação de Pesquisa.

Produções Científicas ANDHEP (2012) por Categorias e Subcategorias Temáticas

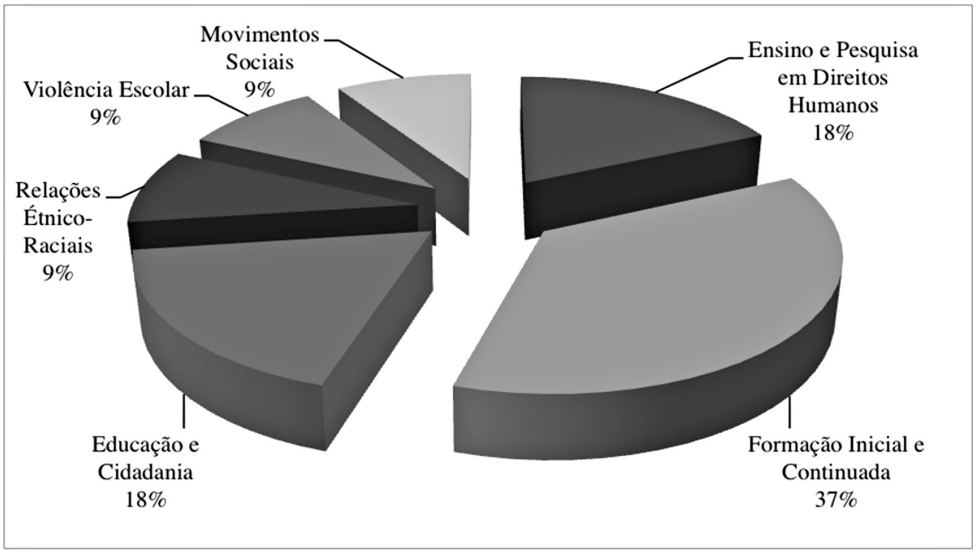
Área de Concentração e Categorias Temáticas	**Quantidade**	**Produções ANDHEP - 2009 Subcategorias Temáticas**
Educação em Direitos Humanos		
Ensino e Pesquisa em DH	02	**Estudo 01:** Ensino. Pesquisa Direitos Humanos. Levantamento de Produção Científica no Brasil. **Estudo 02:** Ensino Superior. Direitos Humanos. Tendências. Desafios.
Formação Inicial e Continuada	04	**Estudo 01:** Direitos Humanos. Educação Básica. Metodologias. Transversalidade. **Estudo 02:** Currículo. Universalismo. Relativismo. Formação em Educação em Direitos Humanos. **Estudo 03:** Cultura. Diversidade Religiosa. Diversidade. Escola. Educação em Direitos Humanos. **Estudo 04:** Pedagogia de Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Práticas Sociais.

Educação e Cidadania	02	**Estudo 01**: Educação em/para Direitos Humanos. Cidadania. Comitês de Estaduais de Educação em Direitos Humanos. **Estudo 02:** Direitos Humanos. Democracia Participativa. Cidadania. Fóruns de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente.
Relações Étnico-Raciais	01	**Estudo 01:** Lei 10.639/03. Educação em Direitos Humanos. Relações Étnico-Raciais.
Violência Escolar	01	**Estudo 01:** Violência. Escola. Educação em Direitos Humanos. Fazer Pedagógico.
Movimentos Sociais	01	**Estudo 01:** Sociedade Civil. Extensão Universitária. Práticas Sociais. Direitos Humanos.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Pelas possíveis respostas aos descritores deste estudo, observa-se no ano de 2012 a seguinte distribuição da produção científica quanto ao grande tema "direitos humanos" a partir das produções oriundas da EDH:

GT - Ensino e Educação em Direitos Humanos - por Subcategorias Temáticas



Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

Serão construídas algumas outras considerações sobre o tratamento de algumas temáticas nas/pelas pesquisas apresentadas na ANDHEP no ano de 2012. Quanto à maneira pela qual são apresentadas as categorias e subcategorias temáticas das investigações descritas acima, estas surgem como forma de apontar-se para as *principais experiências* ilustradas nos estudos presentes na base de dados.

Nesta perspectiva, outras seis áreas de concentração são identificadas em relação a esses estudos:

1. *Ensino e pesquisa na/para a afirmação da educação em direitos humanos na universidade;*
2. *Formar para aperfeiçoar*: *a educação em direitos humanos enquanto mecanismo de mudança da socioeducacional;*
3. *Educação em direitos humanos enquanto "ideário político-cidadão";*
4. *Práticas pedagógicas educativo-humanistas e as relações étnico-raciais;*
5. *A educação em direitos humanos na construção de pedagogias de lutas;*
6. *(Re)leituras da violência escolar a partir da educação em direitos humanos*

1. *Ensino e pesquisa na/para a afirmação da educação em direitos humanos na universidade.* Os dois trabalhos discutem o Ensino e Pesquisa no campo da Educação em Direitos e dos próprios Direitos Humanos, apontando para um cenário de necessária afirmação deste campo do saber na formação superior.

Por um lado, a prática da pesquisa é evidenciada em um dos estudos (UNBEHAUM; LEÃO; FEITOSA, 2012), como sendo um espaço privilegiado para a redefinição de formações superiores tradicionais, como é o caso dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* de Direito. E, em outra dimensão, assume a noção de que às demandas sociais, políticas e teóricas contemporâneas do campo dos direitos humanos, surgidas no cenário da investigação acadêmica, perpassam a necessária abordagem da EDH enquanto elemento fundante destas conjecturas.

Na outra pesquisa que relaciona a EDH e o Ensino, os autores (ZENAIDE; TOSI, 2012) fazem uso de construções históricas, contemporâneas – também dos desafios existentes no campo da formação superior – para discutir a necessidade de inserção de paradigmas educativo-humanistas no eixo ensino-pesquisa-extensão que, hoje, constrói a política formativa na universidade.

2. *Formar para aperfeiçoar: a educação em direitos humanos enquanto mecanismo de mudança da socioeducacional.* Assim como no ano de 2009, uma constância nas produções científicas discute a formação inicial e continuada em Educação em Direitos Humanos. No ano de 2012, quatro pesquisas voltam-se a esta discussão.

Vê-se que as pesquisas analisadas neste ano apontam para a multiplicidade de assuntos secundários que permeiam a formação em/para os Direitos Humanos. Uma destas discussões trata das concepções teórico-conceituais sobre *currículo no campo dos Direitos Humanos*. A análise da única pesquisa volta a este debate (SILVA, 2012) e remete-nos aos paradoxos que envolvem a própria ideia de universalidade e de particularidade dos Direitos

Humanos. Vê-se nesta produção científica que o campo curricular da EDH também carece de ajustamentos que traduzam o cerne e a diversidade deste campo.

Um importante assunto, levantado em dois dos estudos que tratam sobre formação continuada e inicial em Direitos Humanos, é a "pedagogia", o "fazer", a metodologia que norteia – ou não – a prática pedagógica da Educação em Direitos Humanos. Na análise de ambos os estudos (MONTEIRO; GRACIANI, 2012), (MAFRA; LIPOVETSKY; BROCHADO, 2012) vê-se a necessidade de que sejam continuamente pensados os parâmetros que norteiam a inserção de políticas voltadas à EDH na escola e fora dela. Ao mesmo tempo, as pesquisas enfatizam a ideia de que é possível e necessário buscar-se um projeto pedagógico sob um viés democrático-coletivo, cidadão e humanista nos contextos aprendentes, pautados na educação em/para os direitos humanos.

A configuração formativa em/para os direitos humanos tem se constituído nos espaços escolares como forma de administrar e disseminar práticas que consolidem discussões acerca de uma cultura de respeito e aceitação ao *outro*[16]. Assim, a formação educativo-humanista é interligada a questões cotidianas como forma de instrumentalizar os discursos que constroem a EDH. Num dos trabalhos analisados (CECCHETTI; OLIVEIRA, 2012) esta prática é direcionada à consolidação de um espaço escolar – com convivência na diversidade (cultural, religiosa, humana) – afirmador do projeto dos Direitos Humanos na formação educacional.

3. *Educação em direitos humanos enquanto "ideário político-cidadão"*. Duas produções científicas, presentes na base de dados da ANDHEP no ano de 2012, relacionam a formação em/para os Direitos e a Cidadania, apontando para a EDH enquanto afirmadora de um projeto democrático-participativo.

A análise desses estudos (PINI; 2012), (SOUSA, 2012) evidencia que os espaços voltados à mudança social têm assumido a "marca" da EDH. Seja na própria Educação ou na sociedade, a construção de cenários de diálogo e de atividades em Direitos Humanos tem buscado romper com os padrões educacionais-normativos-sociais que não mediam um saber coletivo[17] e que segregam e rompem com a própria noção de coletividade.

4. *Práticas pedagógicas educativo-humanistas e as relações étnico-raciais*. A escola ainda tem sido para muitos sujeitos um não lugar[18]. Há uma produção científica, que relaciona as questões étnico-raciais no contexto escolar (LIMA, 2012) e busca na EDH per-

16 Apoiamo-nos nas ideias Dussel (2000) que aponta para a necessidade do rompimento destas simetrias de poder, na alternativa de reconhecimento do *Outro*, num plano anterior, como possibilidade e constituição do *"eu próprio"* enquanto reflexivamente valioso, que passa a ser o fundamento do ato de justiça para com o *Outro* na contemporaneidade.

17 Tomamos a noção de que todo e qualquer espaço de aprendizado educativo-humanista (formal ou não formal) que se apresenta enquanto ambiente favorecedor da vivência de uma cultura política atrelada aos direitos humanos e de construção da democracia participativa, deve ser permeado pelas metodologias da Educação em Direitos Humanos. Adotamos como referência as ideias de trazidas por Silva (1997) que traduz o legado da Educação em Direitos Humanos também como sendo o de construir pedagógica, participativa e democraticamente, um contexto formativo em/para os Direitos Humanos.

18 Ideia construída nos escritos freireanos (FREIRE, 2005) para relacionar aspectos das relações de subjugação.

ceber os parâmetros que convergem e se instituem enquanto mecanismos de uma ação inclusivo-libertadora. Assim, a autora aponta para uma nova hermenêutica à EDH, a de ser norteadora de diretrizes normativas preexistentes. É clara a direção tomada no estudo analisado no sentido de evidenciar que as práticas educativo-humanistas são, por essência, balizadoras de inúmeras outras práticas pedagógicas.

5. *A Educação em direitos humanos na construção de pedagogias de luta*. A única produção científica (COSTA; NUNES, 2012), que relaciona a EDH às práticas socioeducacionais no âmbito dos movimentos sociais, aduz a politização dos saberes destes grupos a partir da educação em/para os Direitos Humanos. Discute-se a visão de que ao longo da história, nominou-se a universidade como único espaço válido para construção de discursos e verdades legítimas, descredenciando os saberes oriundos dos movimentos sociais.

A pesquisa analisada desponta para a ideia de que, por meio da extensão universitária, a universidade pode dialogar com os saberes produzidos nos contextos de luta social, que por muitos ainda são vistos como marginais[19]. E coloca a EDH como mediadora desta relação de forças, que, unidas, reafirmam o ideário dos direitos humanos na sociedade e nos espaços acadêmicos.

6. *(Re)leituras da Violência escolar a partir da educação em direitos humanos*. Uma única produção científica (SILVA; SEFFNER, 2012) problematiza o fenômeno da violência escolar à luz da EDH. Esta pesquisa aponta para as práticas educativo-humanistas no cotidiano escolar – planejadas ou advindas das experiências do professor –, direcionadas a solucionar questões ligadas a violência escolar.

Algumas reflexões

Acreditamos que esta investigação sobre pesquisas sobre EDH aponta muito mais para inquietações do que para respostas. (Re)pensar o *modus* pelo qual os direitos humanos vêm sendo investigados trata-se de um trabalho não só de ordem teórico-epistêmica, mas também relacionado a inúmeras outras questões cotidianas inerentes a própria pesquisa científica. No entanto, a realização deste estudo permite-nos lançar mão de algumas considerações.

Inicialmente, no que diz respeito à pesquisa no campo da educação em direitos, acredita-se que esta área do conhecimento mostra-se como um processo viável à investigação de violações, de fundamentos e de conhecimentos de experiências acerca dos direitos humanos. E os estudos nesse campo também representam, igualmente, um método de afirmação teórico-metodológica destes direitos. Este viés da investigação científica incide, precisamente, na construção e na troca de saberes e conhecimentos dos diferentes sujeitos e setores que convivem com o contexto humanista. Toda a dialogicidade intrínseca a EDH transfere-se à construção de sentidos e significados que não apenas auxiliam na descrição de um dado objeto, mas, enriquecem a pesquisa científica como um todo.

19 A busca por um pensamento neutro e hegemônico construiu estruturas e discursos que deram conta de distanciar a educação das lutas sociais (LAGE, 2013).

Ousaríamos dizer que as pesquisas sobre o grande tema "direitos humanos" e a partir da EDH, subjetivamente, caminham para objetivos político-organizativos como forma de fortalecer não apenas a discussão acadêmica, mas também as lutas e a resignação nos múltiplos segmentos sociais.

No que diz respeito à abordagem dos diferentes assuntos ligados aos direitos humanos, os resultados – mesmo que parciais – obtidos neste estudo, indicam um panorama no qual as temáticas sobre Educação em Direitos Humanos têm, de forma genérica, apontado para discussões acerca da *Formação inicial e continuada em direitos humanos*. A análise também demonstra a presente recorrência de pesquisas sobre *Acesso à justiça; Assessoria jurídica popular; Sistema penitenciário e cidadania e inclusão social*.

Certamente, a amplidão ou não de temas que podem ser analisados a partir das produções, é acompanhada por dois importantes fatores:

- Ainda é preciso ser melhor difundida política, geográfica e institucionalmente as discussões que fundam a área do conhecimento dos direitos humanos e da própria EDH. Há um forte e preocupante desconhecimento e falta de acesso a estes assuntos não só na sociedade como um todo, mas também, e principalmente, na universidade;
- multiplicidade, recorrência e urgência dos diversos subtemas do grande grupo dos "direitos humanos" desafiam-nos, cotidianamente, a novas leituras e a interpretações destes acontecimentos e fenômenos. Isso nos leva a crer que a EDH ainda está – ou vem sendo – amoldada a esta possibilidade, mas que, de modo satisfatório, vem se mostrando como uma indispensável ferramenta ao cenário acadêmico-social;

A leitura sobre a produção científica acerca do tema "direitos humanos" nas produções sobre Educação em Direitos Humanos na ANDHEP, nos anos elegidos, nos permite apontar para um horizonte no qual a temática humanista convive com a urgência de tratamento de inúmeros subtemas contemporâneos, questões polêmicas e ainda muito divergentes. A nosso ver, é a atualidade do cotidiano vivido, observado e revelador das violações destes direitos que influi no surgimento de pesquisas sobre as múltiplas temáticas dos DH. No entanto, a EDH tem conseguido enviesar estas discussões de modo inter/trans/multidisciplinar com um olhar sensível e "humano".

Não acreditamos haver uma ordem de importância ou de preferências na recorrência das áreas de concentração de estudo dos DH, mas talvez não tenha sido ainda construída satisfatoriamente uma relação teórico-conceitual entre estes dois campos – a EDH e os DH – de modo que se permita uma leitura mais completa e humanista dos DH. Afinal, esses dois grandes assuntos estão, cotidianamente, interligados.

Portanto, é nesse sentido que este estudo dirige-se a uma proposta de apontamentos iniciais. Acreditamos ser preciso destacar-se a importância de uma "leitura educativo-humanística" dos DH para então poder-se pensar e aplicar pesquisas deste feitio nos âmbitos de promoção/afirmação destes direitos. E que assim, a partir da EDH, os DH assumam a potencialidade de contribuir para outra compreensão e produção de conhecimentos acerca do "humano".

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Alberto F.; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 7-13, out./dez. PUCRS, 2009.

BRASIL. SEDH. CNEDH. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.* Brasília: SEDH; MEC; MJ; UNESCO, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Lisboa, Edições 70, 1977.

CANDAU, Vera M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria G. et al. (Orgs.). *Educação em direitos humanos:* fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: EDUFPB, 2007.

CARBONARI, Paulo César. Educação popular em Direitos Humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. In: SILVA, Aida M. Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos.* São Paulo: Cortez, 2010, 85-110.

_____. Educação em Direitos Humanos: esboço de reflexão conceitual. In: BITTAR, Eduardo C. B. *Direitos humanos no século XXI:* cenários de tensão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. Democracia e Direitos Humanos: reflexões para uma agenda substantiva e abusada. In: BITTAR, Eduardo C. B; TOSI, Giuseppe (Orgs.). *Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança.* João Pessoa: ANDHEP-EDUFPB, 2007.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.* Petrópolis: Vozes, 2000.

ESCOBAR, Arturo. *Mundos y conocimientos de outro modo:* el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa, n.1, jan./dez., Bogotá/Colômbia, 2008, 51-86.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia no cotidiano do professor.* 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FORTES, Erasto. Apresentação. In: SILVA, Aida M. Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos.* São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais na contemporaneidade.* Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, maio-agosto, São Paulo, 2011.

LAGE, Allene. *Educação e movimentos sociais.* Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo, EPU, 1986.

MIGNOLO, Walter D. La opción descolonial. *Revista Letral*, n. 01, Duke University, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos.* São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Aida M. M. Educação para a cidadania: solução ou sonho impossível? In: LERNER, Júlio (org.). *Cidadania, verso e reverso.* São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997.

_____. *A escola pública e a formação da cidadania:* limites e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação). 222 fls. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2000.

VIOLA, Sólon E. Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aida M. Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos.* São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-40.

ZENAIDE, Maria de N. T. A extensão universitária em direitos humanos. In: _____ et al. *A formação em direitos humanos na universidade:* ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: EDUFPB, 2006, p. 389-413.

Programas e áreas de concentração em direitos humanos no Brasil: o desenho de uma possível interdisciplinaridade

- Estudios de posgrado en derechos humanos en Brasil: el diseño de una interdisciplinariedad posible

- Postgraduate studies in human rights in Brazil: The design of a possible interdisciplinarity

Sandra Unbehaum[1]
Ingrid Viana Leão[2]
Camila Magalhães Carvalho[3]

Resumo: Nos últimos dez anos observa-se um crescimento da pós-graduação em direitos humanos no Brasil. Esse avanço vem ocorrendo particularmente a partir de 2005, com a criação de áreas de concentração em programas de pós-graduação em Direito e mais recentemente com

1 Mestre em Sociologia (USP) e doutoranda em Educação: Currículo (PUC/SP), coordena o departamento de pesquisas educacionais da Fundação Carlos Chagas. É pesquisadora do grupo de pesquisa Gênero, Direitos Humanos, Raça/Etnia, onde coordenou o Projeto Fortalecimento de Ensino e Pesquisa em Direitos Humanos no Hemisfério Sul (2011-2014), do qual se origina o esse artigo. O projeto recebeu apoio financeiro da Fundação Ford (unbehaum@hotmail.com; sandrau@fcc.org.br)

2 Doutoranda em Direitos Humanos pela Faculdade de Direito da USP. Bolsista assistente de pesquisa da Fundação Carlos Chagas (ingridleao@hotmail.com).

3 Mestre em Direitos Humanos pela Faculdade de Direito da USP, docente na Faculdade Baiana de Direito. Bolsista da Fundação Carlos Chagas.

o surgimento de mestrados interdisciplinares em direitos humanos. A associação entre direitos humanos e interdisciplinaridade se pauta no pressuposto de estarmos diante de questões que exigem a interação e troca entre saberes e práticas de áreas de conhecimento diversas. Este artigo enfatiza uma das preocupações de uma pesquisa, realizada entre 2005 e 2011, sobre pós-graduação em direitos humanos, em três Programas de Direito (UFPA, UFPB e USP). A análise da estrutura curricular desses Programas permite um diálogo com outros três mestrados em direitos humanos, aprovados em 2012 na Área Interdisciplinar da Capes. O artigo tem como questão central analisar em quem medida os cursos de mestrado realizam um currículo interdisciplinar em direitos humanos e como este vem sendo incorporado ao currículo de direitos humanos.

Palavras-chave: Pós-graduação. Direitos humanos. Interdisciplinaridade

Resumen: Durante la última década, uno crecimiento se ha producido en los estudios de postgrado en derechos humanos en Brasil. Este avance se ha dado sobre todo desde 2005, con la creación de áreas de concentración en los programas de posgrado en derecho y, más recientemente, con la aparición de maestros interdisciplinarios en derechos humanos. La asociación entre los derechos humanos y la interdisciplinariedad son guiados en el supuesto de que nos enfrentamos a problemas que requieren la interacción y el intercambio de conocimientos y prácticas de las diferentes áreas del conocimiento. Este artículo pone de relieve una de las preocupaciones de una encuesta realizada entre los años 2005 y 2011, acerca de la escuela de posgrado en derecho de los derechos humanos en tres programas (UFPA, UFPB y USP). En el análisis de la estructura curricular de estos programas permite un diálogo con otros tres maestros en materia de derechos humanos, aprobada en 2012 en una Área Interdisciplinario del Capes. El artículo tiene como tema central en el análisis como estos maestros realizan un plan de estudios interdisciplinario en materia de derechos humanos y cómo se ha incorporado en el plan de estudios de derechos humanos.

Palabras clave: Post-grado. Derechos humanos. Interdisciplinariedad

Abstract: Over the past decade there has been a growth in postgraduate studies in human rights in Brazil. This breakthrough has occurred particularly since 2005, with the creation of areas of concentration in graduate programs in law and more recently with the emergence of interdisciplinary masters in human rights. The association between human rights and interdisciplinarity is guided on the assumption that we are faced with issues that require interaction and exchange of knowledge and practices of different areas of knowledge. This article highlights one of the concerns of a research conducted between 2005 and 2011, about graduate school in human rights law on three programs (UFPA, UFPB and USP). The analyses of curricular structure of these programs allow a dialogue with three other masters in human rights, approved in 2012 in Interdisciplinary Area Capes. The article has as a central issue in analyzing how masters programs perform an interdisciplinary curriculum on human rights and how this has been incorporated into the human rights curriculum

Keywords: Post-graduate. Human rights. Interdisciplinarity.

O crescimento da pós-graduação em direitos humanos: processos e implicações

Nos últimos dez anos é possível observar uma ampliação do campo de pesquisa em direitos humanos, com o crescimento de programas de pós-graduação em direitos humanos. Em 2003, quando o Programa de Dotações para Mestrado em Direitos Humanos no Brasil[4] foi lançado, visando estimular a criação de áreas de concentração na Pós-Graduação em Direito, o contexto do campo de pesquisa em direitos humanos era bem mais modesto do que na atualidade[5] . Como resultado do Programa de Dotações, três programas de pós-graduação em direito, na Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade de São Paulo (USP) criaram uma área de concentração em direitos humanos, cuja previsão é de quatrocentas dissertações defendidas na temática até 2014. Após uma década da criação desses cursos, vimos surgir novos mestrados em direitos humanos. A avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do último triênio dos cursos de Pós-Graduação, divulgada em 2013, indicou a presença de cinco mestrados em direitos humanos, um deles sendo mestrado profissional - na Universidade Estadual do Amazonas/UEAM. No âmbito dos mestrados acadêmicos, a área Interdisciplinar[6] apresenta um programa localizado na Universidade Federal de Goiás (UFG), vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos (NDH/UFG), com a denominação *Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos*; e um segundo mestrado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), vinculado ao Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH/UFPB), intitulado *Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas*[7] . Enquanto outros dois novos mestrados estão na área Direito, localizados na Universidade de Brasília (UnB) e outro na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)[8] . Pode-se indicar ainda um terceiro programa de mestrado na área interdisciplinar, não incluído na avaliação trienal da CAPES por ter iniciado suas atividades em 2013, que está no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) vinculado ao Centro de Artes e Comunicação (CAC/UFPE). No total são seis novos cursos

4 Ao longo do texto abreviar-se-á esse título para Programa de Dotações

5 O edital foi direcionado para criação de áreas de concentração em direitos humanos ao invés de criação de novos programas de mestrado, opção considerada pouco viável naquele momento.

6 Em 2014, observam-se 48 áreas de avaliação na CAPES, por critério de afinidade, em dois níveis denominados colégios e grandes áreas. São três colégios agregando nove grandes áreas do conhecimento. Colégio Ciências da Vida: reúnem as grandes áreas Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde; Colégio Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar: agrupa como grandes áreas Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Multidisciplinar; Colégio Humanidade: reúne as grandes áreas Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, e Linguísticas, Letras e Artes. Os Programas de Mestrado em Direitos Humanos estão na área Interdisciplinar, na grande área Multidisciplinar. Os Programas de Pós-Graduação em Direito estão na área Direito, na grande área Ciências Sociais Aplicadas. CAPES, 2014. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>. Acesso em 4 abr. 2014.

7 Homologado pelo CNE (Port. MEC 1324, de 08/11/2012, DOU 09/11/2012).

8 Homologado pelo CNE (Port. 1324 - DOU de 09/11/2012, Seção, Pag.10)

de mestrado em direitos humanos identificados. Todos, inclusive aqueles da área Direito, assumem uma proposta de curso interdisciplinar.

Esse visível crescimento da pós-graduação em direitos humanos[9] motivou-nos a refletir sobre como a interdisciplinaridade se configura na estrutura desses programas de pós-graduação, tanto na área disciplinar como na área interdisciplinar. Ponderar sobre os desenhos curriculares dos cursos de mestrado em direitos humanos e a interdisciplinaridade se apresenta como problema de pesquisa e como debate atual e necessário, para o qual intentamos uma contribuição[10] . Um exemplo da atualidade do tema é o episódio de reconhecimento pela CAPES dos Programas da UnB e da UNIJUÍ como área disciplinar (Direito), apesar de suas propostas de criação de mestrados terem sido encaminhadas à área interdisciplinar. No caso da UnB, a história da proposta do *Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania* está vinculada ao Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos, alocado no Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, criado em 1986. Esse Núcleo tem sua trajetória e experiência constituída em uma prática multi e interdisciplinar ao reunir professores e alunos de diversas áreas de conhecimento em torno de pesquisas sobre a paz e os direitos humanos. Esse caso levou-nos a seguinte questão: do ponto de vista formal, o que um currículo deve apresentar para ser considerado pertinente à área interdisciplinar? Existem regras apresentadas pela CAPES, que nosso texto problematiza, bem como relaciona a interdisciplinaridade como uma possibilidade também para cursos na área disciplinar.

Nosso artigo pretende apontar alguns elementos também para outra questão: o desenho interdisciplinar de um curso sobre o mesmo objeto de estudo é semelhante ou diferente, numa estrutura "disciplinar" de pós-graduação – configurada numa área de concentração – de um programa de mestrado, daquele elaborado especificamente como área interdisciplinar? Essa análise integra a pesquisa "Os direitos humanos como área de pesquisa", cujo objetivo é verificar quais foram os principais resultados dos três programas de pós-graduação em Direito, em funcionamento desde 2005. Considerando as diferenças estruturais (área de concentração versus programa de mestrado) e de tempo de experiência, entendemos ser possível, ao menos, verificar como a interdisciplinaridade se expressa – como intencionalidade – nas propostas dos cursos, na estrutura curricular, no perfil docente e discente. O termo interdisciplinaridade tem sido usado para se referir a uma estrutura curricular aberta ao diálogo com diferentes áreas. Segundo as propostas dos cursos estudadas, um elemento forte seria a presença de docentes de diferentes áreas compondo o quadro de professores. Apesar do edital do Programa de Dotações focar em uma área disciplinar específica, apresentava como um importante critério de avaliação a multidisciplinaridade no ensino e na pesquisa dos Direitos Humanos no Brasil, inter-relacionando áreas como Direito, Sociologia, Ciências Políticas, Antropologia, História, Educação entre outras

9 A pesquisa realizada por Tosi e Zenaide (2012) apresenta um levantamento de linhas de pesquisa em direitos humanos em vários programas de pós-graduação, em várias áreas do conhecimento.

10 A questão da interdisciplinaridade nos direitos humanos tem mobilizado reflexões de professores e pesquisadores da área. Ver: Dias, 2013; Matos, 2013; Tosi, 2010; Feitosa, 2007; Tavares, 2007; Adorno & Brito, 2006; Tosi, 2005.

pertinentes ao tema, base para estruturação dos currículos da pós-graduação em direitos humanos com ênfase em temas que fossem articuladores, tanto na oferta de disciplinas como na constituição de linhas de pesquisas[11] .

Um quadro docente com essa característica favoreceria estudos interdisciplinares, promovidos pelas diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, evidenciando tensões e enriquecendo debates sobre a afirmação e efetivação dos direitos humanos. De fato, uma proposta interdisciplinar de pesquisa requer corpo docente multidisciplinar, porém é preciso olhar como a interação entre saberes está sendo considerada; quais canais existem que ampliem o diálogo ou interação entre diferentes saberes; quais áreas de conhecimento estão em interação; e o que isso nos diz sobre a constituição da proposta curricular, tanto quanto a composição das linhas de pesquisa. Assim, o desenvolvimento da pesquisa acabou por considerar a associação entre direitos humanos e interdisciplinaridade na Pós-Graduação à luz dos objetivos do I Programa de Dotações – estimular um currículo e uma metodologia interdisciplinar dos direitos humanos.

Antes de prosseguir é importante salientar nossa compreensão de interdisciplinaridade. Sem perder de vista a disciplinaridade, a interdisciplinaridade implicaria num exercício comunicativo de aproximação [e também de estranhamento, como bem observam Adorno e Brito (2006)], de metodologias e de saberes específicos e diversificados, com interesse comum em um mesmo objeto de estudo; traduzido numa linguagem compreensível por todos os interlocutores, oriundos dos diversos campos do conhecimento. A interdisciplinaridade, no entanto, não se esgota em mero diálogo entre áreas, tampouco deve desconsiderar conflitos teóricos e metodológicos. Nesse sentido, é entendida como identificação de pontos comuns dentre as diferenças, na tentativa de buscar o generalizável nos particulares, sem anular as particularidades das distintas áreas, nem homogeneizar o conhecimento (ALVES et al, 2004). Como explicam Adorno e Brito ao relacionarem a interdisciplinaridade aos estudos sobre direitos humanos (2006, p. 3):

> É preciso esforço para compreender a lógica do outro, aceitar e se acostumar com suas razões e – antes de tudo – tentar traduzir a lógica do outro na lógica própria de uma formação disciplinar específica. Esse requisito implica igualmente grande exercício conceitual, pois é preciso entender que um conceito é resultado de complexa operação racional. Sua universalidade é garantida senão à custa do embate entre perspectivas opostas, expressas segundo recortes determinados. O conceito é resultado de um consenso racional conquistado somente após um longo e muitas vezes penoso processo de intercâmbio do pensamento com o próprio pensar.

11 O edital do Programa de Dotações em Direitos Humanos (línea "b") estabelece que "a estrutura curricular deverá contemplar a multidisciplinaridade e a inclusão de disciplinas que considerem: os fundamentos históricos, políticos e filosóficos dos direitos humanos; a proteção internacional, regional e nacional desses direitos; o impacto da globalização; o direito ao desenvolvimento e direitos econômicos, sociais e culturais; problemas relacionados à formulação e à implementação dos direitos humanos, inclusive quanto às particularidades regionais; contemplar a perspectiva de gênero, raça/etnia e exclusão social." (FCC, Edital...2003.)

> Assim, por exemplo, quando se fala em direitos humanos sob o ponto de vista da sociologia está se pensando sempre em atores, estruturas e processos sociais. Observando leituras do tema a partir da psicologia social, compreende-se que não se pode abdicar de uma perspectiva teórica que considere os móveis subjetivos entre os quais, por exemplo, aqueles que levam indivíduos a aderirem ou não aos direitos humanos, a tolerarem ou não graves violações desses direitos etc.

Se é possível ter clareza para definir teoricamente a interdisciplinaridade, a mesma clareza não se aplica a explicitar uma prática, uma pedagogia interdisciplinar, sobretudo no campo dos direitos humanos. Este artigo, ao não dar conta de explicitar essas práticas, vai se limitar a circunscrever uma análise sobre o desenho interdisciplinar proposto pelos programas de pós-graduação em direitos humanos.

O edital do Programa de Dotações incitava propostas multidisciplinares e, em alguns momentos associado ao termo interdisciplinar, sinalizava um processo ainda em construção das práticas multi/inter/trans/meta-disciplinares na educação em geral e a necessidade de aprofundamento teórico. A decisão pela expressão multidisciplinar adotada pelo edital levou em conta a maior aceitabilidade do termo visto que a interdisciplinaridade embora fosse uma área específica no sistema de avaliação da CAPES, não compartilhava naquele momento do mesmo prestígio que a área de pesquisa disciplinar, o que poderia resultar em baixa empatia por parte de uma área disciplinar - no caso a pós-graduação em Direito.

A área interdisciplinar foi criada pela CAPES somente em 1999 e hoje é considerada a área que mais tem crescido (CAPES, 2009; 2013). Em 2012, de acordo com o então diretor de Avaliação, Lívio Amaral[12] , 80 consultores avaliaram mais de 200 programas existentes, além de julgar mais de 220 propostas de cursos novos. Esse crescimento é atribuído pela própria CAPES a dois fatores: (I) novas propostas de cursos em um cenário de preocupações de questões complexas para a Pós-Graduação; (II) universidades em fase de consolidação da pós-graduação buscavam encontrar um acolhimento na área interdisciplinar, que a área disciplinar não proporcionava (CAPES, 2013, p.11). Esse contexto reflete-se na realização de seminários e grupos de trabalho, organizados pela própria CAPES, para discussão sobre o campo interdisciplinar. É importante observar que o fato de existir uma área interdisciplinar na CAPES não significa que a interdisciplinaridade não esteja fortemente presente em áreas disciplinares, em linhas de pesquisa, áreas de concentração ou mesmo na constituição de núcleos de pesquisa. No próprio documento de área (CAPES, 2007) a preocupação com a interdisciplinaridade é manifestada como um desafio para ciência, independentemente de se constituir uma área específica[13] . A definição para classificação

12 Fonte: MEC. CAPES. Perspectivas na Pesquisa e na Formação de Recursos Humanos na Área Interdisciplinar. Apresentação realizada durante a 134º CTC-ES, coordenação de Área Interdisciplinar, Brasília, Março de 2012 (29 dispositivas).

13 Sobre um levantamento histórico das políticas de Pós-Graduação e a atuação da CAPES, ver HOSTINS, R.C.L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006; CARVALHO, M. ª V. Avaliação da Pesquisa na Universidade

das áreas de conhecimento reforça o seu caráter eminentemente prático, conforme conta na apresentação institucional no site da CAPES:

> [...] objetivando proporcionar aos órgãos que atuam em ciência e tecnologia, uma maneira ágil e funcional de agregar suas informações. A classificação permite, primordialmente, sistematizar informações sobre o desenvolvimento científico e tecnológico, especialmente aquelas concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos.

Considerando esse caráter prático de classificação realizada pela CAPES, entendemos ser fundamental perceber as diferenças e especificidades de uma interdisciplinaridade constituída a partir de uma área de concentração em uma pós-graduação disciplinar daquela que configura um programa de pós-graduação interdisciplinar. Esse artigo apresenta as especificidades simultaneamente da área disciplinar e da área interdisciplinar dos cursos de direitos humanos, para compreender sobre como a interdisciplinaridade vem sendo estruturada e elaborada pelos programas de pós-graduação. Não serão ignorados os critérios atribuídos pela CAPES para reconhecer os cursos de mestrado na área Interdisciplinar, mas não serão analisados.

Programas de mestrado e áreas de concentração em direitos humanos: características fortes e pontos de convergência entre os cursos

A criação e implantação de um mestrado implicam procedimentos complexos e, por vezes, morosos. Um programa de pós-graduação stricto sensu no Brasil pode envolver uma ou várias áreas de concentração e em cada uma delas várias linhas de pesquisa. Isso significa que criar um novo programa de mestrado em direitos humanos exigiria de qualquer instituição de ensino superior ter no mínimo um campo de pesquisa já consolidado e um corpo docente qualificado, com significativa produção de pesquisa e publicações e disponibilidade para compor o quadro. Por isso mesmo, a criação de uma nova área de concentração se apresentou em 2003, ocasião do lançamento do Programa de Dotações, como o caminho mais sensato e menos burocrático, por não depender de submissão de um projeto às instâncias acadêmicas institucionais e por considerar que poucas instituições teriam um corpus robusto de pesquisas e um conjunto de docentes que atendesse aos critérios da CAPES [14].

Brasileira. Tese de Doutorado. UNICAMP Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>. Acesso em 10 abr. 2014.

14 Em 2003, antes da elaboração do edital, a FCC consultou professores e pesquisadores com experiência na coordenação de um programa de pós-graduação e com conhecimento sobre os procedimentos para constituição de novos mestrados. Foram entrevistados: Dra. Maria Arminda do Nascimento (USP), Dra. Bernardete Gatti (FCC), Dra. Maria Luiza Marcílio (USP), Dr. Sérgio Adorno (NEV/USP; ANDHEP), Dr. Fernando Scaff (coordenador de área

O Programa de Dotações privilegiou em seu edital a área disciplinar Direito. Essa escolha foi definida pelo comitê organizador do Programa, após discussões prévias e estudos sobre ensino superior e direitos humanos[15] com pesquisadores, profissionais envolvidos com o tema, cuja conclusão apontava para a: (I) existência de uma demanda nas universidades pela pesquisa e pelo ensino em direitos humanos, bem como de outras instituições sociais; (II) importância de atender a essa demanda, sobretudo, no campo de conhecimento jurídico, área fundamental e estratégica para a consolidação de uma cultura de direitos humanos no Brasil, pela possibilidade de capacitar e sensibilizar profissionais do âmbito jurídico para atuarem concretamente pelos direitos humanos. Tal decisão não atribui os direitos humanos como um ramo exclusivo do Direito, e sim um campo de pesquisa e de questões com o qual o saber jurídico também deve se relacionar.

Os Programas de Pós-graduação em Direito que submeteram uma proposta para criação de uma área de concentração em direitos humanos apresentavam significativa experiência institucional prévia com o tema – disciplinas, cursos de especialização, atividades de extensão e corpo docente atuante na temática.

Com os Programas Interdisciplinares em Direitos Humanos não foi diferente. A análise das propostas encaminhadas para área interdisciplinar da CAPES, pelas três universidades públicas (UFPB, UFG e UFPE), revela forte articulação de atividades de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos, ou seja, um arcabouço prévio institucional com o tema. Esses novos mestrados em direitos humanos estão alocados em Núcleos de Pesquisa, uma expressão da institucionalização da pesquisa no âmbito universitário. Os Núcleos, de modo geral, agregam pesquisadores e docentes de várias áreas de conhecimento em torno de um tema de pesquisa e objetivos comuns, organizados por linhas de pesquisa, mas não em áreas de concentração vinculadas a uma área específica do conhecimento, tal qual ocorre na estrutura de um programa de pós-graduação disciplinar. A forma de organização de um Núcleo parece favorecer que a pesquisa se organize de forma prioritária sobre um problema de investigação sem vinculá-la a uma área de conhecimento exclusiva. O tema, foco do Núcleo, tem como objetivo aglutinar as áreas de conhecimento, o que ensejaria uma maior interlocução entre diferentes saberes sem predomínio de nenhuma delas, princípio forte da interdisciplinaridade. Ou seja, entendemos os Núcleos como espaços que se estruturam em torno de temas articulando o convívio com diferentes áreas de conhecimento, tanto pela formação dos pesquisadores e pesquisadoras que os integram, como pelos problemas de pesquisa que estruturam o trabalho de pesquisa e ou de intervenção. Com isso, os Núcleos podem ser considerados experiências comunicativas interdisciplinares, por meio das quais também se articulam teoria e prática, pois, geralmente, as atividades de pesquisa partem de um problema específico que anseia por intervenção.

Por sua vez, as áreas de concentração em direitos humanos foram criadas em programas de pós-graduação já constituídos, reconhecidos e com estrutura formalizada e

na CAPES, na ocasião); e Dr. Isaac Roitmann (Diretor de Avaliação da CAPES, na ocasião).

15 Esta reunião denominada Direitos Humanos no Ensino Superior foi realizada em 21 de novembro de 2001, no Rio de Janeiro.

concebida a partir de uma área de conhecimento específica, a partir de uma disciplina, o Direito, no caso. As características do campo jurídico precisam ser consideradas na análise de uma área de concentração em razão do peso que um campo disciplinar pode ter sob um campo temático que se propõe a ser interdisciplinar, como é o caso dos direitos humanos. Alguns autores apontam para um cenário pouco acolhedor a novos processos de mudanças no campo jurídico, que exigiriam outra perspectiva de ensino e pesquisa para o direito. (NOBRE, 2004; FRAGALE, 2004; FEITOSA, 2008; FARIA, 2012). As principais críticas referem-se ao histórico caráter dogmático e tradicional, com uma visão positivista do fenômeno jurídico presente na metodologia de ensino e a consequente dificuldade de se passar de uma postura exegética para uma postura crítica, dialética ou progressista (PERINI, 2005). Apesar disso, o campo jurídico não é uniforme e estático, há mudanças sinalizadas, como veremos a seguir.

Os mestrados em Direito na USP, UFPA e UFPB, com área de concentração em direito humanos, apresentam uma estrutura que contempla (I) o diálogo com outras áreas do conhecimento por meio da inclusão de professores externos a Faculdade de Direito, com formação em outras áreas das ciências humanas. Essa inclusão se manifesta de maneiras distintas em cada instituição, como na composição multidisciplinar do corpo docente, critério proposto pelo edital, mas pode ir para além disso, com a inclusão de uma disciplina não jurídica na grade curricular; (II) a adoção de medidas de inclusão social no processo seletivo visando atender grupos sociais específicos e por meio da destinação de bolsas de pesquisa segundo critérios estabelecidos por cada universidade; (III) disciplinas obrigatórias que sinalizam um currículo mínimo para a pesquisa em direitos humanos; (IV) o estabelecimento de linhas de pesquisa construídas segundo as particularidades regionais e os problemas contemporâneos como as questões raciais e étnicas, questões ambientais entre outras.

As linhas apresentam os objetivos das pesquisas, mas também se articulam com outras questões:

> [...] essas linhas devem ser compatíveis com as habilitações específicas propostas pelo curso e compatíveis também com o meio onde o curso se desenvolve, tanto para que elas possam dar suporte ao desenvolvimento das habilidades propostas no projeto pedagógico, quanto para que essas pesquisas possam formular teorias que auxiliem na explicação e na solução dos problemas típicos da região onde o curso se ache instalado. Isto significa que a definição das linhas de pesquisas deve-se observar a ênfase do curso e as questões emergentes da região, como, por exemplo, a ocorrência de conflitos agrários; altas taxas de desemprego; produção concentrada e exportação de determinado bem [...]. Enfim, são questões como essas que devem ser objeto do conjunto das pesquisas desenvolvidas no curso, e que, por conseguinte, acabarão condicionando as respectivas linhas de investigação científica. (MACHADO, 2009, p. 266-267)

As áreas de concentração em direitos humanos nos três programas de mestrado em Direito analisados oferecem um conjunto de oito linhas de pesquisa – USP com linha única sobre inclusão social e direitos humanos; UFPB com três linhas e UFPA com quatro linhas. Uma linha comum às três universidades – refere-se ao tema da exclusão e inclusão social – atendeu ao edital do Programa de Dotações. Nota-se que essa linha de pesquisa, com maior ou menor ênfase, destaca a importância e necessidade de considerar os sujeitos que formam os grupos excluídos, em suas especificidades socioeconômica, racial, de gênero, cultural etc. Essa linha de pesquisa vincula os estudos sobre a exclusão/inclusão social aos sujeitos em suas experiências. Abordam políticas públicas afirmativas e inclusivas como ações de combate à exclusão, destacando como atores desse processo político a sociedade organizada, os movimentos sociais, o Estado, os organismos internacionais e até os meios de comunicação de massa.

Percebe-se que, além das discussões com enfoque normativo-estatal, que privilegiam a perspectiva do poder do Estado e dos organismos internacionais, consideradas uma abordagem dominante na ciência jurídica, há também a indicação para um olhar sobre outros grupos de interesse, como por exemplo, os movimentos sociais e a "sociedade civil organizada", enquanto protagonistas da luta política pela construção das condições de igualdade e inclusão e, portanto, de transformação social.

Os temas como: democracia, constitucionalismo, Estado-nação, ordem jurídica internacional e mecanismos judiciais de proteção dos direitos humanos – tradicionais na área disciplinar do direito – aparecem como constitutivos de uma linha de pesquisa comum presente no PPGCJ/UFPB e outra no PPGD/UFPA. Ambas as linhas são anteriores à criação da área de concentração em direitos humanos, indicando um interesse prévio dessas instituições na relação desses temas com os direitos humanos. Isso permite supor que esses dois programas apresentam maior acúmulo dessa abordagem de pesquisa em direitos humanos e pode explicar uma maior concentração de docentes do Direito nessas linhas.

As outras duas linhas de pesquisa oferecidas pela UFPB e UFPA apontam para discussão de temas que historicamente tem se apropriado da linguagem dos direitos humanos para fortalecer discursivamente as lutas políticas das quais emergem, bem como vem sendo reconhecidos juridicamente como direitos. Referimo-nos às linhas *Direitos Humanos e Meio Ambiente e Gênero e Direitos Humanos*.

A linha de pesquisa Gênero e Direitos Humanos, do PPGCJ/UFPB, propõe-se refletir sobre os direitos humanos a partir da perspectiva não somente do Estado ou dos organismos internacionais, predominante na ciência jurídica, mas também dos sujeitos que contemporaneamente suportam a exclusão, exploração e discriminações com base em orientação sexual, gênero, raça e classe social. A criação dessa linha atende à expectativa comum e estruturante da área dos direitos humanos sobre a necessidade de visibilização (1) das condições de vida dos sujeitos excluídos ou vítimas da violação de direitos como pressuposto para o enfrentamento das desigualdades, bem como (2) de seus valores, seus saberes, modos de vida e formas de solução de conflitos. Portanto, a linha contribui para

uma abertura epistemológica e metodológica do direito para aproximar-se de forma mais efetiva dos conflitos sociais e coletivos.

As preocupações com os conflitos sociais, com atenção para questões ambientais e de proteção dos povos tradicionais são destaque da linha de pesquisa *Direitos Humanos e Meio Ambiente*, no PPGD/UFFPA. Essa linha apresenta a inserção do tema do meio ambiente no campo dos direitos humanos a partir de estudos que buscam compreender a relação existente entre as dinâmicas socioculturais e a proteção do meio ambiente biofísico na reprodução das desigualdades na região Amazônica.

Esses três programas de mestrado em Direito ao elaborarem um currículo que amplia o horizonte de pesquisa em direitos humanos e ao olhar para a exclusão social, para as desigualdades sociais e violências e discriminações deram um passo importante no avanço à crítica ao modelo predominante do ensino e da pesquisa no campo jurídico. Ou ao menos apresentaram ao campo jurídico outros desafios metodológicos e teóricos que dificilmente – para não dizer impossível – poderiam ser estudados a partir de uma única área de conhecimento. Ou seja, a presença de uma área de concentração com uma perspectiva interdisciplinar na pós-graduação em Direito pode favorecer, de certa maneira, uma prática de pesquisa semelhante àquelas realizadas nos núcleos. Como ocorre essa prática interdisciplinar de pesquisa é uma questão que mereceria ser estudada.

A composição da grade de disciplinas também informa sobre a interdisciplinaridade. Tanto os mestrados interdisciplinares em direitos humanos como as áreas de concentração nos programas de direito apresentam disciplinas obrigatórias e eletivas que informam sobre um currículo mínimo em direitos humanos. No caso das áreas de concentração no Direito existe alguma variação de número de disciplinas ofertadas como obrigatórias, mas no geral se encontrou um traço comum na configuração da grade curricular: (I) disciplinas obrigatórias sobre teoria do direito e dos direitos humanos, cujas abordagens revelaram a tensão em torno dos fundamentos clássicos do direito moderno e seu paradigma epistemológico dominante frente às possibilidades contemporâneas de outros usos do direito, tendo em vista responderem ao contexto social brasileiro marcado por desigualdades estruturantes; (II) reformulação de algumas disciplinas, exististes desde os primeiros anos de curso, com o fim de substituir as disciplinas mais técnico-dogmáticas ou estritamente jurídica por outras com alinhamento interdisciplinar, tendo em vista as questões de pesquisa em direitos humanos, propostas por esses mestrados.

Os Mestrados Interdisciplinares em Direitos Humanos apresentam uma única área de concentração. Cada área de concentração possui linhas de pesquisa que se apresentam de maneiras diferentes em cada universidade: no NDH/UFG e no NCDH/UFPB há três linhas de pesquisa, enquanto que o CAC/UFPE possui duas linhas de pesquisa. Em comum, os cursos de mestrados assumem o desafio de pensar os fundamentos teóricos dos direitos humanos, com a proposta de observar os fenômenos sociais sem restringir-se a uma única visão disciplinar, preocupados com as questões epistemológicas dos direitos humanos.

O currículo de disciplinas dos Mestrados Interdisciplinares em Direitos Humanos apresenta também fundamentos e teoria dos direitos humanos como obrigatórias. Além de

existirem disciplinas obrigatórias por linha de pesquisa no NCDH/UFPB, outra diferença é o momento designado como "integrador". Diferente de seminários de orientação, o seminário integrador, ministrado por três professores visa apresentar metodologias de pesquisa a partir da diversidade de perspectivas teóricas, segundo informa a ementa da disciplina.

Com isso, pode-se dizer que existe convergência entre os novos mestrados interdisciplinares e os mestrados do Direito, diferenciando-se somente quanto: (I) ao número de docentes de outras áreas do conhecimento que não enfrenta um limite quantitativo, tal qual estabelecido pela CAPES para a área disciplinar; (II) por tratar-se de um Programa de Pós-Graduação é o objeto de interesse – no caso, os direitos humanos – que estrutura a proposta do curso a as linhas pesquisa; diferente de uma área de concentração em um curso disciplinar, em que o saber de um campo disciplinar específico define a identidade e abordagem dada à pesquisa em direitos humanos; (III) a concepção do curso surge/nasce de um núcleo de pesquisa, construída em torno de temas de pesquisa articulados a diversas áreas de conhecimento e não a uma em específico.

A multidisciplinaridade do corpo docente e corpo discente

Como já mencionado, a composição do quadro docente tem sido indicada como uma característica da interdisciplinaridade. O quadro docente é também um importante critério de avaliação pela CAPES[16] dos cursos de mestrado, tanto para área disciplinar como para área interdisciplinar. Apesar da associação entre interdisciplinaridade e corpo docente de diferentes áreas ser aparentemente simples, concretizá-la não é tarefa fácil. De acordo com as regras da CAPES, o corpo docente deve ser formado com 70% de professores permanentes e o máximo de 30% de professores colaboradores. A CAPES estabelece que os docentes possam integrar até dois programas de pós-graduação, no entanto, a dupla vinculação não deveria exceder a 20% do quadro docente do Programa. Essa regra levou a CAPES a questionar um dos novos cursos interdisciplinares, na última avaliação trienal, sobre a composição do quadro docente permanente, que apresentava mais de 50% de professores vinculados em dois programas de pós-graduação. Se esse critério for levado a rigor, a criação de novos mestrados estaria condicionada a um quadro de docentes exclusivos, o que nem sempre é possível frente à realidade das universidades públicas no país e a ausência de recursos para contratação de novos docentes com a qualificação desejada. Ao contrário, os professores e professoras permanecem lotados e academicamente vinculados aos cursos disciplinares onde vinham atuando, inclusive para não afetar a avaliação desses Programas. A CAPES não considera que tal vinculação poderia significar, em teoria, que os novos cursos interdisciplinares poderiam dialogar com os Programas de origem dos

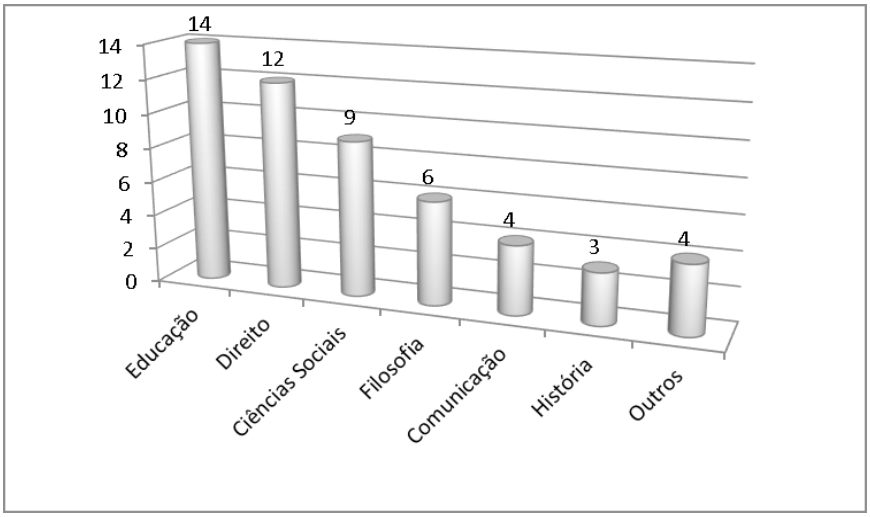
16 A Portaria nº 068, de 03 de agosto de 2004, da CAPES, define as categorias de docentes de Pós-Graduação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_CAPES_068_2004.pdf>. Acesso em: 8 abr.2014.

professores de forma mais intensa, otimizando recursos humanos e materiais ampliando o conhecimento e as discussões sobre direitos humanos.

A diferença entre quadro permanente e quadro colaborador é uma questão prática colocada aos novos cursos. A situação impõe que o docente com dupla vinculação que integra a área direitos humanos se mantenha na qualidade de colaborador, ou que escolha entre a nova área direitos humanos e seu Programa de origem.

Nos três Mestrados Interdisciplinares de Diretos Humanos estão credenciados 50 professores e professoras. Apesar de serem de diferentes unidades ou departamentos existe o predomínio de algumas áreas específicas, como ilustra o gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de Docentes segundo Faculdade/Departamento de origem– UFG, UFPB E UFPE (Mestrados Interdisciplinares de Direitos Humanos)



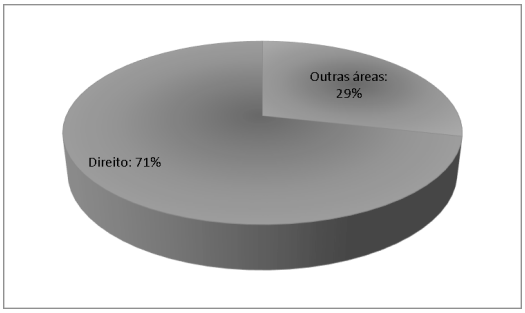
Fonte: Elaborado por Fundação Carlos Chagas, 2013, a partir do documento de avaliação da CAPES e documentos fornecidos pela Secretaria de Pós-Graduação das universidades.

Nesses Programas foi identificada diversidade de área de origem de docentes em uma mesma área de concentração ou linha de pesquisa; mas também concentração de docentes de uma mesma área de conhecimento, a depender do tema. Por exemplo, nota-se uma presença expressiva de docentes da Educação (sete professores, correspondendo a 50%) concentrados na linha de pesquisa dedicada à educação em direitos humanos no *Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas* (NCDH/UFPB). Os professores oriundos do Direito estão equitativamente presentes nos três mestrados, e estão alocados principalmente nas linhas sobre fundamentos dos direitos humanos e democracia.

Os docentes dos Mestrados Interdisciplinares estavam entre 2012 e 2013 com 75 orientações em andamento[17] . Os discentes apresentam formação em diferentes áreas do conhecimento, mas curiosamente com predomínio nas três universidades para o Direito (44 pessoas), que corresponde a 58% dos alunos matriculados nesses programas. Em seguida surge a Educação com sete ocorrências e a Psicologia com seis[18] .

Os cursos de mestrado em Direito da UFPA, UFPB e USP apresentam juntas 77 docentes credenciados para orientação em direitos humanos em 2011, marco final do estudo[19] . Do total de professores, 20 são oriundos de outras áreas do conhecimento. A Pós da USP apresenta o maior numero de docentes de outras áreas, são ao todo onze; enquanto na UFPA são seis e UFPB são cinco docentes de outras áreas. As áreas de conhecimento predominantes são a Sociologia e Antropologia (Ciências Sociais), totalizando seis ocorrências; e em igual número a Educação. A Ciência Política apareceu com três ocorrências. Outros docentes estão vinculados à área de Filosofia, História, da Saúde Pública, da Comunicação e Artes e Humanidades.

Gráfico 2 – Docentes segundo Faculdade/Departamento de origem – UFPA, UFPB e USP (área de concentração em direitos humanos, mestrado em Direito)



Fonte: Elaborado por Fundação Carlos Chagas, 2013. Dados obtidos de documentos fornecidos pela Secretária dos Cursos.

As regras quanto ao percentual para compor o quadro dee docentes permanentes e de docentes colaboradores, determinada pela CAPES, tendem a se adaptar à especificidade de cada área. No caso da área de concentração em direitos humanos no mestrado em Direito, por exemplo, há a possibilidade de docentes sem titulação em Direito serem credenciados como docentes permanentes, o que explica a atuação de professores não juristas nas áreas de direitos humanos nas três universidades estudadas. No entanto, boa parte dos

17 Existe uma diferença de número de ingressantes entre as três universidades em função do ano de início do curso

18 Educação Física apresentou 6 ocorrências em duas Universidades. Outras áreas com apenas uma ocorrência para uma a duas universidades foram: Ciências Sociais, Ciências Naturais, Economia, Enfermagem, Engenharia, Farmácia, Filosofia, Geografia, História, Letras, Literatura, Relações Internacionais e Serviço Social. Alguns mestrandos indicaram possuir uma dupla graduação e a informação também foi considerada.

