

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

João Paulo Lisboa Nanô

**DA BARBÁRIE AO ENCONTRO: OS DESAFIOS DE REPENSAR A EDUCAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE PANDEMIA.**

BELO HORIZONTE

2021

João Paulo Lisboa Nanô

DA BARBÁRIE AO ENCONTRO: os desafios repensar a educação em direitos humanos em tempos de pandemia.

Dissertação apresentada ao PROMESTRE – Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Linha de Pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades

Orientador: Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima

BELO HORIZONTE

2021

N186d
T Nanô, João Paulo Lisboa, 1987-
Da barbárie ao encontro [manuscrito] : os desafios de repensar a educação em direitos humanos em tempos de pandemia / João Paulo Lisboa Nanô. - Belo Horizonte, 2021.
188 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Pablo Luiz de Oliveira Lima.
Bibliografia: f. 170-178.
Apêndices: f. 179-188.

1. Educação -- Teses. 2. Direitos humanos -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 3. Psicanálise e educação -- Teses. 4. Multiculturalismo -- Teses. 5. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses. 6. Ibirité (MG) -- Educação -- Teses.
I. Título. II. Lima, Pablo Luiz de Oliveira, 1978-.
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
CDD- 323.4

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO JOÃO PAULO LISBÃO NANÔ

Realizou-se no dia 13 de dezembro de 2021, às 09:00 horas, por Videoconferência, a 304ª defesa de dissertação intitulada *DA BARBÁRIE AO ENCONTRO: DESAFIOS PARA REPENSAR A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE PANDEMIA*, apresentada por JOÃO PAULO LISBÃO NANÔ, número de registro 2019653022, graduado no curso de HISTÓRIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Pablo Luiz de Oliveira Lima - Orientador (UFMG), Prof. Antônio Carlos Figueiredo Costa (UEMG), Prof. Pedro Teixeira Castilho (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

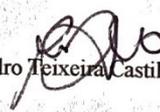
- Aprovada
 Reprovada
 Aprovada com indicações de correções

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para: _____

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 13 de dezembro de 2021.


Prof. Pablo Luiz de Oliveira Lima (Doutor)


Prof. Antônio Carlos Figueiredo Costa (Doutor)


Prof. Pedro Teixeira Castilho (Doutor)

Aos meus pacotinhos e a minha esposa que me
inspiram a lutar todos os dias.

AGRADECIMENTOS

A escrita deste trabalho foi uma empreitada coletiva, não apenas pelo diálogo com os autores, mas principalmente pelo amparo e afeto de diversas pessoas que me ofereceram suporte, escuta e tempo, para que eu pudesse estudar, escrever e manter o mínimo de sanidade mental ao longo deste processo!

Começo estes agradecimentos pela minha “pacotinho”, minha filha Beatriz, que me acompanhou em praticamente todo o processo e que viu o “vir a ser” pesquisador ao mesmo tempo em que ocorreu o “vir a ser” pai. Obrigado pelos seus abraços, gritos, fraldinhas e brincadeiras que tornaram este desafio da pesquisa mais leve e afetuosos.

Agradeço ao meu amor, Kênia, que me incentivou desde o primeiro minuto a ocupar este espaço e realizar esta empreitada. Sem o seu carinho, cuidado e sacrifício, nada disso teria sido possível! Te amo!

Neste espaço não poderia deixar de fazer um agradecimento especial aos meus queridos pais, Eliana e Paulo, que em seu amor e cuidado saíram de São Paulo para cuidar de mim e de minha família no período final da escrita. E ao meu querido irmão, Luiz Fernando, por tê-los cedido.

Assim como não posso deixar de agradecer a minha querida “sogada”, como fala minha filha, Nilza, que cuidou tanto de mim quanto de minha filha ao longo do período final da pandemia.

Agradeço a meu sogro, Júlio e minhas cunhadas, Maria Luiza e Júlia que tantas vezes me acolheram em apuros e cuidaram do meu pacotinho.

Aos meus tios e professores, Mariana, Jurandir e Paulo que tanta paciência tiveram para escutar inúmeros momentos de divagação sobre esta pesquisa.

Faço uma menção de agradecimento especialíssimo a Otavio Ferreira e Daniel Silva, dois grandes amigos cujo incentivo tornaram este um sonho possível. Assim como ao querido Décio Nogueira e sua grande confiança em mim.

Um agradecimento muito especial para meu orientador Professor Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima, que tantas vezes demonstrou paciência com relação as minhas dificuldades e ambições com relação ao texto, e cuja postura de confiança e acolhimento me permitiram ir em frente com os debates e discussões que apresentarei nesta dissertação.

Agradeço aos membros de minha banca de qualificação Prof. Dr. Antônio Carlos Figueiredo Costa e Prof. Dr. Pedro Teixeira Castilho pelos incentivos e críticas importantíssimas para a realização deste trabalho.

Faço menção especial, neste trabalho, a querida Professora Dr. Conceição Clarete Xavier Travalha (Teca) pelo seu imenso carinho e acolhimento ao longo deste processo de mestrado. Assim como agradeço ao Professor Dr. Heli Sabino de Oliveira pelos conselhos e amparo em momentos de dificuldade ao longo desta trajetória.

Não poderia deixar de mencionar a maravilhosa turma de companheiras e companheiros de mestrado de 2019 e sua contribuição fundamental para que o processo de maturação intelectual e pessoal pudesse ocorrer ao longo deste mestrado. Deixarei agradecimentos específicos, correndo o risco de ser injusto, porém se fazem muito necessários. Agradeço imensamente a minha grande amiga e companheira Vera Sebastião pelas tantas conversas e trocas neste processo. Agradeço a Elaine Aguiar e Daniel do Carmo, colegas de orientação, cujas conversas e trocas ecoam neste texto. Agradeço também a Vitória Beatriz, Mercês, Maria Carolina, Gisele, aos companheiros do Pedagogia da Prática e do LABEPEH, que por diversos momentos abriram espaço para acolher minhas demandas e me auxiliar com dificuldades e com escuta.

Corro o risco de ter cometido injustiças nestes agradecimentos, mas eles são apenas um lembrar daqueles que em pequenos e grandes gestos foram cruciais nesta empreitada.

Muito obrigado por tornarem esse sonho de retorno a academia uma realidade!

Gratidão!!!!

Cambia lo superficial
Cambia también lo profundo
Cambia el modo de pensar
Cambia todo en este mundo
(Julio Numhauser)

Did you ever wonder why we had to run for shelter when the
Promise of a brave new world unfurled beneath a clear blue Sky?
(Pink Floyd)

Resumo

Na presente pesquisa buscamos empreender uma discussão acerca dos desafios do ensino dos direitos humanos nas escolas, em um momento de aumento das tensões políticas entorno do tema e tomando como premissa a perspectiva de que a educação tem como fundamento a resistência aos processos de barbarização que atravessam a sociedade contemporânea. Desta feita, visamos empreender uma pesquisa-intervenção que tivesse como fim promover o letramento dos educandos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio na linguagem dos direitos humanos, articulando uma abordagem pedagógica que se valesse das dimensões teórica e prática, e buscando um diálogo metodológico que promovesse a interação entre teoria crítica, psicanálise e epistemologias do Sul. Nossa pesquisa procurou demonstrar a proficuidade do uso das conversações, da escuta, das narrativas de sofrimento e superação e dos diálogos interculturais como abordagens metodológicas e práticas para o fomento do letramento em direitos humanos junto aos educandos matriculados e egressos do Ensino Fundamental II e Médio de uma escola estadual da cidade de Belo Horizonte/MG e de uma escola municipal de Ibirité/MG.

Palavras-Chave:

Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Letramento em Direitos Humanos. Diálogos interculturais. Afetos e Educação em Direitos Humanos. Conversação e Ensino de Direitos Humanos. Psicanálise e Ensino de Direitos Humanos.

Abstract

In the present research we seek to discuss the challenges of teaching human rights in schools, at a time of increased political tensions around the subject and taking as a premise the perspective that education is based on the resistance to the processes of barbarization that run through contemporary society. Thus, we aimed to undertake an intervention-research that had the purpose of promoting the literacy of Elementary School II and High School students in the language of human rights, articulating a pedagogical approach that would make use of the theoretical and practical dimensions, and seeking a methodological dialogue that would promote the interaction between critical theory, psychoanalysis and epistemologies of the South. Our research sought to demonstrate the usefulness of using conversations, of listening, of narratives about suffering and overcoming difficulties, and intercultural dialogues as methodological and practical approaches to foster human rights literacy among students of Elementary Education II in a state school in the city of Belo Horizonte/MG and a municipal school in the city of Ibirité/MG.

Key words:

Human rights. Human Rights Education. Literacy. Intercultural dialogues. Affections and Human Rights Education. Conversation and Teaching of Human Rights. Psychoanalysis and Teaching of Human Rights.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Operadores da Conversação	78
Figura 1 - Idades	88
Figura 2 - Sexo	88
Figura 3 - Cor ou raça (autoconhecimento):.....	89
Figura 4 - Religião	90
Figura 5 - Quantas pessoas moram em sua casa, contando com você?.....	90
Figura 6 - Qual a soma dos rendimentos da sua família?.....	91
Figura 7 - Qual a situação de sua moradia?.....	91
Figura 8 - Caso sua família não esteja inserida no Programa Bolsa Família algum membro familiar recebeu auxílio emergencial relacionado a pandemia do coronavírus?.....	92
Figura 9 - Escolaridade da mãe:	92
Figura 10 - Escolaridade do pai:.....	93
Figura 11 - Em relação a seu ambiente de estudo, assinale as afirmativas que melhor se encaixem a sua vivência:	93
Figura 12 - Durante o seu período em casa, você tem que dedicar tempo para algumas das situações abaixo? Pode assinalar mais de uma opção:	94
Figura 13 - Dos aspectos abaixo relacionados a pandemia de coronavírus que têm gerado uma preocupação na população, qual deles mais tem te afetado e influenciado os seus estudos? Escolha o PRINCIPAL:.....	95
Figura 14 - Qual o principal uso que você faz da internet no seu dia a dia?.....	95
Figura 15 - Qual atividade de lazer você pratica com maior frequência?	96
Figura 16 - De onde você mais retira suas principais informações diárias?.....	97
Figura 17 - Como você definiria a sua posição política?	99
Figura 18 - Você já foi vítima de alguma discriminação social, étnica (“raça”), de gênero ou sexual?	100
Figura 19 - Você já presenciou algum caso de discriminação?.....	100
Figura 20 - A Redenção de Cam, 1895 - Modesto Brocos.....	148
Quadro 2 - Guia de Conversação	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNDH – Conselho Nacional de Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQI+ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais e outros

MMFDH - Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos

NEOCON - Neoconservador

ONU – Organização das Nações Unidas

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDI - Planos de Desenvolvimento Institucionais

PMEDH – Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNDH – Plano Nacional de Direitos Humanos

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPC - Planos de Desenvolvimento Institucionais

PPP – Plano Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A EDUCAÇÃO EM UM CONTEXTO DE BARBÁRIE E VIDAS AMEAÇADAS....	22
1.1 A racionalidade neoliberal	25
1.1.1 O sujeito e o pacto social neoliberal	27
1.2 O Avanço da perspectiva neoliberal na educação.....	29
1.3 Reacionarismo e a escola frente as demandas de vidas ameaçadas	33
1.4 Educação e Barbárie: Escola sem Partido e a militarização das escolas.....	36
2 POR UM CONCEITO DE DIREITOS HUMANOS EMANCIPADOR.....	41
2.1 Uma brevíssima história dos direitos humanos.....	43
2.2 A linguagem dos direitos humanos em disputa no limiar do século XXI.....	51
3 ENSINO EM DIREITOS HUMANOS: LETRAMENTO E ECOLOGIA DE SABERES	58
3.1 O ensino em direitos humanos: o marco legal	59
3.2 O Ensino de direitos humanos em tempos de vidas ameaçadas.....	64
3.3 Letramento em direitos humanos: uma aproximação	67
3.4 As conversações e a escuta no ensino de direitos humanos.....	72
3.5 Narrativas do sofrimento, circuito de afetos e o ensino de direitos humanos.....	79
3.6 Por uma Ecologia dos saberes no Ensino de Direitos Humanos.....	84
4 CONVERSAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: A DESCRIÇÃO DE UMA PRÁTICA	86
4.1 O tortuoso caminho da pesquisa-intervenção em tempos pandêmicos.....	86
4.2 Características do Grupo focal	88
4.3 Descrição das etapas da intervenção	103
4.3.1 A primeira conversação: Aproximação	106
4.3.2 A segunda conversação: Sensibilização	126
4.3.3 A terceira conversação: Reflexão	141
4.3.4 A quarta conversação: Síntese.....	150
4.4 Os Inventários de Saberes	156

5	PRODUTO EDUCACIONAL	164
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170
	REFERÊNCIAS AUDIO-VISUAIS	178
	APÊNDICES	179
	Apêndice A: Questionário Sociocultural:.....	179
	Apêndice B: Inventário De Saberes	184
	Apêndice C: Leis Raciais Alemanha Nazista	187

INTRODUÇÃO

O texto que aqui se apresenta foi escrito sob o signo da angústia. Uma afirmação tão forte e categórica, infelizmente não é nenhum exagero. Se todo processo de pesquisa e reflexão traz em si grandes doses de aflições, medos e inseguranças, por se colocar diante do julgamento de seus mestres e pares, fazê-lo em “tempos interessantes” como os que vivemos tornam-no ainda mais desafiador.