19 Professores descredenciados no período de 2005 a 2011 não foram considerados para análise.

docentes de outras áreas de conhecimento está credenciada como colaborador e não como quadro permanente .

Embora a vinculação de docentes de outros programas seja um critério valioso e objetivo para o estabelecimento da interdisciplinaridade, uma questão se coloca: pode-se pensar em interdisciplinaridade quando 70% do quadro é composto por professores com a mesma formação disciplinar, a exemplo da área Direito? Qual a possibilidade de os discentes pesquisadores terem contato e interseção com outras áreas do conhecimento? O que a realidade mostra é que encontramos docentes com titulação em Direito em núcleos de pesquisa, como membro ou líder, espaços caracterizados pela participação de pesquisadores de áreas não jurídicas. Outra situação é o docente com graduação em Direito apresentar titulação em outra área de conhecimento ou, ao contrário, docentes com titulação em direito, mas com formação em área não jurídica.

Não se pode perder de vista, que os docentes, tanto nos mestrados interdisciplinares como os da área de concentração, são atraídos ou convidados também pela proposta pedagógica do curso e áreas de investigação explicitadas nos objetivos nas áreas de concentração e nas linhas de pesquisa. Uma síntese da análise permite identificar nos mestrados interdisciplinares a seguinte relação entre docentes e linhas de pesquisa: (I) linhas preocupadas com educação em direitos humanos concentram os docentes com vínculo nos departamentos de educação; (II) linhas sobre fundamentos de direitos humanos apresentam maior presença de docentes do Direito, da Filosofia e da História. Em duas universidades, os docentes com formação jurídica estão presentes nessa linha de pesquisa; (III) Existe uma relação da identidade das linhas de pesquisa com certas áreas de formação, como é o caso do tema das representações sociais, que agrega docentes da área de comunicação, ou linhas com temas mais específicos associados a diversidades de culturas concentram docentes pesquisadores com formação em Antropologia.

Na pós-graduação em Direito, os docentes apresentam em sua maioria formação jurídica; apesar disso, o quadro de professores de áreas não jurídicas assemelha-se ao descrito acima, ou seja, a linha a qual o docente está vinculado se relaciona a sua área de formação/titulação.

O desenho interdisciplinar de um programa de pós-graduação não se resolve no controle ou na combinação de um número xis de docentes de áreas distintas, ainda que se possa admitir que o predomínio de docentes de uma área disciplinar possa impactar na identidade daquele mestrado. Um quadro docente diversificado amplia as possibilidades, mas também não assegura que, internamente, a interseção entre área de conhecimento desenvolva-se desde a propositura dos problemas comuns de pesquisa ou com a construção conjunta de metodologias criativas. Para avaliar a efetividade da interdisciplinaridade seria necessário um estudo mais aprofundado com observação e relato de experiência dessas práticas.

A multidisciplinaridade do corpo discente é uma característica do campo dos direitos humanos. Uma análise sobre 266 currículos Lattes (disponíveis) de um conjunto de 281 pós-graduandos em direito, na área de concentração em direitos humanos (período entre

2005 e 2011), indicou quase um quarto deles (53 ocorrências) com graduação em outra área do conhecimento. Esse grupo é orientado tanto por professores do Direito como de outra área disciplinar. Ainda que o quadro docente corresponda a 71% de professores vinculados a Faculdade de Direito, existe ampla participação de docentes de outras áreas, que compartilham o desafio de orientar em área distinta daquele de sua formação acadêmica. Dos 281 mestrados concluídos, 177 foram orientados por docentes do Direito (62,98%) e 104 por docentes de outras áreas (37% das orientações).

O fato da maioria de docentes e de mestrandos serem da área do Direito amplia o desafio para uma interdisciplinaridade de fato, se esta for entendida como mais do que a possibilidade de convivência entre diferentes áreas de conhecimento e a possibilidade de cursar disciplinas em outros departamentos ou unidades de uma mesma universidade. Um desafio que exigirá de orientadores e discentes explorarem juntos possibilidades coletivas para a construção da pesquisa. A composição das bancas de defesa pode ser considerada como outro elemento para observar a interdisciplinaridade. Os espaços de divulgação dos trabalhos de pesquisa também, na medida em que podem transitar em congressos de diferentes áreas de conhecimento e não apenas de Direito.

Ideias para o debate

Parafraseando o pesquisador canadense Yves Lenoir (2013) não basta utilizar a palavra interdisciplinaridade para concluir que ela de fato existe. A questão como vimos é bem mais complexa e alguns pontos precisam ser considerados. O desenho dos cursos estudados, tanto como área de concentração em direitos humanos no Direito, como programa interdisciplinar de mestrado, não difere fortemente. Há mais similaridades do que diferenças. No entanto, o estabelecimento de programas de mestrados interdisciplinares voltados para os direitos humanos podem representar um momento importante no fortalecimento do campo de pesquisa em direitos humanos. No momento presente avança-se de uma área de concentração, em um campo teórico disciplinar específico interessado em pesquisar direitos humanos, numa perspectiva interdisciplinar, para uma estrutura de programa de pós-graduação.

Vimos também que os critérios estabelecidos pela CAPES para orientar a criação de pós-graduações e avaliá-los não limitam, apesar de algumas restrições, formas comunicativas entre saberes, metodologias criativas e interlocução interdisciplinar. Entende-se que as regras formais podem (de) limitar a conformação de um campo de pesquisa, do ponto de vista da sua institucionalização, como ocorreu com a UnB num primeiro momento. Mesmo se não existissem tais critérios, os desafios para a pesquisa em direitos humanos, considerando a interdisciplinaridade, continuariam existindo. Os problemas afetos ao campo de pesquisa dos direitos humanos carregam a complexidade de relações sociais e de poder desequilibradas entre grupos sociais e que, ao mesmo tempo, atingem os sujeitos em suas individualidades (corpo, emoções, filosofias, cultura, valores etc.). No caso do campo jurídico, que está tradicionalmente demarcado por uma perspectiva dogmático-positivista

e lógico-dedutiva da ciência do direito, e individualista dos conflitos jurídicos/judicias, a existência de uma área de concentração específica em direitos humanos, com característica interdisciplinar pode contribuir para mudanças epistêmicas e metodológicas no Direito como um todo.

A interdisciplinaridade não pode se resumir à existência no quadro docente de um número específico ou a um percentual de professores de áreas distintas de conhecimento, sob o risco de traduzir-se a ser meramente pluri ou multidisciplinar. A diversidade na composição do quadro docente, no entanto, é um indicador importante, pois o peso de um grupo docente de uma área disciplinar especifica influenciará na identidade do curso e na agenda de pesquisa; o peso de uma ou duas áreas de conhecimento especificas pode designar interações 'mais efetivas' com relação a conceitos e procedimentos metodológicos, no caso dos direitos humanos.

Uma diversidade de disciplinas ofertadas não necessariamente corresponderá à efetividade da interdisciplinaridade. O fato de mestrandos cursarem disciplinas em outros programas de pós-graduação de sua instituição não significa uma formação interdisciplinar, tampouco uma pesquisa interdisciplinar. A questão curricular representa um desafio que exige dos programas de pós-graduação que se pretendam interdisciplinares a disposição para uma articulação integradora do currículo disciplinar, com destaque para pontos de convergência e de complementariedade entre os saberes. Essa postura permitiria estabelecer possibilidades reais de vínculos interdepartamentais e ou entre programas.

A interdisciplinaridade não prescinde das disciplinas. Reconhecer isso tem implicações tanto para a composição da grade curricular, porque pressupõe disciplinas de referência e o estabelecimento de inter-relações relacionadas ao objeto, ao referencial teórico, aos procedimentos. Como diz Lenoir (2013, p 68): "[...] é importante adotar uma postura mais humilde e apreender a interdisciplinaridade como um método, como um enfoque que permite estudar diversos segmentos do real em sua complexidade desde diferentes pontos de vista inter-relacionados."

A problemática dos direitos humanos inspira a composição da grade curricular dos cursos, seja em área disciplinar ou não. Um problema comum de violação ou de afirmação de direitos humanos exigirá diálogo com e articulação entre diversas disciplinas e áreas de conhecimento para gerar também respostas operacionais, resultando em uma perspectiva instrumental da interdisciplinaridade (observável nas ementas relacionadas à educação em direitos humanos e focalização no fazer social).

Para alcançar os objetivos pedagógicos e epistemológicos propostos pela área de direitos humanos com relação à estrutura curricular, enquanto representação da dimensão interna do campo jurídico, existem desafios que devem ser enfrentados. A depender do aprofundamento teórico em questões próprias da formação jurídica, podem existir dificuldades da interação entre um docente do Direito com orientando de área diversa, ou ainda desafios para interação entre docentes de área não jurídica e seu orientando com formação em Direito. Ao saber que existe um volume expressivo de mestrandos com graduação em Direito nos cursos interdisciplinares, há um desafio colocado.

Uma agenda de pesquisa em direitos humanos apresenta-se com relação à interdisciplinaridade como processo de aprendizagem tanto em relação à articulação de saberes distintos – e construção de novos saberes – como de procedimentos metodológicos e seus resultados. O compartilhamento de experiências metodológicas comuns e a produção de conhecimento em conjunto colaboram para a construção de uma linguagem comum, na construção do problema de pesquisa e na construção de metodologias inovadoras que, como afirmam Deluchey e Beltrão (2007), direcionam o enfoque e os processos de pesquisa (o que procurar, onde e como). O diálogo e a interação entre disciplinas, proposta pela interdisciplinaridade, implica pontos de partida e não de chegada.

Referências bibliográficas

ADORNO, Sérgio; BRITO. Eduardo M. *Direitos humanos e a pós-graduação*. 2006. Disponível em: <www.dhnet.org.br/educar/.../015_052_congresso_sergio_adorno.pdf>. Acesso em 30 abr. 2012.

ALVES, Railda F.; BRASILEIRO, Maria do Carmo E; BRITO, Suerde M. de O. *Interdisciplinaridade: um conceito em construção.* Episteme, Porto Alegre, n. 19, jul./dez. 2004, p. 139-148.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ficha de Avaliação do Programa. *Programa Direito. Avaliação Trienal 2013 na UFPA, UFPB e USP.* Disponível em: <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br>. Acesso em 20 jan. 2014.

DELUCHEY, Jean-François Yves; BELTRÃO, J. F. *Metodologia como campo de possibilidades no Direito*. In: XV Congresso Nacional do CONPEDI, 2007, Manaus - AM. Anais do XV Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis- SC: Fundação Boiteux, 2007. v. 1. p. 403.

DIAS, Adelaide Alves. *A Perspectiva Interdisciplinar dos Direitos Humanos e seus Desdobramentos para a Educação Em/Para Os Direitos Humanos*. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré T. (Orgs). *A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil:* trajetórias, desafios e perspectiva. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, Coleção Direitos Humanos, 2013, p. 264-276.

FARIA, J. E. Prefácio. In: CAMPILONGO, Celso F. *Interpretação do Direito e movimentos sociais.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

FEITOSA, Maria Luiza de Alencar. *Pós-graduação em direitos humanos: dificuldades em compatibilizar lógicas diversas.* In: GODOY, Maria Rosa Silveira et al. *Educação em direitos humanos:* fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p. 275-293.

FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar. *Os desafios da pós-graduação em direitos humanos: a experiência do PPGCJ-UFPB*. In: BITTAR, E.C.B; TOSI, G. (Orgs.) *Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança.* Brasília: SEDH, 2008, p. 251-258.

FRAGALE FILHO, Roberto; VERONESE, Alexandre. Pesquisa em Direito: Diagnóstico e Perspectivas. *Revista Brasileira de Pós-Graduação.* Brasília. CAPES. v. 1, n. 2, p. 53-70. nov. 2004.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS/FCC. I Programa de Dotações para implementação de mestrado em direitos humanos no Brasil. Edital, 2003 (impresso).

LENOIR, Yves. Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. Interdisciplina I, *Revista del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México*; núm. 1 (2013): 51-86. septiembre-diciembre, 2013.

MACHADO, A. A. *Ensino jurídico e mudança social.* São Paulo: Expressão Popular, 2. ed. 2009.

MATOS, Junot Cornélio. *Educação Em Direitos Humanos Na Educação Superior:* um novo paradigma do ser e fazer pedagógico. In: TOSI, G.; FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T. (Orgs.) *A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil:* Trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013.

NOBRE, Marcos. *Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil.* Cadernos Direito GV, São Paulo, 145-154, 2004.

PERINI, Guilherme de Barros. *A construção do pensamento crítico nas disciplinas de formação básica em direito.* Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2005, 158 págs.

PERINI, Guilherme de Barros. *Metodologia Crítica e Ensino Jurídico no Brasil:* Crise e Perspectivas. In: V ANPEd Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Pesquisa em Educação e Compromisso Social, Anais 2004. Curitiba: PUCPR, 2004. Disponível in: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004>. Acesso em: 20 jan. 2014.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos no ensino*, 2001. Disponível em: <www.ufpb.br/cdh/seminario_contribui/t3.doc>. Acesso em: 30 abr.2012.

_____. *Educação em direitos humanos no ensino superior*. In: ZENAIDE, M. de N. et al. *A formação em Direitos Humanos na universidade:* ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: Editora UFPB, 2006, p. 95-109.

TAVARES. Celma. *Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar.* In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em direitos humanos:* fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 487-503.

ZENAIDE, N.; TOSI, G. *Os direitos humanos na educação superior no Brasil:* história, tendências e desafios. In: 7º Encontro Anual da Associação Nacional de Direitos Humanos Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP), Curitiba, 2012. Anais do 7º Encontro da ANDHEP, 2012.

Os direitos humanos na produção acadêmica e técnica do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei

- Derechos humanos en la producción académica y técnica de Máster Profesional Adolescentes en Conflicto con la Ley

- Human rights in academic and technical production of Professional Master's Degree Adolescent in Conflict with the Law

Gilberto José Monteiro[1]
Irandi Pereira[2]
Maria do Rosario Corrêa de Salles Gomes[3]

Resumo: O debate contido no artigo refere-se aos resultados da produção acadêmica e técnica discente do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a lei (MPACL) da Universidade Bandeirante Anhanguera/SP, no período de 2010 – 2012. O MPACL é uma experiência inédita e

1 Mestre em Adolescente em Conflito com a Lei, pela Universidade Anhanguera de São Paulo – UNIAN. E-mail: giljm@uol.com.br

2 Doutora em Educação (USP) e docente do Programa Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei, da Universidade Anhanguera de São Paulo – UNIAN. E-mail: irandip@gmail.com

3 Doutora em Serviço Social (PUC/SP). Professora do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei, da Universidade Anhanguera de São Paulo - UNIAN. E-mail: maro@iron.com.br

pioneira no Brasil, enquanto curso de pós-graduação stricto sensu, reconhecido pela CAPES em 2008 e inserido na área Multidisciplinar. O fato de não haver curso similar nesse âmbito provoca um esforço concentrado de seus sujeitos em conciliar o rigor científico às necessidades demandadas pelo aprimoramento das intervenções profissionais, no vasto campo da política pública, que direta e indiretamente, atuam no tema direitos humanos, adolescência e conflitualidade. O MPACL busca contribuir para a consolidação de um campo de conhecimento específico (campo socioeducativo) com fundamento nos direitos humanos e no trato interdisciplinar da política pública socioeducativa ao adolescente em conflito com a lei. A pesquisa elegeu 65 produtos finais dos discentes dentre dissertações, relatórios de pesquisa, produção de materiais didáticos e instrucionais. Propiciou também observar o processo de institucionalização dos direitos humanos no ensino, pesquisa, produção bibliográfica e técnica dos discentes, com possibilidade, pela natureza do mestrado profissional, de referenciar diferentes desenhos da política pública socioeducativa.

Palavras-chave: Direitos. Pesquisa. Adolescente.

Resumen: : La discusión contenida en el artículo se refiere a los resultados de la producción académica y técnica de Máster Profesional Adolescentes en Conflicto con la Ley (MPACL) de la Universidad Anhanguera/SP, en el período 2010-2012. El MPACL es una experiencia nueva y pionera en Brasil, mientras que el curso de postgrado de strictu sensu, reconocidos por la CAPES en 2008 e insertado en el área Multidisciplinar. El hecho de que no hay similares en este contexto provoca un esfuerzo concentrado de sus sujetos en conciliar el rigor científico a las necesidades exigidas por la mejora de las intervenciones profesionales en el vasto campo de las políticas públicas, que directa e indirectamente, actúan sobre el tema de los derechos humanos, la adolescencia y conflicto. El MPACL pretende contribuir a la consolidación de un campo específico del conocimiento (ámbito educativo) basado en los derechos humanos y en el trato con las políticas públicas interdisciplinario socioeducativa adolescentes en conflicto con la ley. Los productos finales del 65 elegidos estudiantes de investigación entre disertaciones, informes de investigación, producción de materiales didácticos y educativos. Proporciona también observar el proceso de institucionalización de los derechos humanos en docencia, investigación, producción bibliográfica y técnica de los estudiantes, con la posibilidad, por la naturaleza del máster profesional, hace referencia a varios diseños de políticas públicas de juventud.

Palabras clave: Derechos. Investigación. Adolescente.

Abstract: The discussion contained in the article refers to the results of academic and technical production students of Professional Master's Degree Adolescent in Conflict with the Law (MPACL) of the University Anhanguera/SP, in the period of 2010-2012. The MPACL is a new experience and a pioneer in Brazil, while strictu sensu post-graduation course, recognized by CAPES in 2008 and inserted into the multidisciplinary area. The fact that there is no similar course in this context causes a concentrated effort of his subjects in reconciling scientific rigor to the needs demanded by the improvement of professional interventions in the vast field of public policy, which directly and indirectly, act on the human rights theme, adolescence and conflict. The MPACL seeks to contribute to the consolidation of a specific field of knowledge (educational field) based on hu-

man rights and in dealing with public policy interdisciplinary socio-educational adolescents in conflict with the law. The final products of the 65 elected research students between dissertations, research reports, production of teaching materials and instructional. Provided also observe the process of institutionalization of human rights in teaching, research, bibliographic and technical production of the students, with the possibility, by the nature of the professional master 's, referencing various designs of youth public policy.

Keywords: *Rights. Research. Teenager.*

Introdução

O debate contido neste trabalho refere-se à análise critica sobre os desafios do processo de construção do conhecimento, empreendido pelo corpo docente e discente do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei (MPACL), em implementação há seis anos no âmbito da Direção de Pós-graduação da Universidade Bandeirante Anhanguera, em São Paulo.

Trata-se de experiência inédita e pioneira no Brasil, enquanto Curso de pós-graduação *stricto sensu*, reconhecido pela CAPES em 2008 e inserido na área Multidisciplinar, na modalidade mestrado profissional. Não há outro curso similar nesse âmbito, o que, de início, provoca o esforço concentrado dos sujeitos envolvidos em conciliar rigor científico às demandas em torno do aprimoramento dos saberes e práticas profissionais num dos campos da gestão pública – política socioeducativa - que desafia aqueles que, direta e indiretamente, atuam no campo socioeducativo na atenção ao adolescente em conflito com a lei.

A gênese de construção do *Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a lei* foi inspirada por acontecimentos, de tempos em tempos, recorrentes na sociedade e opinião pública: situações extremas de vida e morte envolvendo adolescentes. São eventos eivados de polêmicas, fartamente explorados pela mídia e por diferentes setores mais conservadores da sociedade, favoráveis à acolhida de ideias e/ou concepções simplificadoras da resolução de conflitos que envolvem o binômio adolescência-conflitualidade. Há, quase sempre, uma associação imediata da expansão do cenário da violência atribuída à suposta displicência e tolerância dos marcos legais reguladores dos direitos da criança e do adolescente brasileiros, como se a lei, por si só, pudesse resolver determinadas situações e impasses.

O trabalho mostrou-se terreno fértil para a realização de outros estudos na construção de um cenário possível do conhecimento no que tange à questão da adolescência, conflitualidade, violência, gestão, metodologias de intervenção que possam contribuir para o fortalecimento da ação socioeducativa e, sobremodo, da gestão da política socioeducativa na garantia dos direitos humanos no interior do sistema público de atendimento.

No entanto, o contexto atual, no qual estamos inseridos, acaba por prejudicar a perspectiva de uma sociedade mais justa e revela forte tendência para a perda gradativa do espaço público, garantidor da construção de cidadania e suas referências éticas. E, ainda, o modelo da globalização da vida social constitui-se em elemento fundante para a neces-

sidade, cada vez mais imediata, das necessidades sociais. E, com isso, o outro pode não ser levado em consideração, não ser visto e nem ouvido e, o mais grave, a noção de privado sobrepõe-se ao público, impedindo que os interesses coletivos tenham espaço na agenda da inclusão social.

A sociedade, de um modo geral, adere e imprime forte pressão para a busca de soluções que, em tese, substituam e eclipsam a responsabilidade do Estado por políticas públicas efetivas, preventivas e equânimes no acesso e garantia de direitos sociais para diferentes grupos da população. E, a primeira resposta que, quase sempre, ganha contorno e, de forma plebiscitária, reside na redução da idade mínima de responsabilização penal, ou seja, o estreitamento, cada vez mais, da faixa etária da população brasileira. Numa contraproposição, outros setores mais próximos do reconhecimento da criança e do adolescente, como sujeito de direitos, defendem políticas que assegurem a devida proteção integral dada à condição peculiar de pessoas em desenvolvimento.

Portanto, a lacuna de um campo de produção de conhecimentos científico, técnico e de aprimoramento das intervenções no contexto sócio-histórico brasileiro, localizados no centro deste debate polêmico, deu lugar à construção da modalidade mestrado profissional que agrega professores pós-graduados de instituições acadêmicas como USP, UNICAMP, PUC/SP, com larga trajetória profissional em diferentes áreas das políticas públicas e sistema de justiça e, ainda membros ativos de núcleos de estudos e pesquisas e, com inserção em movimentos sociais de defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

O Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei apresenta-se como um curso pioneiro nas áreas 'interdisciplinar' e 'direitos humanos', de acordo com a classificação CAPES. Este busca conjugar rigor acadêmico de formação e pesquisa ao atendimento de exigências complexas na atenção ao adolescente que se encontra sentenciado pelo sistema de justiça, cumprindo medidas de privação e restrição de liberdade no interior do sistema de atendimento socioeducativo.

Desenvolvimento: modalidade mestrado profissional

A formação de profissionais do campo socioeducativo objetiva a atuação especializada dos atores – e, por consequência, das instituições – envolvidos com a política socioeducativa[4] , enquanto um subsistema, concebida de atendimento e que compõe o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA)[5] . A presença de diferentes instituições nesse Sistema busca desde a formulação e execução da política de direitos (Po-

4 Silvestre (2010), Pereira, Zamora e Alapanian (2012) tratam em seus estudos sobre os elementos constitutivos de uma política socioeducativa ao adolescente em conflito com a lei.

5 A configuração da política socioeducativa ao adolescente em conflito com a lei encontra-se concebida no art. 86 do Estatuto da Criança e do Adolescente; na Lei Federal nº 8069/1990; na Resolução nº 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: parâmetros pedagógicos e arquitetônicos (2006, p. 22-24) e na Lei Federal nº 12.594/2012, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (2012, art. 1º e parágrafo 1º).

der Executivo) à atualização legislativa (Poder Legislativo) e, ainda, a apuração e aplicação de medidas judiciais.

Na década de 1990, a categoria de mestrado profissional é colocada em prática, o que, segundo Fischer (2003) configura-se como fenômeno recente e polêmico no ensino de pós-graduação no Brasil. A autora, também uma das pioneiras na concepção desta modalidade de ensino stricto sensu, entende que o Mestrado Profissional é um curso ambicioso ao tentar conciliar os contrários e os paradoxos dos eixos acadêmico e profissional. Isto se reflete na constatação de que:

> [...] desde o início, o sistema de pós-graduação vive uma espécie de síndrome bipolar, com dilemas e tensões entre os valores e critérios acadêmicos e as pressões do mundo do trabalho. Não por acaso, o mestrado profissional é alvo de polêmica da comunidade científica, aceito e rejeitado por instituições de peso, por representações e lideranças acadêmicas [...]. (FISCHER, 2003, p.120)

Em 1999, a CAPES cria a área Multidisciplinar e em 2008 passa a ser denominada como Área Interdisciplinar que, conjugada a outras, integra o conjunto da Grande Área Multidisciplinar. Em 2012, os dados da referida instituição permitem constatar o expressivo número de programas e cursos nessa área. Compõem esta totalidade 1.672 programas de pós-graduação e 427 concentram-se na modalidade: mestrado profissional, na Área Multidisciplinar (CAPES, 2012). Este segmento teve crescimento vertiginoso na última década, tendência que deve se manter em virtude da demanda pela conjugação de diferentes saberes no enfrentamento de uma série de exigências postas pela realidade social.

A potência deste desafio é sentida na medida em que o tema do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei, em exame no presente trabalho, não encontra similar no território nacional, o que, por outro lado, instiga o movimento por parte de seu corpo docente e de demandas externas, a imprimir expressiva capilaridade quer seja pela procura pelo curso por diferentes atores do vasto campo social, quer seja pela interlocução que imprime com variados pesquisadores de outras instituições de ensino superior.

Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei

O Programa Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei (MPACL) caracteriza-se por atender uma demanda pública (serviço público e de organizações da sociedade civil) com a finalidade de aprofundar estudos e práticas sobre a histórica relação da política de atendimento à infância e adolescência brasileira ao longo da história do atendimento público, em particular sob o paradigma da doutrina da situação irregular para a doutrina da proteção integral, portanto, de mudança da concepção "de menor a cidadão".

O corpo docente do MPACL tem titulação acadêmica em diversas áreas do conhecimento com produção bibliográfica e técnica relacionada à área de concentração *Adolescente em Conflito com a Lei* e das três linhas de pesquisa e respectivos núcleos de estudo

o compõe: Adolescência e Conflitualidade, Modelos e Práticas de Intervenção e Gestão da Política de Direitos ao Adolescente em Conflito com a Lei.

A linha "Adolescente em conflito com a lei, Violência, Sociedade e Criminalidade" congrega pesquisas que investigam as diversas dimensões da vida do adolescente em face aos grandes dilemas da contemporaneidade. Enfoca o adolescente no cenário da violência, como vítima e como autor, com os seguintes eixos:

- Criminalidade, juventude e violência: desafios da contemporaneidade;
- Contextos, territórios e inserção social do adolescente;
- Adolescente e tráfico de drogas;
- Garantia dos direitos humanos no sistema socioeducativo;
- Protagonismo juvenil e participação social.

A linha "Modelos e práticas de intervenção" investigam as intervenções profissionais em programas, projetos e ações voltadas ao adolescente em conflito com a lei, identificando e analisando concepções, modelos, técnicas e prática, com ênfase na abordagem socioeducativa, contendo os eixos:

- Formação continuada de profissionais do sistema de garantia de direitos;
- Mediação de conflitos e círculos restaurativos;
- Educação escolar e medidas socioeducativas;
- Dimensão político-pedagógica da socioeducação e os desdobramentos na execução das medidas socioeducativas;
- Família e comunidades na ação socioeducativa.

Finalmente a linha "Gestão da política de direitos ao adolescente em conflito com a Lei" agrega pesquisas que investigam modelos e práticas de gestão político-institucionais, referentes às medidas socioeducativas, contemplando eixos como:

- Gestão e financiamento da política socioeducativa;
- Sistemas de informação, avaliação, monitoramento e controle de dados da política socioeducativa;
- Segurança Pública, o adolescente em conflito com a lei e o sistema socioeducativo;
- Parâmetros da gestão socioeducativa e seus sistemas;
- Marco legal, políticas públicas e sistema de garantia de direitos.

Os discentes do MPACL são graduados nas áreas humanas, exatas, biomédicas e tecnológicas, ou seja, da sociologia, pedagogia, filosofia, ciências jurídicas, psicologia, serviço social, administração, ciências contábeis, segurança pública, educação física, moda, comunicação, *marketing*, educação artística, entre outras. Estão engajados profissionalmente e socialmente, de modo direto e indireto, nos diversos espaços públicos de atenção ao adolescente em conflito com a lei: encontram-se nos sistemas de justiça, de saúde, da assistência social, educacional, incluindo o ensino superior, parte deles está na cultura, esporte, lazer

e outros no setor de comunicação (institucional e privada). E, parte considerável deles atua nos conselhos de direitos, tutelares, direitos humanos e políticas setoriais, também no sistema de justiça (promotores, defensores, advocacia) e nos centros de defesa como também no sistema de educação, de saúde e da assistência social. Em síntese, concentram-se nas ações públicas de promoção, defesa e responsabilização e, por conseguinte, no acompanhamento e avaliação da política socioeducativa, seja em restrição ou privação de liberdade.

Nesse sentido, o MPACL tem como objetivo geral o aprofundamento da formação de profissionais para atuação qualificada no sistema socioeducativo de atenção ao adolescente em conflito com a lei, nos diferentes espaços da ação pública sob a ótica dos direitos humanos e da ética profissional, num enfoque interdisciplinar, com vistas ao aprimoramento das práticas institucionais a partir de bases teóricas, legislativas e marcos regulatórios e, em diferentes âmbitos e responsabilidades do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) e, em especial, da execução da política socioeducativa pelo Estado brasileiro.

O MPACL insere-se no âmbito dos direitos humanos ao tomar como foco de atuação o desenvolvimento do referido sistema (SGDCA) e, nessa visão mais ampla, inclui os poderes: executivo, judiciário, legislativo e as novas institucionalidades públicas criadas a partir do marco constitucional de 1988, os conselhos - direitos humanos, criança e adolescente, tutelares, justiça, políticas sociais. A relação com a sociedade civil também ganha relevância considerando a própria organização dos conselhos que impõe modelos diferenciados de democracia participativa – representativa e ativa - incidindo em diferentes modelos, papel e função dos conselhos e, por extensão, dos fóruns de participação popular.

A própria política socioeducativa e a regulamentação da execução das medidas socioeducativas presentes na Lei Federal nº 15.594/2012 (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE), demandam necessidade de uma produção bibliográfica e técnica para o campo socioeducativo considerando o rol das medidas judiciais, as diferentes tipologias de atos infracionais e os projetos políticos-pedagógicos a serem garantidos na execução dos programas socioeducativos. A própria ideia de gestão por sistemas e sua relação com as três esferas da administração pública indicam a necessidade de uma produção ainda não trabalhada na história do atendimento à infância e adolescência brasileiras. A produção bibliográfica e técnica do MPACL considera, ainda em sua área de concentração, temas relacionados com a comunicação, artes, tecnologia, *marketing* e publicidade.

Cabe lembrar a dívida social que a academia, em sua trajetória, tem com o desenvolvimento sociopolítico da sociedade brasileira e, em especial, a uma parte que se encontra mais distante do desenvolvimento da ciência, da técnica e tecnologias e, por extensão, dos direitos sociais e cidadania, os adolescentes em cumprimento de medidas judiciais, privativas ou restritivas de liberdade.

O MPACL, por sua característica profissional, representa parte desse esforço em diminuir a distância entre o que se proclama enquanto direitos e o que se concretiza no cotidiano vivido por esses adolescentes no interior do sistema nacional socioeducativo. Ele surgiu da necessidade de atender a uma reinvindicação social em dotar referida área (campo

socioeducativo) de condições (teóricas e técnicas) e mecanismos ágeis (legislação, instrumentos e meios) capazes de promover a redução dessa distância com o campo socioeducativo, considerando as dimensões regionais, locais e territoriais que implicam, muitas vezes, em disparidades sobre a qualidade da execução da política socioeducativa.

E, uma das dimensões da proposta do MPACL encontra-se na formação de pessoal e alto nível de qualificação, na produção, aplicação e difusão acadêmica e técnica e, por extensão, na contribuição do debate para a consolidação de um campo de conhecimento específico (campo socioeducativo) sob os pressupostos da educação social. E, nesse campo, busca a formação de pensamento e ação crítica que possam contribuir para o desenvolvimento de uma gestão pública (uma presença democrática do Estado), em que a gramática dos direitos humanos possa, de fato, ser garantida, considerando o olhar e trato interdisciplinar, intersetorial e interinstitucional na execução da política socioeducativa.

A natureza interdisciplinar do MPACL permeia o desenvolvimento da matriz curricular do curso. O próprio sistema nacional de atendimento socioeducativo ao adolescente, a quem se atribui autoria de ato infracional, tem, em seu escopo, a abordagem interdisciplinar da educação social e das práticas de socioeducação e, por isso mesmo, sua implementação e manutenção dependem da ação articulada (intersetorial e interinstitucional) dos atores/instituições que compõem o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente. Elege a interdisciplinaridade como o eixo central medular na condução da ampliação do conhecimento e práticas sobre direitos humanos e adolescência, socioeducação, gestão do sistema socioeducativo, violência, conflitualidade, ato infracional, criminalidade e justiça.

O desenvolvimento da matriz curricular do Mestrado conta com *disciplinas* que contemplam a integração de três ou mais áreas do conhecimento visando à abordagem interdisciplinar e, dentre elas, a de Ética e Direitos Humanos, trabalhada por meio de: 1) *oficinas* de desenvolvimento de habilidades que objetivam integrar práticas profissionais e conhecimentos produzidos em disciplinas e nas pesquisas, materializando produtos que possam potencializar ações inovadoras e sustentáveis; são subsídios para a elaboração de projetos, pesquisas, relatórios, laudos, pareceres; 2) *atividades programadas*, voltadas à diversidade de experiências profissionais em torno dos conceitos e temáticas emergentes e funcionam também como espaço de participação e troca de uma gama de atores e instituições do campo socioeducativo; 3) *seminários de integração,* organizados pelas linhas de pesquisa e núcleos de estudos, são espaços e momentos de articulação do debate do campo socioeducativo a partir da realidade concreta do cotidiano profissional e das questões desafiadoras da área, como por exemplo, a idade de responsabilização penal dos adolescentes; e 4) *encontros de pesquisa*, de periodicidade anual, sobre o tema adolescência e conflitualidade com enfoque nos direitos humanos, na educação social e com abordagem interdisciplinar e contam com a presença de grupos de pesquisadores de universidades públicas e particulares, nacional e estrangeira.

No período entre 2008 e 2012 o MPACL contou com 123 alunos, sendo 65 concluintes com defesa pública de seus trabalhos finais (limite de 24 meses para a realização do curso e defesa pública) e com prevalência para os temas da gestão da política de direitos ao

adolescente em conflito com a lei, com o enfoque na gramática dos direitos humanos e nos pressupostos da educação social.

Resultados do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei

O conjunto da produção, 65 trabalhos finais, distribuídos pelas linhas de pesquisa que compõem o MPACL, revelou que houve um maior percentual da produção vinculada à Linha de Pesquisa Gestão da Política de Direitos ao Adolescente em Conflito com a Lei com 44% dos trabalhos. Nas demais linhas, houve equilíbrio com 28% dos trabalhos em cada uma: Adolescente em Conflito com a Lei; Violência, Sociedade e Criminalidade e Modelos e Práticas de Intervenção.

No que tange as tipologias da produção acadêmica dos mestrados profissionais mais de duas dezenas são permitidas pela agência reguladora da Pós-Graduação CAPES. Ainda no MPACL, a tipologia que mais aparece é a dissertação, com 55 produções; estudos de casos, com quatro produções; manual técnico e/ou tecnológico, com duas produções e, outras tipologias, com uma produção cada.

A relação incidência dos trabalhos de conclusão e defesas públicas (65 produtos) e eixos categorizados para a sua operacionalização no Sistema dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), os produtos estão distribuídos do seguinte modo: promoção dos direitos; defesa dos direitos e controle da efetivação dos direitos. Do total da produção acadêmica, 72% apresentaram aderência ao eixo da promoção dos direitos; 25%, ao eixo da defesa dos direitos e, 3%, ao eixo do controle da efetivação dos direitos.

No *eixo da promoção dos direitos*, a operacionalização ocorre por meio de três modalidades de programas, serviços e ações públicas: 1) serviços e programas das políticas públicas; 2) programas e serviços de execução de medidas de proteção de direitos humanos; e 3) serviços e programas de execução de medidas socioeducativas e assemelhados.

No *eixo da defesa dos direitos,* a operacionalização ocorre por meio de órgãos públicos judiciais, como o Ministério Público, especialmente as promotorias de justiça, as procuradorias gerais de justiça, Defensoria Pública, Advocacia geral da União e as procuradorias gerais dos Estados, Conselhos Tutelares, Ouvidorias e entidades de defesa dos direitos humanos (centros de defesas dos direitos humanos e/ou da criança e do adolescente), incumbidos de garantir a proteção jurídico-social.

O *eixo do controle da efetivação dos direitos* é realizado por meio de instâncias públicas colegiadas próprias, a saber: 1) Conselhos dos Direitos de Crianças e Adolescentes; 2) conselhos setoriais de formulação e controle de políticas públicas e, 3) órgãos e poderes de controle interno e externo, definidos na Constituição Federal (1988) e, um deles, o Ministério Público. O controle social também pode ser exercido soberanamente pela sociedade civil por meio de suas organizações e articulações representativas e, também, cada cidadão pode fazer esse exercício democrático e participativo de acompanhamento da política de direitos humanos ao adolescente em conflito com a lei.

Como visto toda a produção acadêmica do MPACL contempla todos os eixos do SGDCA e a distribuição dos trabalhos, de acordo com a predominância da ideia-força, observada nos resumos da produção acadêmica, não desintegra ou fragmenta os resultados alcançados, ao contrário, tem em vista a perspectiva da integralidade, da transversalidade e da intersetorialidade, refletindo uma configuração sistêmica que se expressa em subsistemas articulados e, em diferentes aspectos, perpassando, inclusive, diferentes instâncias de poder estatal.

Os trabalhos finais do MPACL também foram categorizados em torno das diferentes atribuições e responsabilidades dos diferentes níveis governamentais: 42% dos trabalhos tiveram como recorte de estudo a responsabilidade pela política socioeducativa e pelo conjunto de serviços e programas de competência do ente federado estadual 42%; municipal 26% e da União 25%.

A produção bibliográfica, técnica, orientações e produção do corpo docente no período de 2008-2012, alcançou um total geral de 853 produções. No âmbito da produção bibliográfica (36%), evidenciamos o percentual de 12% de "apresentações de trabalho" e, sobre a produção técnica, as maiores incidências são para os "trabalhos técnicos", 17% e "outras produções técnicas", com 28%. E, quanto ao corpo discente, no mesmo período, alcançou um total de 592 produções, assim distribuídas: no âmbito da produção bibliográfica (38,7%), "apresentações de trabalhos" (19,4%) e "outras produções bibliográficas" (8,1%). Sobre a produção técnica (38,2%), a maior incidência é para "outras produções técnicas" (32,6%), e, em relação ao quesito outras produções (23,1%), a maior incidência é de "outras orientações" (21,6%).

Dos 25 artigos publicados na *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade,* periódico do MPACL aberto a pesquisadores e profissionais da educação social e da área dos direitos humanos, caracterizam-se como produção do corpo docente do MPACL. A maior aderência concentra-se do seguinte modo: 12 (doze) na Linha de Pesquisa Gestão da Política de Direitos ao Adolescente em Conflito com a Lei; 6 (seis) na Linha de Pesquisa Modelos e Práticas de Intervenção e, três na Linha de Pesquisa Adolescente em Conflito com a Lei: Violência, Sociedade e Criminalidade. Há quatro produções com foco especial sobre a produção do conhecimento. Dos 38 artigos completos dos docentes do MPACL publicados em outros periódicos, tomando o período 2008-2012, a maior incidência, 27 (em números absolutos) refere-se à produção de artigos contemplando os três eixos da política socioeducativa e as temáticas das três linhas de pesquisa e, 11 referem-se à formação acadêmica do docente.

Os temas que tiveram maior número de artigos relacionavam-se à "criminalidade, juventude e violência: desafios da contemporaneidade" e ao "marco legal políticas públicas e sistemas de garantias de direitos", com enfoque nos direitos humanos e nos pressupostos da educação social, considerando o campo socioeducativo. Já, o corpo discente totalizou 15 artigos associados aos eixos centrais das linhas de pesquisa, utilizados como âncora para a produção do conhecimento e sua aderência ao MPACL.

Considerações Finais

O dimensionamento de impacto geral do MPACL mostra uma série de desafios a perseguir pela própria complexidade de seu objeto, a criminalidade na adolescência, por se tratar de um fenômeno sujeito a infinitas variáveis, desde fatores psicológicos individuais à macrodeterminações sociais.

A contribuição da academia, com indicação de novos enfoques, métodos e técnicas sobre o tema-problema se faz necessária, pois ainda a incipiente produção não é assimilada nos espaços de operacionalização da política socioeducativa considerando uma série de dificuldades nessa relação, como a própria racionalidade da política pública que transcende as contribuições da academia e as especificidades dos programas e/ou serviços socioeducativos de atenção ao adolescente em conflito com a lei.

Esse desafio merece análise aprofundada considerando a finalidade de criação de mestrados profissionais, a gama de tipologias dos produtos finais previstos e a adesão de profissionais a essa modalidade de mestrado. Essa análise vem sendo debatida junto a um dos espaços permanentes de debates do mestrado profissional pelo Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais que articula os mestrados profissionais, no país e, do qual o MPACL faz parte.

A contribuição do Programa MPACL, necessária para a mudança social desejada, se dá, sobretudo, em duas frentes: formando pessoas e produzindo conhecimento capaz de impactar a formulação e execução das políticas e, na composição de um campo próprio, o campo socioeducativo.

Na formação de pessoas, o Mestrado opera em diferentes níveis, lembrando que toda atividade educativa carrega um efeito multiplicador: forma formadores de opinião – pessoas que impactam também concepções e práticas daqueles que operam sob seu campo de influência.

Na produção de conhecimento, a aplicação pode reverter em maior eficiência sobre as ações executadas no interior do sistema nacional de atendimento socioeducativo e, em espaços mais amplos de proteção ao adolescente considerando a teia presente na sociedade em torno da violência, violação institucional, criminalidade, adolescência e a difícil relação com o enfoque da ética e direitos humanos nas relações institucionais. A composição do campo socioeducativo é outra preocupação do MPACL e que a produção, no período analisado, vem auxiliando nesse debate e articulação com pesquisadores e profissionais da educação social.

O MPACL, da UNIBAN-Anhanguera, tem se mostrado atualizado e com larga possibilidade de ampliação, aprofundamento e amadurecimento de sua missão e finalidades, posto que, concebido em 2008, vem desenvolvendo uma trajetória de leitura detida, analítica, crítica, criativa e propositiva de rompimento com as concepções positivistas de isolamento entre pensamento e práticas no intuito de garantir o melhor interesse dos adolescentes em privação de liberdade ou em restrição de direitos no cumprimento de medidas socioeducativas.

No âmbito da análise da institucionalização do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei foram identificados os seguintes avanços:

- Aumento do número de interessados na temática;
- Qualidade na formação profissional, garantindo a heterogeneidade de interesses, das práticas, das diferentes áreas, do lugar que os mestrandos ocupam na área profissional, da diversidade dos temas de estudo dos discentes;
- A concepção interdisciplinar tem promovido um diálogo necessário à convergência do reconhecimento das diferentes competências disciplinares e sua conexão quanto à apreensão da temática;
- A produção acadêmica se mostrou alinhada com as diretrizes aprovadas pela CAPES, apesar de ainda muito restrita, sobre as formas de conclusão dos trabalhos finais: dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas, desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, entre outros;
- Composição e perfil do corpo docente, em sua maioria doutores, incluindo mestres que possuem elevado reconhecimento na área social crítica e pela conjugação articulada teoria e prática;
- Tempo médio de titulação dos discentes em conformidade com a CAPES não ultrapassando o período de 24 meses para conclusão;
- Publicação bibliográfica e técnica dos corpos docente e discente em várias revistas acadêmicas e técnicas das instituições do sistema socioeducativo e na própria do MPACL, Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade (RBAC), livros, material didático;
- Organização do trabalho acadêmico em linhas de pesquisa e em seus respectivos núcleos que ancoram debates de diferentes temáticas sobre o tema-problema do mestrado, o adolescente em conflito com a lei, e aberto aos discentes e aos profissionais da área;
- Participação dos docentes e discentes em vários espaços de reflexão e proposição sobre o tema adolescente em conflito com a lei, tanto nos meios acadêmicos como no interior do sistema de atendimento socioeducativo em nível nacional, estadual e municipal e, ainda, de forma coletiva, nos diferentes espaços de consulta pública e conferências sobre a política de direitos da criança e do adolescente e das demais políticas públicas sociais;
- Abertura pelas linhas de pesquisa e núcleos de estudos para a incorporação de temas atuais e relevantes sobre o tema-problema do MPACL e de subtemas a ele correlatos;
- Apresentação dos resultados de pesquisa docente e produtos finais dos discentes em diferentes espaços acadêmicos, nacional e internacional.

É de interesse do MPACL que, boa parte dos produtos resultante da diversidade de produção acadêmica possa ganhar maior aderência na operacionalização da política socioeducativa para que, numa ação-reflexão-ação, referencie as práticas de socioeducação balizando princípios na compreensão do fenômeno adolescente em conflito com a lei e,

redefinindo diretrizes de orientação das ações em torno da ética e gramática dos direitos humanos. Contudo, é sabida a dificuldade na preferência dos órgãos centrais de gestão da política socioeducativa no estabelecimento de parcerias com instituições públicas de ensino e mesmo com organizações sem fins lucrativos. Isso, em certa medida, constitui-se em desafio do MPACL e, como tal, tem mostrado resultados parciais surpreendentes da justeza da missão institucional e pedagógica em torno dos conteúdos, métodos e gestão do mestrado. Docentes e discentes tem contribuído em diferentes espaços públicos de formulação da gramática de direitos humanos na gestão da política pública socioeducativa ao adolescente em conflito com a lei, tanto no plano nacional quanto internacional.

Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituicao.htm>. Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Sistema de Garantia de Direitos. Disponível em: <http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/spdca/sgd>. Acesso em: 24 jun. 2012.

_____ . Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/plano-nacional-de-atendimento-socioeducativo-diretrizes-e-eixos-operativos-para-o-sinase>. Acesso em: 1 mai. 2012.

_____ . Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Relação de cursos reconhecidos e recomendados 2012. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao>. Acesso em: 2 jul. 2012.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. *Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPS*, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_4_jul2005_/Debates_Artigo3_n4.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2013.

MONTEIRO, Gilberto J. *A produção acadêmica do mestrado profissional Adolescentes em Conflito com a Lei:* construção de um novo campo de conhecimento – 2008-2012. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Universidade Anhanguera, 2013.

SILVESTRE, E. *O adolescente em conflito com a lei:* política socioeducativa de direitos. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2010.

UNIBAN-ANHANGUERA. Universidade Bandeirante de São Paulo. Coleta CAPES, 2011.

_____ . Universidade Bandeirante de São Paulo. Coleta CAPES, 2013.

_____ . Universidade Bandeirante de São Paulo. Apresentação do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei. Disponível em: <http://www.uniban.br/pos/adolescente/ apresenta.asp>. Acesso em: 4 mai. 2012.

Intolerância, direitos humanos e socialização no ambiente escolar

- Intolerancia, derechos humanos e socialización en el ambiente escolar
- Intolerance, human rights and socialization at school

Larissa Messias Moraes[1]

Resumo: A promoção à diversidade e ao respeito da pluralidade humana entrou para a agenda de muitas instituições sociais comprometidas com a luta contra o preconceito e com a valorização do respeito e da tolerância às diferenças. Buscando subsidiar a criação de propostas que visem estas iniciativas, e reconhecendo a escola como um dos ambientes mais propícios para esta ação, em 2009 foi realizada, pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), uma pesquisa intitulada Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, que analisou 501 escolas e 18.599 indivíduos ligados a este meio. O relatório desta pesquisa, pioneira em relacionar escola e discriminação em escala nacional, nos traz dados até hoje relevantes, mostrando que, se por um lado o preconceito muitas vezes independe do meio escolar, por outro ele influi intensamente no desempenho dos seus alunos. Através da análise dos dados desta pesquisa, o presente trabalho se propõe a identificar as possíveis contribuições da educação em direitos humanos (EDH) como meio de amenizar este quadro de discriminação que até então tem se perpetuado nas escolas brasileiras. Se voltada para a socialização, de modo a colocar os indivíduos frente às suas próprias intolerâncias, acreditamos que a EDH tem muito a contribuir para a formação de uma nova mentalidade que vise não só a valorização da diversidade e da pluralidade, mas também a consolidação de uma cultura de combate à discriminação, ao preconceito e à violência decorrente destes.

Palavras-chave: Intolerância. Educação em direitos humanos. Socialização.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás, larissamessi@gmail.com

Resumen: La promoción de la diversidad y al respeto de la pluralidad humana se encuentra en la agenda de muchas instituciones sociales comprometidas con la lucha contra el prejuicio y con el realce del respeto y la tolerancia por las diferencias. Buscando a subvencionar la creación de propuestas dirigidas a estas iniciativas y reconociendo la escuela como uno de los entornos más propicios para esta acción, en el año 2009 fue realizado, por Economic Research Institute Foundation (FIPE), una encuesta titulada Prejuicios y Discriminación en el ambiente escolar, que examinó las 501 escuelas y 18. 599 individuos vinculados a este medio. El informe de la investigación, la primera en la vinculación de la escuela y la discriminación en escala nacional, hasta hoy nos trae informaciones relevantes, mostrando que, si por un lado el prejuicio a menudo no esta relacionada con la escuela, en el otro influencias intensamente en el desempeño de los estudiantes. Con las análisis de los datos de esta encuesta el presente trabajo pretende identificar las posibles contribuciones de la educación en derechos humanos (EDH) como un medio para mejorar esta situación de discriminación que hasta ahora han sido perpetuados en las escuelas brasileñas. Si esta focada en la socialización, con el fin de poner a las personas frente a sus propias intolerancias, creemos que HRE tienen mucho que contribuir a la formación de una nueva mentalidad que busca no sólo la apreciación de la diversidad y pluralidad, sino también la consolidación de una cultura de no discriminación, de prejuicios y la violencia que surja de estas.

Palabras clave: Intolerancia. Educación en derechos humanos. Socialización.

Abstract: Fomenting diversity and respect for human plurality has got into the agenda of many social institutions committed to fighting prejudice and to valuing the respect and tolerance for the differences. In order to subsidize proposals which seek these initiatives, and recognizing the school as one of the most favorable environments for this action, a survey entitled Prejudice and Discrimination at the School Environment, was conducted in 2009 by the Institute of Economic Research Foundation (IERF). It analyzed 501 schools and 18,599 individuals connected to this field. The report of this research, a pioneer in connecting school and discrimination on a national scale, brings data that are still relevant today showing that if, on one hand, prejudice does not often depend on the school environment, on the other hand, it strongly influences the performance of the students. By analyzing the data of this research, this study aims at identifying possible contributions of the Human Rights Education (HRE) as a means of relieving this situation of discrimination which hitherto has been perpetuating at Brazilian schools. We believe that if HRE is aimed for socialization, so that individuals can face their own intolerance, it has much to contribute to the development of a new mentality which pursues not only valuing diversity and plurality, but also the consolidation of a culture of fighting discrimination, prejudice and the violence arising from these.

Keywords: Intolerance. Human rights education. Socialization.

Introdução

A ascensão nas últimas décadas de discursos envolvendo a diversidade e o respeito da pluralidade humana tem caminhado juntamente com estratégias concretas de luta contra o preconceito e a intolerância entre os grupos que compõem a nossa sociedade. Uma grande variedade de novas propostas, de programas e de políticas tem sido sugerida e adotada sistematicamente, visando resguardar igualmente os direitos de todos os cidadãos.

Buscando subsidiar a criação de propostas que visem estas iniciativas, e reconhecendo a escola como um dos ambientes mais propícios para esta ação, foi realizada em 2009, pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), uma pesquisa intitulada Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, que analisou 501 escolas e 18.599 indivíduos ligados a este meio.

O relatório desta pesquisa, pioneira em relacionar escola e discriminação em escala nacional, nos traz dados até hoje relevantes e alarmantes, mostrando que, se por um lado o preconceito muitas vezes independe do meio escolar, por outro ele influi intensamente no desempenho dos seus alunos.

Através da análise dos dados desta pesquisa, o presente trabalho se propõe a identificar as possíveis contribuições da educação em direitos humanos (EDH) como meio de amenizar este quadro de discriminação que até então tem se perpetuado nas escolas brasileiras. Acreditamos que o aprendizado teórico e empírico em direitos humanos é um forte elemento para se auxiliar na mediação de conflitos, impedindo que a intolerância em relação àquilo que é "diferente" culmine em confronto, hostilidade ou violência.

Se voltada para a socialização, de modo a colocar os indivíduos frente às suas próprias diferenças, acreditamos que a EDH tem muito a contribuir para a formação de uma nova mentalidade que vise não só a valorização da diversidade e da pluralidade, mas também a consolidação de uma cultura de combate à discriminação, ao preconceito e à violência decorrente destes.

Considerações sobre a pesquisa do INEP

Publicado há cerca de cinco anos, o relatório analítico final da Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, pioneira em realizar um survey sobre esta temática em âmbito nacional, desde a sua divulgação gerou rebuliço e espanto por parte de pesquisadores e educadores das diversas partes do país, pela gravidade das constatações apresentadas na análise dos dados coletados.

Desenvolvida especialmente pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, esta pesquisa buscava ampliar os estudos e as discussões sobre as ações discriminatórias no ambiente escolar, objetivando fomentar e contribuir com a formulação de políticas e ações estratégicas que visassem impulsionar a redução da discriminação tanto dentro da escola como na sociedade civil em geral.

Esta pesquisa foi centralizada nas seguintes áreas temáticas: étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual, por estas serem, de acordo com os pesquisadores, as maiores afetadas cotidianamente por manifestações de intolerância, preconceito e discriminação.

O universo da pesquisa compreendia 54.402 escolas, localizadas em 5.563 municípios brasileiros, perfazendo um total de 8.365.097 matrículas de alunos nas respectivas séries observadas pela pesquisa. Deste total, o trabalho investigativo foi realizado por meio de um survey aplicado em: 501 escolas de todos os 27 estados do país; 15.087 estudantes da penúltima série do ensino fundamental regular (7ª ou 8ª), da última série (3ª ou 4ª) do ensino médio regular, e de EJA (2º segmento do ensino fundamental e ensino médio); 1.005 professores(as) do ensino fundamental e médio das disciplinas de português e matemática nas respectivas séries acima mencionadas; 501 diretores(as) das escolas; 1.004 funcionários(as) e profissionais de educação atuantes nestas escolas; e 1.002 pais, mães e responsáveis por alunos das séries acima citadas, que sejam membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres.

Esta pesquisa teve por objetivo:

> [...] analisar de maneira global e coerente a incidência de preconceito e discriminação nas escolas públicas, de forma a descrever um quadro consolidado que sirva de linha de base para a avaliação de ações globais no sentido de transformar as escolas em um ambiente essencial ao estímulo à diversidade e à mitigação do preconceito e da discriminação, além de gerar importantes subsídios para o aprofundamento dos estudos relacionados a cada uma de suas áreas temáticas (BRASIL/MEC, 2009, p. 13).

Apresentando um exímio rigor metodológico e científico, a FIPE construiu o referido survey buscando mensurar crenças, atitudes e comportamentos comuns e específicos entre os diferentes respondentes. Para alcançar este objetivo, definiu-se que o foco central da pesquisa se apoiaria "no uso conjunto de três conceitos fundamentais: (1) as crenças, atitudes e valores que expressam preconceito; (2) a distância social medida pela escala de Bogardus; e (3) o conhecimento de práticas discriminatórias no ambiente escolar (bullying)" (Idem, p. 17). Os dados da pesquisa, portanto, são dispostos no relatório seguindo estes três pilares.

A utilização da escala Distância Social de Bogardus demonstra uma interessante preocupação metodológica da equipe que formulou a pesquisa. É recorrente que nas pesquisas quantitativas realizadas sobre preconceito, surja uma preocupação no momento da análise dos resultados: se de fato os percentuais dos dados condizem com a realidade concreta observada. Muitas vezes a discrepância entre as informações e a sua veracidade se dá simplesmente porque é comum que exista uma diferença entre aquilo que os entrevistados afirmam pensar e fazer, com aquilo que eles de fato pensam e fazem. Como exemplo, é citado no relatório que:

> [...] embora os respondentes tenham apresentado, na média, valores abaixo de 40% de concordância com atitudes preconceituosas, os valores obtidos para o índice percentual de distância social, medido através da escala de Bogardus, oscilou entre 55% e 72%, indicando que estes mesmos respondentes, na média, não aceitam a diversidade como parecem perceber e possuem intenções comportamentais associadas ao nível de contato com os grupos estudados que efetivamente denotam discriminação. (BRASIL/MEC, 2009, p. 17).

Foi com esta preocupação que Emory Bogardus formulou em 1925 esta escala de distância social, "com a finalidade de avaliar o grau de distância que um indivíduo deseja conservar nas relações entre as pessoas, entre as pessoas e grupos sociais, e entre grupos sociais" (OLIVEIRA & NETO, 2007, p. 312). Ela possibilita uma mensuração mais evidente do nível de proximidade que os entrevistados se dispõem a estabelecer com os objetos sociais da pesquisa, quais sejam: pobres, negros, índios, homossexuais, idosos, moradores da periferia e da zona rural, e pessoas com deficiência mental ou física.

Outra decisão interessante da equipe que formulou o survey foi buscar não só os dados relativos à intolerância e ao preconceito, mas também colher dos entrevistados informações que se refiram diretamente à concretização das ações preconceituosas, ou seja, à discriminação e à violência decorrente da intolerância, de modo a permitir àqueles que analisam os seus dados apreender a relação entre os grupos preconceituosos e as ações de bullying e violência para com os discriminados, e assim possibilitar ações mais concretas direcionadas para estes grupos.

Muitas páginas do relatório final foram dedicadas à explicação de como se deu a construção dos questionários junto ao INEP através da realização de grupos focais com especialistas, representantes de entidades da sociedade civil e membros do universo escolar. Outro significativo número de páginas também foi destinado à explanação da seleção, do treinamento e da execução da pesquisa por parte dos entrevistadores, e tudo isso colaborou para demonstrar que os dados que analisaremos a partir de agora foram coletados e analisados seguindo os rigorosos critérios que conferem validade e confiabilidade a um survey dessa magnitude. Passemos então à análise dos resultados da pesquisa.

O preconceito e a discriminação nas escolas: análise dos dados

Como foi dito anteriormente, a pesquisa analisou a abrangência do preconceito dentro de sete áreas temáticas: étnico-racial, gênero, geracional, territorial, orientação sexual, socioeconômica e necessidades especiais. Além disso, contemplou em seus objetivos avaliar as percepções sobre o preconceito e a discriminação, bem como sobre as situações de violência psicológica e física, e a relação destes com o desempenho escolar.

A análise dos dados se deu por meio de um estudo comparativo entre os dados relativos às atitudes, crenças e valores que demonstram preconceito e discriminação por parte dos respondentes, e os índices de distância social, verificados pela Escala de Bogardus e as ocorrências de situações de bullying.

Os resultados do relatório final sinalizam que os diversos públicos entrevistados (diretores, professores, funcionários, alunos e pais/mães) apresentam atitudes, crenças e valores que demonstram que o preconceito é uma realidade nas escolas públicas brasileiras nas sete áreas temáticas descritas acima.

Além disso, os dados mostram também que nós brasileiros, ao contrário do que o usualmente defendido no senso comum e na mídia, somos mais preconceituosos do que queremos crer, visto que 99,3% dos respondentes manifestaram algum nível de preconceito, sendo que, dentre estes: 96,5% têm preconceito contra pessoas com deficiência física ou mental; 94,2% têm preconceito étnico-racial; 93,5% possuem preconceito de gênero; 91,0% possuem preconceito geracional; 87,5% têm preconceito socioeconômico; 87,3% têm preconceito contra homossexuais, e 75,9% possuem preconceito relacionado a quem mora no campo ou na cidade (BRASIL/MEC/INEP, 2009c).

No índice percentual de concordância com atitudes discriminatórias, 38,2% dos entrevistados responderam concordar com discriminações por conta de questões de gênero; 37,9% por conta de diferença geracional; 32,4% por deficiência física ou mental; 25,1% por diferenças socioeconômicas; 22,9% por preconceito étnico-racial, e 20,6% por preconceito territorial (BRASIL/MEC/INEP, 2009b).

A distância social em relação a pessoas homossexuais foi a que apresentou o maior índice percentual, com 72% das pessoas afirmando quererem algum tipo de distância deste grupo; acompanhado pela distância em relação a pessoas portadoras de deficiência mental (70,9%), ciganos (70,4%), portadores de deficiência física (61,8%), índios (61,6%), moradores da periferia e/ou de favelas (61,4%), pessoas pobres (60,8%), moradores e/ou trabalhadores de áreas rurais (56,4%) e negros (55%) (BRASIL/MEC/INEP, 2009a).

Na tabela abaixo, pode-se verificar como foram formuladas as perguntas correspondentes à escala de Bogardus que revelam a distância social existente entre os entrevistados e o maior alvo de aversão relatado na pesquisa - os homossexuais:

Tabela 34 – Distância social em relação a uma pessoa homossexual por público alvo da pesquisa (%)

Descrição	Diretores n=501	Professores n=1.005	Funcionários n=1.004	Alunos n=15.087	Pais/Mães n=1.002
Aceitaria que meu(minha) filho(a) se casasse com ele(a). / Casaria com ele(a)	12,9	11,7	9,2	4,7	11,1
Aceitaria que meu(minha) filho(a) namorasse com ele(a). / Namoraria com ele(a).	2,9	4,3	3,2	5,2	4,0
Convidaria/aceitaria que estudasse em minha casa.	13,1	15,6	15,9	21,4	26,0

Aceitaria como colega de trabalho na escola. / Teria como colega para fazer trabalhos em grupo.	7,9	11,3	24,4	24,3	9,1
Aceitaria como aluno(a)/colega na sala de aula.	12,0	42,6	23,8	40,0	22,8
Aceitaria como aluno(a) da escola.	49,9	14,4	23,5	4,4	26,5
Sem resposta	1,3	0,1	-	-	0,5

Fonte: Relatório Final do Projeto de Estudos sobre Ação Discriminatória e Preconceito no ambiente escolar. MEC, 2009a, p. 83.

Por outro lado, o relatório aponta que as frases preconceituosas que apresentam os maiores índices de concordância são predominantemente as relacionadas aos ciganos, seguidas pelas frases que afirmam que os negros têm corpo bom para trabalho braçal, que costumam se exibir mais do que os brancos em ocasiões sociais, que têm mais habilidade em trabalhos manuais e sabem cozinhar melhor (BRASIL/MEC/INEP, 2009a). Também merece destaque o índice percebido para a frase que afirma que os brancos, em geral, são mais estudiosos que os índios. As questões étnico-raciais protagonizaram este aspecto da pesquisa, e outras frases que expressam preconceito alarmante podem ser conferidas na tabela abaixo:

Tabela 23 – Percentual de Concordância com frases que expressam o preconceito étnico-racial (%)

Frases	**Diretores** n=501	**Professores** n=1.005	**Funcionários** n=1.004	**Alunos** n=15.087	**Pais/Mães** n=1.002
Os brancos, em geral, são mais estudiosos que os negros.	8,5	10,7	14,2	20,2	17,9
Ciganos não gostam de trabalhar.	26,6	30,2	45,5	44,4	47,5
Crianças brancas aprendem mais rápido que crianças negras.	3,7	3,2	7,4	12,4	10,6
Os índios pertencem a uma raça inferior.	3,2	3,6	12,8	22,5	17,6
Os negros são mais violentos que os brancos.	6,5	8,4	16,1	25,3	18,9
Índio não tem cabeça pra estudar coisa de branco.	5,2	4,3	11,0	16,8	16,3
Negro tem corpo bom pra trabalho braçal.	8,3	12,5	23,8	36,1	28,9
Ciganos vivem roubando.	18,3	19,0	30,9	35,8	33,1
Os estudantes negros costumam fazer baderna na escola.	3,7	4,9	11,0	22,5	16,3
Os brancos merecem trabalhos mais valorizados do que os negros.	1,7	1,5	5,6	11,6	8,1
Brancos gostam mais de estudar do que os negros.	5,1	6,1	10,4	16,2	13,1

Os negros costumam se exibir mais do que os brancos em ocasiões sociais.	12,6	14,5	23,2	30,0	24,9
As negras têm mais jeito para domésticas do que as brancas.	3,5	5,3	14,0	20,5	16,3
Os brancos são mais evoluídos que os negros.	4,5	4,5	10,7	16,5	16,0
Os índios têm conseguido mais direitos do que merecem.	11,3	7,4	16,9	26,2	19,9
Ciganos detestam responsabilidades.	24,8	27,1	39,3	40,3	43,6
Os estudantes brancos são mais comportados em sala de aula.	4,0	4,5	9,9	17,0	11,0
Os brancos são superiores aos negros.	1,6	1,8	5,9	15,6	9,3
Os negros têm conseguido mais do que merecem.	4,4	3,5	10,3	19,5	14,9

Fonte: Relatório Final do Projeto de Estudos sobre Ação Discriminatória e Preconceito no ambiente escolar. MEC, 2009a, p. 70.

O grau de conhecimento de práticas discriminatórias e bullying apontaram que 10,5% destas práticas vitimam alunos, 5,3 % professores e 4,9% funcionários, sendo que destes, o maior índice de preconceito recai sobre os alunos negros, os professores idosos, mulheres ou homossexuais, e sobre os funcionários pobres, como pode ser verificado nos dados da seguinte tabela:

Tabela 51 – Índice percentual de conhecimento de situações de Bullying por tipo da vítima e sua motivação discriminatória (%)

Vitimado/Respondente	Alunos	Professores	Funcionários
Por ser negro	19%	7,2%	7,5%
Por ser pobre	18,2%	6,6%	7,9%
Por ser homossexual	17,4%	8,1%	5,2%
Por ser mulher	10,9%	8%	6,8%
Por morar em periferia	10,4%	3,9%	4,3%
Por ser idoso	9%	8,9%	7,6%
Por ser deficiente físico	8%	3,9%	3,5%
Por ser deficiente mental	7,8%	3,1%	3,1%
Por morar em área rural	7,4%	3,4%	3,6%
Por ser índio	3,9%	2,6%	2,5%
Por ser cigano	3,5%	2,5%	2,4%
Média	**10,5**	**5,3**	**4,9**

Fonte: Relatório Final do Projeto de Estudos sobre Ação Discriminatória e Preconceito no ambiente escolar. MEC, 2009a, p. 99.

Outra conclusão notável de ser destacada é que, de todo o público entrevistado, são os alunos que apresentam os maiores índices de preconceito, revelados por meio da atitude de concordância observada frente às frases que denotam alguma condescendência com a intolerância ou com a discriminação (BRASIL/MEC/INEP, 2009a, p. 69).

O Relatório Final apresentou ainda algumas correlações interessantes entre as atitudes e comportamentos dos respondentes com as suas características pessoais, das quais destacamos alguns elementos que nos mostram que: 1) mulheres de faixa etária mais elevada apresentam menores atitudes preconceituosas e índices de distância social do que os outros grupos observados; 2) respondentes da região Sul e Sudeste apresentaram menor preconceito do que os da região Norte e Nordeste; 3) o maior acesso aos meios de informação implica diretamente em menor índice de preconceito; 4) o tamanho da escola (em número de matrículas) na grande porcentagem dos casos é indiretamente proporcional ao índice de preconceito dos alunos[2] .

A reflexão sobre todos estes dados nos permite aventar diversas questões relevantes que nos levam tanto à reafirmação da importância do espaço escolar enquanto ambiente essencial para se desenvolver a tolerância e a valorização da diversidade, quanto a questionar a atuação de fato da escola neste sentido.

Os dados desta pesquisa nos mostram que, não só temos no meio escolar um índice muito grave de preconceito e atitudes de discriminação, como isto também resulta em consequências diretas tanto para a qualidade do ensino quanto para a eclosão de casos de violência, dentro e fora do ambiente educacional, decorrentes da intolerância ao diferente. Mesmo que esta pesquisa tenha sido realizada e lançada há cerca de cinco anos, reconhecemos que é difícil que as estatísticas tenham se alterado de maneira significativa nos últimos anos e, portanto, estas preocupações ainda procedem.

Os dados da pesquisa deixam claro que não é um ambiente escolar menos ou mais harmônico ou violento o maior responsável pela variância do preconceito apresentado pelos alunos, mas sim outros fatores, como características demográficas, faixa etária, formação escolar dos pais, dentre outras. Todavia, se a escola não exerce grande influência neste sentido, é forçoso reconheçamos a sua significativa capacidade de exercer influência em outro aspecto: o de motivar os estudantes a refletirem sobre os princípios de dignidade humana, sobre o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades.

Seguindo o objetivo deste trabalho, daremos especial atenção a duas distintas constatações apresentadas no relatório final da pesquisa: a de que, de todos os entrevistados, os alunos são os mais preconceituosos, e a que afirma que as maiores escolas possuem menores índices de preconceito e discriminação. Destas afirmações podemos depreender algumas questões pertinentes: 1) que talvez a escola não esteja alcançando o seu papel elementar de possibilitar aos alunos a "formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência" (BRASIL, 2010, p.18), e por isso é nossa responsabilidade investigar os

2 Verificar informações completas no item "Anexo".

elementos da instituição escolar que prejudicam o cumprimento desta incumbência e, consequentemente, buscar os meios práticos de suprimi-los; 2) que, se quanto maior a escola, maior a interação dos alunos com as diferenças e menor o índice de preconceito, então precisamos buscar maneiras concretas de, mesmo em escolas de menor porte, propiciar entre os educandos um maior nível de integração entre si e com outras representações culturais distintas das hegemônicas.

Buscando ampliar a nossa compreensão sobre estas questões, nesta segunda parte do trabalho problematizaremos as consequências destes dados para a nossa realidade escolar e social, e também as possibilidades de contribuição da educação em direitos humanos e das práticas de socialização para a edificação de um projeto de escola que seja verdadeiramente um espaço de construção do respeito e de preservação da diversidade, da igualdade e da dignidade humana.

A vitalidade da educação em direitos humanos

A informação trazida pelo Relatório Final de que os alunos são os mais preconceituosos de todo o público entrevistado nos leva a um sério questionamento a respeito da função social da escola: que tipo de formação e de conhecimento tem sido oferecido aos alunos neste ambiente, que se mostrou incapaz a tal nível de sensibilizá-los para o respeito às diferentes identidades? Se um ambiente com acompanhamento pedagógico profissional constante, onde os indivíduos estão em intensa interação educativa e sob constante supervisão, não consegue proporcionar um nível mais saudável de relação dos seus sujeitos entre si e com o mundo, que tipo de outro ambiente conseguirá?

Evidentemente estamos diante de questões que exigem serem analisadas sob diversos prismas, levando-se em conta as inúmeras variáveis que perpassam as realidades dos sujeitos entrevistados pelo INEP. Todavia, visto não ser este o nosso objetivo no presente trabalho, analisaremos, dentre a multiplicidade de questões, um aspecto que consideramos de maior relevância para essa reflexão: a necessidade de se criar na escola um ambiente de diálogo e interação saudável entre as diferentes manifestações individuais, e a contribuição da educação em direitos humanos para este fim.

Seguindo esta finalidade adentraremos nos próximos parágrafos em algumas questões elementares para compreendermos como a trajetória dos direitos humanos alavancou a educação em direitos humanos, e como esta última pode contribuir para deslindar os questionamentos acima apresentados.

Declarações, documentos oficiais, pactos e planos a respeito dos direitos humanos remontam datas longínquas na nossa sociedade. Uma das primeiras declarações formais em defesa dos direitos do cidadão, a Petição de Direitos da Inglaterra, está datada de 1628. Não longe tivemos também o *Bill of Rights* na Inglaterra (1689), a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão na França (1789), a Carta de Direitos nos Estados Unidos da América (1791), e dezenas de outras publicações e determinações importantes a respeito dos direitos do homem.

É certo que cada uma destas se deu em um determinado contexto, onde os conceitos de "humano" e de "cidadão" nem sempre estiveram tão bem definidos, muitas vezes abarcando somente uma pequena parcela da sociedade. Entretanto, todas estas conquistas anteriores foram consideráveis contribuições, cada uma representando um passo à frente em seu período sócio-histórico específico, para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (1948).

O temor generalizado propagado pela Guerra Fria em grande parte contribuiu para que, findos os conflitos e com a vitória do ocidente capitalista, se instalasse uma urgência coletiva por parte dos líderes e representantes internacionais em colocar os direitos humanos na ordem do dia. Foi neste contexto que o mundo viu ser convocada a II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, ocorrida no ano de 1948, em Viena, para a elaboração da célebre Declaração.

Diante da necessidade de reforçar o sustentáculo ideológico que fundamentaria o "novo mundo" do pós-guerra, para além da Declaração Universal dos Direitos Humanos firmaram-se também outros acordos e pactos que se responsabilizariam por buscar a manutenção da paz, da democracia e da liberdade dos países acordados. Conjuntamente a isso, a grandiosa repercussão deste momento político deu margem para que muitas transformações ocorressem no âmbito das leis fundamentais dos diversos países envolvidos.

Todavia, desde o lançamento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, percebeu-se que colocar os direitos humanos em discussão é uma tarefa de suma importância, porém, difícil de ser executada. Indo além, por mais que muitas lutas tenham sido travadas para que conseguíssemos usufruir a conquista de alguns direitos, percebemos que, por outro lado, muitas das afirmações que ornamentaram estes diversos documentos e pactos infelizmente até hoje não conseguiram ser transpostas para o plano concreto.

Os direitos humanos surgem com maior evidência nas situações em que há maior propulsão de questões e polêmicas envolvendo alguma minoria social, e estes momentos configuram-se como fator de estímulo a discussões e práticas que levem os indivíduos a repensarem a sociedade em que se situam.

O interesse por questões relativas aos direitos humanos teve tal ascensão na sociedade contemporânea que elegeram-se os últimos dez anos no Brasil e no mundo para serem a década dos Direitos Humanos. Esse destaque teve como objetivo fomentar a elaboração de propostas e programas de Estado que pudessem ajudar a solidificar os caminhos que permitiriam às sociedades como um todo avançar nas discussões e conquistas em torno da temática.

Juntamente a isso surgiam, nos primeiros anos do novo milênio, iniciativas voltadas para a educação em direitos humanos como meio de incentivar que este debate saísse das esferas institucionais legais e alcançasse nas bases sociais os indivíduos ainda em formação educacional.

Diversas foram as esferas da sociedade civil que se envolveram nestas discussões, e inúmeras políticas públicas foram pensadas nesse sentido. No início de 2007 tivemos o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), abrindo

caminhos e possibilidades para a atuação dos Direitos Humanos dentro das instituições de educação formal e não formal. Em 2010, veio o PNDH-3, terceira reformulação do Plano Nacional de Direitos Humanos, levantando reflexões acerca da interação democrática entre Estado e sociedade civil, desenvolvimento e direitos humanos, desigualdade, segurança pública, acesso à justiça, combate à violência, educação e cultura em Direitos Humanos, e direito à memória e à verdade.

Às primeiras conquistas mais concretas neste meio tempo, como a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) relacionada à violência contra a mulher, e à obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira na Educação Básica (Lei 10.639/2003), somou-se uma outra grande vitória que se deu em 30 de maio de 2012. Nesta data o governo aprovou a resolução que determina a obrigatoriedade da integração da educação em direitos humanos de forma interdisciplinar ao currículo mínimo das escolas.

Políticas, leis, projetos e regulamentações burocráticas têm o poder de, ao menos em tese, garantir que os direitos humanos sejam valorizados. Todavia, a instituição governamental com condições mais propícias para propagar e ensinar de maneira aberta e ampla os princípios dos direitos humanos é a escola. Ela é o único órgão social do qual todos os indivíduos da nossa sociedade obrigatoriamente fazem parte, ou ao menos deveriam fazer, durante a infância e a adolescência. Ainda que a realidade escolar seja distinta para os alunos de cada conjuntura social, todos aqueles que passam por seu núcleo recebem, em diferentes níveis, suas influências intelectuais, culturais e sociais.

Portanto, foi reconhecendo esta potencialidade da instituição escolar que essa resolução foi adotada. A partir de 2012, então, a escola passou a ter uma responsabilidade a mais em mãos: desenvolver junto aos alunos, através dos direitos humanos, o respeito e o reconhecimento para com as diferentes identidades.

Todavia, a pesquisa do INEP nos mostrou que os alunos, a despeito das potencialidades do ambiente em que passam a maior parte do dia, são os mais preconceituosos. Em contrapartida a pesquisa também nos evidencia que esse percentual é menor nas escolas com grande volume de matrículas.

Podemos depreender destes dados que as grandes escolas, por inevitavelmente apresentarem maior diversidade de representações, proporcionam maior contato dos alunos com as diferenças individuais e coletivas. Disto decorre o baixo índice de preconceito e de discriminação, possibilitando consequentemente uma convivência mais harmônica entre os alunos, bem como a diminuição do impacto gerado pelos possíveis conflitos com a divergência nos modos de ser.

Precisamos, portanto, buscar os meios que possibilitem à escola tornar-se, para além de um espaço de formação intelectual, também um espaço de convivência dos alunos com as diferenças, de incentivo ao pensamento crítico, de promoção da emancipação da consciência, de estímulo à reflexão sobre os conflitos e pulsões subjetivas a serem dominados, e de valorização da diversidade e de defesa da pluralidade humana em sua dupla expressão como igualdade e diferença (ARENDT, 2004).

Além disso, a concordância para com as sentenças preconceituosas apresentadas na Tabela 23 disponibilizada há poucas páginas demonstra um reflexo do que pode ser tanto uma concepção já pensada e formulada sobre o assunto, quanto apenas uma ignorância a respeito da complexidade das questões políticas, culturais e sociais que permeiam cada afirmação. E nesta segunda possibilidade, a transmissão do conhecimento acumulado sobre o tema através da educação em direitos humanos poderia colaborar em muito para diminuir o percentual dos referidos dados.

Demonstrando ciência de que não só o conhecimento é importante, mas principalmente a forma como esse conhecimento é construído coletivamente com os atores envolvidos no processo educativo, a proposta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos articula a educação em um sistema que engloba múltiplas dimensões, a saber:

> a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
> b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
> c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
> d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
> e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (MEC/PNEDH, 2007, p. 25).

Para Maria Vitória Benevides o objetivo das dimensões acima tratadas pode ser sintetizado em três pontos essenciais: primeiramente, que a educação em direitos humanos seja uma educação de natureza permanente, continuada e global; em segundo lugar, que seja uma educação necessariamente voltada para a mudança, e por fim, em terceiro lugar, que ela seja aliada a uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes, e não apenas para mera transmissão de conhecimentos. (BENEVIDES, 2000).

A este respeito percebemos, portanto, que a obrigatoriedade do ensino em direitos humanos nas escolas brasileiras será um grande passo para a educação nacional em si, uma vez que:

> A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (BRASIL, 2010, p. 150).

Acreditamos que o reconhecimento da identidade e da diferença, não somente como questão de tolerância, mas principalmente como forma de explicitar as relações de força e as relações de poder (SILVA, 2000), é um forte elemento de reflexão a ser incentivado no diálogo acerca dos conflitos humanos, já tão conhecido pelos indivíduos desde a mais tenra infância.

Além disso, a atuação da educação é um recurso vital como pontapé inicial para tentar alcançar uma cultura em direitos humanos, entendida aqui "como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa" (PNEDH, 2006, p.13). E uma cultura em direitos humanos, por sua vez, é um dos passos essenciais para que os direitos fundamentais consigam ultrapassar as barreiras do formalismo e da mera legalidade, e alcancem a vivência cotidiana de todos os indivíduos, marginalizados ou não.

Em um dos trechos da análise de Márcia Carbonari sobre Enrique Dussel, ela destaca que uma importante afirmação deste autor: "O outro é a origem primeira e o destinatário último de todo o nosso ser-no-mundo. O face-a-face é a experiência primeira, radical do nosso ser homens" (CARBONARI, 2013, p.28).

Valorizar a educação em direitos humanos, seja em ambientes de educação formal ou não formal, é uma forma de resgatar essa interação "face a face", preconizada por Dussel, que coloque os indivíduos em contato com a "alteridade criadora" (Idem, p. 29) que nos constitui enquanto seres iguais em nossas diferenças.

Em qualquer período histórico encontramos exemplos de "noções de normalidade" pautadas em padrões de vida, no modo de consumo, na cultura hegemônica e nos costumes defendidos pela tradição social e que norteiam e favorecem a solidificação de noções de certo e errado. Naturalmente, tudo aquilo que fuja da pressuposta "normalidade" efetivamente será destinado ao cantinho da vergonha dos "anormais", sejam eles negros, indígenas, imigrantes, mulheres, idosos, homossexuais, trabalhadores do sexo, moradores da favela, moradores de rua, ex-presidiários, portadores de deficiência, religiosos, obesos ou pessoas com certas doenças contagiosas.

A famosa metáfora de Walter Benjamin sobre "escovar a história a contrapelo" nos remete ao seu apelo para que nos esforcemos para trazer à tona justamente este lado da história não hegemônica, a história dos injustiçados, a história que não é contada. Benjamin afirma ainda que "o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer." (BENJAMIN, 1987, p. 224).

Aproximar a proposta da educação em direitos humanos a este convite de Walter Benjamin significa resgatar a importância de se trazer para a superfície o "eco das vozes que já emudeceram". Ao estabelecer uma nova relação da humanidade com o seu passado, o filósofo vê a possibilidade de que os próprios oprimidos, escrevendo e contando a sua própria história, consigam consumar a "tarefa de libertação em nome das gerações de derrotados" (Idem, p. 228) que ficaram para sempre esquecidos. Benjamin ressalta que:

> A tradição dos oprimidos nos ensina que o "estado de exceção" em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de

> história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, perceberemos que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção. (Idem, p. 226).

Ensinar a história como ela de fato ocorreu, trazer à tona o valor dos enjeitados historicamente e colocá-los igualmente enquanto sujeitos históricos é um dos pilares da tarefa a que se propõe a educação em direitos humanos. Rejeitar a perspectiva resignada de história e, a partir de um olhar crítico, ressaltar a história enquanto memória dos grupos injustiçados e vitimados pela opressão, é uma das principais conquistas que podemos almejar enquanto sociedade que luta pela igualdade dos seus indivíduos.

É por este motivo que afirmamos, no título deste subitem, sobre a vitalidade da educação em direitos humanos. Se desejamos ver uma diminuição nos índices apresentados pelo INEP; se pretendemos que os conflitos pela intolerância não terminem em discriminação e violência; se queremos uma sociedade em que os direitos dos indivíduos sejam igualitariamente assegurados em todas as esferas da vida social; então é preciso que as bases da formação dos indivíduos de nossa sociedade se fortaleçam para este fim e, neste sentido, a educação em direitos humanos se configura como peça fundamental.

Todavia, reconhecemos o próprio espaço da educação formal como um campo de intensos conflitos, tanto de interesse quanto de formas de ver o mundo. Por este motivo anuímos que uma proposta deste quinhão não é fácil de ser implementada, pois permeia pontos que não raro geram entraves: vai de encontro a questões conservadoras que são tabus dentro deste meio; perpassa pela necessidade de recursos financeiros; e gera embate no campo do currículo, um campo político resistente. Enfim, são diversos os empecilhos encontrados pela Educação em Direitos Humanos.

Admitimos que não podemos destinar à educação uma função redentora ou messiânica – a nossa intenção restringe-se às suas possibilidades concretas de influência e atuação dentro da sociedade. Buscar os meios de potencializar a sua ação é a nossa intenção, e é por este motivo que, além da EDH, defendemos também que a ação educativa seja acompanhada de práticas de socialização que colaborem para colocar os alunos frente à sua própria intolerância com as diferentes formas de ser.

A socialização enquanto práxis necessária

Os princípios defendidos pelos direitos humanos de valorização da diversidade e de defesa da pluralidade humana inevitavelmente estão constantemente acompanhados por pensamentos conservadores, insistências por segregações, ameaças e escárnio por parte de muitos setores da sociedade civil que insistem na ideia de hegemonia de culturas, identidades e ideologias consideradas dentro dos padrões de "normalidade".

Além disso, estes mesmos princípios são taxados de "subversivos" e "perigosos" apenas por buscarem deslegitimar práticas há muito perpetradas das mais variadas formas de preconceito, como o racismo, machismo, a homofobia, e por colocarem em xeque violências que por muito tempo foram tratadas com indiferença.

Esta aversão aos direitos humanos nos leva a constatar que, para que seja possível uma real compreensão destes valores pela sociedade por meio da educação escolar, é necessária uma extrapolação das discussões teóricas limitadas à sala de aula. Defendemos, por isso, o caráter essencial das práticas de socialização que ofereçam aos alunos uma compreensão empírica dos conflitos sociais que giram em torno das diferenças sociais e culturais da nossa sociedade.

Adotamos aqui o termo socialização como a experiência face a face, com o "Outro", que coloca em exercício a alteridade criadora que nos constitui enquanto seres sociais (DUSSEL, 1980).

Sendo assim, as práticas de socialização são atividades educativas desenvolvidas pelo sistema educacional formal que oportunizam que o indivíduo em formação desenvolva de forma empírica o reconhecimento e o respeito para com o outro e seus direitos, sendo este "outro" o "outro gênero, a outra cor diferente, a outra sexualidade, a outra raça, a outra nacionalidade, o outro corpo diferente, enfim, a outra identidade". (SILVA, 2000, p. 97). Neste sentido, em consonância com Celma Tavares, compreendemos que:

A educação em direitos humanos, além de todo processo de formação em seus conteúdos, pretende a socialização dos valores e princípios que lhe são intrínsecos, com o fim de construir e consolidar uma cultura de direitos humanos. Neste caminho, a dita socialização busca envolver todas as pessoas na vivência e no respeito a tais direitos (TAVARES, 2007, p. 494).

As práticas de socialização devem ser consideradas, portanto, não só como um meio de aprendizado sobre a igualdade e conscientização sobre a intolerância, mas também uma como rota auxiliar para a resolução de conflitos, por desencadear a crítica a respeito da realidade social e cultural do meio em que vivemos.

Percebendo que a intolerância e o desrespeito para com as diferentes formas de pensar e se manifestar representam um dos principais elementos desencadeadores de conflitos no ambiente escolar, consideramos a relevância de lançar mão de recursos práticos que possibilitem que a escola deixe de ser espaço de hostilidade para se tornar "espaço privilegiado para a construção da cidadania, onde um convívio harmonioso deve ser capaz de garantir o respeito aos Direitos Humanos e educar a todos no sentido de evitar as manifestações da violência" (BRASIL, 2008, p. 7).

Relacionar a teoria desenvolvida em sala de aula com a vida prática dos alunos deve ser necessidade elementar para todas as disciplinas responsabilizadas por abordar interdisciplinarmente os direitos humanos. A EDH deve ocorrer, seja por meio de vivências extra sala, visitas a museus, monumentos históricos, ambientes culturais, seja por meio da reprodução de filmes, vídeos, músicas, ou de dinâmicas que estimulem a relação interpessoal.

O importante é ficar claro para o aluno a diferença entre os conceitos e categorias apresentados teoricamente, com a realidade da sociedade; e que este aluno perceba a distância existente entre saber reproduzir verbalmente os direitos dos cidadãos, com a capacidade de aceitar, respeitar e assegurar na prática esses direitos.

Pelas práticas de socialização, pretendemos que a formação do indivíduo consiga extrapolar o ambiente escolar, com seu denso aprendizado teórico, voltando-se para os aspectos da subjetividade humana que muitas vezes passam despercebidos em sala de aula: aquilo que caracteriza o outro como diferente e, portanto, também como um igual.

Considerações finais

A pesquisa do INEP de 2009 nos mostrou que temos um longo caminho a percorrer na conquista do respeito e do direito à diferença. O preconceito e a discriminação apontados pela pesquisa mostram uma amarga realidade do Brasil a ser encarada: que inúmeros alunos, funcionários e professores são cotidianamente discriminados dentro das escolas simplesmente por serem como são.

Se estes indivíduos já são vítimas de preconceito dentro da escola, que supostamente é um espaço formal onde há a valorização do respeito e da ética, indagamos que dados não encontraríamos se pesquisássemos o cotidiano das pessoas na rua, no trabalho, ou nos ambientes sociais informais.

Por esta razão o combate à discriminação e ao preconceito é também uma questão essencialmente de direitos humanos. E buscando garantir a cada um o direito de assumir com orgulho as suas diferenças que, aos poucos, poderemos ver estes índices diminuírem.

Conseguir respeitar de forma integral a escolha e o jeito de ser daqueles que estão ao nosso redor é, para nós brasileiros, de acordo com a pesquisa, uma grande dificuldade. É por este motivo que defendemos a educação em direitos humanos como, na atualidade, um dos mais importantes instrumentos para se afirmar a importância da valorização de princípios que prezem pela coexistência harmônica entre os indivíduos de uma sociedade.

Além disso, a educação neste sentido assume um aspecto essencial para a formação de indivíduos conscientes, uma vez que "uma pessoa que goza de uma educação neste âmbito, é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo e, ademais, reconhecendo o outro com iguais direitos" (TAVARES, 2007, p. 489).

Como um dos apoios basilares para que esta mudança seja alcançada, as práticas de socialização representam neste meio o papel essencial de desmascarar a fachada de tolerância que por séculos temos cultivado no nosso país. Colocar os alunos frente a frente aos seus próprios conflitos e melindres, incentivando-os a dialogar sobre as suas intolerâncias mais secretas, é possibilitar que, assumindo os seus próprios preconceitos, estes indivíduos consigam levantar os meios para suprimi-los intimamente.

Lidar de frente com a diversidade é essencial para que os indivíduos aprendam a se respeitar igualmente em suas diferenças. Reconhecer as diferenças que nos identificam é um importante passo para que seja alcançado, seguidamente, o respeito para com todos os indivíduos. Neste percurso, o último grande passo a ser almejado é que, para além do reconhecimento e do respeito, haja também o compromisso com a defesa de todos os indivíduos como iguais em suas diferenças e iguais em direitos.

Ambicionamos que, com o tempo, seja possível que a compreensão do outro como sujeito de direitos passe de determinação legal a reconhecimento voluntário; que a valorização da pluralidade esteja presente em todas as esferas da vida social, ao invés de ser defendida apenas em deliberações políticas; que a dignidade humana seja não só respeitada, mas defendida por todos os indivíduos como princípio basilar para a convivência em sociedade.

Uma mudança efetiva só poderá ser visível após décadas de lutas a serem travadas cotidianamente contra o preconceito. Quando se tratam de questões internalizadas culturalmente e socialmente durante gerações, somente poderemos visualizar uma mudança significativa em hábitos, tradições e crenças com esforço paulatino e a longo prazo. Reconhecemos, portanto, que cabe a nós, preocupados e envolvidos com esta temática, mobilizarmo-nos a favor da mudança, seguindo como exemplo o esforço calmo e contínuo das pequenas formigas que, em sua insignificância, constroem seus impérios e destroem as maiores barreiras.

Referências bibliográficas

ARENDT, Hannah. *A condição humana.* Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

BENEVIDES, Maria Vitória. *Direitos humanos:* desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). *Educação em direitos humanos:* fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335-350.

BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito de história.* In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* Obras escolhidas, v. 1, 3. ed. Tradução de Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: UNESCO. 2010.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL/MEC. Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. Brasília: UNESCO. 2º ed. Coleção Educação para Todos. 2008.

BRASIL/MEC. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: Diário Oficial da União. Seção 1, p. 48. 2012.

BRASIL/MEC/INEP. Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territo-

rial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual – Relatório Analítico Final. São Paulo: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2012.

_____. Pesquisa Nacional Diversidade na Escola – Sumário Executivo. São Paulo: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2012

_____. Pesquisa sobre discriminação e preconceito no ambiente escolar – Principais resultados. São Paulo: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2012.

CARBONARI, Márcia. *Enrique Dussel*. In: *Textos referenciais para a educação em direitos humanos*. MÜHL, Eldon Henrique (Coord.). 2. ed. Passo Fundo: IFIBE, 2013.

DUSSEL, Enrique. *Para uma ética da libertação latino-americana:* acesso ao ponto de partida da ética. São Paulo: Loyola, 1977.

NETO, Félix; OLIVEIRA, Elisabete. *Tolerância étnica na adolescência.* Portugal: Rev. Psicologia, Educação e Cultura, v. XI, n. 2, 2007, p. 307-328.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *A produção social da identidade e da diferença.* In: _____. *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

TAVARES, Celma. *Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar.* In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). *Educação em direitos humanos:* fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 487-503.

A greve de Guariba (1984) no imaginário sociológico de estudantes secundaristas

- El Guariba huelga (1984) en la imaginación sociológica de los estudiantes de secundaria

- The strike Guariba (1984) in the sociological imagination of high school students

Rafael Aroni[1]

Resumo: No contexto do atual debate sobre o tema da justiça de transição, e os contornos da questão de como as condutas criminosas de repressão política, no período da Ditadura Militar, poderão vir a ser penalmente reconhecidas. Desdobram-se investigações para as repressões policiais violentas às greves dos canavieiros, no final do século XX, no interior paulista. Aventa-se o desafio ao direito à memória e verdade das lutas sociais dos canavieiros, frente à ideologia do progresso que opera pelo apagamento de processos de embate entre capital e trabalho. Apresentam-se os resultados preliminares da mediação pedagógica no direito à memória da greve dos trabalhadores canavieiros, em Guariba, na década de 1980, a partir das imagens sociais aprendidas por estudantes secundaristas, no município de Ribeirão Preto, SP. A proposta foi analisar as representações elaboradas pelos estudantes no processo de rememoração das lutas sociais daqueles trabalhadores. A metodologia empregada foi a elaboração de projeto que conjugou a pesquisa, leitura e análise de matérias de jornais do período e trechos de obras acadêmicas, na elaboração de murais de ideias, orientadas pela didática de painéis abertos. O resultado foi desenvolver situações de aprendizagem da história regional no fortalecimento do diálogo intergeracional e promoção dos direitos humanos à memória e verdade, das lutas dos trabalhadores canavieiros, frente à anunciada realidade de crise desta categoria salarial, pela mecanização do corte da cana.

Palavras-chave: Greve de canavieiros. Memória. Ensino de Sociologia. Direitos humanos.

1 Bacharel em Ciências Sociais e licenciado pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (2010). Professor de Sociologia Efetivo PEB II da Rede Pública do Estado de São Paulo. Estudante de Direito Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). rafaroni1@gmail.com

Resumen: En el contexto del actual debate sobre la cuestión de la justicia de transición, y los contornos de la cuestión de cómo la conducta criminal de la represión política, durante la dictadura militar, son susceptibles de ser reconocido penalmente. Desdoble investigaciones para violenta represión policial a la huelga de obreiros de las plantaciones de caña, a finales del siglo XX, en São Paulo. Se propone cuestionar la verdad y la memoria de las luchas sociales de los obreiros, frente a la ideología del progreso que opera por el borrado de los procesos de lucha entre el capital y el trabajo. Se presentan los resultados preliminares de la mediación en el derecho de la memoria a la huelga de los trabajadores de caña de azúcar en Guariba, en la década de 1980, a partir de imágenes sociales aprendidas por los estudiantes de secundaria, en Ribeirão Preto, Brasil. La propuesta se desarrolló para analizar las representaciones de los estudiantes en el recuerdo de las luchas sociales de los trabajadores del proceso. La metodología fue el desarrollo de un proyecto que ha combinado la investigación, la lectura y análisis de los informes periódicos de la época y fragmentos de obras académicas, desarrollo de murales de las ideas, guiado por paneles didácticos abiertos. El resultado fue el desarrollo de situaciones de aprendizaje de la historia regional en el fortalecimiento del diálogo intergeneracional y la promoción de los derechos humanos a la memoria y la verdad, las luchas de los trabajadores de caña de azúcar, frente a la realidad de la crisis anunciadas esta categoría salarial, la mecanización de la caña de azúcar**.**

Palabras clave: Huelga de los trabajadores del campo. Memoria. La enseñanza de la Sociología. Derechos humanos.

Abstract: In the context of the current debate on the issue of transitional justice, and the contours of the question of how the criminal conduct of political repression, during the Civil Military Dictatorship, are likely to be criminally recognized. Unfold investigations for violent police repression of strikes of sugarcane, in the late twentieth century, in São Paulo. Propom up the right to challenge the memory of the social struggles of sugarcane, against the ideology of progress that operates by erasing process of struggle between capital and labor. We present the preliminary results of mediation in law to the memory of sugarcane workers strike in Guariba, in the 1980s, from social images learned by high school students, in Ribeirão Preto, Brazil. The proposal was to analyze the representations produced by the students in composing the history of social struggle of those workers process. The methodology employed was the preparation of project that has combined research, reading and analysis of newspaper reports of the period and excerpts from scholarly works, in designing murals ideas, guided by the teaching of open panels. The result was to develop learning situations in the history of regional strengthening of intergenerational dialogue and promotion of human rights to memory and truth, the struggles of sugarcane workers, facing the reality of crisis announced this salary grade, the mechanization of sugarcane.

Keywords: Strike sugarcane. Memory. The teaching of sociology. Human rights.

> "[...] não podemos voltar a pensar a transformação social e a emancipação sem reinventarmos o passado." (Boaventura de Souza Santos, A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política, São Paulo: Cortez Editora,

2. ed., 2008).“Os interesses pelas atrocidades do passado às vezes toldam a visão para os massacres do presente.” (Nilo Batista, Nota Introdutória, Justiça de Transição no Brasil, São Paulo: Editora Saraiva, 1.ed., 2010)“A luta contra o poder é a luta da memória contra o esquecimento.” Milan Kundera.

Introdução

O recente contexto das reflexões jurídicas sobre os fundamentos da Lei de Anistia N.º 6.683/1979 apresenta de um lado o juspositivismo, que advoga o legalismo deste dispositivo, e impede a retroatividade penal aos crimes políticos dos agentes do Estado, entre 1964 a 1979[2] , e por outro lado, o jusnaturalismo, que preceitua a ilegitimidade de se aceitar moralmente como justas a impunidade para ações que violaram direitos humanos (DIMOULIS et al., 2010). Nesse caso, desenha-se um processo histórico com a possibilidade de se pautar o debate pela revisão do dispositivo da anistia, que perdura 35 anos, através dos contornos dados pela Lei N.º 12.528 (Comissão da Verdade)[3] . Abrem-se incipientes possibilidades para reatar intepretações das lutas sociais, no início da década de 1980, por direitos civis, sociais e políticos, brutalmente reprimidas pelo Estado, durante o período do regime autoritário brasileiro, e enquadradas à estrutura de transição do novo sindicalismo, então emergente (ALVES, 1991; FRANÇA, 2013). Relampejam do passado cada vez mais intensamente no cotidiano presente, as imagens que reestabelecem as lutas pretéritas, e as projeta no futuro, nas lutas pela verdade e responsabilização. Assim, aponta-se uma terceira perspectiva, da dialética social do direito, enquanto promotor de direitos humanos ao vincular as lutas sociais pretéritas com as do presente.

O artigo descreve os resultados de atividades pedagógicas desenvolvidas no processo de rememoração da revolta popular dos trabalhadores canavieiros, no município de Gua-

2 Em 29 de setembro de 2014, o posicionamento do juspositivismo foi defendido pelo ministro Teori Zavascki, do Supremo Tribunal Federal (STF), determinou a suspensão das ações penais contra cinco militares acusados da morte do ex-deputado Rubens Paiva, durante o período da ditadura no Brasil; atendendo a um pedido dos advogados dos réus, o ministro também suspendeu as audiências, marcadas para os dias 7, 8 e 9 de outubro, na Justiça Federal do Rio de Janeiro; militares alegam que não podem ser punidos por causa da Lei da Anistia (6.683/1979).

3 Destaca-se a sentença da Corte Interamericana de Direitos Humanos, em 24.11.10, que determinou que os crimes contra a humanidade cometidos pelos agentes do Estado, durante a ditadura militar devem ser investigados e punidos, caso “Julia Gomes Lund e outros - Guerrilha do Araguaia: “A Comissão solicitou à Corte que ordene ao Estado realizar, por meio da jurisdição de direito comum, uma investigação judicial completa, efetiva e imparcial dos desaparecimentos forçados do presente caso e da execução da senhora Petit da Silva, com base no devido processo legal, a fim de identificar os responsáveis intelectuais e materiais dessas violações e sancioná-los criminalmente. *Para isso, o Estado deve levar em consideração que esses crimes são imprescritíveis e não podem ser objeto de anistias. Por esse motivo, o Brasil deve adotar todas as medidas que sejam necessárias para assegurar que a Lei de Anistia e as leis de sigilo não continuem a representar um obstáculo para a persecução penal contra graves violações de direitos humanos”.* CIDH, Caso Gomes Lund e outros (“Guerrilha do Araguaia”) Vs. Brasil, Exceções Preliminares, Mérito, Reparações e Custas, sentença de 24 de novembro de 2010, Série C, nº 219. Disponível em: <www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_219_por.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2014. Grifos nossos.

riba, ocorrido em 15 de maio de 1984. Atividades realizadas com alunos no ensino médio, em uma escola pública de Ribeirão Preto, a partir de fevereiro a maio de 2014. A inquietação sociológica buscou rememorar uma importante greve ocorrida ao final do período do regime politico autoritário e início da transição.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma:

- Tópico II - Contornos teóricos jurídicos e sociológicos para o período atual de justiça de transição e os efeitos para uma educação promotora de direitos humanos, no início do século XXI.
- Tópico III - Descrição das atividades pedagógicas realizadas, coadunadas as fundamentações e orientações teóricas.
- Tópico IV - Apresentação dos resultados.

A metodologia utilizada fundamentou-se em atividades de leitura dirigida, artigos de opinião, na composição do complexo quadro do conflito social. O objetivo pedagógico foi incutir a perspectiva crítica, para percepção de elementos que permanecem do período da redemocratização, como o modelo político repressivo, que se metamorfoseou. E também a percepção da lenta e gradual transição para democracia, que preserva estruturas não plenamente inscritas nos princípios de gestão democrática participativa.

Nesta busca de perscrutar a memória social, partiu-se da orientação do trabalho sociológico, enquanto mediador entre as reminiscências da greve, cristalizadas nos jornais e trabalhos acadêmicos, e as imagens das memórias produzidas pelos jovens de escolas públicas sobre esse acontecimento. Além disso trabalhou-se a importância dos direitos humanos na educação de novas gerações.

A queda do *Angelus Novus*: fissuras na ideologia da repetição do tempo vazio.

Os fundamentos teóricos para construção deste processo de rememoração, parte da sexta tese proposta por Walter Benjamin, sobre o processo do materialismo histórico em se trabalhar com as reminiscências. Buscam-se os significados em vestígios no presente, das derrotas e opressões sofridas em lutas sociais do passado. Ao se reintroduzir conhecimentos dessas memórias que são gradualmente apagadas, mas que ainda estão ocultamente preservadas e silenciadas. Conforme aponta Benjamin, na citação abaixo, a ruptura desses elos nas forças sociais intergeracionais é o maior perigo de que as novas gerações sejam subsumidas, enquanto instrumentos para exploração do capital, e que pouco conheçam o histórico de lutas no embate entre capital e trabalho, pelas reivindicações de direitos civis, sociais e políticos, na década de 1980. Direitos os quais aparecem de forma nominativa na atual Constituição de 1988, mas com pouca efetividade no exercício pleno dos cidadãos.

> Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo "como ele de fato foi". Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar

> uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. Pois o Messias não vem apenas como salvador, ele vem também como o vencedor do Anticristo. O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. (BENJAMIN, 1940, p.7, grifos nossos).

Partimos da metáfora do anjo da história, proposto por Walter Benjamin, a partir da obra Angelus Novus (1920), de Paul Klee, para compreensão da alegoria do progresso no capitalismo. Ela traz incutida a ideia de marcha ou avanço linear, com raízes profundas, e que pouco se busca rememorar caminhos não trilhados, como opções que foram iniciadas, no embate com forças (capital x trabalho), que buscam apagar vestígios dessas outras trilhas, ainda não realizadas. Os ventos do turbilhão do progresso "continuam a fazer-se sentir, mas com muito menos intensidade" (SOUZA, 2008, pág. 54). Talvez, o anjo não esteja a ser repelido de costas para o futuro, de forma cega, como aponta Boaventura de Souza Santos (2008). O período de transição que vivemos, exige muita atenção aos elementos de fulguração, que se revelam para transformação social.

> A repetição homogênea do presente implica o fim das interrogações permanente de que fala Merleau-Ponty. O tempo de repetição pode ser concebido como progresso e como seu contrário. [...] Esta ambiguidade conduz ao apaziguamento intelectual e este, ao conformismo e à passividade. Há pois, que recuperar a capacidade de espanto e de a construir de modo a poder traduzir-se em inconformismo e rebeldia. A advertência de Walter Benjamin, escrita na Primavera de 1940, mantém plena actualidade: "O espanto pelo facto de as coisas que estamos a viver (refere-se, claro, ao nazismo) "ainda" serem possíveis não é um espanto filosófico. Ele não se situa no limiar da compreensão, a não ser da compreensão de que a concepção da história da qual provém é insustentável. (BENJAMIN apud, SOUZA, 2008, p. 81 e 82).

O espanto, conforme relatado é transposto a atual realidade brasileira, em que o fascismo, na vertente do autoritarismo militar, permanece orientando as instituições sociais, na lenta e gradual concessão a democracia participativa, ainda não realizada[4] .

4 Ver caso da promulgação da Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527 /11) e alteração realizada em documentos, elevando-se o grau de confidencialidade, para serem assegurados sua revelação em prazo de 15 anos, com a prerrogativa do Decreto nº 4.553/02.

A seguir, são sintetizados os contornos teóricos jurídicos e sociológicos para a caracterização do atual período, entendido como justiça reparadora ou de transição. Faremos a depuração dos principais debates teóricos que orientam a prática pedagógica, para uma educação promotora de direitos humanos, no início do século XXI.

A questão inicial foi contextualizar histórica e socialmente o período da Greve de Guariba, ocorrida em 1984. Uma vez que se trabalhou com a educação de jovens, nascidos em sua maioria, em 1997. O desafio foi não somente remeter ao processo de transição "linear", para o regime de reabertura política para democracia, mas compreender como as atuais gerações entendem o contexto do presente, ao realizar uma conexão gradual, com uma realidade repressiva que não está estanque e cristalizada no passado, e que continua a produzir efeitos de forma a permanecer, ocultada, mas operante.

Para poder traçar os contornos deste debate, há que se remeter aos contornos jurídicos sociológicos, que buscam escovar a história recente do país a contrapelo. No atual cenário os vencidos gozam de força moral para reatar a lutas históricas interrompidas. Entretanto, o fenômeno é mais complexo do que a simples definição de que estamos vivendo um período pós-redemocratização, ou de plena democracia. Os alunos têm a percepção da existência de todo um aparato institucional repressivo ideológico, que cerceia qualquer luta por direitos de transformações sociais, por mais liberdades e dignidade humana. No último tópico, são apresentados e analisados os resultados de ações pedagógicas com os próprios estudantes, que relatam essa percepção.

O espanto que se vislumbra no horizonte, é descoberta pelas novas gerações da permanência de agentes do Estado que atuaram na repressão política, e que continuam impunes. As forças que empurravam as gerações para o tempo vazio do esquecimento arrefecem. O espanto produzido pela vinculação do documentário, Guariba 1984, com imagens das graves violações de direitos humanos, como: tortura, violação de residência, prisão arbitrária, inquéritos policiais extensos e coercitivos, corroboram com o momento em se ouvir as vozes dos torturados, mortos e desaparecidos, relampejarem nas memórias das novas gerações. E apontam para similaridades, nos efeitos repressivos nas Revoltas Estudantis e Sociais de julho de 2013. Assim, as estruturas repressivas no Estado se metamorfoseiam e se aperfeiçoam, no continuo modus operandi de bloqueio à democracia direta e popular. Enquanto hipótese sociológica para investigação aponta-se a necessidade em se aprofundar a compreensão para o período da transição, entre 1979 e 1985, como a repressão política e social foi metamorfoseada e enquadrada ao regime democrático, atrelado a estrutura do novo sindicalismo emergente.

O entendimento do período como transição remete as discussões jurídicas contemporâneas, dos limites de se pensar a punição moral, política e jurídica, aos agentes da repressão política estatal, durante o regime autoritário, como forma de impulsionar um novo momento histórico brasileiro. Em que as forças brutalmente reprimidas, os vencidos, retornam a história, não pautados pelo revisionismo revanchista, mas sim para desatar os nós que imobilizaram processos sociais libertários e transformadores, interrompidos.

Corroboram neste debate as proposições da filosofia do direito, de juristas como Dimolis, Martins e Swenson Junior (2010), no profícuo debate do livro "Justiça de Transição no Brasil". Destacam-se questionamentos que impulsionam de forma criativa e instigante os estudantes, por indagarem pelo tempo social em que estão inseridos. Principalmente, no momento em que emerge na sociedade a possibilidade do questionamento da lei de Anistia[5] . Destaca-se a seguir trecho que resume a questão:

> O argumento da "correta interpretação da lei de anistia", defendido por este grupo de juristas, pode ser resumido no seguinte esquema lógico. Premissa maior: segundo o texto da Lei n. 6.683/79, não se concede anistia para os autores e participantes de delitos comuns, mas somente de crimes políticos ou conexos a eles, bem como de crimes eleitorais. Premissa menor: os crimes praticados pelos agentes e colaboradores do regime de exceção não são crimes políticos, conexos a crimes políticos ou crimes eleitorais. Trata-se de delitos comuns. Conclusão, os agentes e colaboradores da ditadura não foram anistiados pela Lei n.6.683/79. (SWENSON JUNIOR, 2010, p. 38).

O cálculo no exercício jurídico acima é mais complexo, o próprio Swenson Junior (2010) aponta a exigência de se analisar três dimensões do problema. O moralismo jurídico de validade, ou seja, mesmo que atuando dentro de normas legais na época, é possível a penalidade para esses agentes, a luz da injustiça e ilegitimidade atual, respaldado pelos princípios de crimes que lesam a humanidade. O positivismo jurídico, que advoga que "os excessos da repressão estatal permanecem penalizáveis, ainda quando eles eram protegidos politicamente" (p. 47). Por último a controvérsia posição do realismo jurídico, que aponta a imputabilidade dos agentes do Estado, pela não previsão legal, em normas, das ordens de repressão.

Frente às dificuldades jurídicas apresentadas pela questão, e também em traduzi-las para o cotidiano de jovens secundaristas, aproveita-se a sugestão do autor em apontar a necessidade em se educar socialmente para uma moral social da responsabilização e do direito à verdade, diante de violações ilegítimas e injustas. Do contrário e estender o tempo vazio e homogêneo da ideologia do passado supostamente superado.

A segunda contribuição é de Martins (2010) que remete a necessidade de se extrapolar a dimensão do direito, para criação de um processo mais amplo de conscientização política e moral, no desmascaramento das atrocidades reveladas por rememorações perma-

5 A lei de Anistia n. 6.683/79 - Art. 1 - É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02.09.1961 e 15.08.1979, cometeram crimes políticos ou conexos com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta ou Indireta, de Fundações vinculadas ao Poder Público, aos servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares. § 1º Consideram-se conexos, para efeito deste artigo, os crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política.

nentes, em discursos narrativos[6] . Somente assim, o passado será revelado atuante ainda no presente. "A busca e divulgação da verdade vêm definidas como necessidades de fortalecimentos do próprio Estado de Direito em sua fundação, vale dizer: como ruptura clara com o Estado Totalitário do passado". (p. 64).

O paradoxo neste processo de tentativa de distanciamento do Estado Totalitário é justamente, encontrar legados permanentes e duradouros, que impedem a completa transição para a democracia. Como a atual naturalização da militarização do cotidiano como forma de gerenciamento das segregações sociais brasileiras[7] .

> O processo de superação do passado, aliado à tarefa de manter viva a memória dos fatos - e, sobretudo das vítimas - é mais complexo do que o direito pode caber [...]. A pretensão de objetividade histórica e jurídica negligencia o fato de que a verdade moral dos crimes cometidos não está contida no relato narrativo do que se passou, nem na discussão democrática sobre o que fazer agora, ela segue latejando nos corpos das vítimas, nas memórias dos desaparecidos, no que seguirá sem esclarecimento. Dela não dá conta o direito, muito menos trabalhos teóricos. Somente combatendo o esquecimento (e assim o tempo) se pode arrastar os responsáveis para a realidade de seus atos, para o corpo dessa verdade. (MARTINS, 2010, p. 86-87).

Assim, a ação do passado torna-se atuante no presente, com a possibilidade dos fatos serem inseridos no campo processual, e com acionamento da Justiça. A questão é se esse fenômeno tornar-se um fato social completo, ou seja, uma anomia que passa a ser coletivamente reivindicada, e não esquecida politicamente, como os próprios algozes auto fizeram.

Para Dimoulis o principal desafio no processo de transição é a não ruptura completa com elementos do regime anterior. A abstenção pela via anistiante, revela a permanência na ação em não se punir, mas em silenciar. O fenômeno da transição de regimes políticos é complexo e envolve a correlação entre a situação de reparar as vítimas de abusos arbitrários, por meio da punição destes agentes. A busca da reconciliação das forças sociais pelo processo da anistia e por último o caráter pedagógico da justiça de transição para incutir uma nova moralidade, de permanente vigília, para que nunca mais se repita, através da rememoração permanente.

6 O depoimento de coronel reformado Paulo Malhães, prestado a Comissão da Verdade Rio de Janeiro, no dia 25.03.2014, com perguntas conduzidas pela advogada Rosa Cardoso e do advogado membro da comissão nacional da verdade José Carlos Dia. O coronel reformado Paulo Malhães revelou que ele e seus parceiros cortavam os dedos das mãos, arrancavam a arcada dentária e extirpavam as vísceras de presos políticos mortos sob tortura antes de jogar os corpos em rio, onde jamais viriam a ser encontrados, na Casa da Morte, em Petrópolis. O assassinato de Paulo Malhães, em 25.04.2014, um mês após prestar depoimento à Comissão Nacional da Verdade.

7 Como exemplo, a ocupação do Complexo da Maré, em 02.04.2014, primeira iniciativa do Estado intervier militarmente, sobre o pretexto do dispositivo da portaria "Garantia da Lei e da Ordem - MD33-M-10 (2ª Edição/2014), no contexto de "pacificação", de comunidades diante da aproximação do Campeonato Mundial de Futebol de 2014

> O novo regime reconhece a ilicitude de atos do regime anterior, mas considera preferível abster-se de sanções. Temos aqui o exercício da função anistiante que consiste na não punição ou não execução de penalidades, mediante de certa autoridade estatal. Temos medidas anistiantes, quando por um lado, a abstenção de punir é juridicamente regulamentada e, por outro lado, se realiza após decisão de autoridade estatal que exerce poder discricionário, não ocorrendo um impedimento automático (como em caso de prescrição ou morte do responsável). (DIMOULIS, 2010, p. 93-94).

O modelo anistiante pode ser revisado para ampliação da proposta pedagógica que supere o instrumento jurídico do esquecimento, pela projeção de eterna vida das memórias não passíveis de serem reconciliadas (modelo da verdade) e que devem permanecer presentes para o diálogo com o presente e futuro.