A expressão “tempos interessantes” não se coloca à toa, adapto-a, a partir do filósofo esloveno Slavoj Žižek que, nos idos de 2012, recuperou a expressão chinesa “Que você viva em tempos interessantes” no início de um artigo em que criticava a postura dos intelectuais, ditos radicais de esquerda, acerca das manifestações do Occupy Wall Street, Primavera Árabe e outros movimentos insurrecionais ao redor do mundo. Essa frase, segundo ele, referia-se a uma antiga maldição chinesa endereçada a grandes desafetos. A maldição em questão traria em si um desejo de que o alvo dessa passasse por momentos de intensas conturbações, instabilidades, guerras e lutas pelo poder.

O Brasil de Bolsonaro apresenta-se como uma tradução desses tempos interessantes e da consequente angústia atrelada a esses tempos. Bolsonaro e o bolsonarismo representam um movimento de caráter reacionário que se pauta pelo aprofundamento da destruição de direitos, de desregulamentação econômica e ambiental e do desrecalcamento de uma mentalidade e postura abertamente autoritários por parte do poder. (SAFATLE, 2020)

A outra parte dessa encarnação, e não menos importante, deve-se à mais grave crise sanitária que acometeu o mundo nos últimos cem anos, a pandemia de Covid-19. Seus avassaladores impactos em todo o planeta, tanto no âmbito econômico, quanto no que tange a sua mortalidade, desnudaram, de uma vez por todas, as consequências de mais de meio século de avanço das desastrosas políticas neoliberais e sua destruição das redes de solidariedade social e das políticas públicas necessárias para o fundamento de uma sociedade baseada na emancipação coletiva e no bem comum, aprofundando as desigualdades sociais, raciais e de gênero. Desigualdades essas que se ampliaram em demasia diante do cenário pandêmico e devido ao total descaso do governo federal e de sua política com claras tendências eugênicas, gerando no Brasil uma realidade nua e crua de centenas de milhares de mortes, em sua enorme maioria, negros e pobres. (MUNIZ, FONSECA & PINA, 2020)

Diante dessa realidade, a reflexão aqui proposta se vê atravessada por essa dimensão de sofrimento e angústia, ao mesmo tempo que se imbuí de um senso de resistência e urgência ao se propor debater tema tão central como a educação em direitos humanos no ensino básico.

A presente pesquisa se originou a partir de minha vivência enquanto docente, dos desafios surgidos nos últimos sete anos ao trabalhar junto aos educandos, temas relacionados aos direitos humanos, como tolerância religiosa, liberdades individuais, questões de gênero e étnico-raciais entre outros, e em especial, a partir das dificuldades de mobilizar colegas docentes das mais diversas disciplinas a trabalharem essa temática transversal, em conjunto no ambiente escolar.

Além destes fatores, também dialoga diretamente com minha trajetória acadêmica, iniciada na Universidade de São Paulo ao me graduar e licenciar em História entre os anos de 2012 e 2013. Durante a graduação empreendi pesquisas acerca da formação do Império Português, com especial interesse pelos encontros, interações culturais e conflitos entre portugueses e povos do ultramar. Já se desenhava nesse período meu interesse acerca da construção de conceitos como o de “humanidade universal” e “direitos das gentes”, temas candentes entre os humanistas dos séculos XV e XVI e que seriam centrais para a construção, no ocidente, de uma concepção de direitos humanos nos séculos seguintes.

Ao final de minha graduação, a temática dos Direitos Humanos já me era cara, o que me levou a pesquisar seu desenvolvimento nos então chamados “Direitos dos Homens” ao longo do século XVIII e suas relações com a Revolução Francesa. Essa pesquisa deteve-se em um “ensaio” de pré-projeto de mestrado que não se concretizou devido as dificuldades de acesso à documentação necessária e ao fato de não ser, à época, fluente em francês.

Minha carreira como docente na escola pública se iniciou no final de 2012, na reta final de minha licenciatura. Neste período conciliei o trabalho em uma editora, as disciplinas do final da licenciatura e aulas de história em caráter de substituição no período noturno em uma escola estadual em São Paulo, tanto para turmas do ensino regular, quanto da EJA no ensino médio.

Essa experiência tornou, para mim, clara a importância e a centralidade de temas transversais como os Direitos Humanos na formação dos alunos. Esta percepção se constituiu a partir de debates e discussões promovidos em aula para compreender, não só os conteúdos de praxe do currículo, mas também questões pertinentes à sociedade brasileira e ao mundo naquele momento, desde o fenômeno da “primavera árabe”, conflitos na Ucrânia e Crimeia, passando por questões religiosas, de gênero e raça que surgiam através de provocações propostas por mim ou pelos próprios alunos.

No ano seguinte, fui convidado pela direção da unidade para ocupar a vaga de “Professor de Apoio a Aprendizagem”. Nesta função desenvolvi o projeto “Leituras da Atualidade: Política, Cidadania e Autonomia”, que teve como mote central tratar com maior profundidade temas ligados a geopolítica, direitos humanos e diversidade. Esta experiência possibilitou a

interlocução com professores de diversas áreas de conhecimento e se mostrou de grande valia para fomentar novos entendimentos dos alunos acerca de temas tão relevantes.

O projeto seguiu até o final de 2014, ano que me efetivei através de concurso público como professor de História no Estado de São Paulo. Lecionando como professor de História nas Escolas Estaduais Almeida Jr. (2014-2016) e Andrônico de Mello (2015), segui na conciliação dos conteúdos programáticos e ações, projetos e debates que versavam sobre temas ligados a cidadania e direitos humanos.

Em uma das ações realizadas em conjunto com estagiários da graduação e pós-graduação em ensino de História pela USP, trabalhamos temas acerca do machismo e da cultura do estupro com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio. Nesta intervenção os debates se mostraram especialmente tensos e virulentos no início, dada a delicadeza e as concepções do senso comum acerca do tema. Ao final da intervenção, além da mudança do tom do debate, em especial após a leitura conjunta de uma série de reportagens e relatos sobre o tema, demos acolhimento e devido encaminhamento a sete alunas e um aluno, todas vítimas de abuso e/ou assédio.

Esse caso me marcou profundamente, não só pela gravidade das violências as quais as alunas e o aluno, em questão, estavam submetidos, mas principalmente pela necessidade de criação de espaços em ambiente escolar que possibilitem uma zona de segurança e empoderamento para os estudantes que se encontram sob qualquer forma de violência e opressão.

Outro ponto que se mostrou central nessa vivência, foi demonstrar na prática a necessidade de estabelecer espaços de escuta, dialogar e mesmo desconstruir, através de uma série de intervenções, as noções de senso comum estabelecidas entre os alunos, que negam o direito de ser do outro e que, através da negação do reconhecimento desses, dificultam a construção de relações empáticas por eles.

No final de 2016 passei a atuar como professor de História, Filosofia e Sociologia em uma escola particular, o Colégio Saint-Exupéry, onde iniciei estudos para o desenvolvimento de um projeto de simulação da “Comissão dos Direitos Humanos da ONU” para os alunos do Ensino Médio, que devido ao meu desligamento da instituição no início de 2017, não se concretizou.

A partir de 2017, por motivos pessoais e após passar em concurso público para professor de História na rede municipal de Ibitié/MG, mudei-me de São Paulo para Belo Horizonte e passei a lecionar na Escola Municipal Maria das Mercês Aguiar (EMMMA). Nesse mesmo ano integrei o grupo de professores que implementou o projeto “Câmara Mirim” nessa instituição. O projeto, ligado à Câmara dos Deputados Federais, possuía como foco central promover a

formação política dos alunos e prepará-los para atuarem como deputados mirins durante evento em Brasília ao final do ano. Dentro das premissas centrais do projeto, além dos debates acerca do que é a política, o papel dos poderes e da representação, foram trabalhados temas ligados a questões de gênero e relações étnico-raciais, dentro da perspectiva dos desafios e problemas para a efetivação dos direitos das minorias. As formações foram feitas a partir de palestras e workshops ministrados tanto por professores, quanto por convidados ligados a movimentos sociais e outras associações.

Devido ao sucesso e impacto do projeto “Câmara Mirim”, neste ano de 2018 esse deu origem ao “Projeto Escola Cidadã”, projeto este ligado à secretaria de educação de Ibitiré que visa ampliar para a rede o projeto original, além de estabelecer um programa de formação continuada remunerada para os docentes responsáveis pela implementação do “Escola Cidadã” em sua unidade escolar.

No escopo do “Escola Cidadã”, em conjunto com outros colegas reelaborei o projeto implementado no ano de 2017 na escola, com vistas a dar um enfoque mais específico na formação dos alunos acerca dos direitos humanos e seus subtemas, a partir de uma perspectiva transdisciplinar. Os desafios suscitados pela organização e condução do projeto e suas atividades ao longo do ano de 2018, fomentaram estudos e pesquisas que aguçaram ainda mais meu interesse pela temática do ensino para os direitos humanos, me instigando a complementar minha formação acadêmica nessa área.

Entre os fatores que me mobilizaram a empreender esta pesquisa encontra-se o fato de que, mesmo os direitos humanos serem um marco legal de importância central para as instituições e para a sociedade brasileira, estes são atacados por setores sociais, que os veem como impeditivos da justiça e da pacificação de uma sociedade marcada pela violência e opressões. Compreender esse e outros fenômenos a partir da escola e de minha prática enquanto docente se mostrou fundamental, em especial pelo fato de que em uma sociedade como a brasileira, que busca a consolidação de sua experiência democrática, e que ainda se vê acometida por arroubos autoritários e autocráticos, a formação cidadã dos educandos torna-se uma necessidade premente, e a educação em direitos humanos se interpõe como um dos caminhos para sua efetivação.

Para além da dimensão local, em um mundo globalizado, marcado pelas interações e segmentações sociais e culturais, compreender e respeitar outras formas de vida, de “ser” dos

sujeitos¹, são fundamentais para a construção de uma sociedade mais fraterna e solidária.

Dentro destas perspectivas, vislumbramos nessa pesquisa, o papel preponderante da educação para os direitos humanos — direitos estes entendidos aqui como instrumentos de garantia e de emancipação dos sujeitos sociais, sejam indivíduos ou outros sujeitos sociais (grupos étnicos, família, associações e afins) — no processo de luta, emancipação e aprendizagem crítica dos educandos, que os auxiliem no processo de constituírem uma visão dialógica, aberta a aceitação e respeito de diferentes formas de ser no mundo.