Neste ponto desta breve revisão, retoma-se a problemática em se inserir a revolta inicial dos canavieiros de Guariba, enquanto um processo acabado e explicado, como uma greve no período de transição na redemocratização, estruturado e desenhado pelas forças do novo sindicalismo, setores da igreja católica e movimentos sociais. A condição de precarização, frente à superexploração dos canavieiros, os impulsionou a sujeitos atuantes politicamente, e de forma drástica reivindicaram direitos civis, políticos e sociais. Aprofundar os elos intergeracionais na rememoração das experiências de lutas sociais foi o objetivo pedagógico desta proposta de intervenção social[8] .

Dentro deste quadro teórico corrobora a perspectiva de Paul Ricoeur (2007), ao propor a valorização de elementos subjetivos na objetivação da história. Assim, tem-se a questão de que o processo de rememoração envolve tanto a busca por reminiscências coletivas, mas que explicitem os particularismos da trajetória de cada aluno, para construção de uma interpretação individual e que contribua coletivamente, na elaboração de painéis de ideias (ANTUNES, 2010) e interpretações do fato histórico em tela.

Na rememoração para Paul Ricoeur não se nega as reminiscências das subjetivas pesquisadas na objetivação da história.

> [...] os gregos tinham dois termos, mneme e anamnesis, para designar recordação, mneme, para recordação como algo passivo [...] a abordagem pragmática da anamnésia propiciará a transição adequada da pergunta "o que?", tomada no sentido estrito de uma investigação dos recursos cognitivos da lembrança, para a pergunta "quem?", centrada na apropriação da lembrança por um sujeito capaz de se lembrar de si. (RICOEUR, 2007, p. 24).

8 Até outubro de 2014 realizam-se pesquisas, sem êxito, junto a Justiça na tentativa de se localizar processo judicial sobre o homicídio do trabalhador metalúrgico aposentado Amaral Vaz de Melone, que observava os conflitos sociais em Guariba, em 14 de maio de 1984. Os inquéritos policiais do caso, arquivados na delegacia de Guariba foram destruídos em incêndio ocorrido em meados da década de 1990, em rebelião, segundo relato do delegado atualmente locado na cidade.

Assim, pensar atividades pedagógicas para acessar e perscrutar as rememorações produzidas pelos secundaristas é o desafio apresentado no próximo tópico.

Reminiscências reveladas no presente

Neste tópico é feita a descrição das atividades pedagógicas realizadas, coadunadas as fundamentações e orientações teóricas a conteúdos procedimentais e atitudinais. O desafio proposto foi exercitar o olhar sociológico, desenvolvê-lo nas novas gerações, a partir da percepção das diferenças entre os períodos históricos, a greve dos trabalhadores canavieiros, em 1984, e o atual momento na transição democrática, com as manifestações estudantis de julho de 2013. Cabe ressaltar o desafio em sensibilizar as novas gerações em perscrutar o passado que ainda permanece presente na longa transição democrática brasileira.

As atividades desenvolvidas entre fevereiro a maio de 2014 foram:

A – Pesquisa aberta a fontes da internet sobre a Greve de Guariba;
B – Vinculação do Documentário - Guariba 1984, José Roberto Novaes e Francisco Alves, atividade com roteiro de questões dirigidas;
C – Leitura do Capítulo 1 "Dia Negro: A Luta" da dissertação de Maria Antonieta G. Penedo (1995) - Estratégia da Fome: Trabalhadores e Trabalhadoras da Cana, Maio 1984. Atividade com roteiro de questões dirigidas;
D – Vinculação de vídeos realizados durante as Marchas Antifascista e Fascista, realizadas em 22 de março de 2014, São Paulo, aula expositiva sobre conceito de fascismo: totalitário e autoritário;
E – Vinculação do filme, "O dia que durou 21 anos", de Camilo Tavares e palestra com Menalton João Braf e Maria Aparecida dos Santos (Cidinha). Atividade programada elaboração de artigo de opinião;
F – Exibição documentário: "Califórnia à Brasileira" José Roberto Novaes e Francisco Alves, e palestra sobre os 30 anos da Greve de Guariba e as condições de vida e trabalho dos canavieiros atualmente, ministrada por Rosemeire Aparecida Scopinho e José Cláudio Gonçalves.

A metodologia pedagógica propôs a composição de atividades em crescente processo de apresentação de elementos dos temas - rememoração das lutas sociais por direitos civis, políticos e sociais, e as formas de repressão estatal, centrais para formulação do quadro complexo do conflito e reflexos dos seus efeitos para o presente. O objetivo foi incutir a perspectiva crítica de que existe ainda um modelo político repressivo, que se metamorfoseou, e que a lenta e gradual transição para democracia participativa ainda não se completou.

A primeira atividade proposta foi a pesquisa sobre a Greve de Guariba, a partir de dados disponíveis em sites de busca na internet. O resultado deveria ser apresentado em relatório manuscrito, suscito de uma lauda. Apenas três alunos conseguiram apresentar, dentro do universo de aproximadamente 225 alunos (5 salas do terceiro ano do ensino

médio com aproximadamente 45 alunos/sala). As dificuldades apontaram a necessidade de separar e preparar materiais, para aprofundar a conscientização do exercício da rememoração. Valorizando-se as produções próprias. Perscrutar o passado recente revelaria reminiscências, imagens que povoam o cotidiano das lutas sociais brasileiras contemporâneas. O desafio era instigá-los para o fato de que o passado recente, do período do início transição democrática, ainda não foi contado pelas novas gerações.

A segunda atividade foi a vinculação do documentário Guariba 1984, de José Roberto Novaes e Francisco Alves. Elaborado um pequeno roteiro de questões que orientou os alunos, quando da exibição deste material. O objetivo pedagógico foi propor a transposição gradual proposta por RICOEUR (2007) de se perguntar o que aconteceu para quem participou dos acontecimentos, e quais as forças vencedoras e oprimidas. Assim, corroborando com perspectiva de BENJAMIN (1985), em investigar a contrapelo a memória da greve de Guariba, de 1984 e principalmente, contextualizar o momento, capturando as perspectivas dos jovens adolescentes do presente, que estão distantes daquele momento, contudo vivem cotidianamente as reminiscências que continuam a atuar no cotidiano.

O roteiro de questões para aproximação da memória e interpretações do conflito social de Guariba está descrito abaixo.

1. O que aconteceu? Quais as características do conflito social?
2. Quando aconteceu o conflito? Qual era o contexto histórico?
3. Como o Estado reagiu?
4. Quais fatores desencadearam a greve?
5. Quem são os personagens que nos contaram a história?
6. Quais elementos permanecem na história contemporânea brasileira?

A terceira atividade proposta com a leitura do Capítulo 1 "Dia Negro: A Luta" da dissertação de Maria Antonieta G. Penedo (1995) - Estratégia da Fome: Trabalhadores e Trabalhadoras da Cana, Maio 1984. Atividade com roteiro de questões dirigidas buscou diagnosticar e identificar a percepção do embate entre as forças do capital e trabalhadores. O roteiro de questões:

1. Quais forças sociais organizaram a greve?
2. Qual o significado de ação direta?
3. Qual o significado de piquete?

Como quarta atividade vinculou-se trechos de vídeos disponíveis na internet com depoimentos e imagens capturados durante a Marcha Antifascista e da Marcha Fascista, realizadas em 22 de março de 2014, Praça da Sé, São Paulo. O objetivo pedagógico foi aprofundar a compreensão sobre o sentido da repressão política policial no Brasil, através da apresentação do conceito do fascismo, enquanto sistema político em que se sobrepõe como vontade do regime estatal sobre as liberdades individuais. Sendo que no totalitarismo os indivíduos são convocados a participar ativamente enquanto uma grande massa, no movimento político, dirigido pelo estado. No autoritarismo essa característica é dispersa

pela repressão, poucas são as manifestações coletivas. Buscou-se aprofundar conhecimentos sobre o conceito clássico do modelo político fascista e suas metamorfoses atuais para o fascismo social[9] .

A quinta atividade foi a vinculação do filme, "O dia que durou 21 anos", de Camilo Tavares e palestra com o escritor Menalton João Braf e a professora aposentada Maria Aparecida dos Santos (Cidinha). Atividade programada para a elaboração de artigo de opinião a partir da questão: Por que é importante relembrar o Golpe Civil Militar de1964? Qual importância desta data para o ano de 2014?

Por último, a exibição do documentário Califórnia à Brasileira em conjunto com a palestra de Rosemeire Scopinho e José Cláudio Gonçalves produziram as imagens nos estudantes, apresentadas em formato de relatório, as quais apontaram a percepção de que embora a luta social tenha apontado a necessidade de melhorias e condições no trabalho, elas ainda não foram efetivadas. Não obstante os avanços nos direitos sociais trabalhistas, como carteira e trabalho.

A coletânea apontou para a preocupação de permanente vigília das gerações mais jovens, para discursos que buscam enaltecer o passado ditatorial e clamam por uma nova intervenção militar. Conforme apontado na fundamentação teórica, o espanto não é sociológico ou filosófico, mas expressa a necessidade permanente de se educar para promoção dos direitos humanos. Lutar para que o passado nunca seja esquecido e para que no futuro não volte ser repetido. E que as rememorações promovam acesso à verdade e responsabilização. Cabe destacar que as atividades perdurarão ao longo do ano de 2014, com prosseguimento da pesquisa, na produção do acesso a novas memórias produzidas pelos estudantes secundaristas. Estão em cursos pesquisas que tentam localizar o processo criminal e inquéritos policiais, sobre o conflito social de Guariba. Materiais que fomentarão novas memórias.

Imagens que relampejam: a memória das lutas dos trabalhadores canavieiros no imaginário sociológico de estudantes secundarista.

Após a apresentação dos referenciais teóricos coadunados as orientações pedagógicas, dentro do processo de rememoração, apresentar-se-ão neste tópico, os resultados das atividades desenvolvidas.

Na primeira atividade, a pesquisa em fontes da internet, um trabalho apresentou a cópia de resenha do livro O Conflito Social de Guariba, de Alexandre Marques Mendes, de 1999. Cabe observar que o aluno transcreveu informações, das quais se destacam: o conflito que, inicialmente, não teve feições de uma greve, mas de revolta popular, com saques a supermercados, e destruição de instituições públicas, violentamente reprimida e que o

9 O fascismo social é apresentado por Boaventura de Souza Santos (2010) como: "Em vez de sacrificar a democracia às exigências do capitalismo, promove a democracia até ao ponto de não ser necessário, nem sequer conveniente, sacrificar a democracia para promover o capitalismo." (p. 333).

inquérito policial foi utilizado como forma de coagir os canavieiros a não mais atuarem politicamente. O segundo trabalho apontou para reflexão de que existem elementos que permanecem desse conflito social, como a luta por direitos dos trabalhadores, em uma sociedade capitalista com várias vítimas das desigualdades sociais.

Por último, dentre os três alunos que realizaram a primeira atividade, novamente uma resenha foi copiada da internet, contudo, modificações foram realizadas, como as explicações pesquisadas a parte, para o termo boia fria, e o entendimento da situação dos trabalhadores, que tinham que levar sua comida para o trabalho, mas sem condições adequadas de armazenamento, o que provocava o "esfriamento" da boia, próximo do almoço, apesar do sol implacável nos talhões. Neste material, pela primeira vez foi destacado que o conflito entre trabalhadores e a repressão política policial acarretou 40 feridos, três trabalhadores alvejados e um morto por arma de fogo, com um tiro na cabeça.

A pouca participação apontou a necessidade de separar e preparar materiais, para aprofundar a conscientização da importância de se rememorar esse acontecimento.

Da segunda atividade com a vinculação do documentário Guariba 1984, destacam-se, separadamente, as respostas elaboradas para as questões dirigidas. Foram realizadas em média 30 roteiros para 05 salas de terceiros colegiais, totalizando 150 roteiros de questões.

1 - O que aconteceu? Quais as características do conflito social?

> I - Eles começaram a fazer greve, na verdade, uma rebelião devido o aumento da comida e da água, o sustento deles. Como eles eram pobres não tinham como se sustentar, então a única coisa que restava era fazer protestos para ver se mudava alguma coisa. [...] II - A greve dos trabalhadores da época foi uma greve violenta, pois o governo não aceitou essa greve e colocou tropas atrás dos trabalhadores que eram espancados e até mortos, mas mesmo assim a vitória foi dos trabalhadores, pois não desistiram e lutaram por seus direitos. [...] III - Pessoas comuns, humildes e até crianças apanharam injustamente, pela polícia militar, como forma de "castigo". [...] IV - Os trabalhadores entraram em greve, em busca de seus direitos civis, muitos saíram feridos e até mortos. Mas saíram vitoriosos. (Trechos das redações dos estudantes secundaristas, Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP, fevereiro, 2014).

Dos trechos destacados apontam os limites no processo de rememoração, posto que o documentário Guariba 1984 aborda apenas os acontecimentos de maio de 1984, e não problematiza a greve de janeiro de 1985, quando trabalhadores grevistas foram demitidos. A visão do documentário promove uma rememoração atrelada à visão vitoriosa do novo sindicalismo. Embora, ao final problematize a gradual substituição dos trabalhadores por máquinas. Espantaram positivamente os secundaristas a violência repressiva explicita do Estado, que muito remete as ações contra movimentos sociais e de estudantes, em junho de 2013.

2 - Quando aconteceu o conflito? Qual era o contexto histórico?

> I - Aconteceu em 1984, contexto histórico final da Ditadura (Golpe Militar). [...] II - Naquela é época os policiais tinham assumido domínio sobre os trabalhadores e batiam neles até a morte, outros ficavam gravemente feridos pelo simples fato dos trabalhadores terem ido para as ruas lutar pelos seus direitos, o Brasil também estava vivendo uma pós-ditadura essa greve ocorreu, em 1984, em Guariba. [...] III - Um período marcado por revoltas, por "revoluções", época que ocorre o fim da ditadura. [...] IV - Período do fim da ditadura militar, com a presença da luta pelo voto direto (diretas já). [...] V - No ano de 1984, o Brasil ainda sofria com o golpe militar que só teve fim em 1985. (Trechos das redações dos estudantes secundaristas, Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP, fevereiro, 2014).

Os trechos selecionados apontam para problematização de que período histórico foi esse? Ao se observar as diferentes designações para o momento histórico: final da Ditadura, pós-ditadura, período de revoltas e revoluções, contexto da luta pelas eleições diretas, ainda persistia a repressão política militar, portanto elementos da transição democrática que perduram no cotidiano, e dificultam a distinção entre passado e presente.

3 - Como o Estado reagiu?

> I - Com grande violência, mandaram tropas para as ruas, que espancaram e até matara os trabalhadores grevistas. [...] II - Como sempre o Estado reage com extrema violência, tentando oprimi-los com violência, batendo até mesmo em crianças, outros que não estavam envolvidos. [...] III - O Estado reagiu com muita violência, espancando os trabalhadores e suas famílias chegando até agredir crianças. [...] IV - O Estado reagiu de forma brutal com seu exército. [...] V - O conflito foi entre os cortadores e a polícia, onde os cortadores de cana se revoltaram e destruíram a cidade em busca de seus direitos, e a polícia por sua vez acabou criando o conflito maior agredindo trabalhadores e suas famílias. [...] VI - Reagiu com muita violência, eles atacavam as pessoas com cassetetes e não estavam dando a mínima se era criança ou não, eles já chegavam e atacavam as pessoas que estavam quebrando as casas e patrimônios públicos. A polícia agrediu os trabalhadores em suas próprias casas. [...] VII - A polícia espancou em várias pessoas de famílias inocentes, e também, nas pessoas que estavam na rebelião, atirando e ferindo muitos cortadores de cana. (Trechos das redações dos estudantes secundaristas, Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP, fevereiro, 2014).

Os trechos (I a VII) explicitam distinções entre a revolta legítima dos trabalhadores, e a violência repressiva explicita das forças garantidoras da ordem social, contra todos, homens, mulheres e crianças.

4 - Quais fatores desencadearam a greve?

> I - Péssimas condições de trabalho, greve é uma manifestação que os trabalhadores fazem, parando o trabalho para exigir seus direitos do Estado. [...] II - A greve é a manifestação em grupos, para melhorar ou mudar as condições de algo, no qual foi desencadeada pelos trabalhadores revoltados e no qual o exército foi obrigado a conter a população da cidade. [...] III - A extensa desigualdade. [...] IV - O que desencadeou a greve foi as condições de trabalho, eles trabalharam muito (7 ruas) e queriam reduzir essa quantidade. Por isso, fizeram a greve que é uma paralisação de trabalhadores em luta por direitos, condições de trabalhos melhores. [...] V - Por que os trabalhadores queriam uma vida melhor com segurança e mais valor no seu trabalho. Greve é quando queremos melhorias para nós, lutamos para nosso direito e fazemos uma paralisação até chegar ao objetivo desejado. [...] VI - Greve é a manifestação feita em forma de protesto, deixam de trabalhar para a população perceber que há necessidade daquele serviço e perceber a condição dos trabalhadores que atuam em determinado meio. [...] VII - A carga horária abusiva, salário injusto e más condições de trabalho desencadearam a greve. (Trechos das redações dos estudantes secundaristas, Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP, fevereiro, 2014).

O trecho V sintetiza a percepção da greve enquanto direito legítimo dos trabalhadores em lutar por mais direitos, principalmente contra a jornada de trabalho exaustiva e mais valia relativa.

5 - Quem são os personagens que nos contaram a história?

> I - As forças sociais atuantes eram os protestantes (trabalhadores), o governo (políticos e policiais) [...] II - São os trabalhadores rurais os "pobres", as pessoas que mais sofreram em todo o conflito. [...] III - São ainda trabalhadores rurais que hoje lutam pela memória da greve naquela época, que para eles foi uma luta que vale a pena até hoje. (Trechos das redações dos estudantes secundaristas, Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP, fevereiro, 2014).

O fundamental é a compreensão da participação coletiva de trabalhadores e não somente de um único indivíduo.

6 - Quais elementos permanecem na história contemporânea brasileira?

> I - As forças do trabalho e o poder das rebeliões predominam até hoje. [...] II - A busca dos trabalhadores exigindo seus direitos ao Estado fazendo manifestações e greves, e também a grande revolta do Estado e a sua resistência contra os direitos exigidos, mas não agindo com tanta violência como na época. [...] III - Falta de oportunidade para todos, desigualdade social, violência, fome, etc. [...] IV - A falta de direitos, a falta de liberdade para poder protestar por aquilo que acreditamos, pois

> sempre somos reprimidos pela polícia. [...] V - Falta de oportunidade de emprego, violência em relação ao protesto, algo presente infelizmente até nos tempos atuais. [...] VI - A falta de boas condições para o trabalho, a fome e o domínio violento sobre os manifestantes. [...] VII - Acredito que o que permanece daquela época até hoje é a violência do Estado contra o povo e também as greves. [...] VIII - Elementos como o governo não respeitam os direitos das pessoas, não dão a total de liberdade, pessoas são traídas pelos governadores, deputados e vereadores. [...] IX - As greves para buscar umas melhorias no que está degradando e prejudicando a sociedade. [...] X - Ainda que tenham conseguido alcançar seus objetivos, atualmente, encontra-se a mesma violência repressiva e ignorância por parte do Estado, em relação aos movimentos sociais e greves. Também é fato que as circunstâncias em que trabalhadores rurais, continuam em Estado deplorável e esquecidos. [...] XI - Desigualdades sociais, a opressão do governo que de uma forma mais oculta continua. A falta de investimento do governo que por conta da corrupção ainda é muito grande. A força dos trabalhadores e o poder das rebeliões predominam até hoje. [...] XII - A exploração dos trabalhadores. [...] XIII - A repressão policial em caso de greve. [...] XIV - A agressividade dos policiais. [...] XV - Que a sociedade não tem valor, principalmente, os pobres, que tem pouca renda. Sem direitos, e quando vai manifestar se prejudicam, ou até ganha, mas depois de ter muitos feridos e até mortos. [...] XVI - A realidade é que quando as pessoas não estão satisfeitas, elas vão em busca de seus direitos e fazem greve em busca de um país mais justo e contra o trabalho escravo que ainda continua existindo no país. [...] XVII - A luta incansável por direitos. [...] XVIII - Mesmo depois de 30 anos a população brasileira, continua buscando cada vez melhores condições de vida e trabalho digno. (Trechos das redações dos estudantes secundaristas, Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP, fevereiro, 2014).

Destaca-se a predominância nos trechos da percepção da repressão política e ideológica, principalmente pela violência Estatal por meio da polícia. A permanência de situações degradantes de vida e trabalho, que forma minoradas com lutas sociais.

A terceira atividade proposta com a leitura do Capítulo 1 "Dia Negro: A Luta" da dissertação de Maria Antonieta G. Penedo (1995) - Estratégia da Fome: Trabalhadores e Trabalhadoras da Cana, Maio 1984. Atividade com roteiro de questões dirigidas buscou identificar a percepção do embate entre as forças do capital e trabalhadores. O roteiro de questões:

1 Quais forças sociais organizaram a greve?

> I - Homens, mulheres e até crianças da periferia que trabalhavam como cortadores de cana, trabalho duro, no total aproximadamente 4 mil trabalhadores. [...] II - As forças sociais foram os trabalhadores, os quais se mobilizaram e deram início a greve. Greve é um protesto popular onde

> as pessoas na maioria das vezes trabalhadores/estudantes fazem uma manifestação e paralisam suas atividades. [...] III - Greve é a paralização que mostrava no meio do trabalho, onde o serviço é necessário. [...] IV - Os cortadores de cana ficaram revoltados por saber que de 5 ruas iriam aumentar par 7 ruas e seu salário diminuiria de 20% a 25%, então eles se reuniram para poder lutar por aquilo que eles mereciam. (Trechos das redações dos estudantes secundaristas, Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP, março, 2014).

Destaca-se a percepção de que a greve envolveu todos os membros da família, uma vez que homens, mulheres e crianças eram trabalhadores rurais. A paralisação do trabalho como forma de explicitar o quanto ele é necessário para produção de riquezas.

1 Qual o significado de ação direta?

> I - Ação direta dos próprios trabalhadores que resolveram parar de trabalhar imediatamente, se organizaram, fizeram faixas com avental de mulheres, escritos com batons. [...] II - Ação direta é aquilo que acontece no momento que interfere diretamente no meio vivido, como aconteceu na paralisação, ocorreu à paralisação, a assembleia improvisada dos trabalhadores. [...] III - Uma ação sem intermediários, direta pelos trabalhadores. [...] IV - É quando a liderança é pelo próprio povo, os próprios trabalhadores conversam entre si e decidem paralisar sem serem liderados por um sindicato. [...] V - Ação direta é quando as pessoas não precisam de uma ordem de alguém, para ir às ruas lutarem pelos seus direitos. [...] VI - É uma ação cujo objetivo é realizar mudanças imediatas, ou seja, eu faço algo agora para mudar outra coisa no exato momento e os instrumentos utilizados somos nós mesmos.

> [...] VII - É uma iniciativa que usa meios para mudança direta. Mudar no momento é tomar a iniciativa para a mudança já. [...] IX -A ação direta é uma maneira direta de mudanças, usando métodos mais eficientes e rápidos. As ações foram os trabalhadores paralisar o trabalho, protestando para menos trabalho e melhor salário, melhores condições, assim chamando a atenção do governo. Para voltar às cinco ruas, para melhores condições de vida e trabalho, salário melhor. [...] X - Foi uma paralisação dos trabalhadores com o objetivo de aumento de salário e diminuição das ruas do corte de cana. [...] XI - Forma de ativação, que usa métodos imediatos para produzir determinadas mudanças. Os trabalhadores foram em busca das ações de uma valorização, melhoria no trabalho, redução da carga horária, salário digno entre outras ações. [...] XII - Uma forma de ativismo que usa métodos para produzir as mudanças desejáveis ou impedir práticas indesejáveis na sociedade. [...] XIV - É uma forma de ativismo que usa métodos mais imediatos para produzir mudanças. (Tre-

> chos das redações dos estudantes secundaristas, Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP, março, 2014).

O ponto intrigante da revolta popular de Guariba ter sido organizada pelos próprios trabalhadores de forma direta. Embora o desfecho da revolta foi enquadra-la em protesto de greve, com piquetes e assembleia.

2 Qual o significado de piquete?

> I - O piquete foi quando os trabalhadores paralisaram e resolveram ir para as ruas, dando sua cara a tapa para uma melhoria de salários, condições de trabalho. [...] II - Piquete é quanto você vai a frente e diz "não iremos trabalhar", quando se coloca na frente para fazer acontecer a mobilização. [...] III - É quando um trabalhador tenta impedir o outro a trabalhar, mas sem violência. [...] IV - É um modo de convencer, onde uma pessoa pode conseguir outra a fazer algo que queira, no texto um trabalhador convence os outros para fazer uma greve. [...] V - É uma ação que os trabalhadores tentam paralisar os outros a se juntarem a manifestação de forma pacífica, por exemplo, através do diálogo. [...] VI - Era a forma usada pelos trabalhadores pararem os trabalhadores que não sabiam ou não tinham aderido à greve, e informavam que não iriam trabalhar, pois estavam todos em greve. [...] VII - O piquete é a greve, e o fato deles pararem, eles sem trabalhar fazem falta para o governo e assim o governo volta os olhos para eles. [...] VIII - É uma forma de ativismo, uma forma de fazer mudanças desejáveis ou impedir práticas indesejáveis na sociedade. Piquete é uma movimentação social, onde o indivíduo expõe seu posicionamento político e o defende com argumentos e até mesmo o próprio corpo. [...] IX - Piquete é uma ação direta da população de impedir e convencer os trabalhadores a participarem da greve. Eles paravam os ônibus dos trabalhadores e falaram que hoje não teria trabalho, hoje eles iriam para rua fazer greve. [...] X - Piquete é uma forma legítima de convencer os trabalhadores a não trabalhar e decidir então que o dia que não forem trabalha é dia de greve. [...] XI - Os grevistas usavam o próprio corpo, fechando as ruas, por exemplo, para impedir que os trabalhadores voltassem aos serviços.
>
> [...] XII - Piquete é a intervenção dos trabalhadores com o fim de espalhar e conscientizar os outros sobre a paralização. (Trechos das redações dos estudantes secundaristas, Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP, março, 2014).

Por último, a compressão de que o piquete foi uma forma radical de convencimento pacífico para paralisação, ao se utilizar o próprio corpo como instrumento de luta.

A vinculação de vídeos realizados durante as Marchas Antifascista e Fascista, realizadas em 22 de março de 2014, São Paulo, com aula expositiva do conceito de fascismo: to-

talitário e autoritário; ajudou na atividade programa, após, a exibição do filme, "O dia que durou 21 anos", de Camilo Tavares e palestra com Menalton João Braf e Maria Aparecida dos Santos (Cidinha). Atividade programada de elaboração do artigo de opinião, a partir das seguintes questões: Por que é importante relembrar o Golpe Civil Militar de1964? Qual importância desta data para o ano de 2014? Foram produzidas 38 redações, no universo de 225 alunos. Indagados pelo baixo retorno, a extensão e quantidade de informações levaram a confusões em relação às datas históricas do golpe militar. Destacamos trechos de 11 redações a seguir:

> Estamos relembrando o Golpe Civil Militar, pois esse ano de 2014, completam 50 anos do acontecimento. Foi um fato marcado por mortes de inocentes e um governo bruto. A ditadura foi severa. Por isso, atualmente, está acontecendo manifestações de grupos fascistas e antifascistas. [...]
>
> São grupos defendendo seu ponto de vista. Os fascistas lutam para haver intervenção militar no país, e são contra o comunismo. Já os antifascistas estão lutando contra a intervenção militar e são a favor da atual forma de governo, a democracia. [...]
>
> Os Ecos das mentalidades fascistas ainda são alarmantes, pois não são todas as pessoas que buscam fazer uma análise integral e se informar, ou informar os filhos. As pessoas continuam demonstrando afeições por ideias pré-concebidas e constituídas com o material do senso comum. Ao estudar o período da ditadura brasileira, que teve início com o Golpe Militar, de 1964, vejo que a repressão era sua principal característica. E é triste ver que hoje, a mesma repressão é encontrada na democracia que tentamos viver. [...]
>
> Por isso é bom mostrar para a população de hoje que esse golpe demostra o fascismo no Brasil, foi onde a população, em 1964, foi calada e o governo com as forças militares dominaram a nação. Por isso vale à pena recordar os editoriais dos jornais burgueses que clamaram pelo golpe, aplaudiram a instalação da ditadura militar e elogiaram a sua violência contra os democratas. Daí a importância de relembrarmos sempre os editorais da época. [...]
>
> Hoje ainda existem questões que não foram resolvidas. Torturadores que não foram presos e corpos que não foram achados por suas famílias. E não podemos deixar que isso continue. Para boa parte da população que desconhece todo o mal que a ditadura trouxe. Por isso, infelizmente, acabam acreditando no pensamento alienado de que ela precisa voltar! [...]
>
> É importante relembrar a ditadura, pois ainda hoje vivemos reflexos da destruição que ela causou na nossa nação. Até hoje ainda há muito que se

investigar, entre tantos assassinatos, perseguições, desaparecimentos. Faz mais de 3 anos que uma comissão foi criada (Comissão da Verdade - 2012) para então tentar achar uma resposta a todo esse verdadeiro massacre que ocorreu durante 21 anos. E até agora nada mais do que especulações, suspeitas e acusados. [...]

Então é importante relembrar esse momento na história brasileira que causou sofrimento a uma nação inteira, e, relembrar também para que isso não ocorra novamente. [...]

E é importante lembrar que as ações dos militares eram totalmente legalizadas pelo governo e praticada sem piedade contra protestantes e qualquer tipo de movimento comunista. [...]

Existem grupos fascistas que querem colocar na nossa cabeça que a intervenção militar é a melhor opção, mas será mesmo? Eles esquecem totalmente do terror e do medo que o povo brasileiro viveu, eles não pensam no ser humano, como um indivíduo, e sim como um "rebanho", somos como animais irracionais, para eles. Exaltam a nossa pátria, mas esquecem dos indivíduos que nela vivem. É importante nossa geração saber e sempre relembrar, pois podemos mudar essa realidade. [...]

Acontece que continuaremos sendo reprimidos por este sistema que se diz democrático e enganados pelos discursos de faixada que ouvimos meses antes de eleições. Uma semente é implantada em nossas cabeças desde pequenos, vivemos em um país corrupto, um país que a todo momento nos deparamos com cenas fascistas, país onde a liberdade de expressão é reprimida e onde crescemos na doutrina do "pão e circo", só que até mesmo o pão falta aqui! [...]

Desse modo os erros já cometidos precisam ser usados para consolidação do modelo de uma antítese, para que a história não se repita e que vejamos um progresso nos ideias e movimentos vigentes da política do Brasil contemporâneo. Contudo, para vigiar e perseguir a ignorância devemos sempre lembrar da estupidez humana na História para não cometermos os mesmos erros.

Portanto, é muito melhor mantermos a democracia em que vivemos, mesmo não estando boa, ela pode melhorar em muitos aspectos, mas não deixaremos de ter liberdade de expressão. Devemos apenas eleger políticos que façam a diferença e melhore a nossa democracia, lutando contra essa intervenção militar e fascista. Relembrar do passado é também um meio de planejar e depois viver o futuro. Uma questão grande é querer saber se os torturadores, assassinos, policiais opressores vão ser punidos, por

> tal crueldade. Como ficarão as famílias que perderam membros nesses conflitos. Isso ainda é pouco motivo para nunca esquecermos o Golpe de 1964!!! O melhor meio nunca será a agressão. (Trechos das redações dos estudantes secundaristas, Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP, abril, 2014).

Da exibição do documentário Califórnia à Brasileira em conjunto com a palestra de Rosemeire Scopinho e José Cláudio Gonçalves produziram as imagens nos estudantes, apresentadas em formato de relatório, destacam-se os trechos:

> I - [...] mesmo após se passar 30 anos do conflito de Guariba, a situação não mudou muito, ainda existem pessoas vivendo de forma desumana nos alojamentos de boias frias, sendo transportadas de forma ilegal, sendo expostas a vários tipos de doenças. II - [...] os inúmeros movimentos para melhoria dos anos 80, por condições de trabalho dos cortadores de cana, de lá para cá, poucas coisas mudaram nessas condições, os movimentos diminuíram, ou pelo menos saíram do foco da imprensa nacional. III - [...] com o avanço das exportações de cana, e o avanço da tecnologia, o corte da cana começou a ser processado por máquinas, que fazem todo o processo mais rápido, não havendo necessidade de muitos trabalhadores, causando um alto nível de desemprego, fazendo com que as pessoas fiquem deslocadas, piorando ainda mais a situação nas periferias. IV - [...] os ônibus que transportavam eles eram enferrujados, faltavam pedaços, o tanque de combustível tinha furos, onde corria o risco do ônibus pegar fogo, então os trabalhadores colocavam uma garrafa pet, para aquele combustível não ficar caindo. A comida era ruim e pouca, não alimentavam eles direito, e mesmo assim no outro dia voltavam para o trabalho. Os quartos e as camas eram precários, eram simplesmente papelões, ou colchões no chão. (Trechos das redações dos estudantes secundaristas, Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP, maio, 2014).

A coletânea apontou para a preocupação de permanente vigília das gerações mais jovens, para discursos que buscam enaltecer o passado ditatorial e clamam por uma nova intervenção militar. Conforme apontado na fundamentação teórica, o espanto não é sociológico ou filosófico, mas expressa a necessidade permanente de se educar para promoção dos direitos humanos. Lutar para que o passado nunca seja esquecido e para que no futuro não volte ser repetido. E que as rememorações promovam acesso à verdade e responsabilização.

Apresentaram-se os resultados do processo dialético social de construção do direito a verdade e responsabilização, na produção das reminiscências de imagens de lutas sociais pretéritas que ecoam nas consciências de jovens secundaristas. Objetivou-se sensibilizar pedagogicamente, que a essência dos seres humanos é aspiração pela liberdade, justiça social, e o direito é esse processo de permanente libertação, o vir a ser destas libertações. Pretende-se dar prosseguimento com a pesquisa, na produção do acesso a novas memórias,

coletas em registros imagéticos, e que projetem os conteúdos desses conhecimentos, numa composição intergeracional, no campo de pesquisa da memória dos conflitos agrários no Estado de São Paulo, que envolveram trabalhadores canavieiros.

Referências

Filmes

NOVAES. R. J. e ALVES. F. J. C., Guariba 1984, Diretor: José Roberto Novaes e Francisco Alves, Rio de Janeiro, Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002, DVD (11 min.)

TAVARES, C. O Dia que durou 21 anos, Diretor: Camilo Tavares, Brasil, 2012, DVD (77 min.).

Bibliografia

ALVES, F.J.C *Modernização da agricultura e sindicalismo: as lutas dos trabalhadores assalariados rurais na região canavieira de Ribeirão Preto.* 1991. Tese (Doutorado) - IE/Unicamp, Campinas.

ANTUNES, Celso. *Manual de técnicas de dinâmicas de grupo de sensibilização de ludopedagogia.* Editora Vozes, 2010.

ARONI, Rafael. *A Memória da greve dos canavieiros nos imaginários sociológicos de estudantes secundaristas no interior paulista.* XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, Salvador, Bahia, 2013.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas.* Série Bom Livro. São Paulo: Editora Ática, 1996.

BENJAMIN, Walter. *Sobre o Conceito de História.* In: *Obras Escolhidas*. Trad. Paulo Sérgio Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERTERO, J. F. O embate entre o capital e o trabalho: as greves no meio agrário paulista na década de 1980. *Perspectivas Revista de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 17/18, 1995.

FRANÇA, Teones. *Novo sindicalismo no Brasil:* histórico de uma desconstrução. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013. v. 1. 215p.

LYRA, FILHO, Roberto. *O que é o Direito,* Editora Brasiliense, 11. ed. São Paulo, 1982.

MENDES, Alexandre Marques. *O conflito social de Guariba - 1984/1985.* 1. ed. Franca: UNESP/ Franca, 1999.

PENIDO, Stella. *Walter Benjamin:* a História como construção e alegoria. In: *O que nos faz*

pensar. Cadernos do Departamento de Filosofia da PUC - Rio, n. 1, junho, 1989.

PENTEADO, M. A. E*stratégia da fome:* trabalhadores e trabalhadoras da cana, maio de 1984. Dissertação de Mestrado, Campinas, SP, 1995. 232p.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento.* Tradução de Alain François {et. al.}. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo:* para uma nova cultura política, Editora Cortez, 1. ed. São Paulo, 2006.

SILVA, Helenice Rodrigues da. "Rememoração"/comemoração: as utilizações sociais da memória". *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 22, n. 44, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882002000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mai. 2013.

SWENSON JUNIOR, Lauro Jappert; DOMOULIS, Dimitri; MARTINS, Antônio. *Justiça de Transição no Brasil.* Editora Saraiva, São Paulo, 1. ed. 2010.

Educar para nunca mais: memória e resistência camponesa em Mari, PB, Brasil

- Educar para "nunca más": memoria y resistencia campesina en Mari, PB, Brasil
- Educating for "never again": memory and peasant resistance in Mari, PB, Brasil

Maria de Nazaré Tavares Zenaide[1]

> Nós somos o tempo em que vivemos [...]. Vivemos nos três momentos, da espera, da atenção e da memória, e um não existe sem o outro. Você não consegue se projetar para o futuro porque perdeu o seu passado (ECO apud DELGADO, 2010, p.79).

Resumo: Enquanto membro do Comitê Paraibano Memória Verdade e Justiça, articulação da sociedade civil criada em 2013 com a criação da Comissão Nacional da Verdade, estivemos realizando durante 10 meses pesquisa junto aos familiares de camponeses assassinados de Mari, cidade do brejo da Paraíba, onde em 15 de janeiro de 1964 ocorreu um confronto violento entre camponeses e o latifúndio. O processo de pesquisa requer um trabalho persistente na busca de provas como fotos, depoimentos, laudos junto aos familiares, sindicatos e pesquisadores. Inicialmente, a procura dos familiares não foi fácil, a cidade de Mari ainda encontra-se silenciada sobre a chamada "tragédia de Mari". Para tanto, contamos com o apoio da rádio comunitária Araçá, de lideranças do MST, dentre outros que colaboram em mobilizar e homenagear os familiares dos

1 Psicóloga, profa. Dra. do Departamento de Serviço Social e vice-coordenadora do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB. É coordenadora do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos - SDH

camponeses. O trabalho de campo envolve observação participante, entrevistas, análise documental e bibliográfica. No dia 15 de janeiro de 2014, quando completou 50 anos da resistência de Mari, realizamos uma programação especial envolvendo ato religioso e político, caminhada, palestras, atos públicos e atividades culturais, para homenagear os familiares e desconstruir o silencio imposto a respeito das ligas camponesas. Educar para "nunca mais" no âmbito da educação em direitos humanos significa entender os silêncios, a dor e conseguir puxar o fio da memória para que os familiares ressignifiquem a condição das vítimas do arbítrio e conquistem a verdade dos fatos e o processo de reparação moral e econômica. Através do cordel e das atividades culturais mobilizamos a sociedade, os movimentos sociais e as escolas para inserirem o direito à memória e à verdade na educação formal e não formal em direitos humanos.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Resistência. Memória.

Resumen: Como miembro del Comité Paraibano de Memoria, Verdad y Justicia, articulación de la sociedad civil creada en 2013 con la creación de la Comisión Nacional de la Verdad, estuvimos haciendo investigaciones durante 10 meses con los familiares de campesinos asesinados en Mari, ciudad de la región del Brejo del Estado de la Paraíba, donde el 15 de enero de 1964 se produjo un violento enfrentamiento entre campesinos y terratenientes. El proceso de investigación requiere un trabajo persistente en la búsqueda de pruebas, tales como fotos, testimonios, informes con familiares, sindicatos e investigadores. Inicialmente, la búsqueda de las familias no ha sido fácil, la ciudad de Mari sigue siendo silenciada sobre la llamada "tragedia de Mari." Por lo tanto, contamos con el apoyo de la radio comunitaria Araçá, de líderes del Movimento de Trabajadores Sin Tierra (MST), entre otros, que colaboraran en la movilización y homenaje a las familias de campesinos. El trabajo de campo consistió en la observación participante, entrevistas, análisis de documentos y literatura. El 15 de enero 2014, cuando completó 50 años de la resistencia de Mari, llevamos a cabo un programa especial que incluía acto religioso y político, marcha a pie, conferencias, eventos públicos y actividades culturales para honrar a las familias y desconstruir el silencio impuesto en relación a las ligas campesinas. Educar para "nunca más", mediante la educación a los derechos humanos, significa entender los silencios y el dolor y tirar el hilo de la memoria de modo que los familiares puedan dar un nuevo significado a la condición de las víctimas de la arbitrariedad y conquistar la verdad de los hechos y el proceso de reparación moral y económica. A través de la poesía popular y las actividades culturales movilizamos a la sociedad, a los movimientos sociales, a las escuelas para insertar el derecho a la memoria y a la verdad en la educación formal y no formal en derechos humanos.

Palabras clave: Educación en Derechos Humanos. Resistencia. Memoria.

Abstract: As a member of the Paraíba Memory for Truth and Justice Committee, articulation of civil society founded in 2013 with the creation of the National Commission of Truth, we perform researching for 10 months with the family of murdered peasants in Mari, city in the state of Paraíba, where on January 15, 1964 there was a violent confrontation between peasants and landowners. The research process requires persistent work in the search for evidence, such as photos, testimonials, reports with relatives, unions and researchers. Initially, the family tracing has not been easy, the city of Mari is still muted on the so-called "tragedy of Mary." Therefore, we

count on the support of community radio Araçá of MST leaders, among others who collaborate in mobilizing and honor the families of peasants. Fieldwork involves observation, interviews, documents and literature analysis. On January 15, 2014, the 50th year of Mari's resistance, there was a special program involving religious and political act, walk, lectures, public events and cultural activities to honor the family and deconstruct imposed silence about the peasant leagues. Educating for "never again" at human rights education means understanding the silence, the pain and pull the memory, so the family members could reframe the condition of the victim's will and earn the truth of the facts and the process of moral repair and economic. Through the cordel literature and cultural activities society, social movements and schools were mobilized to insert the right to memory and truth in formal and non-formal human rights education.

Keywords: Human rights education, Resistance, Memory.

O documentário "Memória para uso diário" de Beth Formaggini (2007) aborda o valor emancipatório da memória para a educação em direitos humanos, quando dialoga emoções e razões a partir das narrativas de mães e militantes perseguidos pela violência do estado. O documentário é uma referência para quem estuda o direito à memória e à verdade, escrito e interpretado por mulheres fundadoras e parceiras do Grupo Tortura Nunca Mais do Rio de Janeiro. A lição do documentário nos ensina como "A memória é importante para *resgatar o passado*. Só podemos resgatar o passado lembrando".

O processo de construção coletiva da memória como ato educativo se reveste de um momento de reparação moral e de construção da verdade a partir das vozes e experiências das vítimas, compreendendo a educação como uma das possibilidades de não repetição. Contar e compartilhar o que se viu e viveu é uma forma de transformar o testemunho num recurso da educação em e para os direitos humanos, articulando a educação para nunca mais com a reparação moral e psicológica, para que as pessoas compreendam a complexidade do significado da palavra liberdade. Além do mais, lembrar é também um ato coletivo, em comunhão e solidariedade é possível enfrentar o medo, a solidão e os fantasmas do passado autoritário.

Algumas questões nortearam a construção do texto: Como a educação em e para os direitos humanos pode se constituir num modo de denunciar e resistir à violência opressora, ao mesmo tempo que anunciar tempos de liberdade? Como o momento da memória coletiva exercita uma escuta solidária? Como um testemunho pode desenvolver um processo de autorreflexão crítica, capaz de fazer com que as pessoas se indignem e não reproduzam a repetição do autoritarismo? Como manusear com a dor e o medo, sem fragilizar as pessoas, que vivendo como militantes, entregaram uma vida pela liberdade? Como a educação para nunca mais pode resgatar a capacidade dos sujeitos de penetrar os sentimentos e poder superar a dor e o medo?

Como cita Ieno Neto (2006, p. 11)

> [...] pessoas e seres humanos sem memória se tornam pessoas e grupos humanos sem memória se tornam pessoas e grupos desenraizados de si mesmos. Perdem o sentido da vida, porque, ao não conseguirem conectar o que já viveram com o que estão vivendo no presente, não conseguem construir um horizonte que referencie a própria existência. Vivem soltos no ar, ao sabor dos ventos, sem saber para onde estão ou serão levados. Acabam perdendo a capacidade de desejarem alguma coisa que dê sentido à vida.

Para Bittar (2011, p. 45) fundamentado em Adorno (2003) "Auschwitz não pode ser esquecida", assim como, "Treblinka, Ditadura Militar, Impeachment do Collor, Ruanda, 11 de setembro, Kosovo, Invasão do Iraque, etc." A pedagogia da resistência fundamentada na ação comunicativa pelo encontro do diálogo intersubjetivo com familiares e a sociedade rompe com o silêncio e o isolamento de anos de repressão, revitalizando a dimensão social e política dos sujeitos. Penetrar os sentidos, para Bittar (2011, p. 48) integra o ver, o fazer, o sentir, o falar, o ouvir e o pensar crítico.

No Brasil, não só foram os familiares e dissidentes militantes que conviveram com o silenciamento entre 1964-1985. Esse processo abrangeu um amplo leque de vozes dissidentes (parlamentares, movimento estudantil, camponeses, religiosos, sindicalistas, dentre outros) existentes na sociedade brasileira.

Arbex (2013) também atua na contra mão do esquecimento, quando pesquisa o genocídio de 60 mil pessoas no Hospício de Barbacena em Minas Gerais em pleno século XX. Como afirma a jornalista pesquisadora, "Ninguém se lembrou de perguntar se ele falava", os loucos de liberdade. O Colônia foi um hospício que recebia vagões de trem de pessoas tidas como indesejáveis (epiléticos, alcoolistas, homossexuais, prostitutas, pessoas com deficiência e transtornos mentais, dissidentes políticos, mulheres indisciplinadas, dentre outros) semelhante como nos campos de concentração nazistas. Entre 1969 e 1980 chegaram a morrer por dia no Colônia cerca de dezesseis pessoas, tendo as autoridades públicas e a sociedade conhecimento das violações.

O trabalho em transformar o silenciamento dos internos sobreviventes e dos profissionais que se dispuseram a falar em um livro, mesmo que tardio, é uma forma de somar-se a luta contra o esquecimento do autoritarismo. Num contexto de opressão "gente que se rebelava, gente que se tornara incomoda para alguém com mais poder" tornaram-se "esquecidos e ignorados" em Colônias, foi assim em Barbacena, foi assim com os camponeses presos após 1964 na Paraíba. Pesquisa realizada comprova o uso da internação de camponeses em hospitais psiquiátricos, como foi o caso de Otávio Domingos de Oliveira, preso em abril de 1964 foi interno na Colônia Juliano Moreira falecendo em 1969.

> Na época das Ligas, quando caíram no Golpe Militar [...] Foi em abril, mais ou menos no dia 27, chegou um carro da polícia, inclusive com o capitão Ferreira Vaz, que na época dominava Sapé e quatro policiais chegaram à casa do meu pai: - "Eu vim aqui porque a gente sabe que você tem uma arma, e tal e tal [...] e eu sei que levou pai preso à noite. Ele foi minha mãe

> acompanhou. E, três dias depois, minha mãe chegou em casa, e falou que meu pai estava lá, numa situação muito difícil. Tinha levado muito couro. E aquela foi uma situação muito difícil para mim. Juntou-se o medo – porque eu já era de maior – com essa tragédia, eu chamo isso uma tragédia: pegar [...] meu pai de surpresa, assim, quase na data do meu aniversário. O aniversário foi essa tristeza. Meu pai foi preso, passou um bom tempo no presidio de Sapé... Minha mãe ia sempre no presidio. Depois, ele pegou uma pedra lá e baixou na cabeça dele, ai rachou a cabeça ... Assim disseram: uma estória sem lógica! Lá no presidio. No presidio em Sapé. Ai disseram: pronto ele enlouqueceu. Tem que levá-lo para colônia, mesmo. Ele foi e passou dias entre a colônia e o presidio. E, quando ele voltou, nós passamos um ano tratando dele, para chegar um pouquinho do juízo. Um pouquinho". (Depoimento de António Domingos de Oliveira apud VAM HAM et al, 2006, p. 101).

O trabalho de Clínica Política realizado com vítimas da violência da tortura durante a ditadura militar, junto ao Grupo Tortura Nunca Mais do Rio de Janeiro, demonstra o poder da palavra para o restabelecimento e reconstituição emocional e política da vítima do arbítrio do estado. Educar em direitos humanos questiona entre "apagar ou reescrever uma história" (KOLKER e MOURÃO, 2002, p. 244). Rauter (2002, p. 236) do mesmo grupo terapêutico responde: "trata-se não de apagar o passado, de sepultar a história em nome de qualquer conciliação, mas de transmitir o passado em ação. Para fazê-lo é necessário ultrapassar o ressentimento e a culpa".

No contexto democrático, a criação da Comissão Nacional, Estaduais e Municipais da Verdade vem fazendo a diferença pra o processo de mobilização da sociedade brasileira quanto ao repúdio dos 50 anos da instalação do regime militar no país. A luta pelo direito à memória e à verdade no Brasil teve seu protagonismo articulado pelos movimentos de familiares ao longo da luta pela anistia nos anos setenta. Desse processo conquistaram a Comissão Especial Sobre Mortos e Desaparecidos através da Lei nº 9140, de 4 de dezembro de 1995, que reconhece como mortas as pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979. Dessa forma, o Estado brasileiro reconheceu a responsabilidade no desaparecimento forçado de 136 pessoas relacionadas no Anexo I da Lei. A Lei previu ainda a criação de uma Comissão Especial, que foi instituída pelo Decreto de 18 de dezembro de 1995. (BRASIL, 2005).

Com a criação das Comissões de Verdades[2] instituídas no país no governo de Dilma Rousseff, a luta dos familiares de presos políticos e desaparecidos desde os anos de chumbo tomou novos rumos. Em todos os estados da federação foram criados pela sociedade civil os Comitês pela Memória. Há mais de sete meses o Comitê Paraibano Memória Verdade[3] e

2 Lei 12.528, de 18 de novembro de 2011, cria a Comissão Nacional da Verdade.

3 Os Comitês Estaduais Memória, Verdade e Justiça foram criados com a articulação de associações de anistiados políticos, universidades, comissões de direitos humanos de assembleias legislativas, partidos políticos, entidades de direitos humanos, organizações populares de esquerdas como Levante da Juventude, Consulta Popular e Movimen-

Justiça vêm se aproximando dos familiares de camponeses que foram mortos da chamada "chacina de Mari". No início, receios, cara feias, dificuldades para agendar encontros e estabelecer a confiança. Com o apoio de militantes dos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra e da Rádio Comunitária local, começamos o diálogo com a população da cidade de Mari-PB. De visitas em visitas, de reuniões e encontros com familiares, fomos estabelecendo rodas de diálogos, articulando sindicato, escolas públicas, prefeitura, igreja e movimentos sociais preparando o grupo para que em 15 de janeiro de 2014, após 50 anos, pudéssemos homenagear os familiares. No dia 15 de janeiro de 2014, realizamos "50 anos da resistência de Mari", celebrando a Resistencia Camponesa, como parte da programação nacional em repúdio aos 50 anos do golpe militar.

O presente artigo pretende realizar algumas reflexões preliminares acerca do processo de educação em direitos humanos que o Comitê Paraibano Memória, Verdade e Justiça vem tentando realizar na região das ligas camponesas, especificamente, no município de Mari[4] na Paraíba. O trabalho envolve a busca de provas (fotos, depoimentos, laudos, cartas, certidões) junto aos familiares, sindicatos, rádio e sociedade de Mari e acervos históricos. Para o trabalho de campo foram realizadas visitas, roda de diálogo, entrevistas abertas quando foi obtido depoimentos, visita a escolas, cemitérios e locais dos confrontos.

Nortearam o trabalho educativo, questões como: Como as famílias resistiram e sobreviveram após o conflito de Mari? Como a sociedade local reflete sobre as Ligas Camponesas? Os filhos dos camponeses, o que guardaram da memória dos pais desparecidos e/ou assassinados? Quais as formas de resistência e de sobrevivência? Como os familiares se identificam com os ideais dos pais perseguidos? Como recontar a história da resistência de Mari a partir das famílias?

As ligas camponesas na Paraíba

A luta pela reforma agrária desde os anos cinquenta esteve presente na região centro-oeste, foi assim, com a revolta armada em Trombas e Formoso, em Goiás, quando houve seis meses de luta de trincheira dos posseiros com as forças do latifúndio. Em 1955, a Associação para os Conselhos de Formoso teve o líder José Porfírio como o primeiro camponês deputado estadual do país. (GOIÁS, 2013). No Nordeste, em 1955, ocorreu o Congresso de Camponeses em Pernambuco quando se mobilizou cerca de 10 mil lavradores, tendo como um dos coordenadores, o deputado federal Josué de Castro. (TAVARES, 2014). Ainda em

tos Sociais. O Comitê da Paraíba foi criado em reunião na Assembleia Legislativa em dia 22/11/2010.

4 O nome da cidade Mari, significa "árvore que chora". Para a bióloga Marisa Yamashiro, explica Ferré, (2013): "Os insetos alados, ou seja, aqueles que possuem asas como, por exemplo, cigarras depositam seus ovos no galho, esse é envolvido por uma espuma branca que serve de proteção. No interior dessa espuma crescem as ninfas que sugam a seiva e excretam grande quantidade de liquido que escorre do local pingando assim no solo. Esse acontecimento é conhecido como "choro da árvore" que, nada mais é que parte da cadeia alimentar dos seres vivos". FERRÉ, Izabel. Biologia explica fenômeno da árvore que chora. 16 de maio de 2013. Disponível em: <http://jornalmaisnoticias.com.br/biologia-explica-fenomeno-da-arvore-que-chora/>. Acesso em: 30 out. 2014.

1955, começou o Movimento das Ligas Camponesas no município de Vitória de Santo Antão em Pernambuco, como reação aos castigos corporais, assassinatos, exploração sexual das filhas dos camponeses, cambão, analfabetismo, enterro em redes, as péssimas condições de trabalho e de saúde.

A primeira desapropriação do engenho Galileia na época para fins de reforma agrária foi um marco para a luta pelo acesso à terra. A invisibilidade das lutas sociais foi quebrada no caso das ligas camponesas, pela imprensa. Denúncias de violência e expulsão, tirou o movimento das páginas policiais para a página de política e também a página internacional, foi assim em Pernambuco e na Paraíba. (NUNES, 2011; AZEVEDO, 2007; ZENAIDE, 2012).

Na Paraíba, a região da várzea ao longo do leito do Rio Paraíba na microrregião do brejo foi inicialmente ocupada pelos engenhos de açúcar, de rapadura e aguardente. A partir do fim do século XIX com a instalação do primeiro engenho central na Paraíba, onde hoje é a usina São João, começou haver a concentração de engenhos gestando as usinas. Com o Proálcool na Paraíba, dezenas de engenhos foram transformadas em usinas de açúcar formando um complexo de usinas, como Santa Helena, São João e Santana, concentradas nas mãos da família dos Ribeiro Coutinho.

O Rio Paraíba foi considerado o Rio Nilo da Paraíba, pois como esclarece o jornalista Hélio Zenaide (2012), em cada enchente o rio recebia elementos químicos e orgânicos que desciam da serra da Borborema, tornando numa terra naturalmente adubada. A Companhia das Índias Ocidentais procurava açambarcar no mundo a produção de açúcar por isso sua aproximação com o nordeste do Brasil, para implantar seu objetivo de criar a maior indústria de açúcar do mundo. Com a instalação do latifúndio, veio à força política dos coronéis, o uso privado das forças de segurança para fins privados. Tais forças de segurança agiram, quase que naturalmente, pela manutenção e defesa do status quo, fortalecendo as forças dos proprietários de terra e usineiros, em detrimento da grande população camponesa, expulsa da terra e sem condições de sobrevivência social[5].

Assis Lemos, dirigente da Federação das Ligas Camponesas de Sapé, na Paraíba, professor universitário, vinculado ao Partido Trabalhista Brasileiro, explica como razões para o 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 *cambão*[6]

5 Não esqueçamos que a construção da cidadania no Brasil atravessou décadas de concentração do poder, foram 324 anos de Colônia (1500 – 1824), 65 anos de Império (1824- 1889), 125 anos de República (1889 – 2014). Sendo a República, 40 anos de República Oligárquica (1889-1929), 7 anos de República Populista (1930-1937), 8 anos de Estado Novo (1937-1945), 19 anos de República Democrática (1945-1964), 21 anos de Ditadura Militar (1964-1985) e 29 anos de República Democrática (1985-2014).

6 Cambão, segundo Lemos (1996, p. 10), "é uma forma de contrato entre o camponês e o proprietário, onde 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".

; o medo e a violência dos capangas e milícias privadas, a exemplo do *cabocó*[7] . (ZENAIDE, 2010)

Foi nesse contexto de negação dos direitos econômicos e sociais (terra, saúde, educação, trabalho, moradia e alimentação) de um lado, e dos direitos civis e políticos do outro (liberdade de expressão e organização, uso abusivo das forças de segurança) que surgiu movimento de resistência camponesa.

Na Paraíba, as ligas camponesas surgiram na região do brejo de Alagoa Grande, Alagoa Nova, Areia, Serraria, Sapé e Mari no berço da formação do grande latifúndio da indústria agrocanavieira, por isso, são territórios de memória no tempo presente. Pesquisa realizada na Paraíba por Ham et al (2006), cita como lócus da resistência no município de Sapé: as fazendas Maraú, Cuité, Santo Antônio, Boa Vista, São Salvador e Miriri. No município de Cruz do Espírito Santo, as fazendas Massangana e o engenho Santana. Em Mari, Gendiroba, fazenda Olho D´água e Santo Antônio.

A legislação trabalhista conquistada em 1930 não alcançou o(a) trabalhador(a) rural. A reação das classes conservadoras brasileiras contribuiu para a não implantação dos direitos trabalhistas no campo. Nesse contexto de ascensão das forças populares no campo, as velhas relações oligárquicas de poder têm sido tensionadas, a exemplo na região nordeste das Ligas Camponesas em Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte.

Na Paraíba, várias foram as lideranças desse movimento camponês, destacamos os nomes de: Alfredo Nascimento (Fazenda Miriri em Capim), Antônio Galdino da Silva (Fazenda Olho D'água em Mari) e João Pedro Teixeira (BR João Pedro Teixeira para Sapé) foram assassinados, especialmente, com a participação de policiais militares.

Para Lemos (1996), as Ligas Camponesas significaram a desconstrução do processo de isolamento do homem camponês em relação aos direitos e as políticas públicas, assim como refletiram na construção da identidade política[8] e na entrada desses sujeitos no cenário político. 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). Eram caravanas de camponeses convivendo com a miséria.

Os trabalhadores rurais resistiam ao poder quase absoluto dos proprietários de terra:

> [...] 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; ocu-

7 Cabocó era uma espécie de técnica de tortura que consistia em colocar o camponês "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 iminência de afogamento, resolviam retirá-lo" (LEMOS, 1996, p. 25).

8 Nesse sentido, afirma 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".

> pando 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).

Cittadino (1993) pesquisa como foi a reação das oligarquias rurais em relação às Ligas Camponesas, levando a criação de grupos paramilitares e da Associação dos Proprietários Rurais da Paraíba (APRA) que passaram a agir de forma repressiva com as lideranças camponesas, apoiando o golpe de 1964. Outros estudiosos dos conflitos rurais também esclarecem:

> 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 e TARGINO, 1997, p. 286).

Assim que arrebentou a Revolução de 1964, alguns proprietários de terra e usineiros do chamado grupo da Várzea, aliados e protegidos pelas forças armadas, já que se tem provas de que em vários confrontos os capangas dos latifundiários da Paraíba possuíam armas privativas do exército, organizaram e saíram em grupos armados pelo interior de Sapé, de Pilar e de todos aqueles municípios daquela região para arrancar dos baús das casas dos homens do campo a sua carteira de trabalho.

Segundo Zenaide (2012) os capangas saíam de casa em casa tomavam as carteiras do Ministério do Trabalho levavam para o engenho e botavam aquelas carteiras fazendo um monte de carteiras do Ministério do Trabalho, botavam álcool e tocavam fogo[9]. Choques entre camponeses e latifundiários na região do brejo paraibano, representados de um lado pelas Ligas Camponesas e do outro pela Associação dos Proprietários Rurais tencionou o campo especialmente em Miriri, Sapé e Mari. Documento transcrito referente ao Jornal A União por parte do sociólogo Cláudio Santa Cruz, de 27 de março de 1964 reflete o clima político no campo:

> Camponeses moradores eram expulsos das terras, as casas de palhas queimadas e as pequenas lavouras de subsistência confiscadas sem a menor indenização. Os programas geralmente se realizavam à noite, quando famílias inteiras eram despertadas pelas tochas incendiárias sem o menor aviso prévio. E lá se iam, pelas madrugadas, em demanda do horizonte, o pequeno rebanho apavorado. Eram mulheres e crianças que gemiam e que choravam, deixando para trás o tugúrio em chamas. (COELHO, 2004, p. 25)

9 Após o assassinato de Alfredo Nascimento e João Pedro Teixeira em 1962 o gupo da várzea pressionou o governo da época, Pedro Gondim, para exoneração dos jornalistas Hélio Nóbrega Zenaide e Adalberto Barreto da direção do jornal A União e a Rádio Tabajara, por realizarem cobertura do movimento das Ligas Camponesas.

Antes da morte de João Pedro Teixeira, ocorreu na Fazenda Miriri em 1962, o assassinato do líder da Liga de Miriri, Alfredo Nascimento pelo temido capanga "Peito de Aço".

> Capa de Aço foi atirando na cabeça dele (Alfredo) lá embaixo, tinha uma junta de trabalhadores, trabalhando, ai ele se jogou para lá, o Capa de Aço. Sei que o Capa de Aço não escapou, não. O Capa de Aço foi no caminho onde estavam os trabalhadores, trabalhando aqui embaixo, num lugar chamado 'a grota de Maria Antônia', ali num lugar que vai para Rio Tinto... Foi um barulho mais feio do mundo... O rádio deu logo, quando se deu esse caso o dia... três. Morreu Alfredo Pereira do Nascimento, um tal de Capa de Aço e um tal de Leonel, que eram pistoleiros desse povo. (Depoimento de Severino Paulo Luiz apud VAM HAM et al, 2006, p. 42).

A participação do exército como braço armado do estado em favor dos latifundiários ocorreu na Paraíba com a presença do general Costa e Silva, que comandou o IV Exército. Após o assassinato de Alfredo Nascimento, o IV Exército realizou manobras militares na Fazenda Miriri na Paraíba em 1962, que resultou na destruição de casas, expulsão famílias de camponeses e assassinato do líder da Liga de Miriri. Depoimento da filha de Alfredo Nascimento revela que a família no calor da perseguição após a morte de Alfredo Nascimento, abandonou casas e animais. (BENEVIDES, 1985).

A necessidade da continuidade da luta no campo, fez com que, após a morte de João Pedro Teixeira, sua esposa retomasse a luta, assumindo a presidência do Sindicato dos Trabalhadores de Sapé. Com o golpe Elizabeth Teixeira é presa no Grupamento de Engenharia em João Pessoa, em seguida a soltura foge para viver 17 anos na clandestinidade, no Rio Grande do Norte, sem poder ver ou falar com os filhos, que criados por familiares só retomam a ver a mãe após a Lei de Anistia, em 1979, com o auxílio de Eduardo Coutinho, diretor do filme "Cabra marcado para morrer"[10] .

Mari, 15 de janeiro de 1964

Após a morte de Alfredo Nascimento na Fazenda Miriri e de João Pedro Teixeira na BR Sapé, ambos em 1962, a região do brejo foi palco de mais uma violência contra os camponeses. Quando os trabalhadores rurais foram realizar um mutirão na fazenda Santo Antônio para plantarem alimentos para família sobreviver foram surpreendidos com dois funcionários da fazenda. Na ocasião os trabalhadores rurais apreenderam uma arma privativa do exército, que se encontrava sob a guarda do seu patrão, Renato Ribeiro Coutinho, que na hora estava com o empregado. No momento do conflito, os camponeses não só tomaram às armas como também enchocalharam[11] o empregado que os havia ameaçado.

10 O filme "Cabra marcado para morrer" antes do golpe estava sendo editado pelos personagens reais. Com o golpe militar, Eduardo Coutinho só retoma com o processo de redemocratização.

11 O enchocalhar consistia em colocar um chocalho no pescoço de pessoas que agiam contrário a luta coletiva dos

Dias depois, em 15 de janeiro de 1964, Antônio Galdino da Silva, presidente do Sindicato Rural de Mari, encontrava-se realizando um mutirão para plantar alimentação de subsistência numa gleba em Olho D'água no município de Mari, quando foi abordado às margens da Rodovia PB-08 na entrada da cidade de Mari por representantes de Renato Ribeiro Coutinho em busca da "arma de propriedade do exército". Segundo Benevides (1985, p. 120) os camponeses de Mari encontravam-se plantando milho e feijão para a subsistência quando foram surpreendidos por um grupo formado por dois sargentos da polícia do destacamento da jurisdição de Santa Rita, três vigias, um agrônomo da usina e seus dois filhos, portando armas de uso exclusivo do exército.

No ato, Antônio Galdino, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Mari, foi abordado pelo agrônomo da Usina, José Daniel Ferreira perguntando sobre a arma. Na ocasião que Antônio Galdino da Silva devolvia a arma para o agrônomo Fernando Gouveia Carioca foi surpreendido e alvejado pelos soldados da comitiva dos usineiros, causando uma revolta geral e uma luta campal entre camponeses e os representantes das Usinas São João e Santa Helena. Surpreendidos por uma rajada de metralhadora, os camponeses sem direito de defesa e acesso à justiça, reagiram em legitima defesa, usando os instrumentos de trabalho. No ato os camponeses assassinados foram: Antônio Galdino da Silva, José Barbosa do Nascimento, Pedro Cardoso da Silva e Genival Fortunato Félix. Do lado dos usineiros morreram o agrônomo administrador, o filho, dois sargentos, dois vigias e um capitão de campo. Portanto, a cidade de Mari se viu em 15 de janeiro de 1964, três meses antes do golpe militar, uma tensão enorme, não só porque foram mortas as principais lideranças da Liga de Mari, como pessoas vinculadas aos proprietários de terra. (COELHO, 2004).

Para culpabilizar os camponeses, os latifundiários tentaram acionar o palácio, os jornais e a assembleia legislativa, apelando para o maniqueísmo como forma de justificação diante da sociedade do uso bélico contra os camponeses, publicizando sua versão defensiva dos fatos, já que era público a denúncia de uso de armas privativas do exército pelos usineiros. Culpabilizaram os camponeses pelo motim, atribuindo como bode expiatório pelo conflito agrário, os membros do partido comunista, como se a ordem e o uso de armas não tivessem partido dos próprios proprietários de terra.

De um lado, a violência do proprietário de terra e do agente público, do outro, a violência dos que negam a subordinação, os camponeses frente uma comitiva armada. Só que desta vez, o número de mortes foi mais numeroso por parte dos agressores (7 agressores para 4 camponeses), fato que surpreendeu os proprietários de terra, acostumados desde as lutas coloniais e do império em sair vitoriosos dos conflitos, daí a reação alarmante, encabeçada pelos representantes do latifúndio na assembleia legislativa, os deputados Joacil de Brito Pereira e Luiz Ignácio Ribeiro Coutinho em defesa da legitimidade dos proprietários rurais. (BENEVIDES, 1985).

Após o confronto dirigido contra os trabalhadores rurais suas famílias fugiram procurando abrigo face o quadro extremo de violência. Após o ato, os latifundiários procura-

trabalhadores, um ato simbólico e político de identificação dos não aliados e de castigo coletivo.

ram o governo do estado de imediato e seus representantes na assembleia legislativa para espalhar sua versão dos fatos, culpabilizando os partidos de esquerda como responsáveis pela violência. O processo que se desencadeou na região de Sapé, Miriri e Mari levou a intervenção do Cel. Luiz de Barros, mesmo antes do golpe militar de 1964, significando a força política do grupo da várzea com o apoio das forças de repressão (exército e polícias militares).

Como afirma Viola (2005), as violências do opressor desde a colônia não foram atribuídas à "condição de crime", pois "todos os atos de dominação dos europeus no continente, mesmo quando levavam ao extermínio das populações dos territórios a serem anexados aos impérios coloniais" não foram responsabilizados, gerando uma herança bélica autoritária.

Ser filho de comunista: do reconhecimento e do estigma

Cassados como velhos escravos os camponeses e suas famílias viveram uma longa trajetória de separação e perseguição, sem o direito de horrorizar-se e indignar-se, de discernir ou resistir diante da situação de extrema perseguição. Como afirma Darcy Ribeiro (2014), uma das formas de opressão sobre os povos indígenas foi descobrir como a separação entre pais e filhos podia "mudar o seu ser", dissolvendo e destruindo a fonte dos afetos e da cultura Foi assim, com a transplantação dos povos africanos escravizados, com o nazismo, o genocídio indígena e com os camponeses durante a ditadura militar (1964-2005).

Assim que houve o conflito trágico em Mari, em 15 de abril de 1964, os filhos das lideranças assassinadas fugiram da cidade para outras cidades e ou estados vizinhos (Bayeux, Santa Rita), ou para estados como Minas Gerais e o Rio de Janeiro, onde até hoje alguns se encontram vivendo e trabalhando. Amedrontados, nem tiveram condições e tempo de realizar o luto, abandonaram as casas, até os documentos foram confiscados e desparecidos. Era urgente proteger e conseguir meios de sobrevivência para a família. No levantamento realizado em Mari, até o presente momento, só conseguimos identificar, Genival Fortunato Félix, Pedro Cardoso da Silva e José Barbosa do Nascimento. Não conseguimos os de Antônio Galdino da Silva, o carioca. Tentamos localizar em Sapé e Goiânia - PE, onde nasceu, mas até o presente momento nada. Nenhuma das famílias dos camponeses mortos em Mari encaminhou processos de reparação moral e financeira para a Comissão Nacional de Anistia. Até o atestado de óbito as famílias ainda não têm, tanto foi a dimensão do medo e da perseguição vivenciada após 15 de janeiro de 1964.

Num país onde durante séculos, os lutadores do povo saíram geralmente presos, deportados, esquartejados e mortos, é compreensível que os familiares das lideranças políticas de resistência experienciem sentimentos ambíguos em relação à luta por direitos. Durante sete meses tentamos identificar o paradeiro e dialogar com as famílias em Mari. Encontramos objeções, desconfianças e resistências de um ado, mas também confiança e disposição para reconstruir a história do luto. Foi uma escuta banhada de sentimentos de profunda dor, por isso exigia tempo, confiança e solidariedade.

Como afirma (ELIAS apud DELGADO, 2010, p. 80) "o tempo é um símbolo social", enquanto tal, diz muito da qualidade de vida de uma sociedade. A comemoração dos 50 anos da morte de João Pedro, em 2 de abril de 2012, com ampla participação e mobilização social, abriram-se as possibilidades do Comitê Paraibano pela Memória, Verdade e Justiça realizar os 50 anos da resistência de Mari em 15 de janeiro de 2014, com uma homenagem aos familiares. Numa conjuntura, em que ocorria o amordaçamento das liberdades fundamentais, compreende-se o peso de certas palavras, a exemplo da identidade comunista.

O mito no imaginário social acerca do que representava o comunismo[12] foi útil para a reprodução da ideologia da Segurança Nacional, gestando na sociedade um estigma negativo em relação aos familiares dos camponeses mortos em Mari[13].

Nos depoimentos dos familiares de Francisco Julião, advogado das Ligas Camponesas de Pernambuco no documentário "Memórias Clandestinas", observa-se o sentimento de orgulho pelo reconhecimento do trabalho do pai e da mãe com a causa camponesa. Essa construção subjetiva e ideológica aconteceu desde cedo quando os filhos observavam e ouviam os depoimentos na chegada de camponeses em casa para receber a solidariedade e a proteção jurídica do pai advogado pela causa das Ligas Camponesas em Pernambuco. A família participava inclusive na recepção dos camponeses, quando estes procuravam a casa do advogado Francisco Julião para orientação e assistência jurídica, econômica e até de saúde. (AZEVEDO, 2007).

Outra experiência valorosa e ao mesmo tempo crítica é a do exílio no Chile, em Cuba e na Suécia, quando pessoas e famílias – com o apoio da solidariedade internacional de alguns povos – experienciam o estranhamento da condição de apátrida, de sem nacionalidade.

Com o Golpe, para proteger a família da repressão, Alexina Lins Crespo de Paula, esposa de Francisco Julião, alugou outra casa de forma a proteger a família.

> Durante o dia era um chazinho, de noite era caldo de carne de cavalo, isso aí tem proteína é o que está valendo [...] Estivemos em terras longínquas [...] umas cheias de calor e música, outras frias e cinzentas [...] voltamos a nossa cidade como se fossemos estranhos e continuamos a lutar aqui, desempregados e com o estigma de ex-exilados tatuados na testa e apesar da cruz de e um sobrenome as costas quase ninguém nos dispunha a nos ajudar ...] Os antigos amigos com raríssimas exceções fugiam de nós para não serem taxados de comunistas e os inimigos rindo da nossa desventura. A casa da rua Cruz Macedo praticamente destruída e faço de conta que esta é mais uma etapa de uma longa viagem [...] Foi uma Recife estranha que cheguei, diferente no seu aspecto físico, empobrecida com

12 Para Hunt (2009, p. 199) o termo comunista surgiu em 1840 com o aparecimento dos bolchevistas na Revolução Russa pela transformação social e econômica, a única forma de conquista da emancipação humana.

13 No documentário "Um dia que durou vinte e um anos", de Flávio Tavares, demonstra a montagem publicitária que antecedeu o golpe durante todo o processo de conspiração financiado pelos EUA através do IPES e do IBASE, a exemplo dos filmes contra o governo João Goulart e a Marcha da Família pela Liberdade.

> pessoas mal vestidas. O comércio decadente sem aquelas vitrinas artisticamente arrumadas. As cartas são as conversas do silencio. Ao lê-las estamos ouvindo as palavras escritas e sentindo a alegria ou a dor do que elas dizem, em silêncio. Apesar de tudo isso, mantenho o amor à vida, não penso na morte, continuo sonhando e fazendo planos inclusivo do nosso reencontro, até a próxima conversa, de tua Alexina. (PAULA apud AZEVEDO, 2007, vídeo).

Para a família dos camponeses de Mari, que conviveram com a miséria e a perseguição o sentimento de desamparo pessoal ainda hoje ainda é sentido como se fosse ontem. Ambas as famílias convivem com sentimento de reconhecimento da luta do pai, mas ao mesmo tempo, também conviveram com o estranhamento, devido ao estigma social, um carimbo negativo que a todo o momento poderia colocar em risco suas vidas, diante de uma sociedade amedrontada pelo aparato de terror criado. Não esquecer que nos municípios da região da várzea na Paraíba, apesar da força do movimento social camponês, havia não só uma guarda vigilante, como uma campanha ideológica contra tudo e todos que representassem a organização camponesa.

Endo (2010) situa a memória como um campo político, para o sujeito que sai do anestesiamento criado pelo medo, como para a sociedade que revisita seu passado e presente, trazendo para a cena pública as vozes silenciadas. Como adentrar aos territórios dos silêncios, tocar em feridas, culpas, humilhações, tirar pessoas da invisibilidade e significá-las no presente? São monumentos, mostras, seminários, memoriais, marchas, livros e documentários que concretizam o desejo e a cultura de resistência presente numa parte da sociedade brasileira.

Como educar para a cidadania democrática sem ver o passado autoritário? Como conviver com tanto medo e submissão ainda na conjuntura democrática? Como a história oral da resistência à opressão e ao autoritarismo pode desconstruir a cultura do medo entranhada historicamente na sociedade brasileira? Qual a contribuição da educação em e para os direitos humanos na construção do direito à memória, à verdade e à justiça? A solidariedade coletiva pode produzir efeitos de reparação moral e psicológica? Qual a importância de se introduzir o direito à memória e à verdade na educação em e para os direitos humanos no Brasil? Quem e como se educa em direitos humanos?

Educação em e para os direitos humanos em tempos de democracia

Para Adorno (2003) desenvolver a consciência dos mecanismos que tornam as pessoas capazes de acometer atrocidades, pode colaborar para o entendimento do autoritarismo principalmente em situações de totalitarismo, facismo e ditaduras, como ocorreu na América Latina e, especialmente, no Brasil. Se a educação em direitos humanos na América Latina e No Brasil emerge das lutas de resistência à opressão e à violência do estado para

que nunca mais se repita, se faz necessário que no trabalho de educação do Comitê Paraibano pela Memória, que a população de Mari, Miriri e Sapé reconstruam a história das Ligas Camponesas, para resgatar sua dignidade. Nesse sentido a criação das Comissões de Verdade, assim como, dos Comitês da Sociedade Civil é parte desse processo.

O diálogo entre sociedade civil, comissões e comitês pela verdade e escolas pode gerar um conhecimento crítico dos fatos antigos e recentes da história do país. Tal consciência civil tem oportunizado, como exemplifica Funari (2014), experiências educativas em direitos humanos.

Educar para o não retorno ao autoritarismo, para Adorno (2003) e Bittar (2007; 2011) significa desenvolver a capacidade da autorreflexão crítica, articular momentos de razão e emoção, informação e escutas solidárias, cognição e sensibilidade, autonomia e exercício da liberdade com responsabilidade pessoal e social (ARENDT, 2004) para que o medo se dissolva na ação de indignação ao ouvir os relatos durante as oitivas e audiências, no modo de agregar e reunir o passado e o presente, as vítimas do estado com a sociedade, as formas de mobilização seja de repúdio aos 50 anos do golpe de 1964, seja para denunciar torturadores, exigir justiça ou propor mudanças de nomes de escolas onde homenagem pessoas que praticaram crimes de lesa humanidade, como a tortura e o desaparecimento forçado.

Para a história democrática do país, as manifestações de repúdio ao que aconteceu no campo com o golpe de 1964 significou educar em e para os direitos humanos. A rememoração dos fatos pelas vozes das vítimas em ato coletivo tem constituído em processos de reparação moral e psicológica. A busca dos documentos, o exercício de tecer os fios da memória, ao mesmo tempo em que abre, cauteriza muitas feridas abertas, pela possibilidade da escuta solidária. Ouvir da sociedade o reconhecimento de que seus familiares mortos foram e continuam sendo heróis da luta pela reforma agrária e pela democracia, junto com a reparação financeira, significa a reconstituição das pessoas como sujeitos de dignidade e direitos.

O assujeitamento dos homens como objetos da opressão do estado os situam como "criminosos, terroristas" para justificar o uso da força extrema e do poder radical. Como afirma Bruni (1989 p. 200) referindo ao silenciamento dos sujeitos em Foucault, a exclusão do sujeito "é o lugar mais fundo da sujeição", uma vez que reconstituem processos de "estigmatização, discriminação, marginalização, patologização e confinamento".

> [...] operando ao nível da percepção social, do espaço social, das instituições sociais, do senso comum, do aparelho judiciário, da família, do Estado, do saber médico. De qualquer maneira, o resultado é o mesmo: o silêncio dos sujeitados, silêncio que é o primeiro e mais forte componente da situação de exclusão, a marca mais forte da impossibilidade de se considerar sujeito àquele a quem a fala é de antemão desfigurada ou negada constituem assim incursões por entre esses espaços extremos da exclusão, manicômio e prisão, com o objetivo de desentranhar a lógica da produção do silêncio de seus habitantes sem rosto.

Conhecer o modo de operação dos mecanismos do poder radical do estado com sua tecnologia da repressão é fundamental para entender a necessidade de reformar as instituições de coerção, tão usadas para calar vozes e atos políticos. Como enfrentar a violência presente sem olhar o passado, antigo e recente da sociedade brasileira? Como criar uma nova sociedade se ainda não elaboramos o luto dos 21 anos de violência? Como construir justiça social no campo sem a reconstrução da verdade da violência?

Mari, árvore que chora a morte de seus filhos hoje floresce pelos assentamentos conquistados na região das Ligas Camponesas. Conviver com o processo de construção de memórias coletivas significou criar espaços locais de reparação social de oportunizar, aos familiares dos camponeses, o retorno a um passado traumático acompanhado por um coletivo solidário e profundamente compromissado com a causa histórica, como um sonho dirigido, em que não há risco de ficar no passado, mas poder reencontrar com o presente. Observar e viver a emoção dos filhos camponeses – cinquenta anos depois – de poderem voltar aos lares em escombro são uma aula magna de cidadania. As rodas de conversas repetidas com os familiares, a alegria de encontrar os cacos de famílias – de duas famílias ainda não encontramos seus personagens – constituem-se um trabalho antropológico valoroso e de longo prazo. Nesse processo sentimos o estranhamento de não encontrar as covas dos corpos massacrados dos camponeses – como uma causa nossa. Vivenciamos a sensação de desaparecimento forçado, no qual desaparecem quaisquer sinais de provas para produzir um silenciamento nas famílias e na sociedade.

A Justiça de Transição possibilita, no campo da educação em direitos humanos, criar meios de sensibilidade e produção de verdade. Na experiência em Mari, recriamos com as diferentes linguagens outras formas de tratar com o direito à memória e à verdade. Usamos o cordel com os poetas populares, o teatro de bonecos, as marchas solidárias e suas bandeiras; o ato e a manifestação pública em praça – por tanto tempo proibida – e a homenagem as famílias camponesas esquecidas.

Muitos desafios estão postos nesses 50 anos que nos separam de 1964. A experiência extensionista como educadora, pesquisadora e militante da educação em direitos humanos – junto ao Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB e ao Comitê Paraibano pela Memória, Verdade e Justiça – tem ensinado que a educação em e para os direitos humanos em termos de memória e verdade se faz no chão da vida, convivendo e dialogando com os sujeitos da história, chorando, silenciando e escutando a voz dos sobreviventes, a exemplo dos filhos das Ligas Camponesas. Significa sentir a dor do processo de rememoração coletiva, tão importante para fortalecer os processos de resistências internos e eternos. Reinventar os sujeitos políticos após cinquenta anos de silenciamento, de medo e de solidão continua sendo um desafio permanente para nossas sociedades latino-americanas que conviveram com longos anos de massacres, escravidão e ditaduras militares.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento.* São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

AZEVEDO, Maria Thereza. A*s ligas camponesas – memórias clandestinas.* Recife: Sépia Cinemas e Vídeo, 2007.

BENEVIDES, Cezar. *Camponeses em marcha.* Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.

BITTAR, Eduardo C. B. *Democracia, justiça e direitos humanos.* Estudos de teoria crítica e filosofia do direito. São Paulo: Saraiva, 2011.

_____. *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.

BRAGA, Medeiros. *Resistência em Mari.* Cinquenta anos de uma luta. João Pessoa, 2014. (Cordel).

BRASIL. Resgate da memória da verdade: um direito histórico, um dever do Brasil. Brasília: SEDH, 2011.

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

_____. Comissão dos Mortos e Desaparecidos Políticos. Brasília. SEDH/PR, 2005.

BRUNI, José Carlos. *Foucault:* o silêncio dos sujeitos. Tempo Social, Rev. Sociol. USP, S. Paulo,1(1): 199-207, 1.sem. 1989

COELHO, Nelson. *A tragédia de Mari.* João Pessoa: Ideia, 2004.

COUTINHO, Eduardo. *Cabra marcado para morrer.* Globo Vídeo, 1984.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História oral:* memória, tempo, identidades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ENDO, Paulo Cesar. *O debate sobre a memória e o corpo torturado como paradigma da impossibilidade de esquecer e do dever de lembrar.* In: SANTANDER, Carlos Ugo (Org.) *Memória e direitos humanos.* Brasília: LGE, 2010.p.15-23.

HAM, Antônia M. Van et al. *Memórias do povo – João Pedro Teixeira e as ligas camponesas na Paraíba.* Deixemos o povo falar. João Pessoa: Ideia, 2006.

FORMAGGINI, Beth. *Memória para uso diário.* Rio de Janeiro: Grupo Tortura Nunca Mais/ União Europeia e 4 Ventos, 2007. 94 min.

FUNARI, Sueli. *Educação em direitos humanos – os anos de chumbo no Brasil – um diálogo interdisciplinar.* In: SÃO PAULO. *1º Prêmio municipal educação em direitos humanos da cidade de São Paulo*. Relatos de experiência. São Paulo: PMSP, 2014. p. 21- 41.

GOIÁS. Se um de nós se cala... Projeto: resgate da memória vida da repressão militar em Goiás. Goiânia: Comitê Goiano pela Memória e Verdade, 2013. (vídeo: 68 min).

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos:* uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LEMOS, Francisco de Assis. *Nordeste:* o Vietnã que não houve – ligas camponesas e o golpe de 64. Londrina: UEL, 1996.

MOREIRA, Emília; TARGINO, Ivan. *Capítulos de geografia agrária da Paraíba.* João Pessoa: Editora Universitária, 1997.

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, N. S. *Memórias de fogo.* Assis Lemos e as ligas camponesas. Logomarca audiovisual, s/d. 47 min, 2011.

PARAÍBA. Ata da 1ª reunião de criação do Comitê Paraibano Memória, Verdade e Justiça. Assembleia Legislativa, João Pessoa 22/11/2010.

RAUTER, Cristina. *Clínica do esquecimento:* estudo de um "caso". In: RAUTER, Cristina; PASSOS, Eduardo e BENEVIDES, Regina (Orgs.). *Clínica e política:* subjetividade e violação dos direitos humanos. Rio de Janeiro: Instituto Franco Basaglia, 2002. p. 233-237.

RIBEIRO, Darcy. *Maíra*. In: *Séculos indígenas no Brasil*. Brasília: Karioka, 2014, 75 minutos.

ROSA JÚNIOR. Norton Cezar Dal Follo da. *O emudecimento da violência – considerações acerca dos modos de subjetivação da adolescência na contemporaneidade.* In: HARTMANN, Fernando et al. *Violências e contemporaneidade.* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005. p. 117-126

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *O local do testemunho.* In: *Tempo e argumento.* Março 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/tempo/article/viewArticle/1894/1585>. Acesso em: 12 mai. 2014.

TAVARES, Flávio. *1964:* o Golpe. Porto Alegre: L&PM, 2014.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. *A sociedade da guerra e a cultura da violência.* In: HARTMANN, Fernando et al. *Violências e contemporaneidade.* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005. p. 63-80.

ZENAIDE, Hélio Nóbrega. *As ligas camponesas*. João Pessoa, 2012 (mimeo.).

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Políticas de extensão universitária e a disputa pela a questão dos direitos humanos na UFPB.* João Pessoa. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação), 2010, 414 fls.

Artigos:
conceito, memória, violência e moradia

A linguagem da lei e a gramática da injustiça: reflexões sobre o direito e a amizade

- El lenguaje de la ley y la gramática de la injusticia: reflexiones sobre el derecho y la amistad
- The language of rights and the grammar of injustice: reflections on law and friendship

Maria Cecília Pedreira de Almeida[1]

Resumo: O propósito é analisar a distinção e a frequente separação entre justiça e direito, a partir da linguagem das declarações de direitos. É claro que há certas categorias contempladas pelo discurso jurídico e imprescindíveis para a obtenção da justiça que não se conciliam perfeitamente com a linguagem do direito. Dentre elas, as noções de tolerância, amizade e mesmo de dignidade. A questão a ser discutida é em que medida a linguagem do direito positivo, que lida dificilmente com categorias que extrapolam o campo do estritamente jurídico pode se tornar um obstáculo para a realização de certos direitos. A conclusão é que essa gramática, que investe na cisão entre política e direito e até mesmo entre justiça e direito, dificilmente permitiria a ampliação e o fortalecimento da democracia.

Palavras-chave: Direito. Justiça. Amizade. Democracia.

1 Mestra e doutora em filosofia pela Universidade de São Paulo (2013), com estágio doutoral na Universidade de Paris I – Panthéon-Sorbonne. Atualmente é professora do Departamento de Filosofia da UnB. Este trabalho é parte de pesquisa de pós-doutorado desenvolvida na Unifesp - Universidade Federal de São Paulo, sob supervisão do professor Edson Teles, e com o apoio do Programa REUNI/SESu/CAPES. cecylia.a@gmail.com

Resumen: El objetivo es analizar la distinción y la separación frecuente entre la justicia y el derecho, especialmente la forma de la lenguaje en las declaraciones de derechos. Por supuesto que hay ciertas categorias comprendidas en el discurso legal e que son indispensables para la producción la justicia que no se concilian bien con el lenguaje de la ley. Entre ellos, las nociones de tolerancia, la amistad e incluso la dignidad. El tema en discusión es hasta qué punto el lenguaje del derecho positivo puede convertirse en un obstáculo para la realización de ciertos derechos. La conclusión es que esta gramática, que aposta en una división entre la política y el derecho, e incluso entre la justicia y el derecho, difícilmente permitirá la expansión y fortalecimiento de la democracia.

Palabras clave: Derecho. Justicia. Amistad. Democracia.

Abstract: The purpose of this paper is to analyze the distinction between justice and law, in the language of the declaration of rights. Of course, there are certain categories covered by legal discourse that are indispensable to the attainment of justice. However, these categories are difficult to reconcile with the language of rights. In particular, the notions of tolerance, friendship and even dignity. The question to be discussed is the extent to which the language of positive law, which has difficulty accommodating categories that go beyond the strictly legal field, can become an obstacle to the achievement of certain rights. The conclusion is that this language, which separates politics and law, and even justice and law, scarcely allows the expansion and strengthening of democracy.

Keywords: Law. Justice. Friendship. Democracy.

Torna-se cada vez menos comum o espanto diante do conhecimento de leis que não guardam nenhum compromisso com a moral, com a equidade ou com a justiça. A autonomia do direito frente ao mundo empírico ou face aos princípios morais sempre foi uma questão que atraiu o interesse de juristas, políticos e filósofos. Para alguns, de uma corrente majoritária de orientação positivista, só as regras escritas postas pelo ordenamento devem constituir o direito. São elas que têm o condão de forjar outra realidade. Nesta possibilidade está contida a sua força, mas também a sua maior fragilidade. Ao criar uma outra realidade, o direito pode separar definitivamente o ser do dever ser, e no limite, distanciar-se dos critérios mais elementares de justiça. A linguagem estabelecida pelos direitos humanos é uma tentativa de superar esta dualidade. Positivados em declarações de direitos nacionais e internacionais, os direitos humanos procuram resguardar e proteger certas liberdades consideradas fundamentais para a pessoa humana. No entanto, não é difícil entrever que há certas categorias consideradas imprescindíveis para a obtenção da justiça mas que não se conciliam perfeitamente com a linguagem propositiva, imperativa e coercitiva do direito. Dentre elas, as noções de tolerância, amizade e mesmo de dignidade. A questão que se pretende discutir é em que medida a linguagem do direito positivo, que lida dificilmente com categorias que extrapolam o campo do estritamente jurídico, pode se tornar um obstáculo para a efetivação de certos direitos? Em outras palavras, a proposta é investigar se a linguagem própria ao

direito paradoxalmente não esconde em seu bojo o impedimento da concretização de certas liberdades. Por fim, concluir-se-á que levada rigorosamente ao pé da letra, a linguagem do direito excluiria a política das discussões jurídicas. Essa gramática, que investe na cisão entre política e direito e até mesmo entre justiça e direito, dificilmente permitiria a ampliação e o fortalecimento da democracia.

Natureza e justiça

O paradoxo da cisão entre justiça e direito não é algo novo. Este é um dos temas principais de *Antígona*, de Sófocles, que não sem razão é uma tragédia. Ali se delineia o embate entre duas perspectivas acerca do direito em sentido amplo: a lei da cidade e a lei da família, o direito positivo e o direito natural, a lei dos homens e a lei dos deuses. Em suma, ali se vê claramente a oposição entre *nómos* e *phýsis*.

A palavra *nómos* é polissêmica, mas é certo que seu significado seja algo próximo de medida, lei ou norma. *Nómos* pode significar ainda uso ou costume com força de lei. Ou ainda o direito, o que se faz de acordo ou conforme ao direito. Assim, *nómos* é o que é por convenção, por decisão humana. Classicamente, *nómos* opõe-se a *phýsis*, que se refere ao que é por natureza, por si mesmo, independentemente da decisão ou da vontade dos homens. A *phýsis* pode indicar o processo de nascimento, surgimento ou crescimento, ou ainda uma característica essencial de um ser, o que constitui a sua natureza. Por fim, a *phýsis* pode designar ainda o fundo inesgotável de onde vem o *kósmos*, ou o fundo perene para onde tudo regressa, a realidade primeira e última de todas as coisas. (CHAUÍ, 2002, p. 506)[2]

Jean-Pierre Vernant e Vidal-Naquet esclarecem que a tragédia reflete o desenvolvimento de um pensamento jurídico em fase de elaboração. A partir da observação de um vocabulário técnico-legal contido nesses textos os autores afirmam que para os gregos

> [...] o direito não é uma construção lógica. Ele se constituiu historicamente a partir de procedimentos "pré-jurídicos" daqueles que separou, dos que se opõem, mas também daqueles que, em parte, continuam sendo solidários. Os gregos não tiveram a ideia de um direito absoluto, fundado sobre princípios e organizado em um sistema coerente. (VERNANT, VIDAL-NAQUET, 2002, p. 19)[3]

Neste contexto, é possível afirmar que o direito para os gregos não tinha a pretensão de ser um sistema uno e perfeito – ao contrário, "havia como que graus dentro do direito". O mundo antigo supunha que o direito deve levar em conta a autoridade de fato, mas também um outro tipo de ordem, que identificavam como uma ordem sagrada, "a ordem do mundo, a justiça de Zeus". (VERNANT, VIDAL-NAQUET, 2002, p. 20)

2 Chauí, M. Introdução à história da filosofia. P. 506.

3 Vernant &Vidal-Naquet. Mito y tragedia en la Grecia Antigua, p. 19

A própria personificação da justiça, chamada pelos gregos *diké, iustitia* pelos romanos, também comporta esta ambivalência: ela pode designar uma autoridade legítima, "um domínio juridicamente fundado", mas também pode ser pura força e violência como oposta ao direito e à justiça[4] . Mesmo em Antígona, especialistas explicam que a palavra *nómos* pode ser invocada com valores contrários: o nómos para Antígona é outro diferente do nómos de Creonte, embora ambos recebam a mesma designação. Isso mostra que Sófocles explicitamente mostra o direito não como algo fixo, determinado, mas como algo que se "desloca e se transforma em seu contrário". (VERNANT, VIDAL-NAQUET, 2002, p. 20)

Essa espécie de deslocamento ou inconstância presente na ideia de direito que se encontra Sófocles e Platão, também está de alguma maneira em Aristóteles. Na *Ética nicomaqueia*, Aristóteles faz uma longa classificação dos tipos de justiça. Para nossos propósitos, importa destacar que para ele, a chamada justiça política, que existe e deve operar na polis, também se divide entre o direito natural e o direito positivo; a justiça política é aquela que se dá entre cidadãos, e portanto entre iguais (ARISTÓTELES, 1984, EN 1134 b 13). Desta justiça, imprescindível na cidade, o filósofo distingue duas espécies: o justo natural e o justo legal. A justiça natural (*díkaion physikon*) é aquela "que tem a mesma força onde quer que seja e não existe em razão de pensarem os homens deste ou daquele modo" (ARISTÓTELES, 1984, EN, 1134 b 20); ou seja, a justiça natural é aquela que existe em toda parte, pois esta é a sua natureza, assim como o fogo que sempre queima em qualquer lugar do mundo, como exemplificado pelo filósofo. A justiça legal, por sua vez, "a que de início é indiferente, mas deixa de sê-lo depois que foi estabelecida" (ARISTÓTELES, 1984, EN, 1134 b 20).

Apesar das diferenças, essas duas fontes não são opostas, e engana-se quem pensa que apenas a justiça legal, o justo convencional, existe no mundo. Isso se daria porque "as coisas que são por natureza, são imutáveis e em toda parte têm a mesma força [...], ao passo que eles observam alterações nas coisas reconhecidas como justas". Ou seja, o filósofo reconhece que há duas perspectivas pelas quais a justiça pode operar, mas isso não implica dizer que haja duas espécies diferentes de justiça. Pelo contrário, apesar da alteração que pode ocorrer diante da multiplicidade dos fenômenos e casos que variam no mundo, o que não sugere não exista uma essência invariável da justiça: "para nós existe algo que é justo mesmo por natureza, embora seja mutável" (ARISTÓTELES, 1984, EN, 1134 b 25).

A ideia de justiça comporta um certo deslocamento do objeto, que permanece todavia o mesmo: "por um lado, o estudo da natureza e, em seguida, numa segunda etapa, a determinação precisa do legislador ou do juiz. (...) as leis do Estado exprimem e completam o justo natural" (VILLEY, 2005, p. 47). Ora, se não há uma mudança do próprio objeto, há uma precedência do justo por natureza. Certamente um dos princípios do jusnaturalismo moderno, o de que o direito positivo deve respeitar a ordem natural das coisas, é tributário deste pensamento.

A ideia de que o direito é um deslocamento de algo que é invariável reproduz-se na Modernidade. Ela está presente em alguns filósofos contratualistas, mas de modo mais

4 Cf. Vernant &Vidal-Naquet. Mito y tragedia en la Grecia Antigua, p. 20.

marcante em John Locke. Segundo seu pensamento, todos os homens têm direitos naturais, derivados diretamente da lei de natureza. A lei de natureza é invariável e prescreve regras ideais de justiça, que podem ser reconhecidas pela racionalidade dos homens. É esta lei não -escrita, mas efetiva, que existe e regula o estado de natureza dos homens, o estado anterior à formação do estado civil:

> O estado de natureza tem para governá-lo uma lei de natureza, que a todos obriga; e a razão, em que esta lei consiste, ensina a todos aqueles que a consultem que sendo todos iguais e independentes, ninguém deveria prejudicar a outrem em sua vida, saúde, liberdade ou posses. (LOCKE, 1998, II, §6)

A lei de natureza, apesar de não escrita, é clara e inteligível a todas as criaturas racionais[5] , e não autoriza nenhuma distinção entre os homens, que nascem iguais e livres. Em Locke, a lei positiva, a lei escrita, deve conter preceitos sempre conformes à lei natural, não escrita. É certamente neste período que se evidencia uma perspectiva importante da ideia sobre os direitos do homem. Se tais direitos são imanentes ao ser humano, se eles fazem parte de um direito natural, há certas garantias que nem mesmo o direito positivo ou a vontade do soberano devem modificar ou suprimir. Por ter como fundamento último a justiça, o direito natural serve de referência para os direitos humanos.

Desse modo, os direitos humanos seriam garantias intrínsecas ou naturais ao gênero humano. Trata-se apenas de reconhecer o que o direito natural prescreve e assegurar pela lei escrita o que já está determinado pela lei não escrita. Mas sobretudo, trata-se de fazer um deslocamento exato, sem desvios equivocados, para que o objeto, em última instância, o justo, o reto, permaneça estável e inalterado. É assim que se procederia um deslocamento do que é permanente, e que apesar de mudar de domínio, continuaria o mesmo. Essa parece ter sido a tentativa que se fez com a Declaração dos direitos do homem e do cidadão de 1789.

Direito e vontade

A *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, de 1789, procura realizar este deslocamento reto. Isto porque, bem analisado, tal documento não cria direitos, mas apenas os *reconhece e declara*. Ela apenas os declara porque eles são preexistentes à elaboração da própria *Declaração*. Esta é o instrumento por meio do qual se opera um deslocamento, para que se possa fruir no mundo que é instável do que na verdade é perene e inalterável. Trata-se ainda, de alguma forma, de uma mudança na fundamentação do direito positivo. Desta feita, os homens tentarão encontrar as suas fontes não mais em um universo teológico ou na divindade, mas sobretudo na vontade e na razão dos homens. Essa ruptura entre religião e política, o fato de que a fonte do direito passe a ser os homens, ou representantes do povo ou

5 Cf. Idem, ibidem, II, § 12.

mesmo todo o povo, passa pela ideia de reconhecimento do outro como um igual e portanto um sujeito de direitos como qualquer outro homem.

Documento dito "sagrado" por Michel Villey (1986, p. 196), a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* trata de direitos muito amplos, retomados de forma pouco mais objetiva pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948. Este documento trata igualmente do "reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis"[6] , e descreve uma longa lista das normas que se enquadrariam nesta categoria. Mais uma vez tentou-se fazer um deslocamento do plano do dever ser para o plano do ser – um deslocamento que se orientou por uma ideia de justiça, ou pelo menos de dignidade, liberdade e igualdade.

O problema é que ainda que o deslocamento entre a ideia e o ato legislativo seja perfeito, isso não implica numa solução efetiva das questões relativas à justiça ou injustiça. Não basta o reconhecimento, a declaração ou a positivação de direitos. Apesar de ser uma etapa importante, é desnecessário dizer aqui o quanto os direitos carecem de efetividade, problemática ainda pendente de solução. Com efeito, a Declaração Universal de 1948 afirma que todos os seres humanos têm um direito inalienável a liberdades e a certos benefícios que ainda hoje são possíveis apenas numa pequena parte do Ocidente, sobretudo em democracias muito desenvolvidas. Há um abismo entre a elaboração da lei positiva e sua efetivação na prática. Ao afirmar que "todo ser humano" tem certos direitos, isso não significa que a sua realização seja apenas ideal ou desejável, mas algo muito mais forte: tornar todos estes direitos factíveis é uma obrigação. Com efeito, qual é a definição mais básica de um direito? É a prerrogativa de reivindicar algo, de invocar uma prestação jurisdicional do Estado caso alguém se oponha ao seu exercício. Daí a ideia de que, para alguns, as afirmações da Declaração Universal aproximam-se de utopias. Os direitos teoricamente são para todos, mas nem todos conseguem exercê-los: "o inconveniente dos direitos do homem, infinitos, atribuídos a todos, é que jamais são exercidos senão por alguns, às custas de outros" (VILLEY, 1986, p. 197). Parece que para se tornar realidade, o direito positivado, que toma agora uma forma rígida, fixa, tem por vezes dificuldade de se ajustar aos múltiplos casos concretos que demandam solução. Parece que não é desarrazoado supor que uma das dificuldades que emanam deste ajuste advém da própria natureza da linguagem jurídica, que é técnica, impositiva, coercitiva, diminuindo as possibilidades de um deslocamento satisfatório, isto é, uma atualização da ideia imutável de justiça.

Não se trata, porém, de apenas fazer a crítica apenas do que ocorreu com os direitos humanos. Não resta dúvida de que a ideia dos direitos do homem obteve êxito. É praticamente inegável que a noção de direitos contribuiu decisivamente para o surgimento da democracia, e tornou possíveis as reivindicações que culminaram com a melhoria da condição da vida dos homens (LEFORT, 1991, p. 58). Porém justamente porque o direito carrega esta dualidade dentro de si, (pois deve ser fato e atualizar valores), no caso dos direitos

6 Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução nº 217 A (III) pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

humanos é flagrante que mesmo escritos, deixam de ser exercidos. Os direitos podem conter altíssimos enunciados morais, proposições de pura equidade, mas também podem ser fórmulas vazias, algo que Hannah Arendt denunciará na sua crítica aos direitos do homem.

É justamente aí que se evidencia o paradoxo: do ponto de vista jurídico, os direitos humanos, ao mesmo tempo em que asseguram certas garantias, ditas inalienáveis, de alguma maneira abandonam a busca efetiva da justiça. E, em alguns casos, quando os direitos se tornam positivados, determinados, fixos, eles também se cristalizam a ponto de tornar muito mais difícil o deslocamento que está imbricado na ideia de justiça.

Uma das consequências da vitória do positivismo é a proliferação da positivação dos direitos, que às vezes, a cada artigo, em vez de aproximar, afasta cada vez mais o direito de um ideal de justiça e equidade. A cultura dos direitos ao reconhecer sempre o indivíduo, não raro esquece-se da vida em sociedade. Muitas vezes, quando não é inócua, a geralmente torrencial legislação positiva reforça o primado do indivíduo sobre a sociedade. O direito positivo permite que cada indivíduo, ao reivindicar o seu direito de liberdade particular, ou seu direito de propriedade particular, possa impor sua singularidade sobre os outros. Todos querem ver, a não importa qual custo, seus próprios direitos ser respeitados. A exacerbação do individualismo faz com que cada homem, preservando o seu egoísmo, torne-se uma mônada, como disse Marx, fechada sobre si mesma (1991, p. 76)[7] . Mas sabe-se que a vida em comunidade depende do direito, mas não somente dele[8] . Curiosamente, somente em comunidade é possível cultivar uma virtude, que apesar de não ser estritamente jurídica, quando existente é extremamente eficaz. Eficaz a ponto de tornar a justiça dispensável, pelo menos na visão de Aristóteles. Trata-se da noção de amizade política.

Justiça e amizade

A amizade na *polis* é um tema antigo. Conceito conhecido dos gregos, estes entendiam a *philia,* geralmente traduzida por amizade, num sentido mais lato do que é entendido atualmente. A philia compreende todo tipo de afinidade ou todo liame afetivo entre seres humanos: ela existe nas relações quotidianas e estende-se até a parentes, conhecidos e concidadãos (WOLFF, 1995, p. 83). No livro VIII da Ética Nicomaqueia, Aristóteles dá destaque a esta noção, esclarecendo os benefícios morais e políticos que dela decorrem (ARISTÓTELES, 1984, 1155a 5-15).

Por ser um termo amplo, a philia recobre relações diferentes. A afeição entre amigos não é a mesma que entre pai e filho. No entanto, são todas diferentes espécies de um vínculo. A philia grega não é somente amor, eros, ou um tipo de paixão. A palavra philia pode cobrir todos os laços de afeição, do erótico ao familiar, aí incluindo as lealdades políticas, as simpatias humanitárias e até mesmo o amor por coisas inanimadas. Por esta razão, muitos entendem que o alcance de philos é muito mais amplo do que a palavra "amigo". O adjetivo

7 Cf. Marx, A questão judaica.

8 Lembre-se do famoso adágio latino de Ulpiano, ensinado a todos os acadêmicos de direito: ubi societas ibi jus.

philos contempla o sentido amplo de "caro", que pode ser aplicado a membros da família e a objetos. (KONSTAN, 2005, p. 80). Mas na maior parte das vezes philia significa simplesmente amizade. Essa é a tradução consagrada e para Aristóteles e para uma boa parte dos autores clássicos é precisamente na amizade madura entre indivíduos virtuosos que é possível perceber essa virtude em seu mais alto nível. (PANGLE, 2003, p. 2)

Aristóteles dedica nas duas Éticas um espaço considerável a esta virtude, que se dá entre semelhantes. Para ele, os amigos são "os maiores bens exteriores"[9] (ARISTÓTELES, 1984, 1169b 7-10). Por ser algo tão importante, a amizade é mesmo imprescindível à felicidade: "não se pode ser feliz sem amigos"[10] (Idem, 1984, 1169 b 19). A amizade é uma relação, ou melhor, uma correlação. Só existe amizade quando as partes querem o bem uns dos outros, reciprocamente, e têm consciência deste vínculo. (Cf. ZANUZZI, 2010, p.13). Em outras palavras, existe philia entre aqueles que amam mutuamente – quando alguém ama e não é amado há philesis (o sentimento de amor) (KONSTAN, 2005, p. 100).

Na classificação aristotélica, há pelo menos três espécies de amizade: a amizade por utilidade, ou seja, quando há algum interesse envolvido; a amizade por prazer, que tem lugar quando oferece algum tipo de fruição para uma das partes; e a amizade por benevolência; esta última é a forma mais perfeita de amizade (ARISTÓTELES, 1984, 1156b 6) entre homens que são bons e afins na virtude. A afeição surge sempre que há um sentido comunal ou propósitos compartilhados: A philia envolve necessariamente algum tipo de parceria ou associação [koinonia] (Idem, 1984, 1161b 15). Desse modo, as afeições políticas, tribais ou de companheiros de viagem, baseiam-se em afeições de parcerias, lastreadas por algum acordo.

A amizade é assim, uma disposição, mas também uma escolha deliberada de conviver. Há amizade numa associação na qual há convivência, e na medida em que todos buscam o bem de todos. (Cf. ZANUZZI, 2010, p.15). A amizade mais perfeita e conforme a virtude envolve algum tipo de igualdade – há algum tipo de semelhança que é o ponto de partida para toda amizade, mesmo aquelas baseadas na utilidade[11] . (ARISTÓTELES, 1984, 1158b 1).

Mas mais do que a amizade entre indivíduos, nos interessa aqui a amizade política. O termo "amizade cívica" ou "amizade política", (politiké philía), ocorre repetidamente na Ética a Eudemo (VII, 9-10), existe mais raramente na Ética a Nicômaco e se dá somente uma vez na Política (1295b 21-25). Trata-se da amizade entre concidadãos (polítai), um tipo particular distinto da amizade entre camaradas, chamada de hetairiké philía, a "afeição de camaradagem" (ARISTÓTELES, 1984, 1161a 25-6), que é comparável à philia entre irmãos. O conceito da amizade política ou cívica (politiké philia) era usado para descrever o laço

9 EN IX, 9, 1169 b 7-10

10 EN 1169 b 19

11 EN L8, 6, 1158 b 1

que ligava todos aqueles que tomam parte nos negócios do Estado e são unidos na sua lealdade a um partido (STERN-GILLET, 1995, p. 148)[12] .

A amizade assume um papel relevante na reflexão ética e política de Aristóteles, havendo na Ética nicomaqueia uma aproximação entre amizade e justiça. A justiça, tida como "a mais perfeita das virtudes", só se torna dispensável quando a amizade atinge um tipo de perfeição: "quando os homens são amigos não necessitam de justiça, ao passo que os justos necessitam também da amizade; e considera-se que a mais genuína forma de justiça é uma espécie de amizade" (ARISTÓTELES, 1984, 1155a 25-27). Portanto, a philia pode excluir a justiça, mas não o contrário. Ele aduz, ainda, que "a amizade também parece manter unidos os Estados" (Idem, 1984, 1155a 22), e ainda, na Política "a amizade é o maior bem dos estados" (Idem, 1984, 1262b 7-8).

Há, pois, benefícios morais e políticos que exsurgem de amizades virtuosas entre homens e também entre cidadãos. As relações entre os concidadãos são plurais, isto é, podem assumir muitas formas diferentes, a depender de sua fonte: a utilidade mútua, no prazer, ou no respeito pelo caráter, os três elementos que motivam o amor em geral. (KONSTAN, 2005, p. 101). Amizades perfeitas seriam o grau mais elevado das relações políticas, prescindindo até mesmo de justiça. Talvez por isso sejam elas tão raras. As amizades são excepcionalmente raras, e a amizade política também deve ser. Isso porque ela supõe um alto grau de concórdia entre as partes envolvidas[13] . Para o filósofo, assim como os critérios da boa cidadania variam, também os da amizade cívica se modificam com as constituições. Constituições sólidas encorajam todos os cidadãos a considerar-se reciprocamente, enquanto constituições corrompidas levam os governantes a se preocuparem com o equilíbrio do poder (KONSTAN, 2005, p. 154). É interessante notar que para Aristóteles, as tiranias não favorecem a amizade ou a justiça. Diferentemente, "nas democracias elas têm uma existência mais plena, pois onde há igualdade entre os cidadãos eles possuem muito em comum" (ARISTÓTELES, 1984, 1161 b 10).

A concórdia é um "estado de harmonia entre aqueles cujos propósitos e desejos são pelos mesmos objetos". Ora, se a philia se dá entre semelhantes e que ainda procuram os mesmos objetos (homonoia), dificilmente pode-se conceber disputas em um mundo assim tão perfeito. É por isso que Aristóteles sublinha os benefícios morais e políticos da amizade cívica: se há amigos, não há necessidade de justiça. Parece possível pensar, neste contexto, que, se normalmente entre direito e justiça se deve operar algum deslocamento para produzir de fato o justo no caso concreto, no caso da amizade este deslocamento não existe. Não porque seja desnecessário, mas porque ele já é imanente ao próprio conceito. Com efeito, a

12 Stern-Gillet, Suzanne. Aristotle's philosophy of friendship. Albany: State University of New York Press, 1995, p. 148.

13 A tradução em português utilizada emprega a palavra "unanimidade". Todavia, alguns comentadores mostram que há uma nuance no termo grego, que seria melhor traduzida por concórdia. Nas duas Éticas a amizade é definida como uma concórdia (homonoia) [EN 1155 a 24-26 e 1167 a 22]. Suzanne Stern-Gillet observa que há uma diferença etimológica entre a palavra grega e o inglês "concord" – a palavra latina-inglesa se baseia num conceito afetivo (cors, que remete a "coração") e a noção grega envolve a referência ao nous, que remete a intelecto, inteligência, espírito ou pensamento. (Cf. STERN-GILLET, 1995, p. 152).

amizade tem como elemento essencial a disposição de amar e ao mesmo tempo ser amado. Essa correlação, essa coexistência de afetos é algo necessário para que se possa mesmo caracterizar uma relação de amizade. Trata-se então de uma relação em que uma das partes busca o benefício próprio e também o benefício do outro. Há um duplo deslocamento, que deve ser necessariamente simultâneo e em igual grau. Ou seja, há uma homonímia de afetos e de interesses. Quando se quer para o outro exatamente o que o outro quer para mim, tenho uma relação de amizade, que é necessariamente justa. Se não ocorre este deslocamento, ou seja, se alguém busca apenas o próprio interesse, excluindo o interesse do outro, e há apenas egoísmo, ou se, por outro lado, uma das partes esquece completamente de si, buscando apenas a vantagem do outro, num ato de total altruísmo, isso também descaracterizaria a amizade, pois não houve o deslocamento simultâneo e na mesma medida entre as partes. (Cf. ZANUZZI, 2010, p. 18).

Benevolência, harmonia, concórdia. É em torno desses ideais que se constrói a noção de amizade política. Apesar de ter sido teorizada por Aristóteles, e ser conceito central para a pólis grega, o mundo contemporâneo não incorpora significativamente este preceito em suas categorias políticas e muito menos jurídicas. A amizade é inserida na linguagem do direito apenas por via oblíqua. As declarações de direitos exaltam frequentemente o respeito à igualdade, à liberdade e à dignidade humanas, o que culminaria numa noção de amizade, ou pelo menos, e isso é dito mais explicitamente, numa tolerância recíproca entre os homens. Isso é notável no preâmbulo da Carta da ONU de 1945, especialmente no seu artigo 1º, que se preocupa em estipular normas para reger as nações, que devem se pautar por relações de amizade, tolerância e paz:

> Nós, os povos das nações unidas, resolvidos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla.
>
> E para tais fins, praticar a tolerância e viver em paz, uns com os outros, como bons vizinhos, e unir as nossas forças para manter a paz e a segurança internacionais, e a garantir, pela aceitação de princípios e a instituição dos métodos, que a força armada não será usada a não ser no interesse comum, a empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos. (Grifos nossos).[14]

14 Na versão francesa : «nous, peuples des nations unies, résolus • à préserver les générations futures du fléau de la guerre qui deux fois en l'espace d'une vie humaine a infligé à l'humanité d'indicibles souffrances, • à proclamer à nouveau notre foi dans les droits fondamentaux de l'homme, dans la dignité et la valeur de la personne humaine,

Os termos utilizados na Carta de 1945 reforçam a ideia segundo a qual existe uma crença nos direitos fundamentais do homem, por isso, ela "reafirma a fé" na liberdade, igualdade e dignidade humanas. Para atingir essa finalidade torna-se essencial a prática da tolerância. Ainda no artigo 1º do mesmo documento legal, a busca e o desenvolvimento de "relações amistosas" estão dentre os propósitos das Nações unidas:

> 1. Manter a paz e a segurança internacionais e, para esse fim: tomar, coletivamente, medidas efetivas para evitar ameaças à paz e reprimir os atos de agressão ou outra qualquer ruptura da paz e chegar, por meios pacíficos e de conformidade com os princípios da justiça e do direito internacional, a um ajuste ou solução das controvérsias ou situações que possam levar a uma perturbação da paz;
>
> 2. Desenvolver relações amistosas entre as nações, baseadas no respeito ao princípio de igualdade de direitos e de autodeterminação dos povos, e tomar outras medidas apropriadas ao fortalecimento da paz universal;
>
> 3. Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião [...].