Intentamos aqui nos debruçarmos acerca dos desafios do ensino dos Direitos Humanos no ambiente escolar, partindo da sistematização e análise de uma pesquisa-intervenção realizada junto a um grupo focal formado por educandos do Ensino Fundamental II em uma escola pública de Belo Horizonte/MG e ex-alunos desta instituição e de uma escola municipal de Ibitiré/MG que teve como perspectiva, articulação entre teoria e prática para o fomento do letramento em direitos humanos visando uma interação entre teoria crítica, psicanálise e epistemologias do Sul, com vistas a trabalhar a linguagem dos direitos humanos e outras formas de concepção de dignidade humana no intuito de aproximar os educandos de linguagens que podem auxiliá-los no processo de reconhecimento, atuação cidadã e luta contra situações de opressão.

Desta feita buscamos compreender nesse estudo as seguintes questões acerca do ensino dos direitos humanos: Quais as concepções de dignidade humana e de direitos humanos são mobilizadas pelos educandos? Quais práticas de ensino em direitos humanos devem guiar uma educação que visa ser emancipadora em tempos de avanço neoliberal e de barbárie? Como as rodas de conversa baseadas na conversação e na criação de espaços de escuta dos educandos podem contribuir para esse processo?

Nos propusemos a realizar nesse trabalho uma pesquisa-intervenção (ROCHA & AGUIAR, 2003; MIRANDA, 2020), baseada nas conversações (MESQUITA, 2014, COUTINHO & OLIVEIRA, 2015), junto a um grupo focal de sete estudantes. A escolha dessa metodologia se assentou no fato de ela se basear na participação ativa dos sujeitos implicados na pesquisa e pela característica do método se permitir abrir para a reflexão crítica do pesquisador e dos pesquisados, e reordenar as intervenções e etapas a partir das demandas e urgências que poderiam surgir ao longo da prática. Além disto, vislumbrávamos mobilizar as potências que

¹ Segundo Butler, as formas de ser não são uma condição ontológica dada per se, mas são antes constituídas socialmente e se desenvolvem historicamente, ampliando ou diminuindo a condição de reconhecimento e de precariedade dos corpos e dos sujeitos a partir dos enquadramentos que são instituídas pelo poder e pelas normas vigentes na sociedade em questão. (BUTLER, 2019)

permeiam a pesquisas-intervenção e seu pressuposto de ação direta na realidade pesquisada. Em decorrência da pandemia, não foi possível a aplicação da intervenção de forma presencial, em razão disto, a opção pelo uso de encontros online, através do uso de uma plataforma de reuniões online.

Para a realização dessa intervenção nos valem de estratégias como o uso da “Conversação” (MESQUITA, 2014; COUTINHO & OLIVEIRA, 2015) e da escuta (DUNKER, 2020; DUNKER & THEBAS, 2019), intervenção e práxis presentes na clínica psicanalítica, para que a partir da cessão da fala livre aos educandos e da escuta, nos fosse possível aproximarmos-nos das diferentes concepções de dignidade humana, valores e afetos que esses sujeitos mobilizam. Estas estratégias alinhadas ao uso de narrativas de sofrimento e superação (SANTOS, 2013; DUNKER, 2015, 2020), e de uma aproximação com a história dos direitos humanos, intentou apresentar situações-problema para a promoção do subsequente diálogo entre as diferentes formulações de dignidade apresentadas pelos educandos, com a linguagem dos direitos humanos, através das traduções interculturais (SANTOS, 2013; 2019) fomentando uma ecologia de saberes (Ibid), potencializando a prática pedagógica em sala de aula.

Essas intervenções buscaram provocar novos atravessamentos afetivos nos educandos, que os abrissem para outros entendimentos acerca da dignidade humana e tornassem a linguagem dos direitos humanos mais próxima destes, ao se intentar contrapor eventuais imagens negativas com relação aos direitos humanos, além de propor uma ruptura com a dimensão hegemônica (SANTOS, 2013; 2019) e meramente normativa que geralmente se acercam as práticas pedagógicas que se assentam sobre o tema dos direitos humanos.

Por fim, aproximando-se as visões, valores e afetos, intentou-se criar um espaço para que os educandos se abrissem para a possibilidade do reconhecimento do outro enquanto um sujeito de direitos, assim como para que esses se apropriassem dos aspectos formais da legislação e dos debates acerca dos direitos humanos, apresentando-os como uma importante ferramenta de luta pela emancipação e combate as opressões a que os educandos e os grupos sociais, a que esses pertencem, estejam expostos.

Com o intuito de apresentar e fundamentar nossa premissa e perspectiva de intervenção, estabelecemos o seguinte percurso expositivo: no primeiro capítulo nos debruçamos mais detidamente sobre a conjuntura social e política de avanço neoliberal e de barbarização (ADORNO, 2020) da sociedade contemporânea, procurando indicar seus impactos no âmbito da educação

e dos sujeitos educandos, e buscando salientar os ataques ao caráter educador da escola e a situação de precariedade e vidas ameaçadas aos quais esses estão expostos.

No segundo capítulo nos detivemos acerca do conceito de direitos humanos, sua história e os debates ao entorno deste, a fim de justificarmos nossa adesão a uma perspectiva de direitos humanos contra hegemônica.

No terceiro capítulo trabalhamos a dimensão do ensino de direitos humanos a luz das legislações e normativas da educação, seus desafios, problemas de efetivação e a importância de pensarmos o ensino de direitos humanos a partir da ideia de letramento. Também tratamos, neste capítulo, do embasamento teórico de nossa intervenção, através da discussão acerca da metodologia da conversação, do papel das narrativas de sofrimento e superação para o fomento da circulação de novos afetos e, por fim, apresentamos o papel das traduções interculturais e da ecologia dos saberes para fundamentar a prática que foi descrita no capítulo seguinte.

No quarto capítulo embasamos e relatamos nossa proposta de intervenção, a luz da escuta e da técnica de conversação. Neste capítulo procuramos descrever o grupo focal e suas características, além de oferecer uma descrição pormenorizada dos quatro encontros que promovemos junto aos jovens participantes da pesquisa. Procuramos reportar os temas, relevos e discussões que mobilizaram estes encontros, seus efeitos e possibilidades de novas formas de atravessamentos afetivos e estabelecimento e de pontes entre as concepções trazidas pelos jovens a fim de produzir novos saberes e possibilitar eventos de letramento na linguagem dos direitos humanos.

Por fim apresentaremos o produto educacional que se constituiu de um formulário guia que utilizamos em nossa intervenção e que poderá balizar futuras intervenções dos educadores que por ventura se disponha a replicar a prática aqui tratada.

1 A EDUCAÇÃO EM UM CONTEXTO DE BARBÁRIE E VIDAS AMEAÇADAS

Em uma palestra ministrada em 1965 e em uma entrevista a uma rádio alemã em abril de 1968, o filósofo Theodor Adorno debruçou-se sobre o fato de que o papel central da educação deveria ser o combate a barbárie e impedir que fenômenos como Auschwitz se repetissem.

Segundo o filósofo:

(...) desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. (...) Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando a civilização no mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 2020, p. 169)

O fenômeno da barbárie segundo Adorno não seria apenas um descompasso entre o desenvolvimento e o “esclarecimento” da civilização, mas, assim como anteriormente apontado por Freud², parte constituinte do próprio processo civilizatório.

Adorno e Horkheimer na “Dialética do esclarecimento” (1985) atentam para o fato de que o desenvolvimento tecnológico propiciado pela sociedade burguesa se deu a partir da dominância de certa forma de racionalidade, tratada pelos autores enquanto razão instrumental, na qual predominaria a perspectiva utilitária³ e a perda da dimensão crítica dos fins dos processos e da ciência em detrimento de viabilizarem os meios pelos quais as estruturas de poder e dominação se estruturariam e se manteriam.

O elemento de barbárie, intrínseco ao processo civilizatório, encontra guarida justamente nesse elemento puramente utilitário da razão predominante na sociedade burguesa, evidenciando, ao contrário do que se poderia imaginar, que não é mero fruto de um obscurantismo ou ausência de “luzes” por parte de certos setores sociais.

Outro fator central para compreendermos a manifestação da barbárie no seio da civilização, para além da razão instrumental, seria a própria característica da sociedade burguesa de

² Freud debruçou-se sobre esse aspecto em trabalhos como “O mal-estar e a civilização” (2011) e “Psicologia de grupo e análise do Ego” (2008).

³ Quando nos referimos a perspectiva utilitária, presente na racionalidade instrumental e na racionalidade neoliberal, não nos referimos a concepção clássica de autores como Jeremy Bentham, que pensavam o conceito de utilitarismo a luz da maximização do “bem comum”, mas nos referimos a um conceito de utilitarismo dentro de uma noção de eficiência e eficácia com intuito de maximização dos ganhos e redução dos custos individuais.

controle sobre os sujeitos, de sociedade administrada, que se propõe a colonizar, e por que não, dominar diversos aspectos da vida.

Já mencionei a tese de Freud acerca do mal-estar na cultura. Ela é ainda mais abrangente do que ele mesmo supunha: sobretudo porque, entretantes, a pressão civilizatória observada por ele multiplicou-se em uma escala insuportável. Por essa via as tendências à explosão a que ele atentara atingiriam uma violência que ele dificilmente poderia imaginar. Porém o mal-estar na cultura tem seu lado social — o que Freud sabia, embora não o tenha investigado concretamente. É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional. (ADORNO, 2020, p. 132)

Esta rebelião violenta e irracional, citada por Adorno, fruto do recalçamento de frustrações e medos, não se voltariam objetivamente contra os poderes e estruturas que instituem esse sofrimento e mal-estar, mas se materializariam, geralmente, em manifestações discursivas e atos de segregação e violência contra minorias e setores vulneráveis da sociedade.

Segundo Silva Junior (2021)⁴, estas manifestações da violência poderiam ser lidas a luz do conceito freudiano de pulsão de morte, segundo o autor:

Para Freud, o complexo de Édipo certamente produz pacto civilizatório e condição de cultura, mas também gera um problema para esta. Pois, com a introdução da pulsão de morte no aparelho psíquico, os efeitos do pacto civilizatório conquistados pelo processo edípico passam também a representar uma ameaça à própria cultura. (SILVA JUNIOR, 2021, p. 260)

Ainda acerca da pulsão de morte, o filósofo Vladimir Safatle (2020b), ao se debruçar acerca do caráter suicidário presente em movimentos como o Nazifascismo, aponta que essa dimensão de rebelião e revolta contra a civilização e grupos sociais, poderiam ser entendidos enquanto reflexo desta⁵. Em artigo, publicado em uma plataforma online, o autor coteja as perspectivas e apontamentos acerca do papel da pulsão de morte a partir de Foucault, Deleuze, Guattari e Fromm, e busca desta forma, estabelecer a importância dada por estes autores ao

⁴ A discussão de Silva Junior acerca do conceito de pulsão de morte se dá a luz da revisão proposta por ele do diagnóstico psicanalítico de Hélio Pelegrino acerca da sociedade brasileira apresentado no artigo “Pacto Edípico, pacto social”. Para Silva Junior, Pelegrino ao defender a ideia de que exista uma contradição entre violência e cultura, perde a dimensão do papel da pulsão de morte, conforme exposta na citação.

⁵ Assim como o próprio Vladimir Safatle, entendemos os riscos e problemas do uso do conceito “Pulsão de Morte” devido a sua densidade e multiplicidade de sentidos na obra de Freud e outros autores como Lacan, porém, aqui nos ateremos, assim como o autor o mobilizou em seu texto, à sua potência como conceito para entendermos o caráter libidinal que se apresenta no anseio de destruição e aniquilação frutos do mal-estar na sociedade moderna, em especial junto aos movimentos de massa da extrema direita.

caráter pulsional presente no gozo destrutivo mobilizado pelas massas nazifascistas, constituindo-se, em última medida, em uma promessa de abolir a realidade detestada por essas massas em um movimento de aceleração da catástrofe em direção a uma hecatombe auto sacrificial.