A linguagem da tolerância e da amizade ainda é utilizada explicitamente na Declaração da ONU de 1948. Desta feita não se trata de afirmar apenas a crença ou a fé em alguns direitos, mas em tomar a tolerância e a amizade como uma construção indispensável para atingir certas finalidades, algo que se dará por intermédio da educação. No seu artigo 26, item 2, o texto declara a necessidade de uma educação para a tolerância e a amizade:

> Art. 26. 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

dans l'égalité de droits des hommes et des femmes, ainsi que des nations, grandes et petites, • à créer les conditions nécessaires au maintien de la justice et du respect des obligations nées des traités et autres sources du droit international, • à favoriser le progrès social et instaurer de meilleures conditions de vie dans une liberté plus grande, et à ces fins:
• à pratiquer la tolérance, à vivre en paix l'un avec l'autre dans un esprit de bon voisinage,
• à unir nos forces pour maintenir la paix et la sécurité internationales,
• à accepter des principes et instituer des méthodes garantissant qu'il ne sera pas fait usage de la force des armes, sauf dans l'intérêt commun,
• à recourir aux institutions internationales pour favoriser le progrès économique et social de tous les peuples »

> raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Há, portanto, noções e princípios muito ligados ao domínio da moral ou do afeto, e que estão envolvidos de modo indireto no discurso dos direitos, sobretudo dos direitos humanos. Procurou-se aqui mostrar o interesse na história do pensamento político, em especial, na filosofia de Aristóteles, pela noção de amizade. É possível afirmar que o foco da investigação aristotélica recai justamente neste conceito que reúne de alguma forma os laços ou relações afetivas em geral, algo importante para a pólis. É evidente que na contemporaneidade a amizade é valorizada, mas é vista como algo precário, como um meio muito distante, que apenas remotamente contribuiria para a efetivação dos direitos fundamentais. A partir da reflexão aristotélica poder-se-ia questionar se, em vez de tomar a amizade como um meio para a realização de certos direitos, não há uma inversão de prioridades. Em outras palavras, podemos perguntar em que medida a declaração de certas virtudes políticas como meios para a implementação de normas jurídicas não dificultaria a busca pela efetivação dessas virtudes na vida social?

Grande parte da reflexão do pensamento político entende a amizade não como um meio, mas como um fim em si mesmo. Hannah Arendt, por exemplo, faz uma diferenciação entre os conceitos nem sempre claramente distintos de amor, respeito e amizade. Ao tratar do perdão, ela exclui o amor da esfera da política. Segundo a autora, ele é extramundano, ele separa e retira os indivíduos da esfera pública: "dada a sua paixão, o amor destrói aquela mediação que estabelece uma relação entre nós e os outros, e deles nos separa". Em seguida, faz uma comparação entre a noção de amor e de respeito: "o que o amor é em sua esfera própria e estritamente delimitada, o respeito é na esfera mais ampla dos negócios humanos". E assimila a noção de respeito à noção de philia politike emprestada de Aristóteles: "o respeito é uma espécie de "amizade" sem intimidade ou proximidade; é uma consideração pela pessoa, nutrida à distância que o espaço do mundo coloca entre nós, consideração que independe de qualidades que possamos admirar ou de realizações que possamos ter em alta conta". Daí pode-se depreender pelo menos dois aspectos interessantes: primeiro que este respeito deve ser nutrido sem levar em conta quaisquer qualidades ou virtudes da pessoa, e ainda, que ele deve ser nutrido à distância, uma distância interposta entre nós e o "espaço do mundo" (ARENDT, 2011, p. 254). Parece possível supor, deste modo, que Arendt trata de "respeito" aquela consideração – e não sentimento – que se deve nutrir pelo outro simplesmente pelo fato de ele ser outro, independente de suas qualidades ou defeitos, mas, sobretudo pelo fato de compartilharmos um espaço comum, o espaço público.

Na esteira do pensamento aristotélico, Arendt esclarece que a essência da amizade consiste no discurso e somente na troca e no diálogo entre os cidadãos que partilham um mundo comum. Em Homens em tempos sombrios, a autora mostra que os períodos de tempos sombrios acarretaram o obscurecimento do espaço público, o que fez com que os indivíduos não recorressem à política exceto em seus interesses vitais ou com relação à sua liberdade pessoal. Nesse sentido, há um desprezo pelo mundo e pelo âmbito público. (ARENDT, 2008, p. 20). A amizade seria assim uma qualidade imprescindível para recu-

perar o político. Esta qualidade, longe de ser sentimental, é sóbria e serena. Ela não se liga somente ao mundo privado, íntimo e pessoal, mas é eminentemente política e "preserva a referência ao mundo" (Idem, 2008, p. 31). Ao recuperar o pensamento de Lessing, Arendt declara a importância do dom da amizade, com a abertura ao mundo, que redundaria no verdadeiro amor à humanidade.

Considerações finais

A partir das reflexões arendtianas, talvez seja possível dizer que a inflação das leis (uma vez que há grande número de leis que regulam cada comportamento) e o consequente esvaziamento do direito, no sentido de sua tão criticada ineficácia deva-se não tanto ao progressivo distanciamento do direito positivo de certos princípios do direito natural, mas ao contrário, à exacerbada utilização do discurso dos direitos, deixando para um segundo plano o discurso da política. Sob um Estado normativista e normatizador, o que não é dito e criado pelo direito simplesmente não existe para o ordenamento e para o Estado. Do mesmo modo, o que não deveria existir para o mundo, uma vez que distante dos critérios mais basilares de justiça, passa a ser realidade quando criado pelo ordenamento jurídico Talvez por isso se invoque tão constantemente os grandes princípios da República, a Constituição, os direitos do homem ou a dignidade humana. Parece que antes de mais nada, o cidadão deve aprender a falar a linguagem dos direitos para só depois formular problemas políticos nascidos da coexistência democrática (GARAPON, 1994, p. 157). Em outras palavras, por não falar a linguagem dos afetos, ou da moral, ou da amizade, o direito não consegue alcançar problemas estritamente políticos. Quais as consequências do abandono de conceitos construídos historicamente e essencialmente políticos pela linguagem imperativa e coercitiva do direito?

Há certos termos já absorvidos pela linguagem jurídica, usados frequentemente, que no entanto não fazem parte do vocabulário essencial do direito. O direito coaduna-se com medidas, ordens, comandos e até mesmo princípios, mas se move mal no campo dos valores. Kelsen foi categórico ao dizer que o direito prescreve, não ensina, nem aconselha:

> As normas jurídicas, por seu lado, não são juízos, isto é, enunciados sobre um objeto dado ao conhecimento. Elas são antes, de acordo com o seu sentido, mandamentos e, como tais, comandos, imperativos. Mas não são apenas comandos, pois também são permissões e atribuições de poder ou competência. Em todo o caso, não são – como, por vezes, identificando Direito com ciência jurídica, se afirma – instruções (ensinamentos). O Direito prescreve, permite, confere poder ou competência - não "ensina" nada. Na medida, porém, em que as normas jurídicas são expressas em linguagem, isto é, em palavras e proposições, podem elas aparecer sob a forma de enunciados do mesmo tipo daqueles através dos quais se constatam fatos. [15]

15 Kelsen, Teoria pura do direito, p. 51.

Quando o direito comanda a amizade, a tolerância, o respeito à dignidade, há uma relação dialética que se estabelece no âmbito do político: de um lado, ter tais valores declarados mostra que os signatários da norma pactuam com esses valores, e portanto devem a ela se submeter; por outro, trata-se de uma Declaração que de algum modo, pela própria natureza das relações sociais e da justiça, impede um deslocamento fundamental para atingir plenamente as suas finalidades. Uma vez que trata de noções que são essencialmente políticas, construídas e compartilhadas por uma coletividade, elas não podem ser meramente decretadas. No entanto, nos dias atuais, o direito, diferentemente do que sugeria Kelsen, não mais se contenta em regular as atividades e posturas exteriores dos sujeitos – agora ele se imiscui nos afetos e vínculos que devem reger os cidadãos e as sociedades políticas. Pode ser que isso explique porque a democracia, a dignidade ou a diversidade não sejam efetivamente respeitadas: elas fazem parte da linguagem dos valores e não a do direito que se tornou a nova gramática das relações sociais contemporâneas (GARAPON, 1996, p. 71). Dito de outra maneira, há um certo consenso quanto aos princípios que devem reger o direito. O problema está na proteção efetiva dos direitos humanos, baseados em tais princípios. Quando a aposta para a solução deste problema é uma solução estritamente jurídica, que fixa procedimentos e cristaliza posturas, perde-se algo essencial: a possibilidade de uma solução política, portanto mais fluida, mas possivelmente mais efetiva.

Desnecessário dizer que isso cria um protagonismo do direito no cenário político. Quais as consequências disso? Questão de difícil resposta, mas talvez não seja fora de propósito aventar pelo menos uma possibilidade: a diminuição das liberdades. Mas como? Assim como em Antígona, Sófocles mostra os dois extremos do direito, sob o mesmo nome, também agora o direito serve para proteger, mas também para limitar, ou para fazer esquecer outras vias de transformação da realidade social. Já está tudo posto, declarado, positivado, o que resta a fazer? Talvez nunca antes no mundo ocidental tenha sido possível desfrutar de uma liberdade relativa aos costumes tão grande. Por outro lado, cresce a cada dia a intervenção do Estado no sentido de vigiar, disciplinar e limitar certas atividades e liberdades dos cidadãos, inclusive no que diz respeito a sua interioridade (GARAPON, 1996, p. 77). Trata-se de um paradoxo: conquistas jurídicas e sociais sem precedentes, mas acompanhadas de uma vigilância e de um controle social mais organizado e sistêmico a cada dia. Ao controlar o indivíduo, no entanto, muitas vezes o direito perde de vista a sociedade, que é essencialmente pluralidade e que, especialmente nas democracias, demanda uma mobilidade e não prescinde de valores políticos. Parece que agora vivemos um tempo em que o Estado é juiz e protetor, carrasco e benfeitor, e, com o poder conferido pelo direito, é cada vez mais presente e dominador na medida em que a amizade política diminui ou desaparece.

Referências bibliográficas

ARENDT, H. *A condição humana.* São Paulo: Forense Universitária, 2011.

_____. *Eichmann em Jerusalém:* um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. *Homens em tempos sombrios.* São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco.* São Paulo: Abril Cultural, 1984.

CHAUÍ, M. *Introdução à história da filosofia.* São Paulo: Cia das Letras, 2002.

GARAPON, Antoine. *Le droit nouveau langage de la tolérance.* Diogène, 176, oct-dec/1996.

KELSEN, H. *Teoria pura do direito.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KONSTAN, David. *A amizade no mundo clássico.* São Paulo: Odysseus, 2005

LEFORT, Claude. *Pensando o político.* São Paulo: Paz e Terra, 1991

LOCKE, John. *Dois tratados sobre o governo.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. *A Questão judaica.* São Paulo: Editora Moraes. 2. ed. 1991

VERNANT & VIDAL-NAQUET. *Mito y tragedia en la Grecia Antigua.* Barcelona: Paidós, 2002.

VILLEY, M. *A formação do pensamento jurídico moderno.* São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Polemique sur les "Droits de l´Homme".* In: *Les Études Philosophiques*. PUF, avril-juin, 1986.

PANGLE, Lorraine Smith. *Aristotle and the philosophy of friendship.* Cambridge University Press, 2003.

STERN-GILLET, Suzanne. *Aristotle's philosophy of friendship.* Albany: State University of New York Press, 1995.

WOLFF, F. *"L'ami paradoxal".* Autrement. Série Morales, n. 17. Février 1995.

ZANUZZI, Inara. *A amizade em Aristóteles:* Política, III, 9 e Ética Nicomaqueia, VIII. Revistas DoisPontos, Curitiba, São Carlos, v. 7, n. 2, p.11-28, outubro, 2010.

A democracia brasileira e o passado que não passa[1]

- La democracia brasileña y el pasado que no pasa
- The Brazilian democracy and the past that does not pass

Silvia Maria Brandão Queiroz[2]

Resumo: Pelo viés da interdisciplinariedade e adotando como eixo estrutural da argumentação a filosofia política contemporânea, propomo-nos demonstrar que nos modos de agir da atual democracia brasileira aloja-se a lógica governamental do recente período ditatorial. Iniciamos discorrendo acerca do paradoxo da universalidade dos direitos humanos a partir de conceitos como o de estado de exceção. Elencamos por foco crítico as políticas oficiais de memória e de justiça das vítimas da recente ditadura. No percurso, evidenciamos que o modelo jurídico-institucional ditatorial tem delimitado as ações estatais de reconhecimento das vítimas e a subjetividade dos sujeitos sociais, que segue capturada em seus modos de ser e agir, como sugerem o apoio e a indiferença de parcelas da coletividade às constantes violações de direitos humanos praticadas pelos agentes governamentais no contemporâneo. Nossa ideia não é corroborar com a tese de que há uma equivalência entre democracia e ditadura, mas fazer ver a prática da regra da exceção no contemporâneo democrático.

Palavras-chave: Ditadura. Democracia. Direitos Humanos. Violência. Ação política.

Resumen: De manera interdisciplinar y adoptando como base estructural de la argumentácion la filosofía política contemporánea, proponemos demonstrar que en las acciones de la actual democracia brasileña alojáse la lógica del gobierno del reciente período dictatorial. Empezamos reflexionando sobre el paradojo de la universalidad de los derechos humanos a partir de

1 Este artigo tem como ponto de partida a pesquisa que desenvolvemos em nossa dissertação de mestrado: Dialogando com Paul Ricoeur. A dimensão política da memória traumática. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Paulo, em abril de 2014.

2 Graduada em história pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especialista em Direitos Humanos pela Escola Superior da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo. Doutoranda em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo. E-mail: silmaribrandao@uol.com.br

conceptos como el de estado de excepción. Relacionamos criticamente las politicas oficiales de memoria y de justícia de las victimas de la reciente dictadura. En el percurso, evidenciamos que el modelo jurídico-institucional dictatorial ha delimitado las accionais estatais de reconocimiento de las victimas y la subjetividad de los sujetos sociales, que siegue capturada en sus modos de ser y agir, como sugeren el apoyo y la indiferencia de parcelas de la colectividad a las constantes violaciones de derechos humanos practicadas por agentes governamentales en el contemporáneo. Nuestra idea no es corroborar con la tesis que haya equivalencia entre democracia y dictadura, pero tornar visible la practica de excepción en el contemporáneo democratico.

Palabras clave: Dictadura. Democracia. Derechos humanos, Violência. Acción política.

Abstract: Throught the interdisciplinary bias and using as argument the structural axis of contemporary political philosophy, we intend to demonstrate that the modes of action of the current Brazilian democracy are settled by the government's logic of the recent dictatorial period. We began by talking about the paradox of universality of human rights, from concepts such as state of exception. We designated as critical focus the official policies of memory and justice for victims of the recent dictatorship. On the way, we have lunched that the dictatorial legal-institutional model has bounded state actions for the recognition of the victims. We have also noticed the subjectivity of the social subjects, which follows captured in their ways of being and acting, as suggested by the support and the indifference of certain community plots to the constant violations of human rights, committed by government agents in the contemporary society. Our idea is not corroborate the thesis that there is an equivalence between democracy and dictatorship, but do see the practice of exception in contemporary democraticy.

Keywords: Dictatorship. Democracy. Human Rights. Violence. Political action.

Introdução

No discurso do contemporâneo os direitos humanos aparecem na esfera pública como formalmente universais. Contudo, quando nos debruçamos na prática de governo dos Estados liberais observamos que o acesso a estes direitos está limitado, muitas vezes suspenso, atendendo mais aos cálculos governamentais do que à demanda da pluralidade dos sujeitos sociais. A contradição entre a abstrata universalidade dos direitos humanos e sua efetividade não se fundamenta propriamente no cálculo do direito, mas no choque entre a pretensa universalidade da lei e o interesse de grupos de cidadãos.

Nesse contexto, quando analisamos a aplicabilidade dos tratados e convenções internacionais, ou mesmo dos ordenamentos jurídicos nacionais, notamos que determinados grupos de cidadãos, utilizando-se de seu capital institucional, político, econômico e midiático, adotam a linguagem da garantia dos direitos da coletividade, da segurança nacional ou regional para advogarem pela necessidade da suspensão de direitos e então possibilitar o legítimo banimento da proteção da lei de parcelas significativas da população. Assim, por meio do discurso do bem comum, buscam fazer com que seus interesses sejam reconhecidos

pela pluralidade dos sujeitos sociais como sendo a totalidade dos interesses dos cidadãos e da nação.

A questão nos faz pensar em filósofos como Hannah Arendt, Jacques Derrida e Giorgio Agamben. De Arendt destacamos a argumentação desenvolvida em Origens do totalitarismo quando, por meio de uma descrição crítica rigorosa, constata a ausência de leis nacionais que protejam os apátridas. A filósofa nos faz refletir acerca dos limites dos direitos humanos, pois embora eles apareçam na esfera pública como universais e inalienáveis, na vida real ser um sujeito de direitos e ter nacionalidade são como faces da mesma moeda. Aos sem nacionalidade resta então uma situação angustiante que "não resulta do fato de não serem iguais perante a lei, mas sim de não existirem mais leis para eles; não de serem oprimidos, mas de não haver ninguém mais que se interesse por eles, nem que seja para oprimi-los" (ARENDT, 1989, p. 329).

Derrida nos convida a pensar a hospitalidade. Segundo o filósofo, no sentido clássico a hospitalidade ao estrangeiro está condicionada à lei do Estado-nação, o acolhimento ao outro se dá então de acordo com as regras, os direitos, os deveres instituídos, tratando-se de uma hospitalidade limitada pelo estabelecido no modelo jurídico-institucional vigente. De acordo com tal critério, os que não preenchem as condições pré-determinadas podem ter negado o direito à hospitalidade. Para Derrida, a lei da hospitalidade condicional ao mesmo tempo em que reconhece o direito faz com que os homens tenham de se submeter, se enquadrar ao estabelecido. Fora do direito, não há direito. Contudo, como nem todos atendem aos critérios na mesma proporcionalidade, há o grupo dos protegidos e dos sem direitos ou com direitos de segunda classe (2003).

Por fim, Agamben, na obra Estado de exceção, leva-nos a refletir acerca dos usos do conceito no contemporâneo. Segundo o filósofo, o estado de exceção se firma pela necessidade. Todavia, não há lei quando se fala de necessidade. Para Agamben, se por um lado, a necessidade não é o mesmo que estado de direito, por outro, o estado de exceção não deve ser visto como uma ditadura, mas como um espaço vazio de direito que permite a exclusão de grupos, que em tese, deveriam ter seus direitos respeitados, mas que devido a uma necessidade emergencial, à ameaça que representam ao corpo social, tornam-se de fato excluídos do direito a partir de uma medida autorizada pelo ordenamento jurídico. De acordo com o filósofo, se no totalitarismo o estado de exceção possibilitou a eliminação de cidadãos, "desde então, a criação voluntária de um estado de emergência permanente [ainda que, eventualmente, não declarado no sentido técnico] tornou-se uma das práticas essenciais dos Estados contemporâneos, inclusive os chamados democráticos" (2004, p. 13).

A partir dos filósofos ponderamos que as atuais democracias, para atender aos interesses de grupos de cidadãos, adotam medidas que mantêm parcelas da humanidade sem direitos. E dependendo da necessidade utilizam-se da regra da exceção para suspender direitos reconhecidos pela hospitalidade limitada a priori.

Nestes cálculos governamentais a ação política dos sem direitos, dos legalmente incluídos, mas de fato não atendidos, dos que denunciam a suspensão de seus direitos, adquire visibilidade não como um dissenso que possibilita a real efetivação dos direitos humanos, a

invenção democrática e a modificação dos dispositivos de controle e regulação do Estado, mas como o que coloca em risco a coletividade, como o que ameaça a ordem instituída. O conflito político é então banido do direito em nome da segurança e de um pretenso consenso democrático.

A democracia do consenso, ao fazer desaparecer do espaço público os sem direitos, os não atendidos, o resto da conta, a legitimidade política da voz dos sem parcela, que buscam manifestar o dano e se fazer ver com um dos contáveis de direito (RANCIÈRE, 1996), possibilita que o uso da violência de Estado contra os que se opõem ao concretamente constituído seja vista como necessária para extirpar o risco à segurança e ao viver bem da coletividade.

Assim, se no totalitarismo e nas recentes ditaduras latino-americanas, em nome do bem comum, da preservação da raça boa, para salvar a democracia, o horror e o terror foram institucionalizados como política de Estado e os corpos da raça ruim, dos inimigos internos, dos opositores políticos, tornaram-se objetos passíveis de tortura, morte e extermínio; no contemporâneo é em nome da segurança e do cuidado com a vida que o poder de morte tem sido acionado. E "a morte do outro, não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria a minha segurança pessoal; a morte do outro [...] é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura" (FOUCAULT, 2005, p. 305). Contudo, embora hoje o critério não seja o fazer morrer, mas o fazer viver, a lógica binária do racismo se mantém como poder de morte quando os Estados liberais escolhem aqueles que têm o direito à vida e os devemos ou podemos deixar morrer (FOUCAULT, 2005).

No contemporâneo, há uma relação entre racismo, direito e democracia, ao menos quando em situações emergenciais, devido à necessidade de preservação da vida e da segurança da população, devido à ameaça que certos indivíduos, grupos e parcelas da coletividade representam à paz e à harmonia social, legitima-se que partes da população sejam banidas da proteção do direito. Dessa forma, é em decorrência de uma necessidade, reconhecida e autorizada pelo ordenamento jurídico, que o direito dos perigosos e indesejáveis pode ser suspenso. E sem a proteção do direito, os sem direitos estão expostos não somente à morte física, mas também à morte política, uma vez que se encontram excluídos do direito à linguagem. Trata-se de uma "mutilação que se pode dizer básica, representada por uma forma de exclusão que é a exclusão da linguagem" (RICOEUR, 2008, p. 84).

Para Arendt, ainda que essa privação não impeça que os sem direitos pensem o que quiserem, impossibilita que sua opinião tenha significado comum. Segundo a filósofa, "as leis positivas são para a existência política dos homens, o que a memória é para sua existência histórica" (1989, p. 517). Nessa perspectiva, se as leis positivas e a memória garantem uma pré-existência comum, uma continuidade que vai além da vida mortal de uma geração, o bloqueio do direito à linguagem faz com que a voz dos sem direitos, seu dano, sua memória e sua história fiquem invisíveis no espaço compartilhado, possibilitando assim que os sentidos da pré-existência comum sejam substituídos por uma verdade fantasmática.

Considerando a problemática apresentada, é em meio à reflexão suscitada pela leitura dos filósofos que objetivamos pensar a relação ditatura-democracia no contemporâneo da sociedade brasileira. Trabalhamos com a hipótese de que há uma relação fundacional entre

o modelo jurídico-institucional ditatorial e o democrático. Como forma de aprofundarmos a compreensão da assertiva, elegemos como feixe norteador da argumentação as disputas políticas que perpassam a inscrição da experiência das vítimas na memória comum compartilhada e as políticas oficiais de reconhecimento daí advindas.

Nossa proposta não é desconsiderar as lutas políticas das vítimas, de seus familiares e de ativistas de direitos humanos ou desqualificar os avanços das medidas oficiais de reconhecimento resultantes da ação política deste coletivo, mas ponderar em que medida a lógica governamental do regime ditatorial, ao perpassar o modo de agir jurídico-institucional da atualidade, delineia os contornos deste reconhecimento e propicia a manipulação dos sentidos do passado, produzindo subjetividades e delimitando a ação política dos sujeitos sociais no contemporâneo.

A democracia brasileira e o passado que não passa

No Brasil, o compartilhamento de nossa pré-existência comum está bloqueado. Aqui, a verdade se legitima por meio de um saber dito científico, que tanto justifica o direito como permite sua suspensão. Em outras palavras, atendendo ao interesse de grupos de cidadãos, fundamentado no a priori do ordenamento jurídico e nos cálculos precisos de especialistas, os agentes das instituições estatais, ao mesmo tempo em que desqualificam a inventividade da ação política, executam a política do possível e do necessário, ainda que isso signifique a suspensão, o não reconhecimento ou a não efetividade de direitos garantidos pelo pacto para parcelas expressivas de cidadãos.

Essa presunção de verdade nos sugere não propriamente uma igualdade, mas certa similaridade entre o modelo jurídico-institucional adotado pelo Estado ditatorial e pelo democrático. Para nós, a questão se evidencia quando pensamos na intersecção que o Estado estabelece entre ação política, suspensão de direitos e violência de Estado. Afinal, não tem sido o uso da violência uma prática governamental contra os que se opõe politicamente ao tido por justo e necessário? Ao menos, por parte de certos especialistas de Estado? Os que agem na política para a modificação dos dispositivos de controle e regulação do Estado, para a efetivação de direitos reconhecidos pelo pacto, não têm sido tratados muitas vezes como vândalos quase que destituídos de direitos? Não é desta maneira que certas instituições estatais e seus agentes têm rotulado, suspendido os direitos e reprimido violentamente atores políticos? Não foi isso que ocorreu, por exemplo, com os manifestantes de junho de 2013[3] ?

Contudo, o que nos inquieta não é somente a ação do Estado e de seus especialistas, mas também o apoio e a indiferença com relação à desqualificação da ação política, à suspensão de direitos e ao uso da violência contra parcelas da população por parte considerável da coletividade. Parece-nos, ao menos em parte, que a aderência das subjetividades à esta política de Estado pode ser compreendida pela manipulação dos sentidos acerca da

3 Sobre contradição entre as violações dos direitos humanos praticadas pelos agentes estatais durante os protestos de junho de 2013 e o direito à manifestação, estabelecido por convenções internacionais e pelo direito interno conferir PROTESTOS Brasil 2013. Disponível em: <http://www.artigo19.org/protestos/>. Acesso em: 10 jun. 2014.

recente ditatura brasileira, pelo bloqueio do testemunho das vítimas do horror da tortura, do assassinato e da ocultação e do desaparecimento dos corpos de seus entes queridos na esfera da linguagem publicamente compartilhada, pelo silêncio e pelo esquecimento institucionalizados por meio da anistia de 1979. E lembremos que isto não é um resto do passado ditatorial, mas uma ação da democracia, pois em 2010 o Supremo Tribunal Federal revalidou a interpretação da lei de anistia tal como entendida em 1979. Em sua preleção os ministros do STF ignoraram que nos anos setenta vivíamos numa ditadura e consideraram que a interpretação da lei de 1979 é legitima para arbitrar os conflitos do passado de exceção pelo presente democrático.

Diante desta perspectiva, se por um lado, o Estado brasileiro assina tratados internacionais como a Convenção Interamericana de Direitos Humanos[4] e reconhece o direito das vítimas, quando aprova mecanismos jurídico-institucionais de reparação pecuniária, simbólica e histórica como a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos [lei 9.140/95], a Comissão de Anistia [lei 10.559/02] e a Comissão Nacional da Verdade [lei 12.528/11], por outro, adota o discurso manipulador do acordo democrático e da necessidade de reconciliação e de pacificação nacionais para legitimar o perdão institucional dado aos agentes da repressão política.

No contemporâneo, por meio da lei de anistia, as vítimas seguem sem direitos, sendo reconhecidas como seres sofredores, mas impossibilitadas de tornarem-se sujeitos de direito que acusam, testemunham e narram, são ouvidas e assim dão significado comum à sua experiência dolorosa de desumanização (RICOEUR, 2007), quando nas salas de tortura, nas mãos dos algozes, se transformaram em objetos.

Para além da nova injustiça que é feita às vítimas, este cálculo governamental propicia que a ação dos sujeitos sociais não diretamente atingidos pelas sevícias se estabeleça a partir da distorção e da mentira. E como sugere Arendt, o maior problema da mentira não é o de substituir a verdade, mas a "destruição do sentido mediante o qual nos orientamos no mundo real – incluindo-se entre os meios mentais para esse fim a categoria de oposição entre verdade e falsidade" (2011, p. 318). Uma mentira particular pode não mudar todo um contexto, mas produz um falso sentido, uma teia de ilusões que passa a orientar a ação dos homens no mundo (ARENDT, 2011, p. 315).

O pensamento da filósofa nos indica que a atual interpretação da lei de anistia não apenas tem suspendido o direito das vítimas à linguagem e à elaboração de sua dor, que permanece uma ferida aberta, como também tem contribuído para a manipulação das subjetividades, fraturando assim a autonomia e a liberdade dos sujeitos sociais, mesmo daqueles que não foram vítimas diretas do terrorismo de Estado.

4 O Brasil aprovou a Convenção Americana sobre Direitos Humanos em 1992 e em 1998 aceitou a competência contenciosa da Corte Interamericana. Em 2010, a Corte condenou o Estado brasileiro no caso Araguaia. Sobre o caso Araguaia e a sentença da Corte que, dentre outras coisas, determinou a revisão da lei de anistia conferir CORTE Interamericana de Direitos Humanos. Caso Lund e outros (Guerrilha do Araguaia) vs. Brasil. Sentença de 24 de novembro de 2010. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_219_por.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2010.

Dito de outra forma, as instituições estatais, ao delinearem os limites da inscrição da experiência das vítimas na memória comum compartilhada, têm possibilitado a distorção dos sentidos do passado. As vítimas permanecem vítimas e a subjetividade dos sujeitos sociais, que agem e sofrem a ação no agora, conserva-se como que capturada pela lógica do estado de exceção.

Parece-nos que, ao menos em parte, a natural aderência de parcelas da população ao discurso contemporâneo da necessidade do uso da violência estatal contra os cidadãos que ameaçam a segurança, a ordem e a paz social pode ser compreendida como fruto destas manipulações. E a violência vivida como não distorção, "erro ou perplexidade, mas como coisa corriqueira" (ENDO, 2012, p. 179), reproduz pedagogicamente a indiferença. No presente, assim como no passado, parte significativa da coletividade apoia e permanece omissa e indiferente quando o Estado viola direitos humanos, quando produz corpos torturáveis e matáveis.

Contudo, se na ditadura a ameaça à ordem e à vida da boa sociedade brasileira vinha dos comunistas, dos denominados terroristas, hoje ela é identificada em diferentes partes do corpo social como dependentes químicos, sem-terra, sem-teto, moradores das periferias etc. Todavia, embora a violência de Estado do contemporâneo atinja diferentes parcelas da sociedade, como destacam Felipe Brito e Pedro Rocha de Oliveira, numericamente o principal foco da repressão policial tem sido os historicamente excluídos dos benefícios do estado de direito – a população pobre, pois "as mortes em massa por homicídio no Brasil estão marcadas por uma clara seletividade econômica-étnico-espacial. Trata-se de mortes que fazem parte do funcionamento cotidiano do regime democrático em voga no país" (2013, p. 68).

De acordo com Atila Roque, diretor da Anistia Internacional, a forma como a sociedade e o Estado brasileiro têm agido diante do homicídio de crianças e jovens no país [apenas em 2010 o número de crianças e adolescentes vítimas de homicídio foi de 686], indica que o país "convive, tragicamente, com uma espécie de 'epidemia de indiferença', quase cumplicidade de grande parcela da sociedade e dos governos, com uma situação que deveria estar sendo tratada como uma verdadeira calamidade social" (2013).

Para Maria Gorete Marques de Jesus, pesquisadora do Núcleo de Estudos da Violência da USP e José de Jesus Filho, advogado da Pastoral Carcerária, a impunidade tem sido apontada como uma das causas da continuidade da violência no país. As delegacias ainda "guardam as dores e as mazelas da falta de outro jeito de fazer investigação que não seja torturando, humilhando e constrangendo 'supostos suspeitos'". Os pesquisadores indicam que o Brasil segue sem memória, sem o reconhecimento da violência que atinge e atingiu os ditos inimigos. "As vítimas da tortura, invisíveis aos olhos de todos, permanecem gritando solitárias por Justiça, enquanto ainda buscamos caminhar para que elas não existam mais" (2013).

Todavia, hoje a Comissão Nacional da Verdade nos traz a expectativa de resgate e visibilidade da memória ferida do passado recente em intersecção com a invenção de outro país possível. A Comissão é fruto da luta de décadas das vítimas, de seus familiares e de ativistas de direitos humanos. Formalmente, ela foi idealizada durante a décima primeira

Conferência Nacional de Direitos Humanos [2008]. Em 2009 foi incorporada ao terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos [PNDH-III], em novembro de 2011 foi transformada em lei e em maio de 2012, com prazo de duração de dois anos, posteriormente prorrogado para o final de 2014, iniciou seus trabalhos.

Contudo, apesar das expectativas no processo de sua regulamentação a Comissão parece ter sido capturada pelos cálculos governamentais, como indica a alteração do nome aprovado pelos participantes da Conferência Nacional. De acordo com o estabelecido na Conferência, a Comissão deveria chamar-se *Comissão da Verdade e da Justiça*. No entanto, o termo justiça foi extraído do texto final. Em seguida houve nova alteração e a expressão 'agentes da repressão política' foi retirada. Talvez a pressão pela nova redação tenha derivado de grupos de cidadãos que sentiram seus interesses ameaçados e temeram que as apurações contra os agentes da repressão política [diretriz 23], aliadas à possível retirada do ordenamento jurídico de eventuais normas remanescentes de períodos de exceção [diretriz 25] pudessem resultar em algum tipo de constrangimento ou mesmo na punição dos responsáveis pelos atos de terrorismo de Estado[5] .

Neste contexto, se por um lado, não podemos negar a importância dos trabalhos da Comissão, por outro, também não devemos esquecer que ela nasce limitada a priori pela relação fundacional entre ditadura e democracia. Isto significa dizer que embora dentre seus objetivos esteja o esclarecimento dos fatos e das circunstâncias em que ocorreram os crimes contra a humanidade, ela deve observar o disposto na lei de anistia. Seu relatório não poderá ser usado para fins de julgamento ou punição dos responsáveis, ela deve orientar-se pelos princípios da reconciliação e da pacificação nacionais tal como reconhecidos em 1979, leia-se impunidade.

E se como pensam os especialistas do passado, os arquivos constituem matéria prima para a apuração dos fatos históricos, observamos problemas, pois parte dos arquivos das Forças Armadas segue com o acesso negado. A instituição continua afirmando que eles foram destruídos, ainda que repentinamente seus vestígios apareçam, como ocorreu no caso Rubens Paiva[6] . E para nós, negando-se assumir o inegável, houve desvio de finalidade do fim público quando durante a ditadura sete instalações militares foram utilizadas como centros de tortura[7] .

5 Sobre as alterações do Decreto 7.037/09, que aprovou o PNDH-III conferir o Decreto 7.177/10.

6 Em maio de 2014 o Ministério Público Federal [MPF] denunciou cinco militares pela morte e pela ocultação do cadáver do ex-deputado Rubens Paiva, desaparecido desde 1971. O MPF se fundamentou em documentos encontrados na casa do coronel reformado Paulo Malhães, morto um mês após de ter prestado depoimento à Comissão Nacional da Verdade. Cf. RIBEIRO, Marcelle. MPF denuncia cinco militares por morte de Rubens Paiva. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/brasil/politica/mpf-denuncia-cinco-militares-por-morte-de-rubens-paiva,37ab4c26da516410VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>. Acesso em: 30 mai. 2014.

7 Em resposta ao ofício 124/2014 da Comissão Nacional da Verdade, que solicitou sindicância administrativa para apurar desvios de finalidade na utilização de instalações militares para fins de tortura, em 17 de junho de 2014 o Ministro da Defesa Celso Amorim encaminhou, à Comissão, expedientes recebidos dos Comandos da Marinha, Exército e Força Aérea. Neles as Forças Armadas afirmaram que os arquivos disponíveis não permitem assegurar ter havido desvio de finalidade do fim público. Disponível em: <http://www.cnv.gov.br/index.php/outros-destaques/495-cnv-torna-publicos-relatorios-das-sindicancias-instauradas-pelos-comandos-das-forcas-armadas>. Acesso em: 23 jun. 2014.

Outra questão que contraria as expectativas com relação ao alcance dos trabalhos da Comissão é o silêncio público que tem cercado suas atividades. De acordo com o relatório do Instituto de Estudos da Religião [ISER], divulgado em dezembro de 2013, a Comissão não tem disponibilizado "atas ou transcrições das reuniões de trabalho, das audiências públicas realizadas ou de depoimentos prestados." Para parte dos membros da Comissão a publicidade das investigações prejudica a apuração dos fatos históricos.

Contudo, parece-nos que – diante da fratura dos documentos, da recusa das Forças Armadas em assumir o desvio de finalidade ou mesmo pedir publicamente perdão às vítimas e à sociedade brasileira, e da real possibilidade do testemunho público das vítimas ainda vivas – a Comissão deveria abrir-se mais fortemente ao teor testemunhal do relato dos sobreviventes e ocupar o espaço até hoje inexistente na cena do tribunal. Tal ação faria eclodir no ouvido público a narrativa das vítimas, dos algozes e de outros atores políticos do período, como os que advogaram pelos direitos dos presos políticos. A Comissão daria então visibilidade ao que resta do passado no presente não somente como dívidas às vítimas, mas também como possibilidade de fazer a coletividade compreender o que a experiência do horror tem de comum, exemplar e contemporâneo.

Dito de outra forma, sem desconsiderar a prioridade das vítimas, a Comissão poderia ultrapassar a singularidade da literalidade do irrepresentável e do incomparável para possibilitar à coletividade enfrentar a natural aversão à mensagem perturbadora do trauma e como que retornar a experiência da dor das vítimas para compreender o real da barbárie, atuando então no presente contra sua repetição.

A Comissão poderia assim contribuir para que a coletividade rompesse com a visão que faz da democracia a encarnação do bem contra o mal da ditadura. Não se trata, como sugere Tzvetan Todorov, de apagar a singularidade, mas de conservar viva a memória do passado como forma de "estar alerta frente a situações novas e sem dúvida análogas" (2000, p. 58). Tratar-se-ia de extrairmos "das lembranças traumatizantes o valor exemplar que apenas a inversão da memória em projeto pode tornar pertinente. Enquanto o traumatismo remete ao passado, o valor exemplar orienta para o futuro" (RICOEUR, 2007, p. 99).

No entanto, até o momento, os trabalhos da Comissão não conseguiram romper com a lógica jurídico-institucional ditatorial, no espaço da verdade o testemunho segue silenciado. Ainda que haja relato, ele não entra no ouvido público nem como elaboração do passado traumático e nem como exemplaridade, que interliga o passado, o presente e o futuro. A reflexão nos indica que a Comissão tem se aproximado mais da inscrição de um ponto final em uma página da história que pode ser virada do que da elaboração da memória em interseção como a ação do agora e em perspectiva de futuro.

A experiência do horror engendrada pelo terrorismo de Estado continua a ser vista pela coletividade primordialmente pelo viés de uma singularidade que diz respeito somente às vítimas de um passado morto, quase como se esta experiência não decorresse de uma ação governamental que, mesmo de modo diferenciado, se repete no presente quando os agentes estatais exterminam cidadãos, os deixam simplesmente morrer ou procuram travestir a ação política de crime.

Nesse contexto, o que nos reservará a Comissão Nacional da Verdade? Por enquanto, essencialmente poucas palavras e muitos silêncios. Todavia, mantemos expectativas, esperamos que com o fim dos trabalhos da Comissão possamos afirmar como verdade dos fatos, que houve uma ditadura e que ela não foi branda, se é que estamos autorizados a imaginar a existência de uma ditadura branda[8] .

Temos a expectativa [seria um sonho?] de que finalmente poderemos afirmar que houve prisões arbitrárias, sequestros, torturas, mortes, desaparecimentos e que sabemos onde estão os corpos; que tivemos acesso a todos os arquivos da repressão política; que o terrorismo foi uma política de Estado e não consequência da ação de um grupo radicalizado; que houve apoio da sociedade civil; que conhecemos as circunstâncias em que tais crimes foram praticados; que compreendemos o teor testemunhal das vítimas e dos perpetradores; que os algozes possuem nomes e nós os conhecemos e que eles não estão mais prestando serviços ao Estado Democrático de Direito. Idealizamos poder afirmar que ficou visível à coletividade que o terrorismo de Estado não diz respeito apenas aos diretamente atingidos e que seus efeitos não se esgotaram com a passagem do regime ditatorial para o democrático, mas estão cravados na memória e a subjetividade dos sujeitos sociais segue capturada; que a lei de anistia não representa um consenso democrático e que as leis da ditadura serão revogadas, pois não podem seguir regulando o pacto democrático; que o não julgamento dos responsáveis pelos crimes do passado tem contribuído com a perpetuação da cultura de violência, com a impunidade e com a desqualificação da política no contemporâneo.

Enfim, imaginamos poder afirmar que somos uma sociedade que reconhece a importância da inventividade da ação política e de sua dimensão democrática, que repudia a violência de Estado e por isso exige justiça não somente como direito das vítimas, mas também como valor exemplar para uma pré-existência comum contra o que não deve ser, quer pensemos nos algozes do passado ou nas violações dos direitos humanos do presente.

Considerações finais

Enquanto escrevíamos este artigo, para além das cotidianas violações de direitos humanos contra a população desclassificada e pobre; ocorria na cidade de São Paulo, durante a manifestação de 23 de junho de 2014 e no mesmo mês em que o juiz Marcos Vieira de Moraes determinava o arquivamento do inquérito aberto contra a estudante Luana Bernardo Lopes, que em 2013 havia sido enquadra na Lei de Segurança Nacional de 1983 [por ter registrado imagens de uma manifestação], a prisão do professor Rafael Marques Lusvarghi e do estudante Fábio Hideki Harano. O direito de Rafael e Fábio de se manifestarem foi criminalizado, pois, mesmo sem a apresentação de provas os dois foram presos e acusados de associação criminosa e porte de explosivos.

8 Referimo-nos ao editorial publicado pelo jornal Folha de S. Paulo em fevereiro de 2009, que transformou a ditadura em uma "ditabranda". CF. LIMITES a Chavez, Folha de S. Paulo. São Paulo, 17 fev. 2009. Editorial.

Em 01 de julho de 2014, ativistas de direitos humanos, intelectuais e juristas encontraram-se na Praça Roosevelt, com parte da população da cidade de São Paulo, para debater acerca das prisões de Rafael e Fábio. Na ocasião, o local foi cercado por policiais e os advogados Daniel Biral e Silvia Daskal, ao questionarem a ausência de identificação dos agentes públicos foram presos por desacato à autoridade.

Neste ano em que o golpe que implantou a ditadura completa 50 anos, neste ano em que a Comissão Nacional da Verdade entregará o relatório final acerca dos crimes contra a humanidade praticados durante o regime ditatorial à sociedade brasileira, neste ano de Copa do Mundo no Brasil, neste ano em que passados quase trinta anos do final da ditadura tivemos a sétima eleição direta para a presidência, neste ano, as medidas de exceção contra os que se opõem politicamente a ordem instituída permanecem sendo utilizadas como técnica governamental. Então, se por um lado, não podemos afirmar que vivemos em uma ditadura, por outro, não podemos negar a perpetuação da relação fundacional entre ditadura e democracia no contemporâneo.

No caso das políticas oficias de memória, verdade e justiça acerca da recente ditadura e do reconhecimento de suas vítimas, a relação fundacional se materializa mais fortemente por meio da força política dos que agem em prol do possível e do necessário estabelecidos pela interpretação vigente da lei de anistia. A impunidade, o silêncio e o esquecimento seguem com imperativos à velha reconciliação e pacificação nacionais.

O projeto da ditadura, ao menos em parte, conserva-se vitorioso, pois o Estado democrático, com o apoio e a indiferença de parcelas consideráveis de cidadãos segue capturando subjetividades, desqualificando a ação política, suspendendo direitos, praticando prisões arbitrárias e produzindo corpos torturáveis e matáveis. E como no passado, ainda que de outro modo, o argumento continua sendo o bem da boa sociedade brasileira. E as vítimas de agora são os historicamente excluídos, os de sempre: preferencialmente os desclassificáveis, os pobres, mas também os que se opõem à ordem instituída.

Referências bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção.* Trad. Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo.* Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *Entre o passado e o futuro.* Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRITO, Felipe; OLIVEIRA, Pedro Rocha de (2013). *Territórios transversais.* In: MARICATO, Ermínia (et al.). *Cidades rebeldes:* passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, p. 64-69.

DERRIDA, Jacques. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade.* Trad. Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

ENDO, Paulo César (2012). *Walter Benjamin, Sigmund Freud e o trauma das máquinas.* In:

SEDLMAYER, Sabrina; GINZBURG, Jaime (Org.). *Walter Benjamin:* rastro, aura e história. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 171- 189.

FOUCAULT, Michel (2005). Aula de 17 de março de 1976. In: _____. *Em defesa da sociedade:* Curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, p. 285-315.

INSTITUTO de Estudos da Religião. *Um ano de Comissão da Verdade:* contribuições críticas para o debate público. Segundo relatório de monitoramento da Comissão Nacional da Verdade (maio de 2012 a maio de 2013). Rio de Janeiro: 2013. Disponível em: <http://www.iser.org.br/pdfs/II_relatorio_CNV_ISER_WEB_160713_ALT.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2013.

JESUS, Maria Gorete Marques de; JESUS FILHO, José. *Uma década é pouco:* tortuosos caminhos para a consolidação de uma política de combate e prevenção da tortura no Brasil. In: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, *5o Relatório nacional sobre direitos humanos no Brasil 2001-2010*, p. 91-101. Disponível em: <http://www.nevusp.org/downloads/down265.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento.* Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento.* Trad. Alain François (et. al.) Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

_____. *O justo* 2. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

ROQUE, Atila. *Epidemia da indiferença.* Valor Econômico, 3 set. 2012. Disponível em: <http://anistia.org.br/direitos-humanos/blog/epidemia-de-indiferen%C3%A7-2012-09-03>. Acesso em: 2 jan. 2013.

TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoire.* Trad. Miguel Salazar. Barcelona: Paídos, 2000.

O acúmulo da violência e da criminalidade na sociedade brasileira e a corrosão dos direitos humanos

- La acumulación de la violencia y la delincuencia en la sociedad brasileña y la corrosión de los derechos humanos.

- The accumulation of violence and crime in Brazilian society and the corrosion of human rights.

Antonio Mateus de Carvalho Soares[1]

Resumo: Este artigo de natureza teórica, mas com inferências há alguns dados estatísticos disponibilizados por pesquisas recentes, dialoga com expressões da violência e da criminalidade na sociedade brasileira, apontando que o seu acúmulo social, tem contribuído para a corrosão dos direitos humanos. Como construção social, que estrangula o respeito nas relações de sociabilidade, a violência rompe com códigos de ordens e com direitos inalienáveis da condição humana. Estes direitos são compreendidos, através de um conjunto de dispositivos e garantias essenciais à condição humana e social do cidadão. No Brasil o acúmulo da violência e da criminalidade se desenhou de forma intrínseca ao processo de formação da sociedade, estando presente nas lógicas autoritárias e na imposição vertical de uma cultural de medo e de dominação. Na contemporaneidade este referido acúmulo se amplia e se diversifica cada vez mais envolvendo a população jovem, que se destaca entre os índices de criminalidade. Assim, às compreensões aqui empreendidas se organizam através dos seguintes eixos: a violência como elemento estruturante da

1 Sociólogo; Doutor em Ciências Sociais; Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. Pesquisador do Observatório de Segurança Pública da Bahia – UNIFACS. Autor do livro Sociologia & Sociedade – Tema, teoria e conceito; e-mail - antoniomateuscs@gmail.com

sociedade brasileira; os fragmentos constitutivos da sociedade civil e dos direitos humanos no Brasil; o monopólio da violência na ditadura militar e as expectativas com a constituição de 1988; a expressão da corrosão dos direitos humanos: violência juvenil e o Estado da Bahia, algumas especificidades. Como um de seus resultados este artigo afirma que o acúmulo e consolidação da violência no Brasil corrói os direitos humanos e a condição humana, gerando danos irreparáveis para a sociedade civil**.**

Palavras-chave: Violência. Sociedade brasileira. Política. Segurança. Direitos humanos.

Resumen: Este artículo es de naturaleza teórica, pero hay algunas inferencias datos estadísticos proporcionados por la investigación reciente, los diálogos con las expresiones de la violencia y la delincuencia en la sociedad brasileña, señalando que su acumulación sociales ha contribuido a la corrosión de los derechos humanos. Como una construcción social, que estrangula el respeto en las relaciones personales, la violencia rompe los códigos de los pedidos y los derechos inalienables de la condición humana. Se entiende que estos derechos, a través de un conjunto de dispositivos y esencial a la condición humana y social de las garantías ciudadanas. Brasil, en la acumulación de la violencia y la delincuencia están diseñadas intrínsecamente a las formas del proceso de formación de la sociedad, estando presente en la lógica autoritaria y la imposición vertical de un miedo cultural y la dominación. En la época contemporánea esta acumulación que se expande y diversifica cada vez más la participación de los jóvenes, que se destaca entre los índices de criminalidad. Por lo tanto, los acuerdos realizados aquí se organizan en los siguientes temas: la violencia como elemento estructurador de la sociedad brasileña; los fragmentos constituyentes de la sociedad civil y de derechos humanos en Brasil; el monopolio de la violencia en la dictadura militar y las expectativas con la Constitución de 1988; la expresión de la corrosión de los derechos humanos: la violencia juvenil y el estado de Bahía, algunos detalles. Como uno de los resultados de este artículo dice que la acumulación y consolidación de la violencia en Brasil socava los derechos humanos y de la condición humana, causando un daño irreparable a la sociedad civil.

Palabras clave: Violencia. La sociedad brasileña. Política. Seguridad. Derechos humanos.

Abstract: This article is theoretical in nature, but there are some inferences statistical data provided by recent research, dialogues with expressions of violence and crime in Brazilian society, pointing out that their social accumulation, has contributed to the corrosion of human rights. As a social construct, which strangles the sociability of respect in relationships, violence breaks codes orders and inalienable rights of the human condition. These rights are understood through a set of devices and essential to human and social condition of citizen security. In Brazil the accumulation of violence and crime are intrinsically drawn to the training process forms of society and is in the authoritarian logic and vertical imposition of a cultural fear and domination. In contemporary times this buildup that expands and diversifies increasingly involving young people, that stands between crime rates. Thus, the understandings undertaken here are organized by the following themes: the violence as a structuring element of Brazilian society; the constituent fragments of civil society and human rights in Brazil; the monopoly of violence against dictatorship and expectations with the constitution of 1988; the term corrosion of human rights: youth

violence and the state of Bahia, some specifics. As one of his results this article says that the accumulation and consolidation of violence in Brazil undermines human rights and the human condition, causing irreparable damage to civil society.

Keywords: Violence. Brazilian society. Policy. Security. Human rights.

Introdução

Como categorias complexas que indicam fenômenos manifestos na sociedade brasileira, a "violência" e o "crime" não podem ser analisados por campos de saber isolados, ou por uma única matriz conceitual, nem compreendidos em definições estanques. Como explicita Maria Stela Grossi Porto (2000), com as constantes redefinições do espaço sociocultural, a própria nomenclatura da violência e do crime segue os contornos de uma sociedade flexível e mutante. Segundo Theophilos Rifiotis (2006), a violência ocupa um lugar central na luta pela posse do presente, pela compreensão da experiência contemporânea, com seus mundos marginais, e sua dimensão episódica e fragmentária, um tempo marcado pela falta de finalidade nas formações institucionais e pela (in)diferença nas condições de acesso aos direitos sociais.

Para ser compreendida é necessário percebermos a violência através de ações difusas, como sugere José Vicente Tavares dos Santos (2009), que propõem o esboço do que ele chama de "sociologia da conflitualidade", um paradigma explicativo que busca compreender as práticas sociais consideradas violentas próprias da sociedade contemporânea – violência política, violência costumeira, violência de gênero, e um conjunto de outras violências e crimes que para este autor, revelam dilemas da sedimentação de um controle social, informal e formal que tem como fator desencadeante a violência difusa na sociedade contemporânea que apresenta como um de seus efeitos a corrosão dos direitos humanos. Neste sentido, os direitos humanos se instituem como uma necessidade pautada em um conjunto de direitos básicos: civis, políticos e sociais; direitos que na compreensão sociológica são integrados visando à dignidade da condição humana (ARENDT, 2010) e a qualidade de vida na sociedade. O fato é que estes direitos são negligenciados por um conjunto de situações de violência e criminalidade acumulada socialmente.

O debate sobre a violência e a criminalidade mobilizou nos últimos anos uma série de estudos e pesquisas nacionais e internacionais que visam buscar o entendimento deste fenômeno social, que instaura um campo de análise problemático e conflitivo, envolvendo diferentes categorias de análises, atores sociais e responsabilidades públicas. Percebemos a complexidade da violência quando procuramos, por exemplo, circunscrever o seu campo semântico. Deparamo-nos de imediato com "um jogo de linguagens onde diferentes tipos de fenômenos aproximam-se, enredando-se numa teia discursiva cuja amplitude é sempre crescente" (RIFIOTIS, p. 6, 2006). Condição que coloca o tema da violência como um problema da ordem pública, no caso da sociedade brasileira, a violência encontra-se situada na história particular da formação política do país (MISSE, 2006; ADORNO; PERALVA, 2005; ZALUAR; LEAL, 2001). Sérgio Adorno (2002) defende que a violência no Brasil cons-

tituiu-se como um fenômeno determinado sócio-historicamente e está associado à crise do sistema de segurança pública, ao crescimento das injustiças sociais e ao esvaziamento dos direitos. Para Roberto da Matta (1982), a violência no Brasil serve tanto para hierarquizar iguais, quanto para igualar diferentes, pode ser entendida como um modelo operatório que se constituiu desde a origem da sociedade brasileira. Os trabalhos de Alba Zaluar (1999, 2002) e Vera Telles (1996) apontam que a violência danifica o projeto humano, pois nega direitos e o uso da argumentação como possibilidade de entendimento e de exercício político de sociabilidade.

Segundo Misse (2006), a temática da "violência" e as referências ao "mundo do crime" emergiram, portanto, numa série de estudos dos últimos anos, como questões vinculadas estreitamente aos deslocamentos recentes operados nas esferas estruturantes da vida popular que, antes de mais nada, colocavam em questão a promessa de contrapartida social do assalariamento industrial, "potencializados pela globalização" (TAVARES DOS SANTOS, 1999). A violência e o crime como fenômenos sociais instituem uma "sociabilidade violenta" como formula Machado da Silva (2004) e Misse (2006), que destacam que ela se manifesta na sociedade brasileira e se insere nos diversos espaços da vida cotidiana como práticas agressivas e hostis que anunciam novas formas de sociabilidades, marcadas pela insegurança e pelo medo, proclamando uma "cultura do medo", compreendida como uma consequência de um regime de práticas sociais circunscritas pela sociedade de "massas" ou por um regime de impunidades. (DAHRENDORF,1987).

Em se tratando da "terra brasilis", a violência compensatória foi instituída desde a origem desta sociedade, que revela um "acúmulo social da violência" (MISSE, 2006, p. 34), instituidora de "conflitualidades" (TAVARES DOS SANTOS, 2009), que fragmenta as relações de sociabilidade e corroem os direitos humanos (liberdade, segurança, vida digna). Entretanto, este "acúmulo social da violência", deve ser analisada não apenas através dos fatores apresentados na contemporaneidade, uma compreensão fecunda deste fenômeno social deve ser feita através do estabelecimento de relações que evidenciem como a violência foi integrada à história da formação da sociedade brasileira. Assim, é importante afirmar que desde o processo de colonização, que instituiu práticas de poder autoritário, em que o colonizador subjugou povos nativos e escravizados, a violência se fez presente. Os povos autóctones foram adulterados culturalmente e biologicamente. Além de terem sido simbolicamente sequestrados do seu tempo e espaço, foram fisicamente violentados, quando não pelo castigo, por práticas de estupros promovidos pelo branco português. Darcy Ribeiro (1996) mostra que o processo de catequização indígena serviu como meio de alienação e combate a uma suposta rebeldia ao trabalho forçado. Os colonizadores introduziram doenças estranhas ao seu cotidiano, como sífilis e tuberculose, o vírus da gripe se disseminava entre índios e índias, agindo como "bombas virais" promotoras de altíssimo índice de mortalidade. As tribos que tentavam resistir às imposições do colonizador eram inteiramente exterminadas. É neste processo de acúmulo de violência, cabe à intercalação, de como se apresenta os direitos indígenas na contemporaneidade? Como eles são vistos e inseridos na sociedade civil?