Ao nos referirmos conceitualmente acerca da educação enquanto um espaço de luta contra a barbárie, o fazemos, pois compreendemos, assim como Adorno, o papel central da educação para elaborar e abordar de forma crítica as tensões provenientes dos processos de barbarização inerentes ao pacto social e ao processo civilizatório decorrente deste. Além disto, esta posição antibarbarização se apresenta como uma questão central para pensarmos a educação em direitos humanos e seus desafios no contexto da realidade brasileira.

Essa centralidade ocorre em grande medida, tanto pela questão histórica da formação da sociedade brasileira, forjada em estruturas que negaram a humanidade de grande parte de sua população em razão de seu passado escravista e posteriormente através das manifestações do racismo estrutural⁶, além da forma como a necropolítica⁷ se tornou parte constituinte de como o Estado lidou e lida com os corpos e vidas dos ex-escravizados e seus descendentes, quanto pela atual quadra histórica e seu aterrador cenário de violações de direitos e indiferença com relação a morte de centenas de milhares de vítimas da pandemia de coronavírus e outros tantos milhões de pessoas que se viram atiradas na mais absoluta miséria.

Essa quadra compreende-se apenas se pensarmos sua relação com a consolidação do neoliberalismo e a crise política que se instaurou a partir das jornadas de julho e que culminaram com a ascensão de um governo ultrarreacionário no Brasil. (SAFATLE, 2020a; SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2021)

Nesse quadro, evidencia-se uma política baseada na lógica de vidas ameaçadas (ARROYO, 2019). Vidas ameaçadas, de homens e mulheres das classes populares, negros e negras, LGBTQI+, dentre outros grupos minoritários e subalternizados pelo e por falta do Estado. Vidas estas que estão e estarão presentes nas escolas e que redefinem o papel da educação, da prática pedagógica e das respostas éticas dadas pelos educadores nesse contexto. Vidas ameaçadas porque precarizadas e excluídas da dimensão ontológica de sua humanidade por serem

⁶ Por Racismo estrutural compreendemos o conjunto de fenômenos e condições sociais e históricas que normalizam desigualdades sociais, jurídicas e econômicas com base na discriminação sistemática de grupos racialmente identificados. O racismo enquanto tal não é uma simples ação individual de discriminação, ou uma característica reproduzida no âmbito de certas instituições, mas é passível de ser compreendido como estrutural, pois sua reprodutibilidade e manutenção enquanto prática social corrente está alinhada com o “funcionamento normal” da sociedade contemporânea (ALMEIDA, 2019).

⁷ Nos apropriamos aqui do conceito formulado por Achille Mbembe (2018) de uma biopolítica centrada na gestão da morte daqueles que são considerados descartáveis socialmente, seja por sua condição de classe, gênero, sexualidade ou etnia.

entendidas como descartáveis, como ralé (SOUSA, 2018) pela política oficial e por grupos de interesse poderosos.

Desta feita, nos cabe buscar como práxis uma educação que tenha como sustentáculo a luta contra a barbárie e se incline a uma pedagogia libertadora, crítica e democrática.

No presente capítulo, nos debruçaremos sobre alguns aspectos desse contexto de barba- rização da sociedade brasileira, partindo do advento e avanço da racionalidade Neoliberal, suas formas de subjetivação e seus impactos na educação, passando pela ascensão e ataques à edu- cação do movimento ultrarreacionário no Brasil, perpassando o desmonte da educação através de projetos como o Escola sem Partido e a militarização das escolas.

1.1 A racionalidade neoliberal

Historicamente, o neoliberalismo enquanto arcabouço teórico surge no final dos anos 30 a partir do chamado “Colóquio de Lippmann” ocorrido em agosto de 1938. O evento visava repensar os marcos do liberalismo nos anos seguintes à crise de 1929 e trazia em seu bojo a crítica ao *laissez-faire* presente na teoria clássica do liberalismo. A crítica não se dava pela necessidade de o Estado regulamentar os mercados, como propunham os keynesianos, mas ao contrário - o Estado devia ser o fomentador da ampla concorrência, não só no campo econô- mico, mas em todas as esferas da vida e da sociedade. Para os neoliberais foi a falta de concor- rência e a presença de regulação dos mercados que teriam criado e intensificado a crise.

O neoliberalismo, por seu apelo moral a austeridade (SAFATLE, 2021), geralmente é associado às tradições clássicas e neoclássicas do liberalismo e suas visões antiestatais e de “Estado mínimo”, porém como nos chama atenção Marilena Chauí:

Os ideólogos neoliberais falam em “enxugamento” do Estado ou na diminuição de sua presença. O que é falso. O Estado não diminuiu, apenas deslocou sua ação, não apenas dirigindo o fundo público exclusivamente para o capital, mas também, (...) ampliando de maneira imensurável o controle e a vigilância sobre a sociedade. (CHAUÍ, 2020, p. 315)

Os fundos públicos que outrora financiavam os investimentos e os direitos estabeleci- dos pelo Estado de Bem-estar social passam a ser apropriados pela iniciativa privada, que a partir de uma retórica de eficiência, reverte a lógica do direito pela dimensão do serviço e do

consumo. A forma empresa passa, desta feita, a ser dentro do neoliberalismo a forma de estruturação primordial, seja para o mercado, seja para as instituições e indivíduos. (DARDOT & LAVAL, 2018; SAFATLE, 2021; CHAÚÍ, 2020)

Não é à toa que Marilena Chauí (2020) se referirá, em texto recente, ao neoliberalismo enquanto uma forma de totalitarismo, justamente por sobrepor a forma empresa seus controles e características sob todos os aspectos da sociedade, colonizando os mais diversos espaços e determinando a lógica concorrencial como fator central na sociedade.

Em uma perspectiva semelhante, Christian Laval e Pierre Dardot se referiram ao neoliberalismo enquanto uma forma de racionalidade baseada em uma lógica normativa de conjunto:

(...) chamamos de *lógica normativa de conjunto*⁸. E essa norma neoliberal, quando se estende muito além do campo econômico *stricto sensu*, é acima de tudo a racionalidade do capital transformada em lei social geral. (LAVAL, 2019, p. 9)

Essa lógica normativa de conjunto é justamente a dimensão apontada por Chauí como sendo a “forma empresa” e a lógica concorrencial estendida a todas as esferas da sociedade.

Apesar do arcabouço teórico ter se formado no final dos anos 30, em especial junto aos teóricos da escola austríaca como Hayek, o neoliberalismo encontrou apenas nos anos 70, frente as crises de estagflação do período, terreno para frutificar. O primeiro *lócus* de sua implementação se deu no Chile varrido pela ditadura militar de Pinochet, quando economistas da Escola de Chicago, adeptos do arcabouço teórico neoliberal, implementaram duras mudanças estruturais na economia chilena, privatizando estatais e setores-chave, inclusive a previdência, o que se mostrou desastroso para o país, como podemos constatar atualmente.

No final dos anos 70 e início dos anos 80 do século XX, sob os governos Reagan nos EUA e Thatcher no Reino Unido, a vaga neoliberal promoveu um verdadeiro desmonte das estruturas do Estado de bem-estar social presente nesses países e uma intensa desregulamentação, privatização de serviços e estatais, terceirização dos serviços, desmonte de sindicatos e precarização das relações de trabalho.

A adoção das políticas neoliberais não se deu apenas pela imposição de políticas públicas alinhadas com os interesses do capital financeiro, mas também a partir de um intenso trabalho de instituições privadas, think tanks e da colonização dos espaços de mídia com a retórica neoliberal.

⁸ Grifo do autor.

Chauí, referindo-se ao trabalho de Alain Bihr *La novlangue néolibérale. La rhétorique du fétichisme capitaliste*, cita passagens do “*Pequeno dicionário das idéias feitas do neoliberalismo*”, presente no final do livro deste autor. Este dicionário traria termos da “*novilingua*”⁹ neoliberal que é repetida *ad nauseum* nas mais diversas mídias, a fim de reforçar o caráter totalizante do pensamento único neoliberal.

Marilena nos apresenta alguns exemplos dessa retórica que esvazia o debate público impondo a normatividade neoliberal:

Capital humano. Elogia-lo: “é o capital mais precioso”. Encargos sociais: Sempre dizer: “são muito pesados”. Dívida pública: indignar-se; “é um buraco sem fundo”. Igualdade: desconfiar. Estado: sempre se queixar: “é um parasita e um vampiro que vive aux crochets da sociedade”. Flexibilidade e precariedade: é o preço da eficácia. Individualidade: começar as frases sempre com “eu...”. Insegurança: fazer a apologia do risco: “quem não se arrisca não petisca”. Mercado: dizer em tom exaltado; “não há liberdade sem mercado”. Desemprego: “os desempregados são uns vagabundos”. (CHAUÍ, 2020, p. 318)

O neoliberalismo e sua dimensão concorrencial avançam de forma brutal sobre os direitos, em especial das camadas populares, interpondo novas formas de acesso a bens e serviços. Na sua versão atual, em meio a preponderância da internet e das redes sociais, vem se consolidando uma nova versão de capitalismo, o capitalismo de acesso (ARANTES, 2005), onde esses mesmo bens e serviços são cada vez mais individualizados, e apresentados sob a forma de produtos exclusivos que só podem ser acessados por determinados grupos e indivíduos mediante assinaturas e canais exclusivos.

A hegemonia da racionalidade neoliberal e os profundos processos de precarização instaurados por esta se viabilizaram por estabelecer novas formas de subjetividade e um novo pacto social, desta feita, cabe debruçarmo-nos acerca destes processos, a fim de tentarmos compreender as diferentes dimensões e impactos do fenômeno neoliberal.

1.1.1 O sujeito e o pacto social neoliberal

A racionalidade neoliberal ao instaurar a “forma-empresa” enquanto uma lógica normativa de conjunto pressupõe novas formas de subjetivação dos sujeitos para que estes, não só ajam de forma dócil frente a perda de direitos e a precarização de suas vidas, mas também que se vejam enquanto agentes livres e engajados nas transformações e consequências destas transformações.

⁹ O termo é uma referência direta ao termo *novilingua* cunhado por George Orwell em seu livro 1984.

Esta perspectiva se evidencia a partir das palavras de Margareth Thatcher ao se referir às profundas mudanças implementadas pelo neoliberalismo: “A economia é o método. O objetivo é mudar o coração e a alma (TATCHER Apud: SAFATLE, 2021, p. 24)”. Fica-nos evidente, a partir desta afirmação, que o fim último das políticas neoliberais se refere a instituição de um novo “homem” e de um novo pacto social. Por pacto social compreendemos a luz de Nelson da Silva Junior:

A noção de pacto social, (...), pode ser tomada como um correlato ao conceito de modos de subjetivação de Foucault, ou seja, formações discursivas e dispositivos sociais nos quais os sujeitos se constituem enquanto tais. (SILVA JR, 2021, p. 259)

O pacto social neoliberal pressupõe a constituição de uma subjetividade que se enxergue enquanto um sujeito atomizado, não mais enquanto um sujeito social, outrora integrado em um corpo social mais extenso, mas sim enquanto um indivíduo racional livre em suas decisões e refém de suas escolhas e responsabilidades.

Este novo sujeito, fruto das dinâmicas neoliberais se constitui, para Nelson Silva Júnior, a partir de uma noção de liberdade atrelada a uma ideia de liberdade enquanto não submissão moral do indivíduo à norma. Esta ideia de liberdade constitui-se enquanto um modelo de liberdade associal (SILVA Jr, 2021), onde o contrato social se estabelece apenas entre indivíduos racionais e onde a submissão moral à Lei, aqui referida enquanto lei primordial que marca a passagem da natureza para a cultura conforme o conceito freudiano (PELLEGRINO, 1983), não tem lugar. Por conseguinte, institui-se a lógica “auto norma”, de uma autonomia sem heteronomia (SILVA JR, 2021).

Silva Júnior nos atenta para o fato de que o sujeito voltado para seu “self”, seu “eu interior” precedeu o advento do “sujeito-empresa” neoliberal. Este movimento ocorrido a partir de meados da década de 60, teve como grande ponto de inflexão o esgotamento das grandes narrativas de emancipação carregadas pelo sonho e utopia revolucionários, cujo estertores no ocidente se deram em maio de 68 e sua debacle, se constituiu no espaço para uma nova versão de emancipação centrados na mudança de si, no autocontrole e na autossatisfação dos desejos por parte dos indivíduos. Esta disrupção em direção a um modelo associal e onde a solidariedade genérica é suprimida, abre espaço para a instituição de um novo pacto social, onde a precarização da vida, a perda de direitos e a redução da função de proteção do Estado se torna padrão. Tais fatos, que em outros momentos históricos, como na hegemonia do Welfare State seriam vistas como a ruptura do pacto social, passam a ser vistos como o funcionamento normal do pacto social do neoliberalismo (IBID).

O pressuposto moral de que toda decisão e ação dos indivíduos, entendidos como racionais e livres, seriam sempre fruto do auto interesse e de um cálculo maximizador da utilidade para estes, dão corpo e legitimam o apelo a uma autonomia sem heteronomia (SILVA JR, 2021; PETERS, 2011), e conseqüentemente legitimam qualquer dificuldade ou falta na vida dos sujeitos como fruto de suas escolhas e ações, esvaziando a dimensão social e as responsabilidades, tanto do Estado, quanto do corpo social para com estes indivíduos.

Como consequência deste modelo, assistimos à aceleração dos processos de concentração de renda, da privatização de recursos, do estabelecimento do desemprego estrutural e a precarização de condições de trabalho e de vida ao redor do mundo. Uma vez que ao atomizar os sujeitos, minam-se as redes coletivas de proteção como sindicatos e associações de trabalhadores, além de abrirem-se as portas para a retirada do Estado e sua função de universalização de direitos. Esse fator carrega o movimento de transformação destes direitos em bens e serviços disponíveis exclusivamente através da mediação do mercado. Mais do que isso, naturalizam o acesso por parte de monopólios e oligopólios privados aos fundos públicos, ampliando a lucratividade destes empreendimentos às custas da redução e hierarquização do acesso aos bens e serviços financiados através destes fundos. Tal perspectiva associal e de desmobilização de solidariedade genérica implicam um grande impacto no entendimento e papel dos direitos humanos, em especial no que se refere aos direitos sociais. Uma vez que a base ideológica neoliberal legitima a desigualdade e as hierarquias na sociedade a partir de seu discurso meritocrático, negando a dimensão de direito ao sobrepôr a obrigação e responsabilidade individual como fatores geradores da condição de vulnerabilidade e não as estruturas sociais e as políticas estatais.

No neoliberalismo e sua dimensão totalizante, tecnologia, saberes e a própria educação passam a ser vistos como mercados, investimentos e fatores produtivos determinantes para a reprodução do capital. No que tange especificamente à educação, este conjunto se apresenta como locus profícuo para governos e fundações alinhadas a esta perspectiva ideológica fomentarem uma nova forma de subjetividade junto às novas gerações, legitimando, através da interposição deste discurso no ambiente escolar, as premissas e bases discursivas deste novo pacto social. A seguir abordaremos alguns destes impactos no âmbito da educação.

1.2 O Avanço da perspectiva neoliberal na educação

Sob a retórica da modernização da educação e das instituições escolares, assistimos ao avanço das concepções neoliberais nesses espaços. Na constituição de “Escolas de Alta Performance” nas palavras do psicanalista Christian Dunker (2020), esse avanço se concretiza a partir de uma série de fatores, como o advento da lógica gerencial no espaço escolar, dos processos de desescolarização da aprendizagem, com o princípio da aprendizagem ao longo da vida, do enfoque dado às competências em detrimento das qualificações, a visão dos educandos enquanto ativos econômicos, capital humano, e a educação enquanto investimento e apropriação privada do conhecimento. Todas essas questões têm como fim o estabelecimento de uma conexão direta entre educação e mercado.

Entendemos essas questões a luz dos apontamentos de Christian Laval no livro “A escola não é uma empresa” (2019), segundo ele a lógica gerencial no âmbito da educação:

(...) é muito clara: se a escola é uma empresa que produz um serviço, se depende de uma eficiência mensurável, se seu custo deve ser controlado ou reduzido, “organização educadora” deve ter à sua frente um organizador que seja capaz de dirigir uma “equipe” e se responsabilize pela produção de “valor agregado” pela empresa. (LAVAL, 2019, p. 252)

Desta feita o discurso modernizador neoliberal da escola visa ao fortalecimento dos quadros intermediários da educação, diretores, supervisores/coordenadores e especialistas, com o intuito de, a partir de uma retórica descentralizadora e supostamente mais democrática, estabelecer um sistema de controle mais efetivo e eficaz sobre os rumos e resultados das escolas. Isso ocorre, pois, esse “staff gerencial” imbuído de novas atribuições, metas e objetivos, acabam por se ver forçados a adotar métodos pedagógicos e de gestão do espaço escolar semelhantes, a fim de atender aos critérios e as avaliações de produtividade com vistas a atingir as demandas do mercado e dos sistemas de educação. Desta feita segundo Laval: “O novo espírito dos dirigentes prevalece em detrimento da relativa autonomia profissional tradicionalmente concedida aos docentes, visto hoje, como excessivamente dispendioso” (LAVAL, 2019, p. 252-253).

Essa reforma gerencial se estabelece a partir de um intenso lobby de fundações, ligadas, em especial, aos interesses de setores do mercado financeiro e organismos internacionais como a OCDE¹⁰ no âmbito internacional, que veem a educação como um insumo e como mercado profícuo, tanto para atender demandas de formação de mão de obra para outros setores, quanto como um mercado a ser explorado em si.

¹⁰ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, organização multilateral fundada em 1961 com o intuito de fomentar o progresso econômico e o comércio mundial. Tem sido uma das instituições internacionais mais ativas no fomento do pensamento neoliberal e suas políticas.

Justamente devido a esse fator de mercado profícuo, vimos nos últimos anos ocorrerem fenômenos da desescolarização e de mudança do enfoque pedagógico para a perspectiva do aprendizado ao longo da vida. Laval nos chama a atenção para o fato de que dentro da lógica flexível neoliberal, mais do que conhecimentos sólidos e profundos, a característica essencial ligada a educação perpassa o “aprender a aprender”. Este aprender sempre guiado a partir de uma lógica utilitária e que busca saberes que possam ser revertidos em ativos econômicos ou habilidades demandadas pelo mercado.

É característico desta prevalência dos interesses do mercado, a demanda por uma educação “profissionalizante”, voltada às demandas de mão de obra por parte do capital e que se interpõe a partir da reestruturação de toda lógica de aferição de saberes baseadas em um conjunto de habilidades e competências padrão. É o que Laval chama de passagem de uma *lógica de conhecimentos* para uma *lógica de competências*¹¹. (LAVAL, 2019). Estas habilidades e competências vendidas ao público como instrumentos neutros de aferição dos saberes *genéricos*, carregam em sua constituição valores e características centrais para as formas de subjetivação exigidas pela racionalidade neoliberal como seu apelo a flexibilidade, resiliência, criatividade, iniciativa, capacidade de adaptação, aptidão para aprender e se reciclar, além do apelo ao exercício da responsabilidade (Ibid).

Dentro dessa lógica, o primordial não é o aprofundamento dos saberes, mas o dinamismo e a capacidade de se apropriar de novas técnicas de acordo com a maximização dos ganhos individuais e da demanda das empresas e do mercado, ou seja, o fim último não é a qualificação dos sujeitos, mas a apropriação de competências que sejam vistas como um investimento no chamado “capital humano”.

De acordo com Laval:

essa metáfora do “capital humano” leva a uma visão muito empobrecida dos resultados do “investimento no saber”, considerado, na essência, uma fonte de ganho da produtividade. (LAVAL, 2019, p. 52)

Este empobrecimento, segundo Laval, incorreria em riscos a uma desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem. Cabe pontuar aqui possíveis implicações nos processos políticos que abordaremos na próxima seção, como a desconstrução de uma base comum acerca da realidade e dos processos sociais que facilitam a segmentação dos saberes e facilitam a ascensão de grupos reacionários e seus discursos segregacionistas.

¹¹ Grifos do autor.

Christian Laval nos atenta também para o fato de que a organização dos saberes na ordem neoliberal e sua concretização a luz das avaliações, exercícios, conteúdos dos diplomas e outras ferramentas escolares, constituídas à luz das competências, instauram uma educação de cunho tecnicista, tayloristas e burocratizada, que visa estabelecer de forma quase automática e progressiva uma correspondência e uma coerência entre os processos educativos e os critérios de “empregabilidade” e perfis para os postos de trabalho nas empresas.

Nesse cenário a escola perde também a dimensão de espaço prioritário da aprendizagem¹², uma vez que a suposta autonomia dada aos estudantes para fazerem as “escolhas” dos saberes que lhes pudessem garantir maior taxa de retorno frente ao investimento, abre espaço para que outros espaços possam suprir essa “demanda” de conhecimento técnico.

Christian Laval salienta também que:

(...) a concepção da educação como investimento produtivo em vista de um retorno individual faz enorme sucesso e tem ampla difusão. Por intermédio das organizações econômicas e financeiras internacionais, essa concepção é hoje fundamento ideológico da *nova ordem educacional global*¹³ (LAVAL, 2019, p. 52)

Pensar as implicações dessa nova ordem educacional global nos cabe ao pensar o ensino em direitos humanos e uma educação comprometida com a “desbarbarização” da sociedade, conforme defendia Adorno, pois conforme nos alerta Laval a educação neoliberal:

Não tendo como perspectiva nada além do campo das profissões e das atividades existentes, ela fecha o homem em um presente ao qual ele deve se adaptar custe o que custar, excluindo a utopia da libertação. Segundo a expressão muito bem colocada de André Tosel, estamos na era da escola desemancipadora. (LAVAL, 2019, p. 64-65)

A escola desemancipadora é avessa a sua função democrática e de formação cidadã, e por conseguinte não pode se constituir enquanto uma “arena de direitos, para os direitos e com direitos” como defende Carlos Vilar Estevão ao se referir a educação e por conseguinte a instituição escolar enquanto um lugar natural para a consolidação e expansão dos direitos humanos. (ESTEVÃO, 2015)

Para além disso, uma educação baseada na concorrência e na disputa, longe de consolidar laços sociais e fortalecer lutas por dignidade e reconhecimento, conforme alertava Adorno (2020), na entrevista de 1968 citada no início do capítulo, corrobora para os fatores de alienação

¹² O termo aprendizagem também ganha nesse contexto um papel central, uma vez que designa uma mudança de eixo para a educação, de um enfoque na relação ensino-aprendizagem para o enfoque apenas no polo da aprendizagem do educando, esvaziando, desta feita, o caráter educador da escola em detrimento de uma lógica de padronização e mensuração dos processos de aprendizagem.

¹³ Grifo do autor

dos indivíduos e da intensificação dos processos de barbárie no seio da sociedade, devido as situações de segregação e disputa inerentes a essa lógica.

No caso brasileiro o avanço dessa “*nova ordem educacional*” de matriz neoliberal caminha em compasso com outra agenda ligada à extrema direita, a agenda ultrarreacionária, que muito embora pareçam de longe antagônicas, corroboram para o mesmo fim de criar escolas desmancipadoras e ampliar os impulsos recalcados da barbárie em nossa sociedade.

Para nos acercarmos dessa similaridade de fins, nos cabe agora debruçarmos sobre os processos que levaram a ascensão reacionária no Brasil e suas implicações no âmbito da educação.