Com a chegada dos negros e a consolidação do regime da escravidão, o tronco e o chicote se firmaram como instrumentos disciplinares do processo de colonização portuguesa, que fez da tortura e do sacrifício instrumentos de coerção ao trabalho forçado. O negro foi amplamente inserido no processo de exploração, sendo considerado a força de trabalho fundamental à produção monocultoral e latifundiária (FREYRE, 1997), sendo submetido a inúmeras situações de subordinação pelo uso da violência física, verbal e moral. Ainda hoje o negro é vitima da exclusão social, sendo a etnia que mais sobre com a violência e a criminalidade urbana, conforme veremos no transcurso deste artigo.

Diversos episódios políticos, fundamentais à formação da sociedade brasileira, como a independência do Brasil, em 1822, a abolição da escravatura, em 1888, e a proclamação da República, em 1889, foram marcos históricos que instituíram nova ordem política e econômica da sociedade brasileira. Apesar de inflexões importantes no marco da cultura política autoritária, não foram suficientes para a suspensão de práticas autoritárias enraizadas, de uma sociedade organizada por relações verticais de força, que ainda permaneceria valendo-se de práticas agressivas de dominação e estigmatização direcionadas à população pobre, iletrada e negra (IVO, 2012).

O acúmulo social da violência no Brasil, se associa diretamente com as relações de dominação produzidas historicamente, que se pautavam em relações de poder sistematicamente injustas, e de caráter patrimonialista, praticadas por uma elite que se consolidou no poder justamente pelo acúmulo histórico de um regime de exploração autoritário colonial que associava o poder do latifúndio e da exploração ao exercício do poder político, alicerçando um modelo de desenvolvimento conservador, como analisa vasta literatura brasileira (FURTADO, 1974; FERNANDES, 1975; PRADO JUNIOR, 1994; HOLANDA, 1995; RIBEIRO, 1996; NUNES, 1997; FREYRE, 1997).

Este artigo analisa a violência como fenômeno intrínseco da sociedade brasileira e se faz presente de forma expressiva na contemporaneidade, corroendo os direitos humanos. Neste intento ele resgata de forma pontual alguns ensinamentos de autores que interpretaram a formação do Brasil, e subsidiam a compreensão do acúmulo histórico da violência e da criminalidade mantida em nosso cotidiano, situação que se banaliza e compromete a ordem social, a paz e a segurança pública, corroendo os direitos humanos e disseminando a cultura do medo. Os direitos humanos aqui são compreendidos, como um conjunto de dispositivos e garantias essenciais à condição do homem em seu universo social, constituídos em um dado momento histórico para buscar construir uma sociedade mais justa (LYNN, 2009). Para Cunha (2000), os direitos humanos como dispositivos sociais, pode se apresentar como um conjunto de políticas baseada na moral e intimamente relacionada com os conceitos de justiça, igualdade e democracia. Expressão do relacionamento que deveria prevalecer entre os membros de uma sociedade e entre indivíduos e Estados.

Em perspectiva similar a de Cunha (2009), Herkenhoff (2010) defende que os direitos humanos ou direitos do homem são, na modernidade, entendidos como os direitos fundamentais que o ser humano possui, e por sua dignidade inerente. São direitos que não resultam de uma concessão da sociedade política. Pelo contrário, são direitos que a socie-

dade política e democrática tem o dever de consagrar e garantir (SANTOS; CHAUÍ, 2012). Assim, estes direitos referem-se a um conjunto de micro direitos básicos e inalienáveis ao homem: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais, entre outros. Eles devem ser garantidos de forma integrada, mas que lamentavelmente têm suas avalizações e funcionalidades comprometidas no âmbito da sociedade democrática, por um conjunto de fatores entre estes, pelo acúmulo social de violência e do crime na sociedade brasileira, assim como pela descontinuidades e lacunas na política de Segurança Pública Nacional. Para atender a estes objetivos o artigo divide-se em quatro partes que se completam. A violência como elemento estruturante da sociedade brasileira; Fragmentos constitutivos da sociedade civil e dos direitos humanos no Brasil; O monopólio da violência na ditadura militar e as expectativas com a constituição de 1988; A expressão da corrosão dos direitos humanos: violência juvenil e o Estado da Bahia, algumas especificidades.

A violência como elemento estruturante da sociedade brasileira

Presente durante o processo de colonização, a violência sempre esteve inserida nas relações instituídas entre a metrópole e a colônia, como uma prática verticalizadora e central na relação de dominação e exploração, foi sendo aplicada e produzida como uma ação inerente a nossa cultura colonial, inicialmente os índios foram massacrados e violentados, logo em seguida, ou de forma concomitante os negros que foram submetidos ao trabalho escravo e uma série de castigos violentos. Como exemplo destes castigos, segundo (MATTOSO, 1990), o retalhamento das nádegas com faca e cauterização das fendas com cera quente; chibatadas e exposição ao tronco; palmatória, uma argola de madeira parecida com uma mão para golpear as mãos dos escravos; o pelourinho, onde se dá o açoite: o escravo fica com as mãos presas ao alto e recebe lombadas de acordo com a infração cometida), a violência desmedida estruturava as relações na colônia. A tradição de se fazer marcas de ferro em brasa no gado, quando do desenvolvimento da pecuária no Brasil, pode ser oriunda do costume anterior de se marcar seres humanos (GORENDER, 1992, p. 50).

> Para explicar as diversas formas de violência é problemático postular qualquer centralidade explicativa, seja ela, por exemplo política, econômica, cultural. Ao evocar traços políticos ou culturais, tais como processo colonial, escravidão, tradição patriarcal, ou mesmo machismo, racismo etc., temos que levar em consideração que não há novidade nestas considerações, porém elas trazem o desafio de retirarmos delas as devidas consequências. (RIFIOTIS, p. 2, 2006)

Como a escravidão foi supostamente abolida, apenas em 1888, após muitos anos de práticas e conduções violentas, a sociedade brasileira, no final do século XIX, suscitou diversas expectativas em relação à modernização do país e ao projeto de nação, neste período

ainda não se questionava direitos sociais ou direitos humanos. No final do século XIX, houve a chegada de inúmeras famílias de imigrantes para substituir os trabalhadores escravos, na então incipiente indústria cafeeira. A cultura da violência também se fez presente no trato com estes novos sujeitos sociais que eram também espoliados nas relações de trabalho, que mesmo não sendo escravas, era similar em precarização. A Primeira República (1889-1930), ao mesmo tempo em que trouxe mudanças no campo político, a exemplo da Constituinte de 1891, se mostrou conservadora e militarizada, com forte tendência positivista e práticas oligárquicas excludentes. Vale acrescentar que, a constituição republicana de 1891garantiu direitos políticos limitados, a exemplo do sufrágio direto para as eleições presidenciais, mas apenas os oriundos da aristocracia poderiam ter direito a voto. Neste período, o discurso e a mentalidade política, mesmo desejando mudanças sociais, imprimia comportamentos autoritários que sobrepunha o respeito e à cordialidade necessária no convívio social, verticalizando as relações e mantendo a exploração e a exclusão, como formas de manutenção de poder e da ordem social, questões relativas aos direitos sociais, não ganhavam espaço na pautam da discussão.

> A sociedade brasileira tradicional, a partir de um complexo equilíbrio de hierarquia e individualismos, desenvolveu, associado a um sistema de trocas, reciprocidade na desigualdade e patronagem, o uso da violência, mais ou menos legítimo, por parte de atores sociais bem definidos. Neste cenário social, a manipulação do poder, a corrupção e o uso da força, teve um papel fundamental na estruturação do sistema social da época, o que muitas vezes pode ter conduzido há uma legitimação velada destes atos na constituição da sociedade brasileira. (VELHO, 2000, p. 57).

Como demonstra Caio Prado Júnior (1994) no livro Formação do Brasil Contemporâneo, a presença da mentalidade conservadora e autoritária do passado colonial impedia, em sua plenitude, a evolução da sociedade brasileira. Ao analisar as conjunturas da transição do regime imperial para o republicano, no final do século XIX, Prado Junior apontou a subordinação à exploração comercial que ainda atendia aos interesses mercantilistas, não permitindo que o sistema republicano se libertasse dos ranços da dominação colonial. Segundo Prado Júnior (1977), mesmo com a abolição da escravidão e com a independência do Brasil, ainda eram evidentes conflitos de toda ordem, envolvendo os latifundiários e o comerciante português, o agricultor servil ou o escravo e o senhor de engenho, o branco e o mulato, contradições oriundas das discrepâncias da base econômica do sistema colonial. Os conflitos acabaram influenciando negativamente a formação da unidade social e o desenvolvimento da consciência de nação, pois estes conflitos se instituíam em meio à manutenção de uma mentalidade social conservadora e autoritária, o que gerou empecilhos para a constituição da integração democrática econômica e política no país.

Para o Prado Júnior, ao final do século XIX, o Brasil aparece como uma sociedade sem organicidade social, decorrente da liberdade que vai sendo conquistada, ainda num universo que se mantinham lógicas similares do mercantilismo escravagista. É desse corpo

social disforme que se projetará a nação brasileira e, por conseguinte, as diretrizes da sociedade contemporânea (PRADO JÚNIOR, 1994), que desafia na contemporaneidade a garantia e eficácia da justiça e dos direitos humanos. Neste período foram produzidos diversos discursos violentos, pautados em práticas estigmatizantes e opressoras que evocavam o determinismo biológico como elemento de distinção entre brancos e negros, a exemplo da produção de Nina Rodrigues (1862-1906), Sylvio Romero (1851-1914) e Oliveira Viana (1883-1951), que criaram teorias discriminatórias com a finalidade de equivocadamente sinalizar o progresso nacional. Estas teorias se apoiavam no discurso eugênico, fortalecendo o racismo científico e a ideia da supremacia branca em relação aos negros. Lamentavelmente, ainda hoje os ranços das teóricas raciológicas ainda ecoam na contemporaneidade, mesmo depois da criação de leis específicas contra o Racismo (Lei nº 9459-97), este tipo de violência é ainda é presente na sociedade brasileira, situação que pode ser referenciada como um dos comportamentos sociais que corroem os direitos humanos, conforme veremos adiante.

Neste cenário de reconfigurações políticas e econômicas do final do século XIX, a sociedade brasileira foi incorporando novas dinâmicas, a exemplo da chegada de imigrantes europeus para trabalhar na indústria então nascente. Entretanto, esse fator não conseguiu extirpar os ranços conservadores e autoritários do passado escravagista, como manifesta Freyre (1997). Ainda em relação a traços da formação cultural e política autoritária da sociedade brasileira, Sérgio Buarque de Holanda (1995) afirma a presença de heranças históricas, a se expressar em contrastes dicotômicos, a exemplo da compreensão em relação à democracia trazida para o Brasil, que, para o autor, deveria ser encarada como um "mal-entendido", já que os movimentos reformadores da sociedade possuíram diretrizes ditadas pelos grupos dominantes. Ao analisar o Brasil no final do século XIX, Holanda (1995, p. 35) observa a manutenção das lógicas de dominação e de hierarquias, fundadas em privilégios, que promoveu necessariamente a acúmulos de injustiças sociais, no instante em que classificava os que teriam acesso a direitos políticos, ao letramento e até mesmo ao incipiente posto de operário livre na indústria.

Fragmentos constitutivos da sociedade civil e dos direitos humanos no Brasil

A partir dos anos 30 do séc.XX, no Brasil, buscou-se colocar em prática um projeto que viabilizaria a fundação de um sentido efetivo de nação para a sociedade brasileira A Revolução dos anos 30 colocou fim na República Velha e em suas lógicas oligárquicas, criou expectativas para a república democrática do país, mas logo apresentou o seu reverso. As expectativas em relação aos direitos sociais, com a Revolução de 1930, foram amplamente malogradas, houve desrespeitos aos direitos políticos, que foram negligenciados[2] . Durante

2 É difícil assegurar com precisão quando a discussão sobre os direitos humanos se iniciou, mas é certo que sua concepção recebeu influências do iluminismo e dos ideais da Revolução Francesa, no que se refere à liberdade, igualda-

o Estado Novo, 1937-1945, a negação de direitos sociais teve continuidade com o uso de práticas caracterizadas pela centralização do poder, anticomunismo e autoritarismo nas decisões públicas. Acrescenta-se que neste período, o Brasil participou da Segunda Guerra Mundial, ao lado dos Aliados, expressando a seguinte contradição, enquanto soldados brasileiros matavam ou morriam na Itália em nome da democracia, aqui se vivenciava práticas governistas de matriz conservadora e autoritária.

O fim do Estado Novo marcou o início de uma fase de esperança democrática no Brasil (DOMINGOS, 2005). Ocorreram eleições diretas em 1945, pela primeira vez as mulheres votaram para presidente do Brasil e, em 1946, uma nova constituição foi promulgada. Neste período os direitos sociais e humanos brasileiros começaram a entrar na pauta das discussões públicas mundiais e o Estado passou a receber influências regulamentares da Organização das Nações Unidas (ONU). Nela foi criado o Comitê de Direitos Humanos responsável pela redação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento este que conseguiu expressar uma visão ampla e interdisciplinar do que realmente seria desejado como direitos humanos. Neste momento, era importante compreender como se instituía a sociedade civil no Brasil; assim, o controle do Estado e a organização da sociedade civil passariam a exercer legalmente um pacto de sujeição do indivíduo e a soberania estatal, exercendo um maior controle sobre a sociedade.

O debate sobre direitos humanos começou a surgir, entretanto de forma genérica e com problematizações infindáveis. O próprio conceito de direitos humanos era instituído por um largo conjunto de situações e necessidades associadas à condição do homem em seu universo social; entretanto, havia dificuldades na circunscrição do que realmente era estes direitos humanos, situação que de alguma forma mantém-se na contemporaneidade. O fato é que quando discutimos esta categoria polissêmica às vezes adentramos em um entrevero de conceitos e definições, que muitas vezes com o intuito de nos aproximar, paradoxalmente acaba por nos distanciar de focalizações sobre os maiores interessados nesta discussão que é o próprio homem. Não há dúvidas que é para o homem que os direitos humanos e a justiça social destina-se, entretanto há inúmeros obstáculos para sua efetivação.

O Estado democrático, neste período (1945-1947), buscou representar-se de forma a legitimar-se como instituição responsável pelo progresso econômico e social do Brasil e isto repercutiu em sinalizações de responsabilidades no âmbito da segurança e no controle da violência. Neste momento, na sociedade brasileira, o contrato estatal implicaria gradualmente o surgimento simultâneo de discussões sobre sociedade política e sociedade civil. Para Gramsci (2001), o conceito de sociedade civil é inseparável da luta entre as classes sociais, e sua construção integra sua mais densa reflexão sobre o "Estado ampliado". Esse é composto pela relação entre a sociedade política e a sociedade civil, ou seja, é formada pela hegemonia conquistada – ao mesmo tempo – pela coerção e pela conformidade e busca

de e fraternidade. No final do século XVIII, se constituiu a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que a partir de 1948, passou a se chamar de Declaração dos Direitos Humanos, com maior presença dos Estados que se mobilizavam em resposta aos danos sociais e humanos gerados pelo holocausto e pelas Guerras Mundiais.

de princípios jurídicos norteadores da sociedade, entre estes a luta pelos direitos sociais e humanos.

Deste modo, no intervalo de 1946 a 1967, houve iniciativas através de práticas democráticas, para um maior debate dos direitos humanos no Brasil, entretanto, estes intentos foram barrados pela constituição de 1967. Ou seja, antes que os princípios democráticos pós 45, entrasse em funcionalidade, o golpe militar é instaurado em 64, e trouxe consigo inúmeros retrocessos, supressão da liberdade, monopólio estatal da violência, restrição ao direito político, empoderamento dos foros militares em relação aos civis, mantendo todas as punições e arbitrariedades decretadas pelos Atos Institucionais. A Constituição de 1967 vigorou, formalmente, até 17 de outubro de 1969, neste período foi baixado o Ato Institucional, o AI-5, o mais violento e desrespeitoso com os direitos humanos, provocando revoltas sociais e levando a bancarrota a Constituição de 1967. O fato é que antes de ser garantido os direitos humanos, foram sequestrados e combalidos por um regime de poder arbitrário e violento. Acrescentamos ainda que, durante este período, o autoritarismo, os crimes civis, a violência ostensiva e os retrocessos políticos e constitucionais agiram de forma a massacrar às conquistas democráticas anteriores, situação que começa a ser reparada apenas em 1988.

O monopólio da violência na ditadura militar e as expectativas com a Constituição de 1988

Durante o período de 1964 a 1984, a sociedade brasileira vivenciou a ditadura militar, sustentada por ampla tecnoburocracia civil-militar e empréstimos internacionais que potencializaram, a alto custo, o desenvolvimento industrial do país. Neste período o Brasil vivenciou um dos momentos mais violentos de sua história. O militarismo estatal, que fazia uso deliberado do monopólio da violência para conter os descontentamentos com o regime. O Estado se fazia ostensivo no exercício da supressão das liberdades individuais, permitindo que o exército e a polícia militar pudessem prender e encarcerar pessoas consideradas suspeitas, promovendo a violência instititucionalizada, e ampliando o nosso acúmulo social da violência.

O Estado ditatorial foi a maior expressão do "Estado de exceção" no Brasil, momento em que os direitos e as garantias institucionais foram suspensos. Para Agamben (2004), o Estado de exceção é a tradução de uma espécie de tendência incorrigível do Estado moderno em fazer da exceção a regra, na forma da suspensão recorrente da norma jurídica. A "exceção" é um conceito limítrofe que não pode ser definido nem como situação de fato, nem como situação de direito.

A ditadura militar promoveu a conspurcação do conceito de Estado de Direito e inaugurou, nos anos 1960, o Estado de exceção, positivado em um regime ultramilitarizado e amparado por meio de Atos Institucionais e, posteriormente, pela promulgação da Constituição de 1967 e Emenda Constitucional nº 01, de 1969. A Constituição de 1967, que substituiu a de 1946, institucionalizou a ditadura através de um aparato legal que reunia

decretos e atos que controlavam qualquer movimentação oposicionista, determinou que o poder constituinte originário fosse ilimitado e soberano, com foco na segurança nacional, no hipercontrole e na administração das finanças do Estado. A carta constituinte semioutorgada, além de institucionalizar a tirania militar tornou-se referência máxima à antidemocracia. Nesta mesma perspectiva, de endurecimento jurídico da ditadura, foi criada a Emenda Constitucional nº 01, de 1969, que incluiu mais 26 alterações na Constituição de 1967. Segundo Schmitt (2006), a ditadura não é o oposto da democracia, este seria o liberalismo; a ditadura é um meio para garantir um fim, é a suspensão do direito para realizá-lo.

A ditadura foi um momento da história recente da sociedade brasileira em que se exerceu implacavelmente o monopólio da violência através do poder do Estado. Marcada pelo autoritarismo, a ditadura trouxe consequências nocivas para a sociedade brasileira, aprofundando relações assimétricas e verticalizadas, ampliando o acúmulo de violência e a corrosão dos direitos humanos na sociedade brasileira. Segundo Paulo Paim (2008), neste período violento da sociedade brasileira, milhares de brasileiros foram mortos e torturados pela polícia política. Além do derramamento de sangue, os sentidos de democracia e direitos foram esvaziados e o país foi governado pelo autoritarismo (havia eleições e partidos políticos: Arena e MDB, erro grave), o Poder Executivo dominava o Legislativo e o Judiciário, existia censura e prisão dos inimigos políticos.

O regime ditatorial suspendeu direitos e garantias institucionais, arbitrando através de práticas autoritárias e opressoras com suspensão do direito no âmbito público e instituição da violência. A análise sobre a formação do Estado brasileiro, tendo ponto de inflexão a ditadura militar, confirma que a organização do Estado, sob um ambiente de instabilidade institucional e do autoritarismo, expressava a subordinação da cultura política à violência institucionalizada. Essa possui em sua gênese o colonialismo, expresso como conservadorismo, patrimonialismo, nepotismo, mandonismo (LEAL, 2012), corrupção na gestão pública e violência contra as classes exploradas, em uma conjuntura que se elabora como a base para o exercício do poder soberano que aqui se instalou.

O regime militar teve seu fim em 1984. Além do sentimento de medo instituído pelo regime ditatorial, o governo não conseguia mais estimular o crescimento da economia e reduzir a inflação crônica, o que induziu à formação de movimentos pró-democracia. Movimentos que desejavam a rápida transição para a abertura democrática, entre os quais se destacam os movimentos estudantis, feministas, os relacionados ao meio ambiente e ao movimento agrário, como o Movimento dos Sem Terra (MST), criado no início dos anos 1980. Além da defesa de suas bandeiras de luta, esses movimentos pleiteavam conquistar o direito à liberdade de expressão e ao exercício pleno da cidadania.

Neste contexto, podemos compreender que a discussão sobre a efetividade dos direitos humanos na sociedade brasileira é recente. Eles se fizeram presentes como pautas reivindicativas nas lutas do processo de redemocratização do Brasil, nos anos 70 e 80, e passaram a ser garantidos na Constituição de 1988, que logo em seus primeiros artigos consagraram o princípio da cidadania, dignidade da pessoa humana e os valores do trabalho. O princípio da dignidade da pessoa humana, foi incluindo na carta constitucional

de 1988. Já no prefácio, está expressa a inviolabilidade à liberdade e, posteriormente, no artigo 1, com os fundamentos; no inciso 3º - a dignidade da pessoa humana; adiante, no artigo 5º, quando manifesta a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à igualdade. O fato é que a Constituição de 1988, buscando atender às pautas de um conjunto de movimentos sociais, que convergiam em garantias para os direitos dos homens, fixou os direitos humanos como um dos princípios que devem reger as relações internacionais do Brasil (artigo 4º, inciso II). A partir deste marco democrático, o Brasil começou a possuir um papel de destaque na realização da Conferência Mundial de Direitos Humanos de 2003, que aconteceu em Viena.

Como um importante marco político da sociedade brasileira, a Constituição de 1988, em meio a um conjunto de alterações políticas e econômicas desdobrava-se em outras dimensões da sociedade, a exemplo do crescimento inflacionário, a desigualdade social, o tráfico de drogas e a evolução da violência e da criminalidade. A Carta mobilizou diretrizes decisivas para o início do processo de "consolidação" da democracia e, apesar das dificuldades ainda enfrentadas, houve uma ampliação da participação social pela luta e respeito aos Direitos Humanos, apresentando inclusive um maior controle relativo das instituições de segurança.

Neste contexto, a questão da segurança pública, aparece na Constituição de 1988, como um direito social, uma das ações necessárias para a consolidação da democracia em nosso país, levando em conta o pacto federativo e as responsabilidades dos entes federados (União, Estado e Município). Conforme o texto constitucional em seu Artigo 144, "a segurança pública é dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio" (BRASIL, 1988). A partir de então, a segurança pública em interfaces com os direitos humanos, passar a ter um lugar de destaque na arena de decisões governamentais.

Para a Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), órgão normativo vinculado ao Ministério da Justiça, "a segurança pública é uma atividade pertinente aos órgãos estatais e à comunidade como um todo, realizada com o fito de proteger a cidadania" (BRASIL, 2013). A questão é que tanto as garantias constitucionais como os intentos da Secretaria Nacional na promoção de uma segurança que atenda às necessidades essenciais de todo ser humano não se efetivam no âmbito das relações sociais. O aumento vertiginoso dos índices de criminalidade e da violência, amplia o sentimento de insegurança vivenciado pela população nos mais diversos lugares. A falta de segurança rompe as mediações necessárias ao direito de uma cidadania civil e de proteção à vida.

A complexidade em relação à promoção da segurança pública no Brasil é potencializada por um com conjunto de déficits cívicos, associados a própria dificuldade na gestão dos órgãos públicos de segurança (complexo sistema jurídico e sistema policial – federal, militar, civil, guarda municipal). Estes órgãos não atuam de forma sincronizada e são desafiados pela amplitude do país. Em 2013 a população jovem brasileira, indicou a questão da segurança pública com um elemento prioritário de inclusão na elaboração de uma nova Agenda de Desenvolvimento para 2015 (NAÇÕES UNIDAS, 2013).

Mesmo com alguns avanços no âmbito da regulação dos direitos pós constituição de 1988, há ainda um conjunto de desafios em relação a efetivação dos direitos, sobretudo no âmbito da saúde, educação e segurança, direitos básicos para a qualidade de vida. A questão da segurança pública é marcada pela fragilização face ao crescimento da violência e da criminalidade no país.

A expressão da corrosão dos direitos humanos: violência juvenil e o estado da Bahia, algumas especificidades

O acúmulo social da violência na sociedade brasileira consolida-se ao mesmo tempo que se expande na contemporaneidade. Deste modo os índices[3] e as estatísticas, servem como constatação da evolução deste fenômeno. Assim, é importante manifestar que, em 2013[4] , o Mapa da Violência (WAISELFISZ, 2013), produzido pelo Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos (CEBELA) em parceria com a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLASCO-Brasil), divulgou estatísticas que afirmam que o Brasil supera os índices de homicídios dos 12 países mais populosos do mundo, apresentando taxa de 27,4 homicídios por 100 mil habitantes, taxa cinco vezes maior que a dos Estados Unidos, conforme a Tabela 1, sendo o único país da América do Sul que aparece nesse critério populacional, superando as taxas de homicídios de países como China, Índia, Estados Unidos, Indonésia, Paquistão, Nigéria, Bangladesh, Rússia, Japão, México e Filipinas.

Tabela 1 – Taxas de homicídio nos países mais povoados do mundo – 2013

PAÍS	ANO	POPULAÇÃO (milhões)	HOMICÍDIOS (número)	HOMICÍDIOS (Taxa/100mil)	FONTE
China	2010	1.339,20	13.410	1,0	Unodc
Índia	2010	1.184,60	41.726	3,4	Unodc
EUA	2010	301,06	16.129	5,3	Whosis
Indonésia	2008	234,02	18.863	8,1	Unodc
Brasil	**2010**	**190,08**	**52.260**	**27,4**	**SIM/MS**

3 Os índices são inferências da realidade, não são dados por si concretos, mas expressam previsibilidades e meios de interpretação desta realidade, quando nos deparamos com estatísticas da violência, temos que ter cuidado para não reforçar estigmas em relação a lugares e conjuntos populacionais, não criminalizar a pobreza e buscar estabelecer comparações entre os índices apresentados e as mais diversas realidades sociais, buscando compreender assim os fatores do fenômeno.

4 Utilizaremos os dados do Mapa da Violência 2013, por já serem dados mais completos e sedimentados pelas avaliações estatísticas realizadas pelo instituto de pesquisa. Os dados do Mapa da Violência 2014, são parciais, mesmo assim confirmam o crescimento da violência e da criminalidade. Segundo as estatísticas recentes de 2014, foram 56.337 mortes, o maior número desde 1980. A média nacional segundo os dados de 2014 é de 29 casos por 100 mil habitantes, maior do que o ano anterior que foi de 27,4 casos de homicídio por 100 mil.

Paquistão	2010	170.3	13.208	7,6	Unodc
Nigéria	2008	164,4	18.442	12,2	Unodc
Bangladesh	2010	158,3	3.988	2,7	Unodc
Rússia	2010	142,5	18.951	13,7	Unodc
Japão	2011	125,8	415	0,3	Whosis
México	2011	112,5	24.829	22,1	Whosis
Filipinas	2008	96,1	12.523	13,00	Whosis

Fonte: Waiselfisz (2013, p. 22)

Em 2012, a organização *Seguridad Justicia* y Paz, constituída pelo Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal A.C., sediado na cidade do México, divulgou um estudo sobre as 50 cidades mais violentas do mundo[5] , como apresentado na Tabela 2. Nesse estudo, diversas cidades brasileiras apareceram no ranking (RANKING..., 2013), dentre elas Maceió[6] , que ocupa a 6ª posição mundial na taxa de homicídios, sendo a primeira a cidade de San Pedro Sula, localizada em Honduras, com uma taxa de 169 homicídios dolosos por cada 100 mil habitantes. A segunda cidade no ranking foi Acapulco, com taxa de aproximadamente 143 homicídios dolosos por cada 100 mil habitantes.

Tabela 2 - Taxas de homicídios por 100 mil habitantes por cidades do mundo – 2012

POSIÇÃO RANKING MUNDIAL	POSIÇÃO RANKING BRASILEIRO	CIDADE	PAÍS	HOMÍCIDIOS	HABITANTES	TAXA
1ª		San Pedro Sula	Honduras	1.218	719.447	169.30
2ª		Acapulco	México	1.170	818.853	142,88
3ª		Caracas	Venezuela	3.862	3.247.971	118,89
4ª		Dostrito Central	Honduras	1.149	1.126.534	101,99
5ª		Torreón	México	1.087	1.147.647	94,72
6ª	**1ª**	**Maceió**	**Brasil**	**801**	**932.748**	**85,88**
7ª		Cali	Colômbia	1.819	2.294.653	79,27
8ª		Nuevo Laredo	México	288	395.315	72,85

5 O Relatório produzido pela Organização Seguridad Justicia Y Paz apresenta o ranking de cidades através de sua taxa de criminalidade, organizada de acordo com a quantidade de mortes violentas em proporção com a amplitude demográfica das cidades com mais de 300 mil habitantes.

6 Segundo dados ainda parciais do Mapa da Violência 2014, Maceió é a capital mais violenta do país e o estado de Alagoas ainda lidera o ranking no país com 64,6 casos por 100 mil habitantes, número semelhante ao registrado durante a Guerra do Iraque, de 2004 a 2007.

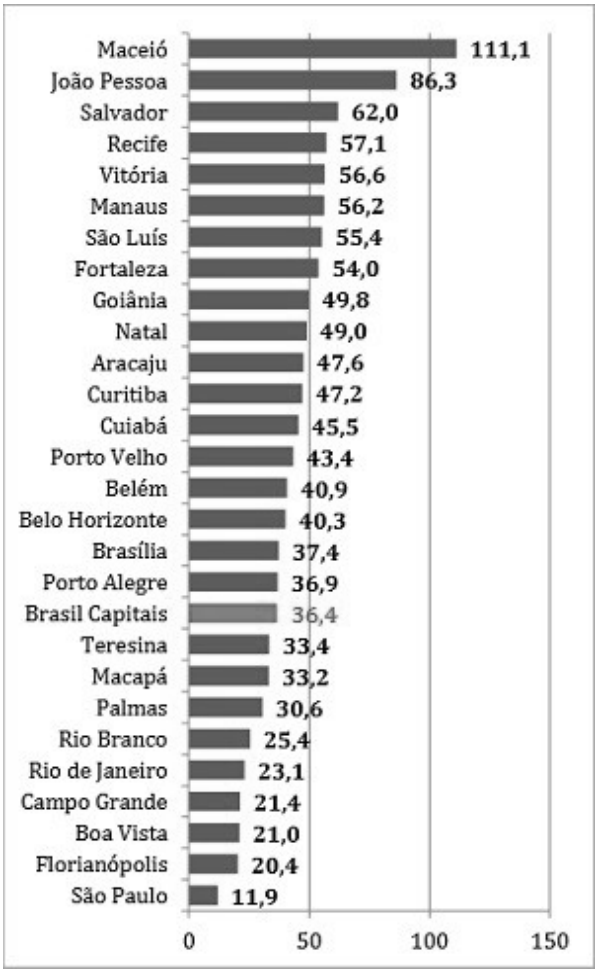
9ª		Barquisi-meto	Venezuela	804	1.120.718	71,74
10ª	**2ª**	**João Pessoa**	**Brasil**	**518**	**723.515**	**71,59**
11ª	**3ª**	**Manaus**	**Brasil**	**945**	**1.342.846**	**70,37**
13ª	**4ª**	**Fortaleza**	**Brasil**	**1.628**	**2.452.185**	**66,39**
14ª	**5ª**	**Salvador**	**Brasil**	**2.391**	**3.642.682**	**65,64**
16ª	**6ª**	**Vitória**	**Brasil**	**1.018**	**1.685.384**	**60,40**
23ª	**7ª**	**São Luís**	**Brasil**	**509**	**1.014.837**	**50,16**
26ª	**8ª**	**Belém**	**Brasil**	**1.033**	**2.141.618**	**48,23**
28ª	**9ª**	**Cuiabá**	**Brasil**	**380**	**839.130**	**45,28**
30ª	**10ª**	**Recife**	**Brasil**	**1.656**	**3.717.640**	**44,54**
34ª	**14ª**	**Goiânia**	**Brasil**	**547**	**1.302.001**	**42,01**
42ª	**15ª**	**Curitiba**	**Brasil**	**597**	**1.751.907**	**34,08**
45ª	**16ª**	**Macapá**	**Brasil**	**160**	**499.116**	**32,06**

Fonte: Adaptado de Ranking... (2013, p. 33).

Como apresentado na Tabela 2 [7], ao focalizarmos as cidades brasileiras averiguou-se que as capitais do Norte e Nordeste ocupam os primeiros lugares em taxa de criminalidade repercutindo em uma maior intensidade na corrosão dos direitos humanos nestas capitais. Mesmo realizado em ano diferente e com métodos específicos, o ranking proposto pela organização mexicana Seguridad Justicia y Paz (2012), no que se refere às cidades brasileiras, está próximo das taxas encontradas pelas estatísticas do Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americano (CEBELA), através do Mapa da Violência 2013 (Gráfico 1). Nas duas pesquisas, Maceió e João Pessoa são consideradas as capitais mais violentas do Brasil. Salvador ocupa a 5ª posição na pesquisa da organização mexicana e a 3ª posição na pesquisa Mapa da violência 2013.

7 Mantivemos a ordem da 1ª à 10ª posição e depois elencamos um conjunto de cidades brasileiras que aparecem nas pesquisas da organização Seguridad Justicia y Paz. Mantivemos a sua posição original na primeira coluna e construímos uma segunda coluna que expressa um ranking apenas das cidades brasileiras.

Gráfico 1 – Taxas de homicídios nas capitais brasileiras



Fonte: Waiselfisz (2013, p. 53)

Conforme a taxa de homicídios nas capitais brasileiras (Gráfico 1), Salvador apresenta uma taxa de 62,2 homicídios para cada 100 mil habitantes, expressivamente mais elevada que a taxa de homicídios no Brasil, que é de 36,4 homicídios para cada grupo de 100 mil habitantes. No estado da Bahia ela é de 34,4 homicídios para cada grupo de 100 mil habitantes. Assim como no Brasil, na Bahia o grupo populacional com maior participação nos índices de homicídios é o de adolescentes e jovens. Em Salvador, a pesquisa *Redução de danos sociais nos bairros do subúrbio ferroviário de Salvador-BA 2002-2004* (ESPINHEIRA, 2004) indica que o intervalo de idade entre 15 e 24 anos é o de maior risco, e no qual se concentram os maiores índices de práticas violentas e crimes. Demonstrando uma maior

ineficácia dos órgãos públicos de segurança pública, na garantia dos direitos humanos, para a população em geral, e em especial na proteção de adolescentes e jovens, que são as maiores vítimas da violência e da criminalidade na sociedade brasileira.

O *Mapa da Violência*[8] 2010, realizado pelo Instituto Sangari/Ministério da Justiça, e coordenado por Julio Jacobo Waiselfisz, indica que a violência continua crescendo de forma preocupante no Brasil, sendo comparável a países que vivem em conflitos de guerra. A pesquisa, focalizada nas três últimas décadas, de 1980 a 2010 [9], demonstra que houve um aumento percentual significativo no número de assassinatos no país, que passou de 13.910, em 1980, para 49.932, em 2010, correspondendo a um aumento de 259% e equivalente ao crescimento de 4,4% ao ano.

Nos dados de crescimento da violência e da criminalidade exibidos pelo Mapa da violência 2013 (WAISELFISZ, 2013), o estado da Bahia aparece na 4ª posição, com 34,4 assassinatos por 100 mil habitantes, atrás apenas do Pará (34,6), Espírito Santo (39,4) e Alagoas (55,3). A elevação das taxas de homicídios relativas a jovens entre 15 e 24 anos[10] , na Bahia, deslocou a posição do estado da 23ª posição, em 2001, para a 4ª posição, em 2011, sendo a Bahia o estado brasileiro que mais ampliou a taxa de homicídio desse grupo populacional[11] .

As estatísticas do Mapa da violência 2013, no que se refere à posição ocupada pelo estado da Bahia no ranking de criminalidade, coincidem com as estatísticas divulgadas pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2013 (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2013), com dados coletados em 2012, que colocam o estado da Bahia na 4ª posição em Crimes violentos letais intencionais (CVLI), apresentando em números absolutos o quantitativo de 5.764 crimes, equivalendo à taxa de 40,7 crimes para cada grupo populacional de 100 mil habitantes, enquanto a taxa deste mesmo crime no Brasil é de 25,8 para cada grupo populacional de 100 mil habitantes[12] .

8 Em 1998 foi lançando o primeiro estudo da série "Mapas da Violência", com dados que cobriam o período 1979/1996. Foram ao todo 21 mapas, incluindo quatro cadernos complementares.

9 No período que vai de 1980 a 2011, segundo Waiselfisz (2011) houve um aumento de mais de 300% na taxa de homicídio de jovens no Brasil. Essa é razão para o problema se transformar em prioridade para as políticas de governo. Esse índice também demonstra a omissão da sociedade e do poder público em relação aos jovens, especialmente os que moram nos chamados polos de concentração de mortes, no interior de estados mais desenvolvidos; em zonas periféricas, de fronteira e de turismo predatório; em áreas com domínio territorial de quadrilhas, milícias ou de tráfico de drogas. Waiselfisz, explica que a transição da década de 1980 para a de 1990 causou mudanças no modelo de crescimento nacional, com uma descentralização econômica que não foi acompanhada pelo aparato estatal, especialmente o de segurança pública.

10 A faixa que utilizamos como referência em nossa análise sobre a violência na escola é a correspondente a 15 a 18 anos, tendo em vista que este é o intervalo predominante de vítimas ou praticantes de atos violentos que são envolvidos nos registros de ocorrências na DAI.

11 Segundo dados ainda parciais do Mapa da Violência 2014. Apenas cinco Estados tiveram queda nas taxas de homicídio: Espírito Santo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Paraíba e Alagoas. Santa Catarina e São Paulo possuem as menores taxas de homicídios por 100 mil habitantes: 12,8 e 15,1, respectivamente. A média nacional no número absoluto de homicídios cresceu 7% de 2011 a 2012. Roraima, Ceará e Acre foram as unidades da federação com maior aumento: 71,3%, 36,5% e 22,4%, respectivamente.

12 Informações do Sistema Nacional de Estatísticas em Segurança Pública e Justiça Criminal (SINESPJC) / Secretaria

As estatísticas da plataforma do Departamento de Informática do SUS –DATASUS (BRASIL,2013a) também confirmam o crescimento da violência e da criminalidade envolvendo adolescentes e jovens no estado da Bahia. Quando analisamos os óbitos de jovens por causas externas (agressões, intervenções legais, operações de guerra, sequelas de causas externas) da mesma população de 15 a 24 anos, constatamos que em 2001 foram registrados 592 óbitos, enquanto em 2011 esses registros quase quadruplicaram, atingindo o número de 2.253 óbitos registrados para essa população jovem. Esse aumento da violência e da criminalidade nos últimos 10 anos, no estado da Bahia, está associado a um conjunto de fatores de ordem econômica, política e social, e atinge as mais diversas dimensões da vida juvenil (BRASIL, 2013b).

Taxas de criminalidade juvenil no Brasil

As taxas apresentadas pelo *Mapa da violência: os jovens da América Latina 2008* (WAISELFISZ, 2008) confirmam que ser jovem na América Latina é se encontrar em uma faixa etária de risco, e isto inclui os jovens brasileiros. Este estudo, coordenado por Waiselfisz, foi realizado em 83 países, 16 deles latino-americanos, e revelou que a América Latina possui a maior taxa de homicídio juvenil do mundo: as chances de um jovem morrer vítima de homicídio na América Latina[13] é 30 vezes maior do que morrer na Europa, e mais de 70 vezes maior do que morrer em países como Grécia, Inglaterra ou Japão.

A pesquisa completa mais recente sobre a criminalidade juvenil foi lançada em 2013, e publicada no Mapa da violência: homicídios e juventude no Brasil, coordenada por Waiselfisz. Nesse estudo, o Brasil é o 4º país do mundo em índice de homicídios de adolescentes e jovens, perdendo apenas para El Salvador, Venezuela e Guatemala. O perfil dos envolvidos nos casos de violência e criminalidade, no Brasil é: sexo masculino, faixa etária de 15 a 24 anos, cor negra e morando em áreas pobres nos centros urbanos. Os estudos de Waiselfisz (2013) revelam que entre os anos de 1996 e 2011, a taxa de homicídio juvenil no Brasil cresceu, ampliando de 42,4 homicídios por 100 mil habitantes para 53,4 homicídios por 100 mil habitantes.

O *Mapa da violência 2013,* ao evidenciar o número de homicídios de jovens no Brasil (intervalo de 15 a 24 anos), entre os anos de 2001 e 2011, demonstra que o número de homicídios na população jovem do país não é proporcional ao peso demográfico desse grupo;

Nacional de Segurança Pública (SENASP) / Ministério da Justiça; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Fórum Brasileiro de Segurança Pública, sistematizadas pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2013.

13 Em 2008, a taxa de homicídios entre jovens de 15 a 24 anos na América Latina era de 36,6 mortes para cada 100 mil habitantes; na América do Norte, de 12 mortes para cada 100 mil habitantes, e na Europa, de 1,2 mortes para cada 100 mil habitantes. A pesquisa ainda constatou que dos 20 países que apresentam as maiores taxas de homicídio juvenil, dez são latino americanos. Segundo Waiselfisz (2008), em todas as categorias a América Latina se destaca pela alta taxa de mortalidade juvenil, concluindo que as desigualdades na distribuição de renda constituem-se um dos fatores para a elevação destas taxas de homicídios, se relacionados com indicadores do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) operados pela pesquisa, observando-se a relação entre os 10% países mais pobres e os 10% países mais ricos do mundo e o índice Gini (que mede a concentração de renda de um país).

ainda que os jovens representem aproximadamente 18% da população total, o índice de assassinatos nessa faixa gira em torno de 36% do total, praticamente o dobro do que seria esperado em razão de seu peso. Segundo o Mapa da Violência 2013, verificamos que, no período de 2001 a 2011, morreram um total de 203.225 jovens vítimas de assassinatos. Conforme Waiselfisz (2013), por esse motivo, o crescimento decenal do número de homicídios foi de 1,7% (2001 – 18.135 homicídios e 2011 – 18.436 homicídios), crescimento baixo em se tratando de avaliação pontual de números dos anos extremos. Mesmo com a estabilização das estatísticas envolvendo este grupo populacional, os números são expressivos.

Os índices do Mapa da violência 2013, indicam que enquanto o Sudeste brasileiro expressa uma queda de 50% no índice de homicídios entre jovens, o Nordeste teve um aumento de 81,3%. A redução da criminalidade em São Paulo e no Rio de Janeiro foi estatisticamente suficiente para apresentar um efeito considerável na região Sudeste. Embora o estado do Espírito Santo apareça entre um dos mais violentos do país, há uma diminuição abrupta do homicídio juvenil nesta região. A redução significativa das taxas de homicídios em São Paulo e no Rio de Janeiro, segundo relatórios oficiais, pode ser atribuída aos investimentos focalizados na área de segurança. Atualmente, São Paulo é o estado com a maior queda nos índices de homicídios do país (WAISELFISZ, 2013). As taxas favoráveis são justificadas por ações mais enérgicas das Secretarias de Segurança Pública, através da criação de programas de combate à violência em parceria com os Governos Federal e Estadual - Programa de Redução da Criminalidade Violenta, lançado com o nome Brasil Mais Seguro. Além de terem sido realizados investimentos em núcleos especializados de investigação e perícia criminal/ sistema de justiça, qualificação de policiais, instalação de equipamentos de segurança, campanha de desarmamento, transferência de presos, programas diversos de combate ao tráfico de drogas, outras variáveis se associam, como melhoria de alguns setores da economia e envelhecimento populacional. Por outro lado, pesquisadores sobre a violência na cidade de São Paulo, como Vera Telles (2011) e Gabriel Feltran (2008), afirmam que a queda nos índices da criminalidade em São Paulo se explica pela redução dos conflitos gerados pelo tráfico de drogas. Não que o tráfico tenha diminuído, mas o seu controle se encontra centralizado sob o gerenciamento do Primeiro Comando da Capital (PCC), situação que fez com que se minimizasse a luta armada pelo controle das "bocas de fumo" na cidade de São Paulo.

O estado da Bahia teve um aumento de quase 272% nos homicídios juvenis, enquanto o estado de São Paulo apresentou uma queda de 77,2% nas taxas de homicídios juvenis. Neste mesmo intervalo de tempo, os dados indicam que houve oscilações de um período para o outro. Entre 2003 e 2004, no Brasil, tivemos uma sensível queda de 19.731 homicídios por 100 mil habitantes para 18.599 homicídios por 100 mil habitantes. O estado da Bahia seguiu este movimento de redução de taxas de homicídios, e em 2003 foram 874 casos, caindo em 2004 para 854 casos. O maior crescimento ocorreu entre 2007 e 2008, período que no Brasil tivemos um aumento de 846 homicídios (17.475 para 18.321) para cada grupo de 100 mil habitantes. Só a Bahia contabilizou um avanço de 599 homicídios (1.405 para 2.004) por 100 mil habitantes. Entre 2010 e 2011, houve uma pequena queda no Brasil,

de 18.744 para 18.436 (308) casos de homicídios para o grupo populacional de 100 mil habitantes, enquanto na Bahia a redução foi de 211 homicídios (2.408 para 2.197) por grupo populacional de 100 mil habitantes, acompanhando a tendência nacional, mas mantendo uma elevada participação nas taxas de homicídio no país.

As taxas de criminalidade juvenil na Bahia são maiores do que as do Brasil

Segundo dados disponibilizados pelo Mapa da violência 2013 (WAISELFISZ, 2013), a taxa de crescimento de homicídios no estado da Bahia, em 2013 foi de 311,8%, enquanto no Brasil foi de 1,9%, comprovando que ao mesmo tempo que há uma estabilização das taxas de homicídio no país, o Estado da Bahia segue um caminho reverso, apresentando crescimento exorbitante. Este mesmo banco de dados, evidencia que a taxa de homicídio juvenil na Bahia, entre os anos de 2001 e 2011, quadruplicou. Ela era de 20,2 hom./100 mil habitantes (2001) e passou para 83,0 hom./100 mil habitantes (2011).

A explicação para as expressivas taxas de homicídio no estado da Bahia a partir de 2001 relaciona-se a diversos fatores: a) ausência de políticas que ampliem a inserção de jovens no mundo do trabalho, pois mesmo apresentando uma relativa redução da pobreza no estado, há ainda um número expressivo de jovens que não conseguem o primeiro emprego; b) a falta de investimentos eficazes por parte da Secretaria de Segurança Pública no combate à criminalidade, em geral comprometendo o próprio desempenho da polícia militar, que durante os últimos anos realizou diversas manifestações, paralisações e greves na luta por melhores condições de trabalho.

Em 2001, de acordo com o Mapa da Violência 2013 (WAISELFISZ, 2013), a Bahia ocupava a 23ª posição entre os estados brasileiros em relação à taxa de homicídio de jovens, estando os estados de Alagoas, Paraíba e Pará à frente, ocupando respectivamente a 8ª, 19ª e 20ª posições[14] . Em 2011, dez anos depois, estes mesmos estados passaram a ocupar a 1ª, 3ª e 7ª posições, respectivamente. O estado da Bahia[15] , no entanto, se deslocou da 23ª posição, que ocupava em 2001, para a 4ª posição em 2011, destacando-se como o estado que mais ampliou a taxa de homicídio para este grupo populacional no Brasil (Tabela 3). Dentro dessa evolução, Salvador manteve a 3ª posição entre as capitais de maior taxa de homicídio entre jovens, situação que expressa o agravamento da condição de risco para este público, assim como a falta de ações de segurança pública eficiente.

14 Segundo o Mapa da Violência 2013 (WAISELFISZ, 2013), entre os estados do Nordeste brasileiro, o que diminuiu de forma mais expressiva as taxas de homicídio juvenil foi Pernambuco, que se deslocou da 1ª posição (2001) para a 6ª posição (2011). O estado de Sergipe se deslocou da 10ª posição (2001) para a 15ª posição (2011).

15 O pesquisador Jorge Werthein, em 1999, afirma que Salvador era uma das capitais mais tranquilas do país. Em 12 anos, pulou para a 3ª colocação em índice de homicídios (WERTHEIN, 2013).

Tabela 3 – Evolução das taxas de homicídio (grupo de 100 mil) na população jovem das UFs. Brasil, 2001, 2010, 2011

UF	Taxas de Homicídio (por 100 mil)						%	
	2001		2010		2011		2010/2011	2001/2011
Alagoas	54,8	8º	150,4	1º	156,4	1º	185,6	4,0
Espírito Santo	86,3	3º	117,8	2º	115,6	2º	34,0	-1,9
Paraíba	27,6	19º	78,8	7º	88,2	3º	219,4	12,0
Bahia	20,2	23º	91,5	3º	83,0	4º	311,8	-9,3
DF	78,6	6º	76,3	8º	81,1	5º	3,1	62
Pernambuco	116,1	1º	82,5	5º	79,2	6º	-31,8	-4,0
Pará	26,0	20º	86,1	4º	76,9	7º	195,9	-10,7

Fonte: Waiselfisz (2013, p. 45)

Em relação ao grupo populacional jovem, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2013 (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2013), mesmo recorrendo a metodologias diferentes das utilizadas pelo Mapa da Violência 2013, divulgou que, em 2011, a taxa de jovens que morreram por agressão no estado da Bahia foi muito superior às taxas do Brasil. Como aparece na Tabela 4, entre a faixa de 15 a 19 anos, o Brasil apresentou uma taxa de 45,7 mortes por 100 mil habitantes, e a Bahia de 79,6 mortes por 100 mil habitantes. Na faixa etária de 25 a 29 anos, o Brasil apresenta uma taxa de 63,7 mortes por 100 mil habitantes, e a Bahia de 103,7 mortes por 100 mil habitantes, ratificando as mesmas tendências dos dados do Mapa da Violência 2013, que afirmam que a criminalidade juvenil na Bahia cresceu em dimensão maior que a do Brasil.

Tabela 4 – Taxas de mortes de jovens por agressão no Brasil e na Bahia – 2013

BRASIL			
15 a 19 anos		25 a 29 anos	
Números Absolutos	Taxas/100.000 hab.	Números Absolutos	Taxas/100.000 hab.
7.757	**45,7**	**10.987**	**63,7**
BAHIA			
15 a 19 anos		25 a 29 anos	
Números Absolutos	Taxas/100.000 hab.	Números Absolutos	Taxas/100.000 hab.
1.056	**79,6**	**1.352**	**103,7**

Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2013, p. 14.)

Quanto à situação de Salvador, os dados registrados na Delegacia do Adolescente Infrator (DAI), relativos ao período de 2006 a 2013[16] , mostram uma evolução crescente de homicídios, com peso maior para os anos de 2008 e 2009, caindo em 2010 e retoman-

16 A base de dados da delegacia só disponibiliza dados referente a esses anos.

do o crescimento em 2011, com, respectivamente, 80 e 60 mortes. Há que se ressaltar, no entanto, uma forte queda entre 2011 e 2013. Nestes anos também ocorreu o maior número de registros de infrações envolvendo adolescentes (porte de armas, ameaça, lesão, furto, tráfico de drogas, estupro entre outros eventos), contabilizando, em 2009, 3.325 queixas, e em 2011, um pouco menos, 3.188 queixas. Nos demais anos do período os registros ficaram acima de 2.000 queixas.

A expressão da violência juvenil na sociedade brasileira revela que ser adolescente ou jovem no Brasil é encontrar-se em uma faixa de risco, sobretudo os oriundos das classes menos favorecidas, que são mais expostos a precarização das condições de vida e vitimados pelo tráfico de drogas. Tal situação em alguns casos, retiram-lhes o direito de viver e os subjulgam a uma condição de desqualificação social e corrosão dos direitos humanos, pondo em questão um conjunto de garantias instituídas pela Declaração dos Direitos Humanos e pela própria Constituição Federal de 1988.

Fatores que contribuem para a violência juvenil e a corrosão dos direitos humanos

Segundo relatório do Banco Mundial (2007), diversos fatores se relacionam à constituição da situação de risco, envolvendo adolescentes e jovens, entre esses a pobreza, conflitos familiares, desigualdades de oportunidades, desemprego, comportamento sexual descuidado, uso de drogas, defasagem e abandono escolar, violência e envolvimento com o tráfico de drogas. A situação de risco, expressa de diversas formas entre os jovens brasileiros, aumenta a fragilidade desses indivíduos, os vulnerabilizam socialmente, corroem os direitos humanos e os colocam susceptíveis à violência e à criminalidade, como os exemplos dos jovens do Subúrbio Ferroviário de Salvador (ESPINHEIRA, 2004) e dos jovens do bairro de Mata Escura, localizado na área do "miolo urbano"de Salvador (ESPINHEIRA, 2008), que ao serem submetidos a uma precária inserção social – carência material das famílias, dificuldade de trabalho, falta de saúde e educação de qualidade –, com completa ausência da mediação de políticas públicas por parte do Estado, se tornam socialmente fragilizados e passam a desenvolver condições favoráveis ao desenvolvimento de práticas violentas e criminosas.

Outros autores que explicam essa mudança de maior vulnerabilidade e risco desse grupo de jovens, entre outros fatores, como inerentes à condição da adolescência, entendendo essa faixa etária como a primeira etapa da juventude, marcada por aceleradas transformações e incorporação de novos códigos de conduta e signos, que se instituem de forma tão rápida que trazem uma constante incerteza para o cotidiano desses jovens. Eles não sabem lidar com suas inconstâncias, necessitando do suporte das instituições sociais. No entanto, na ausência desse suporte a condição de insegurança transforma-se em impotência social. Assim, essas incertezas expõem o adolescente e o jovem a situações de maior risco e perigo, que podem implicar danos profundos para a vida adulta. Entre essas condutas inclui-se o uso e o tráfico de drogas, a participação em gangues e a prática reiterada de pequenos cri-

mes, inclusive no âmbito de instituições sociais que os acolhe, como a instituição escolar (ABRAMOVAY, 2001, 2002, 2006a, 2006b; DUBET, 2003; DUBET; MARTUCELLI, 1996; PERALVA, 1996; ZALUAR; LEAL, 2001).

A Constituição Federal de 1988 instituiu um complexo ordenamento legal da ordem democrática, garantindo a universalização dos direitos sociais a todos os cidadãos brasileiros. Como desdobramento dos avanços propostos pela Constituição Brasileira de 1988, foi elaborado, nos anos 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado pela Lei nº 8.069, de 12 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção de adolescentes, modernizando o tratamento constitucional e legislativo em relação à adolescência no país. Nos últimos anos, é inegável a criação e o desenvolvimento de políticas e programas sociais, que articulam União, Estados, municípios, fundações e organizações não governamentais, direcionados para a proteção social a adolescentes e jovens no Brasil, sobretudo para aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social. A criação desses instrumentos legais e programas sociais voltados para esse grupo populacional representa uma resposta das instituições públicas em articulação com a sociedade civil na mobilização de ações coletivas com o objetivo de instituir um sistema de proteção para a garantia dos direitos sociais, fundamentais para crianças e adolescentes. Contudo, essas iniciativas ainda não conseguiram alcançar um grau de eficácia capaz de inibir o ritmo de crescimento da violência e da criminalidade entre jovens e adolescentes. Talvez a ineficácia dessas iniciativas, do ponto de vista institucional, resulte da ausência de uma maior integração dos setores e instituições sociais no enfretamento da questão; ou implica em mudanças mais estruturais que envolvem aspectos das relações entre Estado e sociedade em políticas de longo prazo.

Afirmando a violência como uma forma de negação de direitos, Marília Sposito (1994) explicita como este fenômeno encontra-se articulado às determinações sociais e econômicas de um sistema econômico excludente. Em perspectiva similar, os estudos de Minayo e Souza (1999) ratificam o problema da violência no Brasil por meio de uma análise macroestrutural, pautada na problematização das extremas desigualdades sociais, o desemprego e as múltiplas formas de exclusão social. Situações que levam às mais recorrentes ausências de direitos sociais. Para Sposito (1994, 1998, 2001), o elevado índice de criminalidade e violência explícita entre os jovens pobres revela-se como mecanismo de luta pela sobrevivência.

O entendimento das motivações para a violência juvenil pode também levar em consideração, que ela é um "recurso social de sobrevivência e de afirmação social de um modo de viver possível" (ESPINHEIRA, 2001, p. 15), entre outros, mas que se constitui para alguns como a orientação a ser seguida como a "mais vantajosa" em termos de acesso à sociedade, mesmo que perigosa. As condições materiais de existência não são, necessariamente, as únicas causas da violência entre os jovens, mas são fatores contribuintes de elevado peso, já que em locais e entre jovens de média e alta renda também são registrados comportamentos violentos e formas de violência. Entretanto, entre os jovens dos bairros populares/bairros da periferia encontram-se os maiores índices de homicídios, sejam os executados por grupos de extermínio ou aqueles que resultam de enfrentamentos de galeras e gangues

em defesa e na conquista de territórios bem demarcados de atuação de traficantes de drogas ou de localização de grupos marginais organizados.

Conclusão

Como fenômeno intrínseco à formação da sociedade brasileira, a violência e a criminalidade foram acumuladas historicamente, e instituíram-se na contemporaneidade como um dos principais problemas do Brasil. Associada à violência, temos a impunidade e a falta de eficiência das políticas de segurança pública, problemas que se amontoam, fragilizam a condição humana e correm os direitos humanos.

Ao relacionamos o acúmulo social da violência no Brasil, os expressivos índices de criminalidade, sobretudo a juvenil e as garantias dos direitos humanos, constatamos que há uma explicita corrosão destes direitos. A violência e o crime expressam-se na sociedade brasileira de forma a ferir a condição humana, esvaziando a cidadania, a democracia e pondo em questão o direito à liberdade e à vida.