1.3 Reacionarismo e a escola frente as demandas de vidas ameaçadas

Podemos remeter as origens do movimento, que desembocou na ascensão de um governo ultrarreacionário, que apresenta ligações com milicianos e os porões da ditadura militar e postulante a um projeto de destruição das instituições republicanas e democráticas, na cooperação das insatisfações de certos setores da sociedade civil que haviam se mobilizado a partir das jornadas de julho de 2013 e se organizaram ao longo da profunda crise política e econômica a qual se estendeu no breve segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff e culminou na sua derrubada em 2016 (SAFATLE, 2020)

Esses fenômenos de descontentamento e insatisfações, em especial das camadas médias, deram-se, após uma década marcada pela inclusão de milhões de brasileiros na sociedade de consumo. Essa ascensão foi ancorada em fatores como a valorização do salário-mínimo e pela expansão do crédito a partir da crise de 2008.

Segundo Machado e Scalco em artigo publicado no livro “O ódio como política”:

Esse momento nacional, que veio embrulhado de brilho e esperança, era marcado pela micropolítica de “reivindicação do direito ao prazer”..., a emergência econômica caracterizava-se por um processo subjetivo profundo em que a histórica invisibilidade e humildade dos “subalternos” se transmutava em orgulho e autoestima, tanto no nível individual como no de classe... Em contexto de economias emergentes, a entrada de sujeitos na economia de mercado produz um duplo-movimento, já que também resulta na produção de sujeitos mais demandantes, conscientes e exigentes... De um lado, havia um mercado e um governo - dizendo que todos podiam consumir. De outro, permaneciam uma sociedade que escancarava um “não” atualizando os marcadores simbólicos da diferença. (MACHADO; SCALCO, 2018, p. 55)

A tensão entre ascensão pelo consumo e manutenção/atualização dos marcadores de distinção social buscam criar um distanciamento subjetivo entre os grupos que já se encontravam integrados e os recém-chegados. Essa dimensão de reforço da alteridade contempla a dimensão que Freud nomeou de “narcisismo das pequenas diferenças” (FREUD, 2008). Esse investimento narcísico que visa criar uma barreira de não assimilação do outro no grupo já consolidado, engendrou ao longo da década uma série de ressentimentos, em especial junto aos grupos que sentiam ter sua posição ameaçada por aqueles que ascenderam socialmente.

É importante notar que essa atitude narcísica não se manifestou apenas nos grupos que se sentiram “ameaçados” frente a expansão de consumo e ascensão social das classes subalternas, mas também se apresentou como parte constitutiva das próprias classes ascendentes, chamadas por Rosana Pinheiro-Machado em um artigo publicado no jornal *El País*, de “classes aspiracionistas” (PINHEIRO-MACHADO, 2021). Para a autora, refletir acerca destas classes se mostra fundamental para compreendermos a ascensão da extrema direita e do bolsonarismo, em especial. As “classes aspiracionistas” seriam aquelas formadas pelos indivíduos da classe trabalhadora informal e sem proteção social, que vivenciaram, no esteio dos anos de governo petistas, sua introdução na sociedade de consumo a partir de sua atuação “empreendedora”, e que se fiaram em uma retórica e em uma concepção de seu lugar a partir da lógica da “aspiração individual como projeto”.

Nesta “aspiração individual como projeto”, o trabalho duro e o sonho de se dar bem e mudar de vida, se coroam na aquisição da propriedade privada e na posse. Longe de se verem como trabalhadores precarizados, se compreendem como vencedores individuais cuja prosperidade só encontra barreiras devido as leis trabalhistas e os impostos que os “oprimiriam”. É salutar apontarmos o alinhamento destas novas classes com a racionalidade neoliberal, sua conformação do pacto social, seu discurso hegemônico e desmobilizador da consciência de classe. Do ponto de vista do narcisismo das pequenas diferenças, nada causaria mais horror as “classes aspiracionistas” do que sua comparação com o “vizinho vagabundo e mais pobre (sic)” (Ibid).

Após as eleições de 2014, a situação agravou-se, principalmente a partir da crise econômica de 2015, e do aprofundamento da crise política em 2016. Nesse cenário, vimos a ascensão de novos atores e grupos políticos e ideológicos. Carapanã, pseudônimo de um ativista das redes sociais, em texto publicado em uma coletânea artigos acerca da ascensão do bolsonarismo organizado pela socióloga Esther Solano (2018), aponta que:

Há um aglomerado ideológico mais ou menos coeso que é chamado de nova direita, na qual misturam-se ideais do conservadorismo, do liberalismo e do reacionarismo. A essas ideias somam-se outras que remetem à apologia do eugenismo e da segregação

racial que fazem com que a nova direita flerte, de maneira consciente ou inconsciente, com construtos que remetem ao nazismo e ao fascismo. (CARAPANÃ Apud SOLANO (org), 2018, 34)

Acrescentaríamos a essas características um forte apelo religioso, em especial, ligado às igrejas neopentecostais e suas pautas avessas as dimensões identitárias referentes às minorias sexuais e de gênero. Os indivíduos, que aderem de alguma forma a esses aglomerados são marcados pelo comportamento de massa, descrito por Freud em seu ensaio “Psicologia de Grupo e análise do Ego”. Esse comportamento inscreve-se dentro de uma perspectiva de desamparo e anseio pelo restabelecimento da ordem e do reconhecimento a partir da figura do pai morto primevo, descrito por Freud no livro *Totem e Tabu* (FREUD, 2013) e relido no livro supracitado, a partir da projeção do “ideal do ego” daqueles que aderem a massa a um líder que encarne esse sentido de ordem frente a esse desamparo a que os indivíduos estão submetidos. Torna-se desta feita, inteligível a aderência de muitos desses indivíduos ao discurso e à campanha do atual presidente da República, Jair Bolsonaro. O discurso virulento, a apologia à tortura e à ditadura e o ataque a alteridade foram os combustíveis que mobilizaram essa massa de “neodireitistas” no entorno dessa figura do “baixo clero”¹⁴ da Câmara dos Deputados.

Christian Dunker nos chama a atenção para o fato de que:

os pseudoconservadores experimentam um ódio instrumental diante da diversidade. Neles convive uma ambivalência entre as identificações de grupo e de massa. Amam a lei que os protege, mas odeia a que os restringe e limita. (DUNKER, 2019, p. 127)

Esse ódio instrumental revela-se tanto no clamor por uma “liberdade de expressão” calcada no direito de oprimir, quanto nos ataques ao que consideram como discurso do politicamente correto e aos grupos minoritários que estão compreendidos por este, assim como pelo fetiche da nova direita em promover ataques veementes ao Estado e o clamor por seu desmonte.

Segundo Carapanã:

O estado que deve ser atacado não é aquele das máquinas de guerra, da repressão policial ou do desrespeito aos cidadãos. O Estado a ser desmontado é aquele que, segundo essa visão, concederia direitos demais – ou mesmo quaisquer direitos às pessoas ou grupos “errados”. Se o neoliberalismo desmontou o estado de bem-estar social, a nova direita quer atacar o Estado como ente garantidor de direitos civis, direitos humanos. (CARAPANÃ Apud SOLANO (org), 2018, p. 36)

¹⁴ O termo “baixo clero” designa tradicionalmente na política brasileira políticos pertencentes a partidos em geral de caráter fisiológico e que apesar de comporem um grupo expressivo de deputados, devido a diversidade de seus componentes e pouca expressão de suas lideranças, não costumam ter proeminência no cenário político brasileiro, apesar de serem cooptados pelos partidos no poder de ocasião para compor a base governista.

O avanço do projeto dessa nova direita busca colonizar as diversas esferas do Estado e da vida social, seja no âmbito dos costumes, das artes e com especial virulência a educação. Outro ponto sensível desse desmonte é o ataque aos grupos precarizados (BUTLER, 2018) em nossa sociedade: negros, LGBTQs, mulheres e afins, ampliando a vulnerabilidade desses e intensificando sua situação de vidas ameaçadas (ARROYO, 2019).

1.4 Educação e Barbárie: Escola sem Partido e a militarização das escolas

O projeto Escola sem Partido se colocou na última década como principal lócus da batalha dessa nova direita com fortes traços ideológicos, pelo controle hegemônico das escolas e o cerceamento da diversidade pedagógica e de perspectivas dentro do ambiente escolar.

É necessário salientar, que embora nos debruçemos acerca dos efeitos e resistências às pautas ultraconservadoras na atual conjuntura brasileira, não nos escapa do horizonte as condições estruturais e estruturantes da educação no Brasil, em especial da escola pública e sua precariedade, seja devido à falta de vontade política e investimentos vindos de longa data, seja devido aos desafios que uma educação de massa interpôs as escolas desde a redemocratização.

Acerca do projeto “Escola sem Partido”, o professor da UFF, Fernando Penna, salienta que:

A grande questão em disputa é quem educa: a família e/ou a escola? Quais são os objetivos da educação? O movimento “Escola sem partido” defende que apenas a família e a religião podem educar, e os professores devem se restringir a instruir os alunos com o único objetivo de qualificá-los para o trabalho. Tal assertiva qualifica o projeto como uma iniciativa que busca destruir o caráter educacional da escola e da sala de aula como espaço de debate e aprendizado para a vida. (PENNA, 2018, P. 111)

O ataque ao caráter educador da escola, função inalienável desta instituição, além de evidenciar uma afronta à Constituição Federal, mostra claramente em que termos este projeto político visa consolidar o domínio da representação de um imaginário social dogmático e unilateralmente marcado pela retórica de extrema direita. Esses grupos se capilarizaram pelas diversas esferas da vida social de setores das classes médias e populares através, sobretudo, das representações de ordem religiosa e as influências que estas exercem nos quadros de valores que referenciam a vida familiar. Theodor Adorno nesse sentido nos alerta que:

A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas. (ADORNO, 2020, p. 158)

A escola e o professorado colocam-se para esse grupo como um dos últimos bastiões de resistência e contradiscurso. Devido a essa percepção, interpõe-se a tentativa de colonização desse espaço através da alteração legislativa e instauração de um intenso clima de medo e denunciamento nas escolas.

O caráter educador e transmissor de valores democráticos é atacado pelos defensores do projeto a partir de um discurso moralizador, ainda que se diga pretensamente neutro e defensor da diversidade de pensamento. Ao mesmo tempo, os professores são desmoralizados sob a alcunha de doutrinadores e agentes de uma pretensa hegemonia da esquerda que teria abandonado a estratégia revolucionária pela luta cultural.

Juntamente aos professores, as minorias - em especial LGBTQs, mulheres, negros e praticantes de concepções religiosas distintas do cristianismo - são alçados como alvos prioritários, também no ambiente escolar, de um discurso que prega a homogeneização social e a supressão de qualquer alteridade fora dos padrões estabelecidos pelo entendimento de “normalidade” por parte desta massa neoconservadora.

Mais do que renúncia ao tratamento de temas ligados a alteridade na escola, o que movimentos como o “Escola sem Partido” visam é obliterar esses próprios modos de vida do ambiente escolar e, por extensão, dos diversos espaços que constituem a esfera pública.

Desta feita ampliam a precariedade desses sujeitos e corpos uma vez que excluem a possibilidade de reconhecimento destes. Entendemos, a partir de Butler, que “a precariedade implica um aumento da sensação de ser dispensável ou de ser descartado que não é distribuída por igual na sociedade” (BUTLER 2018, 21). Essa distribuição desigual se dá a partir da forma como o “biopoder” (FOUCAULT, 2001) normatiza e normaliza as formas de vida e as possibilidades de ser na sociedade. O conceito foucaultiano de biopoder se estrutura a partir da identificação de uma nova técnica de poder que se estabelece no final da idade moderna, mobilizada pelos Estados para gerenciar a vida de suas populações enquanto gestão e principalmente regulamentação das formas de vida e da reprodução da sociabilidade. Segundo Foucault, ao contrário da disciplina, que visava atuar sobre os corpos individuais, a biopolítica seria:

... uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade destes eventos, em todo caso em compensar seus efeitos. (FOUCAULT, 2018, p. 209)

Como fruto desta nova tecnologia, Foucault aponta para o surgimento de sociedades centradas na regulação, controle, normatização e normalização da sociedade. Para ele, “uma Sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida”

(FOUCAULT, 2001, p 135). Em última instância, trata-se do deslocamento do papel da soberania dos Estados do “Fazer morrer e deixar viver”, para o “Fazer viver e deixar morrer” conforme o apontado por Michel Foucault em trabalhos como “Em defesa da sociedade” (2018) e “História da Sexualidade (2001).

O conceito foucaultiano de biopolítica torna-se posteriormente central para autoras como Judith Butler que em sua leitura do conceito salienta que:

... as normas do humano são formadas por modos de poder que buscam normalizar determinadas versões do humano em detrimento de outras, fazendo distinções entre humanos e expandindo o campo do não humano conforme a sua vontade. (BUTLER 2018, p. 44)

A exclusão do caráter educador da escola, levantado anteriormente, e o ataque à possibilidade de se relatar a diversidade e problematizá-la em ambiente da escola a partir de denúncias baseados em discursos como o combate a “ideologia de gênero”, não afetam apenas a dimensão de valores, mas também a possibilidade de os educandos se apropriarem de uma dimensão crítica do saber e da percepção da universalidade de direitos e a diversidade das formas de vida. Longe de ser um atributo meramente racional, a criticidade é fruto dos atravessamentos afetivos que implicam os estudantes.

Em artigo publicado no livro “Educação contra a barbárie”, Rudá Ricci, diretor geral do Instituto Cultiva e doutor em ciências sociais pela Unicamp, chama a atenção para o fato de que a partir dos anos 1990, “desejos estranhos” ao mundo da educação passaram a ter centralidade nos debates e definições de políticas públicas. Além dos pontos que já nos debruçamos nesse capítulo como o avanço neoliberal, a mercantilização da educação e o cerceamento da liberdade de ensinar representado por projetos como o Escola sem Partido, o autor busca refletir aos desejos ligados a militarização da escola pública e seu fetiche disciplinador. Segundo Ricci:

Entre as iniciativas de captura das redes públicas de ensino, a mais esdrúxula é a entrega da gestão escolar às corporações militares. (...) Estados da federação governados por partidos distintos, e até adversários entre si, convergem na adoção da militarização da gestão das escolas públicas. Os motivos são invariavelmente impressionistas, baseados em relatos de violência no interior das escolas. (...) A militarização escolar segue um roteiro midiático focado na espetacularização dos casos de violência. (...) (CÁSSIO [Org], 2020, p. 109)

Além da espetacularização de casos particulares de violência, generaliza-se esses para toda a rede pública de educação, formando assim, o “caldo de cultura” para a o estabelecimento de convênios das secretarias de educação com as instituições militares, sob o pretexto de que a

disciplina e a hierarquia, princípios básicos do militarismo, são a solução para a violência em ambiente escolar.

Dado o apelo midiático, ações como essa encontram eco na sociedade civil. Afora a questão da disciplina e “aumento da sensação de segurança”, usa-se como argumento favorável a esses convênios o suposto desempenho superior das instituições sob intervenção. Dado esse que se colocado em contexto nos leva a questionar a efetividade dos métodos tradicionalistas, colocados como referência nessas instituições, uma vez que ao aderir a escola a esse convênio, 50% das vagas são exclusivas para crianças e adolescentes com vínculos familiares com militares, o que em conjunto com medidas de expulsão e constrangimento de educandos que não se adequem a nova realidade das escolas, alteram profundamente a “clientela” da unidade escolar (Ibid).

Outro fator que necessita ser explicitado, para que possamos contextualizar a diferença de desempenho, é o abismo no que se refere ao custo aluno por unidade, que chega a ser três vezes maior do que o valor empenhado para um aluno do ensino público regular (IBID).

A militarização da escola passa por um apelo ao modelo de controle, baseado na dimensão da disciplinarização de corpos e mentes, reintroduzindo e reforçando aspectos da educação moral tradicional e da lógica bancária da educação, tão criticadas por Paulo Freire (2019).

Ricci nos alerta ainda para o fato de que a militarização da educação passa pelo anseio de colonização do espaço escolar por ideologias reacionárias, conforme apelo feito por ideólogos do governo como Olavo de Carvalho, que possuem fortíssimas ligações com os ministros da educação indicados pelo atual presidente, Jair Bolsonaro. Esse ponto inclusive levou ao “ideólogo da Virgínia” a entrar em conflito com a pretensa neutralidade do projeto Escola sem Partido, uma vez que este vislumbra um papel central para as escolas em seu projeto de poder NEOCON ultrarreacionário.

Por fim, Rudá Ricci salienta que:

Ao adotarmos políticas imediatistas sem reflexão ou profundidade, alimentadas por intensões populistas e de garantia de resultados espetaculares, ainda que pouco duradouros, nos jogamos na aventura e no desperdício de recursos que afetarão a vida de milhares de estudantes. A militarização das escolas públicas é mais uma faceta da experimentação que assola o meio educacional brasileiro, com resultados pouco estudados e tendo o impressionismo como grande avalista. Mas dados e avaliações rigorosas pouco interessam quando o objetivo é criar um programa espetaculoso que polemiza e atrai a atenção, atalho que pode dizer muito em termos eleitorais, mas também interditar o futuro de nossas crianças e adolescentes. (Ibid, 114)

Desta feita, ao entrecruzarmos as perspectivas neoliberal e ultrarreacionária, temos um cenário de “tempestade perfeita” para a efetivação do desmonte da educação enquanto espaço

de emancipação e desbarbarização, e, por conseguinte, de enormes desafios para pensarmos e implementarmos qualquer ação relacionada a educação em direitos humanos. Ainda assim, a educação, o espaço escolar e a atividade docente se constituem como espaços de resistência, e justamente por esse caráter de resistência que o conceito de direitos humanos deve ir além de uma dimensão meramente normativa e deve se afirmar como uma linguagem alinhada com as reais lutas pela emancipação, a fim de guiar a educação contra esses processos de constituição da barbárie em nossa sociedade. Essa discussão é a que pretendemos carrear no capítulo seguinte.

2 POR UM CONCEITO DE DIREITOS HUMANOS EMANCIPADOR

A consolidação hegemônica¹⁵ dos direitos humanos como “Linguagem de dignidade humana” (SANTOS, 2013), evidencia-se através dos inúmeros documentos, tratados, legislações e regulamentações no que tange aos Estados, a sociedade civil e as relações internacionais. Essa realidade normativa não é diferente no que se refere a constituição e outros marcos legais e regulatórios no Brasil. Por “linguagem de dignidade humana” nos remetemos ao entendimento, proposto por Boaventura de Sousa Santos, de que essa seria uma gramática que dá voz e guia a emancipação dos sujeitos sociais (SANTOS, 2013, 2014). É importante salientar que os termos dessa gramática estão em disputa a partir do entendimento de diferentes ideologias e grupos de interesse.

Embora consolidado como “linguagem de dignidade humana”, os direitos humanos encontram imensas dificuldades de se efetivar no mundo e, em particular no Brasil, uma vez que, apesar de milhões de indivíduos serem objetos desses enquanto discurso, esses direitos estão longe de serem reconhecidos, garantidos e concretizados pelos Estados e pelo direito internacional. Esse fenômeno se dá em grande parte devido ao fato de os direitos humanos responderem aos processos e interesses ligados, ao que Boaventura de Souza Santos chama de “Norte Global” (SANTOS, 2014, 2019), uma vez que são mobilizados enquanto uma retórica de poder¹⁶ (WALLERSTEIN, 2007) que legitima intervenções e disputas entre as potências. Essa percepção funda-se a partir de uma visão hegemônica¹⁷ dos direitos humanos e origina-se de uma divisão “abissal” entre “Norte” e “Sul”, estabelecida pelas relações colonialistas presentes

¹⁵ Segundo Boaventura de Sousa Santos: “... hegemonia é um feixe de esquemas intelectuais e políticos que são vistos pela maioria das pessoas (mesmo por muitos que são negativamente afetados por ela) como fornecendo o entendimento natural ou único possível da vida social.” (SANTOS, 2014, p. 33)

¹⁶ Wallerstein compreende as retóricas de poder enquanto discursos que legitimaram e legitimam a ação, intervenção e imposição do arcabouço ideológico por parte do que ele chama de mundo “pan-europeu” (em especial EUA e Grã Bretanha), sobre países não-europeus e em desenvolvimento. O autor salienta em seu livro “O universalismo europeu: a retórica do poder”, que o apelo a “universalismos” sempre foi mobilizado por esse mundo pan-europeu, seja a partir da dimensão religiosa, como no período colonial com o cristianismo, seja enquanto missão civilizatória entre os séculos XVIII e XX, ou como apelo a tríade mobilizada nos últimos 30 anos para a imposição do Neoliberalismo, quais sejam: os direitos humanos, livre mercado e democracia. Para Wallerstein essa tríade, tratada como autoevidente por essa retórica, esconde o fato de esses conceitos serem mobilizados a partir de um enfoque muito específico e restrito, garantindo não a emancipação dos povos, mas a manutenção do establishment internacional e suas redes de poder e dominação.

¹⁷ Boaventura compreende os direitos humanos hegemônicos como meramente regulatórios e mantenedores do status quo, já os direitos humanos do ponto de vista contra hegemônico seriam marcados por uma visão cosmopolítica, constituindo uma política emancipatória a partir das lutas e dos diálogos interculturais entre diferentes concepções de dignidade humana, abrindo espaço assim para um “universal concreto”.

no advento e manutenção do capitalismo global nos últimos séculos (SANTOS, 2013, 2014, 2019).

Compreender e apreender estas disputas discursivas e de concepções dentro da perspectiva dos direitos humanos passa por desessencializá-los e historicizá-los.

Segundo Norberto Bobbio: “os direitos dos homens são, indubitavelmente um fenômeno social” (BOBBIO, 2004, p.63), desta forma são frutos de uma determinada experiência de sociedade em um determinado período histórico. Bobbio deixa isso claro ao afirmar que:

1. “Os direitos naturais são direitos históricos;
2. Nascem no início da era moderna, juntamente com a concepção individualista da sociedade;
3. Torna-se um dos principais indicadores de progresso histórico;” (BOBBIO, 2004, p.2)

Justamente por esse caráter histórico e social, salientado por Bobbio, os direitos humanos não podem ser compreendidos sem que tenhamos em vista as tensões e disputas no que se refere as distinções e lutas de classe, etnia e gênero e os subsequentes entendimentos do que seja o “humano”¹⁸, tensionando, desse modo, para que os direitos humanos não sejam enquadrados dentro de uma única perspectiva de sujeitos de direito e garantias. Para o autor o que se observou nos últimos 70 anos, desde a promulgação da Declaração Universal dos direitos Humanos de 1948, é uma multiplicação dos direitos e sujeitos de direitos. Segundo Bobbio:

Essa multiplicação [...] ocorreu de três modos: a) porque aumentou a quantidade de bens considerados mercedores de tutela; b) porque foi estendida a titularidade de alguns direitos típicos a sujeitos diversos do homem; c) porque o próprio homem não é mais visto como ente genérico, ou homem em abstrato, mas é visto na especificidade ou na concreticidade de suas diversas maneiras de ser na sociedade, como criança, velho, doente, etc, Em substância: mais bens, mais sujeitos, mais status de indivíduos (BOBBIO, 2004, p.64)

¹⁸ Para além de sua dimensão normativa e enquanto gramática, a historiadora norte-americana Lynn Hunt nos atenta para o fato de que as definições do humano, de sua ontologia, objeto desses direitos, sempre se encontraram tensionadas em seus limites por preconceitos e outras formas de pensamento e visões de mundo que, confrontadas e em reação as aspirações universalistas dos direitos humanos, buscavam não só estabelecer as diferenças de forma hierarquizada, mas também de naturalizá-las. Para Lynn Hunt: *“Ironicamente, (...) a própria noção de direitos humanos abriu inadvertidamente a porta para formas mais virulentas de sexismo, racismo e antisemitismo. Com efeito, as afirmações de alcance geral sobre a igualdade natural de toda a humanidade suscitavam asserções igualmente globais sobre a diferença natural, produzindo um novo tipo de opositor aos direitos humanos, até mais poderoso e sinistro do que os tradicionalistas. As novas formas de racismo, antisemitismo e sexismo ofereciam explicações biológicas para o caráter natural da diferença humana.”* (HUNT, 2009, p. 188)

Em suma, os direitos humanos, mesmo em sua dimensão hegemônica, deixaram de ser concernentes apenas as garantias de liberdades civis e políticas de um indivíduo abstrato e passaram a englobar também direitos e garantias econômicas, sociais, de sujeitos enquanto entes coletivos (família, etnia e afins) e particulares (mulheres, crianças, LGBTs).