Como ficou explicito neste artigo, a violência e o crime estiveram presentes nas relações institucionais do Estado brasileiro, desde o início da colonização. Em qualquer que seja o momento histórico analisado, o predomínio de relações violentas e autoritárias estão presentes, revelando um acúmulo social de violência. Quando nos referimos à criminalidade e à violência juvenil, os fatores causais para este fenômeno também se explicitam através da falta de controle social por uma ordem pública efetiva. Tal contexto aparece como um dos principais fundamentos para a institucionalização de uma sociabilidade violenta crescente em meio a uma sociedade marcada pela permissividade. Assim, os direitos humanos, em suas premissas de defesa da dignidade humana e da garantia da qualidade de vida, apresentam-se fortemente ameaçados pela sensação de insegurança e por uma violência vertiginosa, que não apenas se solidifica, como também cresce descontroladamente no país, e tendo como principais alvos adolescentes e jovens.

Os índices de criminalidade juvenil, demonstrado neste artigo, sobre o estado da Bahia, é um exemplo da ineficiência das políticas de segurança pública em conter a violência e a criminalidade, que se complexibiliza com a associação de outros fatores, como o desemprego, a falta de perspectiva na luta pela inserção na sociedade de consumo, a ausência de políticas públicas eficazes na promoção da igualdade e inclusão sociais, à crise de autoridade nas instituições formativas. Fatores negativos que se articulam e favorecem a consolidação da violência na sociedade brasileira.

O acúmulo social da violência no Brasil, e sua expressão contemporânea, não corrói apenas os direitos humanos, como põe em risco o projeto democrático de nação. Atualmente, os elevados índices de criminalidade da sociedade brasileira são expressos não apenas nos grandes centros urbanos; sua evolução também é presente nas mais pacatas localidades do interior do país, vitimizando sobretudo adolescentes e jovens, que têm sua integridade violada, projetos desfigurados, frustrações, e até mesmo a vida interrompida.

A luta pelo combate a violência é também uma luta para a efetivação dos direitos humanos, da cidadania, que deve se instituir de forma entrelaçada com a segurança pública. Não pode haver plena vigência da cidadania numa sociedade que não se oriente pela valorização e defesa dos direitos humanos, e este não se consolida onde se suprime ou menospreze a cidadania. Quando manifestamos a importância da segurança pública, estamos afirmando um direito humano, como requisito da cidadania, e esta deve se instituir com a disseminação da cultura da paz, que é uma responsabilidade de todos não apenas do Estado, cabe também às instituições sociais, às comunidades participarem deste processo político de sedimentação de valores tão necessários para a vida social.

Em uma sociedade em que a violência cresce, consolida-se e a segurança pública não consegue desenvolver de modo eficiente formas de combater este fenômeno, os direitos humanos tornam-se corroídos e esvaziados em seus sentidos.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, M. (Org.). *Abrindo espaços:* educação e cultura para a paz. Brasília: UNESCO, 2001. v. 1.

_____; CASTRO, M. G. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 1, n. 116, p. 143-176, 2002.

ADORNO, Sérgio. Exclusão socioeconômica e violência urbana. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 84-135, jul./dez. 2002.

_____; PERALVA, A. *Dialogues sur la violence en France et au Brésil.* Cultures et Conflits, v. 59, p. 5-9, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de Exceção.* São Paulo: Boitempo, 2004.

ARENDT, Hannah. *A condição humana.* 11. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Segurança pública. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJ1C5BF609PTBRIE.htm>. Acesso em: 4 jan. 2014.

_____. Ministério da Saúde. DATASUS. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php>. Acesso em: 1º nov. 2013.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. Guia de políticas públicas de juventude. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/guia>. Acesso em: 21 out. 2013.

CUNHA, José Sebastião Fagundes. *Os Direitos Humanos e Políticas Públicas – a aplicação do art. 366 do Código de Processo Penal*, Editora UEPG, 2000.

DAHRENDORF, R. *A lei e a ordem*. Brasília, Bonn, Instituto Tancredo Neves/ Fundação

Friedrich Naumann, 1987.

DOMINGOS, Meirelles. *1930 – os órfãos da revolução.* Editora Record. Rio de Janeiro, 2005.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo*, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

_____; MARTUCCELLI, Danilo. *A l'école:* sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Seuil, 1996.

ESPINHEIRA, Gey.(Org.) *Sociedade do medo:* teoria e método da análise sociológica em bairros populares de Salvador. Salvador: Edufba, 2008.

_____. *Sociabilidade e violência:* criminalidade no cotidiano de vida dos moradores do subúrbio ferroviário de Salvador. Salvador: Ministério Público do Estado da Bahia/Universidade Federal da Bahia, 2004.

_____. *Salvador:* sociabilidade e violência na vida cotidiana em Salvador. Bahia Análise & Dados, Salvador, v. 11, p. 8-18, 2001.

FELTRAN, Gabriel de Santis. *Fronteiras de tensão: um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo.* Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa:* ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2013. São Paulo, 2013.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala:* formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 32a. ed. Rio De Janeiro: Record, 1997.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil.* 11. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1974.

GOMES, Carlos Alberto C. (Org.) *Segurança e educação:* uma abordagem para construção de um sistema de medidas pró-ativas preventivas e repressivas coerentes com a realidade da juventude. Salvador: UNIFACS, 2008.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere:* introdução ao estudo da filosofia e a filosofia de Benedetto Croce. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 1.

HERKENHOFF, João Batista. *Gênese dos Direitos Humanos.* v.1. Editora Santuário São Paulo: Acadêmica, 2010

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil.* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUNT, Lynn. *A invenção dos Direitos Humanos – Uma história.* Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IVO, Anete B. L. *O paradigma do desenvolvimento:* do mito fundador ao novo desenvolvimento. Caderno CRH, Salvador, v. 25, p. 187-210, 2012.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto:* o município e o regime representativo no Brasil. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DA MATTA, Roberto. *As Raízes da Violência no Brasil:* reflexões de um antropólogo social. In PAOLI, Maria Célia; BENEVIDES, Maria Vitória; PINHEIRO, Paulo Sérgio; _____. (Orgs.). *A violência brasileira.* Editora Brasilense, 1982.

MATTOSO, K. Q. *Ser escravo no Brasil.* 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio. *Sociabilidade violenta:* por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. Revista Sociedade e Estado, Brasília, v. 19, n. 1, p. 53-84, jan./jun. 2004.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. *É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública.* Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, 1999.

MISSE, Michel. *Crime e violência no Brasil contemporâneo.* Rio de Janeiro: Lúmem Júris, 2006.

NAÇÕES UNIDAS. *ONU publica resultados parciais de consultas sobre agenda de desenvolvimento pós-2015.* Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.onu.org.br/onu-publica-resultados-parciais-de-consultas-sobre-agenda-de-desenvolvimento-pos-2015/>. Acesso em: 04 jan. 2014.

NUNES, E. *A gramática política do Brasil:* clientelismo e insulamento burocrático. Rio de Janeiro: Zahar Editores/Brasília:ENAP,1997.

PAIM, Paulo. *Há 20 anos... depois da constituinte.* In: DANTAS, Bruno. et. al. *Os alicerces da redemocratização – do processo constituinte aos princípios e direitos fundamentais.* Brasília: Senado Federal, 2008.

PAOLI, Maria Célia; BENEVIDES, Maria Vitória; PINHEIRO, Paulo Sérgio; DA MATTA, Roberto (Orgs.). *A violência brasileira.* Editora Brasilense, 1982.

PERALVA, Angelina. *Violência e democracia:* o paradoxo brasileiro. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PORTO, Maria Stela Grossi. *A violência entre a inclusão e a exclusão social.* Tempo Social, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 187-200, maio 2000.

PRADO JÚNIOR, Caio. *A revolução brasileira*. 23. ed. São Paulo: brasiliense,1994.

_____. *História econômica do Brasil.* São Paulo: Brasiliense, 1977.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro:* a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIFIOTS, Theophilos. *Nos campos da violência: diferença e positividade.* Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~levis/downloads/artigos/NCVDP.pdf>. Laboratório de Estudos da Violência – CFH/UFSC, Florianópolis, 2006. Acesso em: 21 jun. 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. *O direito dos oprimidos.* São Paulo: Editora Cortez, 2014.

_____; CHAUI, Marilena. *Direitos Humanos e Desenvolvimento.* São Paulo: Editora Cortez, 2013.

SCHMITT, Carl. *Teoria de la constituición*. Trad. Francisco Ayala. Salamanca: Alianza Editorial, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.* In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

_____. Violência colectiva, jóvenes y educación. *Revista Mexicana de Sociología*, n. 3, p. 112-128, 1994.

_____. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.

_____. *Os jovens no Brasil:* desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003. p. 23-26.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. *Violência em tempos de globalização.* São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *Violências e conflitualidades.* Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009

TELLES, V. S. Questão social: afinal do que se trata? *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 85-95, 1996.

_____. *A cidade nas fronteiras do legal e ilegal.* Belo Horizonte: Argvmentvm, 2011.

VELHO, Gilberto. *O desafio da violência.* Estudos Avançados, São Paulo, n. 14, p. 56-60, 2000.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência:* os jovens do Brasil. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

_____. *Mapa da violência dos municípios brasileiros 2008.* Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino Americana, 2008.

_____. *Mapa da violência 2010:* a anatomia dos homicídios no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2010.

_____. *Mapa da violência 2011:* os jovens no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011.

_____. *Mapa da violência 2012:* a cor dos homicídios no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA/

FLACSO; Brasília: SEPPIR/PR, 2012.

_____. *Mapa da violência 2013:* homicídios e juventude no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA/FLASCO, 2013.

ZALUAR, Alba. *Um debate disperso:* violência e crime no Brasil da redemocratização. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 3-17, 1999.

_____. *Integração perversa:* pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vagas, 2004.

_____; LEAL, Cristina. Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.16, n. 45, p. 145-164, 2001.

Impactos da política de habitação social e o direito humano à moradia no Brasil

- Los impactos de la política de vivienda social y el derecho humano a la vivienda en Brasil
- Impacts of social housing policy and the human right to housing in Brazil

Simone da Silva Costa[1]

Resumo: O presente trabalho objetiva refletir sobre o percurso da política habitacional de interesse social no Brasil à luz do direito à moradia, o qual ocorre a partir do direito à cidade e implica na integração da população mais pobre aos frutos do desenvolvimento econômico. Explica como o Estado tem sido ineficiente para a concretização do direito social à habitação adequada. A partir da revisão bibliográfica e consultas aos sites oficiais do governo, verificou-se que a demanda da classe trabalhadora por moradia digna e bem localizada, desde a década de 1940, até o presente momento, tem sido cooptada por políticas públicas anticíclicas e excludentes, tais como o Banco Nacional de Habitação, o Programa Aceleração do Crescimento e o Programa Minha Casa Minha Vida, que priorizam o crescimento econômico em detrimento da efetivação do direito à cidade para os mais pobres.

Palavras-chave: Política habitacional. Direito à moradia. Habitação social. Inclusão social.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el camino de la política de vivienda de interés social en Brasil a la luz del derecho a la vivienda, que se produce desde el derecho a la ciudad y consiste en la integración de los más pobres a los frutos del desarrollo económico de la

1 Doutoranda em Arquitetura e Urbanismo pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. mone_win@hotmail.com

población. Explica cómo el Estado ha sido ineficaz para alcanzar el derecho social a una vivienda adecuada. A partir de la revisión de la literatura y de las consultas con los sitios web oficiales del gobierno, se constató que la demanda de la clase obrera por villa decente y bien situado desde la década de 1940, hasta ahora, ha sido cooptado por las políticas contracíclicas y excluyentes, tales como el Banco Nacional de la Vivienda, el Programa de Aceleración del crecimiento y Mi Casa Mi Vida, que priorice el crecimiento económico a expensas de la realización del derecho a la ciudad para los más pobres.

Palabras clave: Política de vivienda. Derecho a la vivienda. La vivienda social. La inclusión social.

Abstract: This paper aims to reflect on the path of social interest housing policy in Brazil in light of the right to housing, which occurs from the right to the city and involves the integration of the poorest to the fruits of economic development. Explains how the state has been ineffective in achieving the social right to adequate housing. From the literature review and consultations to official government websites, it was found that the demands of the working class for decent housing and well located, from the 1940s, to the present, has been coopted by countercyclical public policies and exclusionary, such as the National Housing Bank, the Growth Acceleration Program and 'Minha Casa Minha Vida' program, which prioritize economic growth at the expense of the realization of the right to the city for the poorest.

Keywords: Housing Policy. Right to housing. Social housing. Social inclusion.

Introdução

Segundo Solis e Ribeiro (2003), a transição para o capitalismo no Brasil gerou cidades – e relações de cidadania – profundamente antidemocráticas e antipopulares em função de sua própria base estrutural. As cidades foram utilizadas como matéria prima para a valorização do capital, isto é, para a acumulação urbana. A passagem do trabalho escravo para o trabalho assalariado fez surgir, em particular, dois processos perversos: a degradação das condições de trabalho no interior das fábricas e as péssimas condições de moradia da população mais carente. A urbanização com baixos salários e a deficiência de planejamento urbano contribuiu para que grande parte da força de trabalho fosse excluída do direito à moradia e, portanto, do direito à cidade.

Segundo Lefebvre (2001, p. 4) a cidade, enquanto centro da vida social e política deve ser desfrutada por todas as classes sociais, pois além da sua capacidade de acumular riquezas, acumula também os conhecimentos, as técnicas e as obras (obras de arte, monumentos). Para o autor, a cidade é uma obra que possui valor de uso, mas o capitalismo a transformou num valor de troca, ou seja, numa mercadoria:

> A própria cidade é uma obra, e esta característica contrasta com a orientação irreversível na direção do dinheiro, na direção do comércio, na direção

> das trocas, na direção dos produtos. Com efeito, a obra é valor de uso e o produto é valor de troca. O uso principal da cidade, isto é, das ruas, das praças, dos edifícios e dos monumentos, é a Festa (que consome improdutivamente, sem nenhuma outra vantagem além do prazer e do prestígio, enormes riquezas em objetos e em dinheiro) (LEFEBVRE, 2001, p. 4).

A sociedade capitalista traz no germe do seu interior a contradição entre o capital e o trabalho. A má distribuição entre lucros e salários, fruto da exploração da classe burguesa sobre a classe trabalhadora, gera uma profunda desigualdade social. Esta desigualdade é o motivo que impulsiona e encoraja as classes oprimidas a lutar por seus direitos e interesses (SAPOSATI, 1998). Assim, à semelhança do que ocorre no processo produtivo, onde se verifica a luta de classes pela repartição do produto do trabalho, no urbano também se verifica os conflitos entre os poderosos e os explorados. Estes, não se atemorizam com sua fragilidade, mas lutam pelo direito de participar e cooperar para a beleza da obra: "no contexto urbano, as lutas de facções, de grupos, de classes, reforçam o direito de pertencer [...], têm a Cidade por local, por arena" (LEFEBVRE, 2001, p. 6).

Para Lefebvre, portanto, o direito à cidade é um movimento em direção à constituição de uma democracia concreta, onde se constitui ou reconstitui uma unidade espaço-temporal. Na verdade, o direito à cidade sugere e aplica o conhecimento da produção do espaço não fragmentado, no qual é imprescindível o conhecimento da vida cotidiana, pois é nesta que se desenvolve a práxis social. Excluir classes, grupos ou indivíduos da urbe, implica excluí-los dos frutos do desenvolvimento urbano. Portanto, a exclusão territorial, além de ser a expressão da desigualdade social, constitui-se no agente responsável pela reprodução dessa desigualdade.

Assim sendo, à medida que o capitalismo se consolidava nas cidades brasileiras, o processo de exclusão territorial tornava-se cada vez mais visível. Os diversos problemas sociais e urbanos relacionados com a pobreza, o desemprego e a segregação urbana, empurravam para os bairros periféricos as classes menos favorecidas que, inicialmente, se alojava em mocambos, cortiços, casas de cômodos e outras formas precárias de moradia. Com o aumento da especulação imobiliária, os elevados aluguéis e a pressão do poder público, estas formas de moradias foram paulatinamente sendo substituídas por habitações clandestinas e subumanas, tais como as favelas. Este processo resultou no fenômeno da periferização e da segregação urbana (VILLAÇA, 2001).

O processo de segregação urbana diz respeito à concentração da população de baixa renda em regiões desvalorizadas e periféricas, onde não se verifica a presença de uma infraestrutura adequada às necessidades da população como atividades de comércio, serviços e equipamentos culturais. Enfim, o que caracteriza a periferia é a ausência das condições básicas de urbanidade e de inserção efetiva à cidade. É um processo, portanto, que viola o direito à moradia segundo consta no art. 25, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948):

> Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habi-

> tação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

De fato, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, marcado pela elevada concentração da renda e da riqueza, resultou em condições habitacionais extremamente precárias. Enquanto o mercado de trabalho relegava parte da população ao desemprego, aos baixos salários, enfim à pobreza; o mercado imobiliário negava "aos pobres a possibilidade de habitar no mesmo espaço em que moram os que podem pagar. Surge uma demanda economicamente inviável, mas socialmente inegável. Desta contradição se origina a habitação social" (BONDUKI, 1998, p. 8).

Não obstante o aumento populacional disseminado em áreas periféricas, o direito á moradia e à cidade não era alvo de debates ou discussões por parte do poder público ou da elite brasileira. Inversamente, a moradia popular era vista como um contra movimento presente na cidade que desafiava a ordem imposta pela classe burguesa. Para esta, as favelas, os cortiços, nada mais eram do que a negação da ordem e do progresso (BONDUKI, 1998).

A situação começou a receber um novo olhar a partir de 1930, quando o Estado deu início a uma intervenção mais direta na economia. Sua preocupação, no entanto, não consistia na busca por melhores condições de vida da população, mas formar uma mão de obra produtiva e ativa. Neste período, além dos direitos trabalhistas concedidos a fim de regulamentar as relações entre o trabalho e capital, difundiu a ideologia da casa própria para o trabalhador com caráter de forte controle social. É uma ideologia, pois, trata-se de um ideal da classe dominante transformado em ideal de todas as classes sociais a fim de estimular a construção civil e, portanto, o crescimento industrial no intuito da produção massiva de moradias com fins de propriedade (AZEVEDO; ANDRADE, 1982).

Entre as décadas de 1940 e 1960 foram criados vários órgãos governamentais encarregados de investir na habitação popular, quais sejam: os Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs), a Fundação da Casa Popular (FCP). Essas experiências esboçavam o germe de políticas habitacionais voltadas para regular o mercado de habitação social até então provido pela iniciativa privada. Somente em 1964, com a criação do Sistema Financeiro de Habitação (SFH) e do Banco Nacional de Habitação (SFH/BNH), é que o governo atuou de forma mais direta na construção de habitações de interesse social e no financiamento da aquisição da casa própria, especialmente pelas classes da população de menor renda (BONDUKI, 1998).

Mesmo após a criação do BNH, o debate sobre o direito humano à moradia digna no Brasil, ainda não fazia parte da agenda pública. Para os agentes sociais da época, a cidade possuía apenas a função de dar suporte ao processo de acumulação de capital. Esta situação começou a mudar a partir da década de 1970, pois à medida que o processo de urbanização se acelerava, os conflitos entre as classes tornavam-se inevitáveis, vindo a resultar na crise social e urbana dos anos 80. Nesta década, surgiram vários movimentos a favor da democracia e da efetivação dos direitos sociais, tais como a educação, o trabalho, a moradia e o lazer.

A política habitacional do BNH e os reflexos sobre a efetivação do direito humano à moradia

Os anos de 1980 foram marcados por uma profunda crise econômica que se manifestava sob a forma de queda nos investimentos produtivos e nos níveis de emprego, inflação ascendente, especulação financeira, entre outros problemas econômicos e sociais. As implicações desta conjuntura para o setor habitacional foram bastantes negativas dado à estagnação dos recursos provenientes do SFH, isto é, da caderneta de poupança, do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e do retorno dos financiamentos até então concedidos (prestações da casa própria) que culminou no fechamento do BNH em 1986 (VALENÇA, 2001).

O fato é que o SFH não fugia a lógica especulativa que rege os empreendimentos privados, em outras palavras, a moradia era tratada, não como um direito fundamental à dignidade da pessoa humana, mas como uma mercadoria qualquer, sujeita às volubilidades do mercado financeiro. Este, por sua vez, dependia da estabilidade da economia e da expansão do crédito. Deflagrado o período recessivo, por conseguinte, não havia mais como obter retornos dos investimentos realizados na produção dos conjuntos habitacionais. A contração na capacidade de pagamento da população elevou o nível de inadimplência, afetando de forma direta o equilíbrio financeiro do BNH.

Nos anos de 1960, 1970 e 1980, a despeito da intervenção do BNH na produção da moradia popular, expandiram-se várias periferias nas cidades brasileiras. Realmente, com o modelo adotado pelo Banco, o "sonho da casa própria" não se realizava para as classes populares, mas apenas para as classes de maior poder aquisitivo. Conforme mostra o quadro 01, das unidades financiadas com recursos do SFH (dez/80), somente 35% destinaram-se formalmente a população que auferia rendimentos mensais abaixo de cinco salários mínimos. As classes médias e altas foram contempladas com 65%.

Quadro 01 – Financiamentos habitacionais através do SFH (dez/80)

Mercado	Unidades Financiadas	%
Popular	1.004.884	35,0
Econômico	627.824	21,8
Médio	1.241.175	43,2
Total	2.873.883	100,00

Fonte: AZEVEDO; ANDRADE (1982, p. 100). Adaptado pela autora

Neste contexto, com o fechamento do BNH, ficou cada vez mais difícil para a população de baixa renda ter acesso à moradia digna. Se por um lado, a recessão dos anos 80 e 90 destruíram os postos de trabalho, a ausência da ação estatal no campo da habitação reduziu ainda mais as possibilidades dos pobres urbanos de realizarem "o sonho da casa própria".

Ao contrário, em decorrência da falta de emprego e salários dignos, parcelas consideráveis da população de baixa renda, como estratégia de sobrevivência, foram residir em assentamentos precários nas periferias, isentos de um padrão mínimo de habitabilidade, comprometendo tanto a qualidade de vida quanto a qualidade urbana e ambiental do conjunto nas grandes cidades brasileiras (BRASIL, 2010).

> Essa precariedade caracteriza-se por vários aspectos: pela irregularidade fundiária e/ou urbanística; pela deficiência da infraestrutura; pela ocupação de áreas sujeitas a alagamentos, deslizamentos ou outros tipos de risco; pelos altos níveis de densidade dos assentamentos e das edificações combinados à precariedade construtiva das unidades habitacionais; pelas enormes distâncias percorridas entre a moradia e o trabalho associadas a sistemas de transportes insuficientes, caros e com alto nível de desconforto e insegurança; além da insuficiência dos serviços públicos em geral, principalmente os de saneamento, educação e saúde (BRASIL, 2010, p. 11).

Por conseguinte, a cidade ilegal, ou seja, a quantidade de moradias construídas fora dos padrões exigidos pela legislação foi se revelando por meio do crescente número de assentamentos populares informais (APIs), notadamente favelas, loteamentos irregulares e clandestinos nas periferias, excluídos de regularização fundiária e da oferta de serviços públicos. Este processo foi denominado por Abramo como a lógica da necessidade:

> Foi a lógica da necessidade que moveu, e continua a mover, um conjunto de ações individuais e coletivas que promoveram a produção das "cidades populares" com o seu habitual ciclo ocupação/autoconstrução/auto-urbanização e, por fim, o processo de consolidação dos assentamentos populares informais (APIs) (ABRAMO, 2007, p. 26).

Enfim, excluídos do marco regulatório e dos sistemas financeiros formais, a população que reside nos assentamentos precários convive constantemente com o perigo do desabamento, pois a maior parte destes localiza-se em terrenos frágeis ou em áreas não passíveis de urbanização, como encostas íngremes e áreas inundáveis, além de constituir vastas franjas de expansão periférica sobre zonas rurais, desprovidas das infraestruturas, equipamentos e serviços que caracterizam a moradia digna (ABRAMO, 2007).

Diante da dimensão dos problemas sociais e urbanos bastante visíveis na década de 1980, começaram a surgir vários movimentos reivindicatórios em prol de uma reforma urbana e da formulação de leis e políticas mais equitativas, bem como da redemocratização brasileira. Como fruto da luta, em 1988 entrou em vigor a nova Constituição Federal que restaurou a democracia e esboçou o embrião de projeto inspirado no Estado de Bem–Estar Social. Sua essência "jaz nos princípios da universalidade (em contraposição à focalização), da seguridade (seguro) e dos direitos sociais (assistencialismo)" (FAGNANI, 2011, p. 2).

A Carta Magna introduziu o capítulo da Política Urbana que delega ao município a competência pela política de desenvolvimento urbano a fim de construir nas cidades brasileiras uma nova ética, na qual o pensar e o interesse coletivo se sobreponham ao interesse privado, individual ou de determinadas classes. Nela determina-se que a cidade como um todo e cada uma de suas propriedades devem cumprir sua função social.

O art. 182 da CF/88 instituiu o Plano Diretor como "o instrumento básico da política de desenvolvimento e de expansão urbana". O Plano, de iniciativa do Executivo Municipal, deve ser debatido e aprovado pela Câmara Municipal, sendo obrigatório para cidades com mais de vinte mil habitantes. De tal modo, segundo o §2, "a propriedade urbana cumpre sua função social quando atende às exigências fundamentais de ordenação da cidade expressas no plano diretor" (FAGANANI, 2005).

Em 2001, entrou em vigor o Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/01) procurando disciplinar o referido art. 182. Como resultado, introduz o direito à moradia como um direito humano complexo que não se resume apenas ao acesso à casa própria, mas estabelece que a moradia seja um dos elementos indispensáveis para o entendimento do "direito à cidade sustentável e que à propriedade urbana deve ser assegurada as necessidades dos cidadãos quanto à qualidade de vida, à justiça social e ao desenvolvimento das atividades econômicas" (Ramos, 2011, p. 40). Dar efetividade, entretanto, para essas previsões normativas no século XXI, ainda é um longo caminho a ser percorrido pelas políticas de habitação social no país.

Políticas habitacionais recentes e as perspectivas para a efetivação do direito à moradia no Brasil

Ao assumir o governo em 2003, o Presidente Luís Inácio "Lula" da Silva deparou-se com diversos problemas econômicos: déficit no balanço de pagamentos, elevada dívida externa e interna, baixo crescimento do PIB e elevada inflação. Decide, então, cortar os gastos considerados "não essenciais". Trata-se de uma medida impopular que retarda a adoção de qualquer política habitacional e a materialização do direito humano à moradia. Para Fagnani (2011), o período entre 2003 e 2005 foi marcado pela imprecisão entre a mudança e a continuidade da política econômica do governo de Fernando Henrique Cardoso, dificultando assim a efetivação dos direitos sociais através das políticas públicas.

> A manutenção da ortodoxia econômica teve consequências nos rumos tensionados da política social. Além disso, conviviam no seio do próprio governo forças defensoras do Estado Mínimo – aglutinadas, sobretudo, na área econômica – e setores que defendiam os direitos universais. A estratégia social de Lula permaneceu indefinida (FAGNANI, 2011, p. 3).

Todavia, apesar da conjuntura desfavorável, o governo federal, em 2003, instituiu um novo marco político-institucional para o setor habitacional de forma a articular a área

de habitação de interesse social e o setor habitacional de mercado, ação importante para a formulação de políticas urbanas mais equânimes, bem como para a efetivação do direito à moradia e à cidade.

Na visão de Ramos (2001), para a efetivação desses direitos, todas as classes sociais devem se empenhar na busca da igualdade material, na eliminação de todo tipo de discriminação racial, na garantia da proteção legal contra despejos forçados, cobrar dos governos a construção de moradias populares, onde haja a disponibilidade de serviços, materiais, instalações e infraestrutura, além da garantia de acessibilidade para os grupos mais vulneráveis, tais como os idosos, crianças, deficientes físicos, os doentes terminais e pessoas com HIV. Logo, a construção de uma política habitacional mais justa deve ter como foco todos estes princípios. Com relação à integração urbana é necessário que se construa políticas e leis que visem à garantia do acesso ao saneamento básico, à regularização fundiária e à moradia adequada, articulada a outras políticas sociais e de desenvolvimento econômico. É essencial, também, a formulação de estratégias de combate à pobreza (BRASIL, 2008).

Para tanto, em 2004, foi aprovada nova Política Nacional de Habitação – PNH, tendo como um de seus principais objetivos: a melhoria nas condições de vida e de moradia das classes populares. Segundo Bonduki et. al. (2009), a PNH é gerida pelos princípios de (I) Direito à moradia; (II) Moradia digna como direito e vetor de inclusão social garantindo padrão mínimo de habitabilidade, infraestrutura, saneamento ambiental, mobilidade, transporte coletivo, equipamentos, serviços urbanos e sociais; (III) Função social da propriedade urbana; (IV) Questão habitacional como uma política de Estado; (V) Gestão democrática com participação dos diferentes segmentos da sociedade e (VI) Articulação das ações de habitação à política urbana de modo integrado com as demais políticas sociais e ambientais.

No Brasil, o direito à moradia digna no âmbito legislativo nacional é bastante recente. Em 2005, após aprovação da PNH, foi instituída a lei 11.124/05, a qual dispõe sobre o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social – SNHIS que trata a moradia digna como direito e vetor de inclusão social (art. 4º, I, b). Esta lei também cria o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social – FNHIS e estabelece o Conselho Gestor do FNHIS, cujos objetivos estão dispostos em seu art. 2º:

> I – viabilizar para a população de menor renda o acesso a terra urbanizada e à habitação digna e sustentável;
>
> II – implementar políticas e programas de investimentos e subsídios, promovendo e viabilizando o acesso à habitação voltada à população de menor renda; e
>
> III – articular, compatibilizar, acompanhar e apoiar a atuação das instituições e órgãos que desempenham funções no setor da habitação.

Os recursos do FNHIS, se bem aplicados na provisão habitacional para a população de baixa renda, podem contribuir para a efetivação do direito à moradia conforme os Convênios e Tratados Internacionais. De fato, depois de duas décadas de planos econômicos recessivos (1980 e 1990), elevado desemprego e baixos salários, os pobres continuaram sem condições de realizar o "sonho da casa própria". Adicionado a este fato, a escassez de transportes públicos entre os centros urbanos e as áreas periféricas, por outro lado, os remete a um exílio forçado em sua própria cidade (FERREIRA, 2012).

De acordo o Art. 11 da Lei 11.124/05, os recursos que compõem o FNHIS serão destinados a ações vinculadas aos programas de habitação de interesse social que contemplem um dos seguintes itens:

> I - Aquisição, construção, conclusão, melhoria, reforma, locação social e arrendamento de unidades habitacionais em áreas urbanas e rurais;
>
> II - Produção de lotes urbanizados para fins habitacionais;
>
> III - Urbanização, produção de equipamentos comunitários, regularização fundiária e urbanística de áreas caracterizadas de interesse social;
>
> IV - Implantação de saneamento básico, infraestrutura e equipamentos urbanos, complementares aos programas habitacionais de interesse social;
>
> V - Aquisição de materiais para construção, ampliação e reforma de moradias;
>
> VI - Recuperação ou produção de imóveis em áreas encortiçadas ou deterioradas, centrais ou periféricas, para fins habitacionais de interesse social;
>
> VII - Outros programas e intervenções na forma aprovada pelo Conselho Gestor do FNHIS.

O quadro 02 apresenta a evolução das transferências dos gastos do governo federal nos anos compreendidos entre 2005 e 2013, para a habitação de interesse social (HIS). Conforme é possível verificar, houve um expressivo crescimento nos investimentos durante o período 2005 e 2009. Mas, entre 2010 e 2013, os investimentos começaram a declinar em virtude do corte nos gastos públicos efetuados pelo governo no referido período. Todavia, é importante ressaltar que o acesso aos recursos do FNHIS pelos estados, Distrito Federal e municípios está condicionado à elaboração do Plano Local de Habitação de Interesse Social (PLHIS). Para os municípios com menos de 20 mil habitantes a elaboração do PLHIS deve ocorrer de forma simplificada (DENALDI, 2013).

Quadro 02 – Transferência de Recursos Federais para HIS (2005 – 2013)

Ano	R$
2005	29.051.656,08
2006	46.045.301,89
2007	85.882.295,94
2008	149.577.413,70
2009	242.251.790,24
2010	140.523.977,59
2011	106.133.469,97
2012	86.135.276,34
2013	31.013.290,51

Fonte: http://www.portaltransparencia.gov.br. Acesso em: 1 mar. 2014.

O objetivo do PLHIS é planejar as ações do setor habitacional, de forma articulada com a política urbana e com os demais níveis de governo. Logo, por intermédio do diagnóstico e do planejamento acerca das necessidades habitacionais de cada localidade, será possível minimizar o crescente déficit habitacional quantitativo e qualitativo, considerando-o um problema relacionado, não somente à produção de novas habitações, mas também às condições de habitabilidade. Ou seja, através do planejamento tornar-se-á possível identificar as moradias inadequadas caracterizadas pelos altos níveis de densidade dos assentamentos e das edificações, combinados à precariedade construtiva das unidades habitacionais; pelas grandes distâncias percorridas entre a moradia e o trabalho associadas a um frágil sistema de transportes; além da insuficiência dos diversos direitos sociais, principalmente os de educação e saúde.

A demarcação e a priorização de investimentos em habitação de interesse social, por outro lado, precisa acontecer, na escala local e com participação da sociedade, da União e dos demais entes federados que façam adesão ao PLHIS. Na realidade, ao menos na conformidade legal, o planejamento participativo passou a ter um papel fundamental na definição da política habitacional de interesse social, em detrimento da gestão centralizada e tecnocrática predominante no período BNH.

Dados da Secretaria Nacional de Habitação do Ministério das Cidades – SNH apresentados por Denaldi (2013), até maio de 2012, 641 Planos Locais de Habitação de Interesse Social haviam sido concluídos em municípios brasileiros, dentre os 1.686 contratos estabelecidos para elaboração de planos junto ao Ministério das Cidades. Até este mesmo período, 554 PLHIS simplificados foram concluídos, de um universo de 3.798 municípios (DENALDI, 2013).

Para Cardoso e Aragão (2013), a elaboração do PLHIS é condição necessária, mas não suficiente para melhorar minimizar o crescimento da cidade ilegal, pois existe no país um problema de articulação administrativa, isto é, nem todos os municípios possuem recursos

e aparatos administrativos bem consolidados e competentes. A capacidade institucional e administrativa dos pequenos municípios, cujas "gramáticas políticas" concentram-se no clientelismo aliado aos problemas de questão fundiária dificulta a eficácia e a efetividade das políticas públicas. Existe, ainda, a desarticulação da política habitacional com o quadro normativo, na medida em que a provisão habitacional, historicamente, não vem utilizando os instrumentos previstos no Plano Diretor Municipal.

Crise financeira internacional e o retrocesso na efetivação do direito à moradia

A partir de 2006, e principalmente, durante o segundo governo Lula (2007-2010), os resultados macroeconômicos da economia brasileira apresentaram dados mais positivos em termos do crescimento do PIB, fortalecimento de grandes empresas nacionais (estatais e privadas), distribuição de renda e redução da pobreza. No ano seguinte, constatou-se uma menor vulnerabilidade externa do país. Ante o novo cenário, o desenvolvimento econômico voltou a ter destaque na agenda governamental. Assim, em 2007, o governo brasileiro lança o Programa Aceleração do Crescimento (PAC) com o intuito de promover o crescimento acelerado da economia por meio de diversos investimentos setoriais em infraestrutura energética, logística e urbana (FAGNANI, 2011).

No entanto, a apropriação de parcelas significativas do FNHIS para as obras do PAC tem contribuído para minimizar as possibilidades da adoção de uma efetiva política habitacional de interesse social. De fato, o PAC tem se apropriado de parcelas dos recursos do Estado que estavam destinados às políticas habitacional inseridas no marco do SNHIS e, por isso, dificultado os instrumentos que são indispensáveis à efetivação do direito à moradia e à cidade. De acordo com "o Relatório de Gestão de 2009, do FNHIS, informa a destinação de R$ 550,26 milhões – aproximadamente 42% dos recursos do FNHIS – para complementação de obras inseridas no PAC" (KRAUSE, et. al., 2013, p. 12).

> Com o PAC, políticas que estavam em desenvolvimento no âmbito do Ministério das Cidades – entre outras, através de Secretarias Nacionais como de Habitação e Saneamento, acabaram sendo atropeladas pela nova lógica de financiamento imposta. Por exemplo, a Política Nacional de Habitação e seu Plano Nacional, que já estava praticamente finalizado, acabaram sendo emperradas pela supremacia do Programa Minha Casa, Minha Vida (também associado ao PAC), assim como aconteceu aos recursos vinculados ao FNHIS. Na área de saneamento, impactos semelhantes também puderem ser notados (CHRISTOVÃO; MATTIOLLI, 2013, p. 3).

A proposta de moradia digna defendida pelo governo Lula sofreu, deste modo, uma inversão em 2007, ao direcionar parte dos recursos para o investimento privado via construção civil. Após a crise internacional de 2008, novas inversões foram realizadas neste

setor com a implementação, no ano de 2009, do Programa Minha Casa Minha Vida – PMCMV (Lei 12.424/2011). Após um ano de atividade, o programa atingiu a meta inicial de um milhão de contratações. Atualmente, o PMCMV, encontra-se na sua segunda fase (2011-2014) com a meta de construir dois milhões de unidades habitacionais, das quais 60% estão destinadas a produção de moradias para famílias de baixa renda .

Não se quer aqui questionar a relevância das ações desenvolvidas pelo PMCMV, pois o programa tem conseguido atingir a meta de reduzir o déficit quantitativo de moradia no Brasil após décadas de ausência de política habitacional. No entanto, é importante ressaltar que o direito à moradia e à cidade vai muito além do simples incentivo à produção e aquisição de novas unidades habitacionais ou requalificação de imóveis urbanos e produção ou reforma de habitações rurais. É preciso que a construção dos empreendimentos para as classes populares, em especial, obedeça ao Plano Diretor, bem como às leis de uso e ocupação do solo, tais como o zoneamento.

Para a efetivação do direito à moradia, os empreendimentos do PMCMV para a população que aufere entre 0 e 3 salários mínimos, deveriam se edificados em áreas urbanizadas e bem localizadas ou pelo menos nos terrenos já demarcados, tais como as Zonas Especiais de Interesse Social – ZEIS. Entretanto, diversos estudos já revelam que os empreendimentos para as classes populares do PMCMV estão localizados em áreas inadequadas, carente de serviços públicos, infraestrutura e distantes dos mercados de trabalho.

> As ZEIS são áreas separadas na cidade para viabilização da moradia para as camadas populares, seja para a regularização fundiária de áreas já ocupadas ou para a construção de novos empreendimentos em terrenos vazios. Pioneiramente, essas áreas foram demarcadas na década de 1980, em cidades como Belo Horizonte e Recife. Uma das principais características dessas zonas especiais é a adoção de exigências urbanísticas e jurídicas mais brandas no que tange ao uso e ocupação do solo urbano, quando comparadas a outras áreas da cidade (SOARES, 2012, p. 2).

A instituição das ZEIS traz para o poder público a oportunidade de incluir a população mais carente na cidade formal e legal. Sua constituição é importante na medida em que limita a ação especulativa do capital imobiliário e cria as possibilidades de uso e aproveitamento do solo urbano de uma forma mais justa e equitativa. Infelizmente, com a implementação do PMCMV, o debate sobre o direito humano à moradia foi praticamente abandonado.

Nos municípios de Ceará Mirim e Macaíba, ambos localizados na Região Metropolitana de Natal, por exemplo, os empreendimentos do PMCMV, para a população que ganha até três salários mínimos, foram construídos em áreas periféricas, apresentando problemas que vão desde a qualidade e o design das unidades habitacionais até deficiência de fiscalização na pós – ocupação; carência de transportes e serviços públicos, falta de segurança, impactando diretamente no cotidiano dos moradores, os quais terão – por algum

tempo – dificuldades de conceber suas práticas e relações sociais nesse espaço quase que sem vizinhança. (Ver figura 01 e 02.).

Figura 01 – Empreendimento do PMCMV (faixa 01) Ceará Mirim - RN

Fonte: acervo da autora

Figura 02 – Empreendimento do PMCMV (faixa 01) Macaíba - RN

Fonte: acervo da autora

Considerações finais

Conforme verificado no decorrer da análise, a efetivação do direito humano à moradia ocorre a partir do direito à cidade e implica na integração das classes sociais excluídas e marginalizadas da sociedade aos frutos do crescimento econômico. No entanto, a demanda da classe trabalhadora por moradia digna e bem localizada, desde a implantação do modo de produção capitalista no Brasil até o presente momento, tem sido cooptada por políticas habitacionais anticíclicas e pouco inclusivas, que priorizam o aumento do PIB, da renda e do emprego em detrimento da construção da cidade legal e formal.

Apesar do avanço legislativo voltado para orientar e regularizar as situações de ilegalidade quanto ao uso e a ocupação do solo nos municípios brasileiros, tais como previstos na CF/88, no Estatuto da Cidade, no SNHIS, na PNH e nos planos de habitação de interesse social, o crescimento dos assentamentos irregulares ainda é bastante elevado, e revela a falta de efetividade do poder público no cumprimento das normas legais que promovam a inclusão socioespacial, bem como a gestão democrática das cidades.

O PAC e o PMCMV, ao se apropriar de parcelas significativas dos recursos públicos outrora destinados às políticas habitacionais inseridas no marco do SNHIS e do FNHIS, contribuíram para aumentar as barreiras no percurso em prol da execução do direito à cidade, conforme exemplos mostrados na Região Metropolitana de Natal. Ao contrário, os referidos programas vêm sendo utilizados pelo governo federal como um instrumento voltado para a acumulação urbana. De fato, enquanto as políticas habitacionais voltadas para HIS forem utilizadas como mecanismos facilitadores para a reprodução do capital, não será possível a efetivação do direito humano à moradia no país.

Referências bibliográficas

ABRAMO, Pedro. A Cidade COMFUSA. A mão inoxidável do mercado e a produção da estrutura urbana nas grandes metrópoles latino-americanas. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v. 9, n. 2, 25-54, nov. 2007.

AZEVEDO, Sérgio; ANDRADE, Luis Aureliano Gama. *Habitação e poder - da Fundação da Casa Popular ao Banco Nacional da Habitação.* Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, 5 de outubro de 1988.

_____. *Lei nº 11.124, de 16 de junho de 2005.* Dispõe sobre o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social – SNHIS, cria o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social – FNHIS e institui o Conselho Gestor do FNHIS. Publicada no DOU de 17.6.2005.

_____. *Política habitacional e a integração de urbanização de assentamentos precários: parâmetros conceituais, técnicos e metodológicos*. Ministério das Cidades, Secretaria Nacional de Habitação. Brasília, 2008. Disponível em: <www.cidades.gov.br>. Acesso em: 9 mai. 2014.

_____. *Urbanização de Favelas:* a experiência do PAC – Ministério das Cidades, Secretaria

Nacional de Habitação. – Brasília, 2010. Disponível em: <www.cidades.gov.br>. Acesso em: 9 mai. 2014.

BONDUKI, Nabil. *Origens da Habitação Social no Brasil.* Arquitetura Moderna, Lei do Inquilinato e Difusão da Casa Própria. São Paulo: Estação Liberdade: FAPESP, 1998.

_____. *Do Projeto Moradia ao Programa Minha Casa Minha Vida.* Teoria e debate, ano 22, n. 82 – maio/junho 2009.

CARDOSO, Adauto Lúcio; ARAGÃO, Thêmis Amorin; ARAÚJO, Flávia de Souza. *Habitação de interesse social:* política ou mercado? Reflexos sobre a construção do espaço metropolitano. XIV Encontro Nacional da ANPUR. Rio de Janeiro, maio/2011.

CHRISTOVÃO, Ana Carolina; MATIOLLI, Thiago Oliveira Lima. *Desenvolvimento e exceção:* as intervenções do PAC no contexto da Região metropolitana do Rio de Janeiro. Anais: XV Encontros Nacional da ANPUR, Recife, 2013. Disponível em: <http://www.anpur.org.br/revista/rbeur/index.php /anais/index>. Acesso em: 9 mai. 2014.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/11cndh/site/pndh/sis_int/onu/convencoes/Declaracao%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos-%201948.pdf >. Acesso em: 4 jun. 2014.

DENALDI, Rosana. *Panorama da política habitacional no Brasil a partir de uma leitura regionalizada dos recentes Planos Locais de Habitação de Interesse Social (PLHIS) elaborados no país.* Anais: XV Encontros Nacional da ANPUR, Recife, 2013. Disponível em: <http://www.anpur.org.br/revista/rbeur/index.php /anais/index>. Acesso em: 3 mai. 2014.

FAGNANI, Eduardo. *Política Social no Brasil (1964-2002):* entre a cidadania e a caridade. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP - Instituto de Economia – IE, Campinas, 2005.

_____. *A política social do Governo Lula (2003-2010):* perspectiva histórica. Texto para Discussão. IE/UNICAMP, n. 192, junho 2011.

FERREIRA, João Sette Whitaker Ferreira (Coord.). *Produzir casas ou construir cidades? Desafios para um novo Brasil urbano.* Parâmetros de qualidade para a implementação de projetos habitacionais e urbanos. São Paulo: LABHAB; FUPAM, 2012.

KRAUSE, Cláudio; BALBIM, Renato; LIMA NETO, Vicente Correia. *Minha Casa Minha Vida, nosso crescimento:* onde fica a política habitacional? Texto para discussão/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2013.

LEFEBVRE, Henry. *O direito à cidade.* São Paulo: Centauro, 2001.

RAMOS, Leonardo Serrat de Oliveira. *MORADIA DIGNA:* Plurissignificação Necessária para a Compreensão do Mínimo Existencial. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Rio Grande do Sul– UFRGS, Porto Alegre, 2011.

SAPOSATI, Aldaíza; FALCÃO, Maria do Carmo; TEIXEIRA, Sônia Maria. *Os direitos (dos*

desassistidos) sociais. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SOARES, Isabelle Oliveira. *(Des)articulação entre a política urbana e política habitacional:* "Programa Minha Casa Minha Vida" e ZEIS nas cidades médias de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2012.

SOLIS, Sydney Sérgio F; RIBEIRO, Marcus Venicio. T. *O Rio onde o sol não brilha:* acumulação e pobreza na transição para o capitalismo. Revista Rio de Janeiro, n. 9 jan./abr, 2003.

VALENÇA, Márcio Moraes. *Habitação no contexto da reestruturação produtiva.* Análise Social, 2001.

VILLAÇA, Flávio. *Espaço intra-urbano no Brasil.* São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Lincoln Institute, 2001.

Resenha

Os Itinerantes estão chegando: a missão em direitos humanos

Clodoaldo Meneguello Cardoso[1]

Resenha de: BRUNETTO, Giancarla. *Utopia antecipada:* ação direta na educação em direitos humanos. Lisboa: Ex Libris, 2014.

Quando conheci o projeto: *Os Itinerantes*, lembrei-me logo de uma experiência que marcou minha infância. Era eu um garoto de 10 anos e morava numa cidadezinha, mas já tinha o coração aberto para o mundo. Um dia, chegou lá de trem – meu pai era chefe da estação – um monte de padres de batinas pretas. Era a missão! Os sinos passaram a tocar de hora em hora. "Vamos todos pra missão, quem não for é um bobão", cantava pelas ruas – logo nos primeiros dias – a criançada bem ensaiada na missão. Foi uma semana, ou mais, de intenso trabalho catequético por toda a comunidade: nas crianças, jovens, adultos e até nossos respeitosos anciãos. No final: aquele povo todo na praça da matriz, muita emoção, lenços brancos e um cruzeiro triste e solitário fincado no ponto mais alto da cidade.

Hoje, o projeto Os Itinerantes reinventa uma missão nas cidades-satélites de Porto Alegre; porém agora com a crença em que somente com o conhecimento dos direitos humanos, com o empoderamento e a convivência solidária, o povo pode assumir-se como sujeito história de sua comunidade. A missão dos direitos humanos!

Os educadores itinerantes já viajaram por 19 cidades-satélites de Porto Alegre, realizando ações diretas de EDH em praças, cinemas, escolas, associações..., onde pudesse. Conversaram sobre direitos, organizaram trincheiras de solidariedade, fecundaram esperanças e lutas de transformação do mundo próximo, antecipando a utopia de um outro mundo distante, porém, possível.

Os Itinerantes é uma daquelas experiências genuínas que ficará como referência de educação não formal em direitos humanos no Brasil. Giancarla Brunetto – cineastra, escritora, ativista e coordenadora da Liga dos Direitos Humanos da UFRGS – registrou esta experiência em seu trabalho de mestrado, agora publicado com o título, A utopia antecipada: ação direta na educação em direitos humanos.

1 Editor da Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos/OEDH-Unesp.

A pesquisa decorre da ação e teve como intencionalidade partir da realidade empírica, ou seja de como os sujeitos pensam, falam e se expressam, e o que realmente desejam transformar em suas comunidades. Não se trata de um relato e comentário, mas de uma análise ampla que passa inicialmente por uma reflexão sobre o espaço e suas relações com o capitalismo; sobre a sociedade do espetáculo com democracia apenas formal sob um Estado-mercado, apoiando-se na teoria crítica radical de Guy Debord.

Também, de início, a autora um dos pressupostos de seu trabalho teórico: desenhar o conceito de utopia na educação em direitos humanos, hoje. Para isso, Paul Ricoeur auxiliar a revisão dos três conceitos clássicos de utopia em: Platão, Thomas Morus e Campanellas. Falam de lugares perfeitos e ideais, aos quais se chega com afastamento do mundo real. São utopias clássicas e idealistas; porém, a utopia dos itinerantes tem os pés no chão da história concreta e na cabeça a ideologia de que é possível construir um mundo mais justo e solidário, por profundas transformações em nossa realidade social distópica. Essa utopia moderna e revolucionária é fermento da educação em direitos humanos.

Com esta fundamentação teórica, o percurso da obra entra na experiência propriamente dita de Os Itinerantes. Começa desnudando o triste quadro das violações em direitos humanos que ocorrem no estado do Rio Grande do Sul e mostra como a pedagogia da itinerância, enquanto educação em direitos humanos, se coloca como instrumento de uma transformação social emancipatória. Assim, Brunetto vê, na EDH não formal e de ação educativa direta, uma forma de antecipar a utopia de um outro mundo distante.

A experiência de educação não formal em direito humanos do projeto Os Itinerantes acumulou uma riqueza de dados (fatos e narrativas) que mereceram categorizar-se para melhor clarificar a análise. A autora dividiu as falas dos sujeitos de direitos em 4 categorias metaforicamente denominadas de 'reus' (imolados), 'ilhéus' (isolados), 'Perseus' (ordeiros) e 'Sísifos' (persistentes), revelando 4 situações: 'paradoxo' (contradição social), 'espetáculo' (situação de aparência), distopia (situação de violação do DH);e utopia (desejo).

No post-scriptum há considerações sobre a possibilidade de a utopia emancipatória ser trilhada pelo caminho da anarquia revolucionária.

Os itinerantes estão chegando; e com eles, aulas abertas, debates, rodas de conversa, narrativas e filmes. Esse elenco de colaboradores e militantes dos DH tem a direção de uma cineastra-educadora incansável, criativa e com olhos nos livros..., mas com os pés na estrada: Giancarla Brunetto.

Outubro de 2014.

Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos

Observatório de Educação em Direitos Humanos / Unesp

Normas para publicação

POLÍTICA EDITORIAL

1. Foco e Escopo: *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* é uma publicação semestral do OEDH – Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp. Seu objetivo abrir espaços interdisciplinares para publicação de artigos, ensaios, resenhas e outros textos sobre o tema geral dos direitos humanos. As publicações abordarão aspectos epistemológicos, filosóficos, metodológicos, como também relatos e práticas de atuação em direitos humanos, e serão produzidas por pesquisadores e estudiosos brasileiros e de outros países, de natureza acadêmica e científica. Dessa maneira, a RIDH estará contribuindo para informar, divulgar, aprofundar, debater, analisar e fomentar de forma ampla o tema dos direitos humanos.

2. Políticas de Seção: *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* possui uma seção geral para publicação de artigos, ensaios e relatos de práticas, e uma seção específica para publicação de resenhas sobre obras referentes aos direitos humanos publicadas nos últimos 03 anos.

SUBMISSÕES

1. Política de Acesso Livre: *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos* aceita principalmente submissões via internet (via e-mail) e, em caso especial, submissões pelo Correio, destinadas aos endereços dos seus editores (com cópias impressa e em CD-ROM).

A *RIDH* receberá somente submissões de alunos alunos regulares de programas de pós-graduação stricto sensu; de mestres, doutores e docentes /pesquisadores das diversas universidades brasileiras e estrangeiras.

2. Diretrizes para Autores:

- NORMAS GERAIS:
RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos aceita textos inéditos nos idiomas português e espanhol, sob forma de artigos, ensaios e resenhas de livros que versem sobre o tema geral dos direitos humanos, produzidos interdisciplinarmente em qualquer das áreas do conhecimento científico e acadêmico: as Ciências Humanas, as Ciências da Saúde, as Ciências Biológicas, as Ciências Exatas, Artes e outras.

A publicação dos trabalhos será condicionada a pareceres cegos de profissionais acadêmicos e científicos indicados ad hoc exclusivamente pelos Editores e membros do Comitê Editorial da *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*. Será garantido o anonimato dos pareceristas em todo o processo de avaliação dos textos, inclusive após a publicação. Serão comunicadas aos autores eventuais necessidades de alteração na estrutura, tamanho, título, etc. dos textos, segundo os interesses gerais da *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, cuja aceitação será acordada com os autores.

Os textos devem ser apresentados via e-mail ou pelo sistema de gerenciamento virtual da *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, nos seguintes parâmetros:

- APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS:
Os artigos e ensaios deverão ser apresentados em português ou em espanhol.

Os artigos e ensaios deverão ter no **mínimo 10 páginas e máximo 25 páginas (incluída a bibliografia)** digitadas em formato Word 97-2003 (ou superior), em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, *itálico* no lugar de sublinhado.

As resenhas deverão ter no máximo 4 páginas digitadas.

Gráficos e tabelas deverão estar acompanhados das respectivas planilhas originais, com a indicação das unidades em que se expressam os valores, assim como a fonte dos dados apresentados.

As notas de rodapé devem ser substantivas, restringindo-se a comentários adicionais, descartando-se comentários excessivamente extensos ou desnecessários à compreensão geral do texto. As resenhas deverão vir desacompanhadas de notas de rodapé.

Os artigos e ensaios devem vir acompanhados de resumos de até 250 palavras e palavras-chave em número mínimo de três e máximo de cinco.

Todos os textos deverão vir acompanhados de resumos em português e espanhol e *abstract* em inglês.

Os textos devem vir acompanhados dos seguintes dados dos autores: nome, maior titulação acadêmica, vínculo institucional acadêmico ou científico atual, e-mail.

As referências bibliográficas devem estar inseridas no texto, com citações apresentadas no formato autor/data/página, ex: (BOBBIO, 1992, p. 46). No final do artigo, deverão ser apresentadas as referências bibliográficas completas, em ordem alfabética, segundo a NBR 6023:2002.

Declaração
Junto com o texto, o(s) autor(es) deve(m) enviar a RIDH uma Declaração, afirmando sua autoria do artigo e que este não se encontra publicado e nem em processo de avaliação por outro periódico ou livro.

Principais parâmetros:

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

Capítulo de livro:
ARENDT, Hannah (2004). Reflexões sobre Little Rock. In: _____. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 261-281.

Artigo em revista:
ANDREWS, George Reid (1997). Democracia racial brasileira 1900-1990: Um contraponto americano. *Estudos Avançados*, vol. 11, nº 30, p. 95-115.

Citação eletrônica:
FERNANDES, Florestan. A Revolução burguesa. *Trans/Form/Ação* [online]. 1975, vol. 02, p. 202-205. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731975000100012&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 08 out. 2011.

3. Direito Autoral

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution Licen-

se que, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.

Autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.

4. Política de Privacidade:

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados para publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Setembro de 2013.

Editores

Observatório de Educação em Direitos Humanos
Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, sala 69, CEP 17.033-360, Bauru-SP
www.unesp.br/observatorio_ses / oedh@unesp.br

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS / Unesp

O **Observatório de Educação em Direitos Humanos** da Unesp constitui-se num espaço institucional acadêmico permanente de investigação, formação, divulgação e promoção da cultura dos direitos humanos. O **OEDH** está relacionado com outras universidades, organizações sociais, movimentos populares, políticas públicas locais, regionais e nacionais.

O **OEDH** foi instalado em 10 de dezembro de 2007, no Campus da Unesp, de Bauru-SP, na Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Tem vínculo institucional com o IPPRI – Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais da Unesp e desenvolve projetos junto ao Departamento de Ciências Humanas/FAAC.

As diretrizes do **OEDH** estão em sintonia com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006, da SDH - Secretaria dos Direitos Humanos e com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, 2012, do MEC - Ministério da Educação.

* * *

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"

Comitê de Gestão do OEDH
Clodoaldo Meneguello Cardoso – *coordenador*
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo – *Vice*
Iraíde Marques de Freitas Barreiro
José Brás Barreto de Oliveira
Lauro Henrique Mello Chueiri
Loriza Almeida Lacerda

CONTATO
Observatório de Educação em Direitos Humanos
Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, CEP 17.033-360, Bauru-SP, Brasil
tels. 55 (14) 3103 6172 / 7053
www.unesp.br/observatorio_ses **e-mail: oedh@unesp.br**