Ainda assim, como veremos, a tendência ao apelo meramente normativo e regulatório restringem os limites de seu caráter emancipador, abrindo muitas vezes o caminho para seu uso enquanto instrumento de poder por parte do “Norte global” e de seu uso para a manutenção do caráter colonial¹⁹ da sociedade capitalista.

No presente capítulo discutiremos sobre a história, os debates, e definições acerca dos Direitos humanos e sua interlocução com a dimensão dos afetos e outras concepções de dignidade humana.

2.1 Uma brevíssima história dos direitos humanos

Os direitos humanos enquanto linguagem, são um fenômeno que podemos remeter ao advento da modernidade europeia. Visto que a crítica acerca de seu caráter monocultural, feita por Boaventura de Sousa Santos (2013, 2014, 2019), se evidencia à medida que sua história de consolidação se confunde com o advento da sociedade burguesa e da ideologia liberal, em especial a partir das revoluções liberais do final de XVIII e início do século XIX, como as Revoluções Americana e Francesa.

Marilena Chauí em seu artigo “Direitos Humanos e o Medo” (CHAUÍ, 1989), nos atenta para a coincidência histórica entre o advento dos direitos humanos e do deslocamento de sentido e lugar social que o medo passa a ter na sociedade burguesa, que emerge no limiar da modernidade. Chauí afirma que *“a sociedade moderna, sabemos, nasce quando desaparecem tanto a imagem como a realidade da comunidade”* (Ibid., p. 16) esse fator é fundamental para entendermos as mudanças de “chave” acerca do sentido e do lugar do medo na modernidade e seu papel no advento da ideia de direitos humanos.

No medievo o “medo” era entendido enquanto um sentimento das classes subalternas, indigno da elite aristocrática guerreira e visto por estas como sinal de covardia. A comunidade, sua dimensão monolítica, hierarquizada, coletiva, encarnada na disposição e na razão da majestade e determinada pela vontade divina, moldava os sentidos do mundo e a percepção de

¹⁹ Nos referimos aqui, conforme o explanado acima, a divisão abissal promovida pelos enquadramentos de formas de vida que marcam a formação e consolidação dos DH e de como esta característica implica naquelas formas de vida que são efetivamente protegidas pelos Estados e pelo direito internacional.

realidade do homem medievo. Esses fatores apesar de ensejaram dimensões de controle e opressão, traziam uma noção de previsibilidade e segurança para o homem comum, que se sentia ameaçado de fato por aquilo que fosse externo a comunidade, para a desordem que o mundo fora dentro desses laços sociais representavam. Segundo Marilena Chauí:

É isso que desaparece com o advento da sociedade moderna ou burguesa. A marca própria da sociedade é que sua referência não é mais a ordem divina ou a ordem natural, nem a imagem da indivisão, nem a hierarquia de cargos, lugares ou funções, nem a pressuposição de um bem comum, nem a coletividade vista como uma grande família cujo pai é o governante, representante do poder do Pai divino. A referência é o indivíduo como átomo isolado, tornando-se necessário saber como os indivíduos isolados vieram a viver em comum, isto é, surge a sociabilidade (donde o desenvolvimento das teorias modernas do contrato social e do pacto social) (CHAUÍ, 1989, p. 16-17)

A sociabilidade moderna se instauraria sob o signo do medo de todos contra todos, a anterior indivisão da comunidade é substituída pela dimensão da ruptura, da cisão social, tal qual enunciava Maquiavel (2007) ao contrapor o desejo do “Popolo” (Povo) ao dos “Grandi” (poderosos), qual seja, o desejo daqueles que não querem ser oprimidos e dominados em contraposição ao daqueles que tem o desejo de dominar e oprimir as classes subalternas. Mais importante que isso, nessa nova perspectiva, o direito, as leis e a própria ordem social, conforme o apontado acima por Chauí, não encontram mais sua justificativa em uma dimensão divina. Desta feita o surgimento da modernidade europeia:

significa o advento do social como social, do político como político e do histórico como histórico. Confirmando o homem como sujeito social, político e histórico, desloca o medo fundamental para o interior da própria sociedade, e faz com que nasça, simultaneamente, o pensamento moderno sobre os direitos do homem. Consequentemente, as teorias modernas do direito pensam o direito como garantia jurídica, social e política contra o medo que os sujeitos sociais têm dos outros sujeitos sociais. (CHAUÍ, 1989, p. 18)

O advento do social, político e histórico enquanto tais não estabelecem a abertura para o pensamento moderno sobre os “direitos do homem” por sua suposta inexistência anterior, mas por estabelecê-lo em novas bases, não mais um direito baseado na ordem divina, e justamente por isso prescindido da necessidade de declará-los, mas sim um direito que para ser inscrito no real necessita ser proclamado e estabelecido juridicamente.

Nessa nova conformação, os direitos além de proclamados e inscritos juridicamente, precisam ser reconhecidos por todos, o que exige o consentimento social e político. A necessidade desse reconhecimento e consentimentos, apontam para a questão de que os indivíduos

serem portadores de direitos não é um fato óbvio e evidente como as declarações nos fazem crer.

No que tange o reconhecimento desses direitos, a historiadora norte-americana Lynn Hunt, ao se debruçar sobre o tema acerca da emergência dos “direitos do homem” no século XVIII e sua consolidação como temática filosófica e inscrição no político a partir das declarações de direitos e de independência do período, nos atenta para a centralidade das emoções e do elemento empático para o estabelecimento da possibilidade de se pensar um universal “humano” (HUNT, 2009). Para a historiadora esse elemento emocional e empático interfere na própria definição desses direitos e determinaria o apelo a auto evidência destes:

Os direitos humanos são difíceis de determinar porque sua definição, e na verdade a sua própria existência, depende tanto das emoções quanto da razão. A reivindicação de auto evidência se baseia em última análise num apelo emocional: ela é convincente se ressoa dentro de cada indivíduo. Além disso, temos muita certeza de que um direito humano está em questão quando nos sentimos horrorizados pela sua violação. (HUNT, 2009, p. 24-25)

Em seu livro “A invenção dos direitos humanos”, Lynn Hunt, busca sustentar sua premissa acerca das emoções e dos afetos como fatores centrais para a emergência dos direitos do homem no século XVIII e seus desdobramentos no campo da política e do imaginário dos séculos seguintes, analisando fatores como os impactos de romances epistolares sobre seus leitores, a luta pela abolição da tortura e a elaboração de declarações de direitos, para que se criassem as bases nas quais fosse possível “imaginar a igualdade”, fator fundamental para a consolidação da ideia de direitos universais. Lynn Hunt sustenta que:

Os direitos humanos não são apenas uma doutrina formulada em documentos: baseiam-se numa disposição em relação às outras pessoas, um conjunto de convicções sobre como são as pessoas e como elas distinguem o certo e o errado no mundo secular. As ideias filosóficas, as tradições legais e a política revolucionária precisaram ter esse tipo de ponto de referência emocional interior para que os direitos humanos fossem verdadeiramente "auto evidentes". (HUNT, 2009, p. 25)

As emoções e os afetos tratados por Hunt como a dimensão da empatia, por paradoxal que pareça, foram, e continuam sendo, um dos principais fatores da limitação da efetividade destes, seja no que tange aos objetos desse direito, seja em relação aos sujeitos de direitos abarcado por estes. Isso se deve ao fato de se interporem barreiras ideológicas, de classe e étnicas que limitam em cada época os “universais possíveis”. Isso fica claro ao nos debruçarmos acerca dos processos revolucionários do século XVIII, guiados por noções de direitos dos homens, mas que, seja no caso da Revolução Americana, seja na forma como a França revolucionária lidou com a Revolução Haitiana, demonstram os limites que o racismo e a exploração de outras

etnias²⁰, interpunham a concepção de direitos do homem universais defendidos pelos revolucionários europeus e brancos norte-americanos, e principalmente ao nos depararmos com os desdobramentos do neocolonialismo no século XIX e XX e o desenvolvimento de teorias como a do racismo “científico” (HUNT, 2009) .

Nelson Maldonado-Torres em capítulo publicado no livro “O Pluriverso dos direitos humanos” (2019), apesar de reconhecer a validade da empatia, dos afetos e emoções, assim como do papel das obras literárias para a constituição de um espaço para o desenvolvimento dos direitos do homem²¹, conforme o defendido por Hunt, aponta para o caráter indelével da colonialidade²² destes direitos. O autor sustenta que:

(...) a mesma modernidade ocidental que produziu o discurso hegemônico dos “Direitos do Homem” é também o epistema global responsável pela visão das diferenças ontológicas coloniais entre os seres humanos. Estas diferenças não só tornam uns mais humanos do que outros como também estabelecem relações hierárquicas de poder entre eles. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 87)

Com o intuito de sustentar seu entendimento acerca da colonialidade dos direitos do Homem, o autor discorre acerca do movimento no limiar da modernidade do estabelecimento de uma “linha secular” que instituiria novas bases para a relação do divino (*divinitas*) com o humano (*humanitas*) e o mundo natural e animal (Ibid). Desta feita, assim como buscamos apontar acima a luz de Marilena Chauí, estabelece-se um novo lugar para o humano. Não mais baseada na interpretação da “grande cadeia dos seres”²³ que estabeleceria uma relação hierárquica entre o divino, o humano e a natureza, mas sim, uma nova interpretação do lugar e da dignidade específica dos homens independente, de sua correlação com o divino. Maldonado-Torres defende que esse deslocamento para uma dimensão secular redimensiona o espaço das

²⁰ Me refiro aqui a manutenção do escravismo nos Estados Unidos após sua independência e a negação da cidadania plena dos afro-americanos até as lutas pelos direitos civis na década de 60 do século XX e pelo envio por parte de Napoleão Bonaparte de uma expedição de reconquista e recolonização do Haiti no início do século XIX.

²¹ Por “Direitos do Homem” nos referimos as gramáticas de dignidade surgidas no limiar do século XVIII.

²² Segundo o autor: “O termo colonialidade é aqui usado para referir a normalização das reações ontológicas coloniais, bem como as práticas, as instituições e as estruturas culturais, sociais e epistemológicas às quais dão origem.” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 88)

²³ A “grande cadeia de seres” foi um conceito elaborado a partir de Aristóteles e dos neoplatônicos que exerceu grande influência sobre a concepção cristã do medievo e do limiar da modernidade. Segundo Maldonado-Torres: “Na obra de Aristóteles, a cadeia de seres tem a função de princípio regulador segundo o qual todas as criaturas do universo podem ser classificadas quanto às suas ligações graduais, que variam do nível mais alto ao mais baixo. Na obra de Plotino, a noção de hierarquia dos seres é ainda mais desenvolvida e oferece uma justificação para a existência do mal, apesar da bondade absoluta de Deus.” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 90)

diferenças entre os homens, em especial pelo fato de que, concomitante a esta mudança, ocorria o processo de conquista e colonização da América e outros espaços coloniais. Este fator define o estabelecimento de uma outra linha divisória, que estrutura hierarquicamente povos e formas de vida, a “linha colonial” (MALDONADO-TORRES, 2019). Segundo Maldonado-Torres:

A linha colonial é a expressão mais básica e primária da colonialidade, entendida como a produção de diferenças ontológicas organizadas hierarquicamente em formas coloniais que integram a ordem civilizacional moderna. Neste sentido, a linha colonial pode também se designada linha moderna/colonial. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 94)

Esta linha colonial estabelece os limites do “ser” e do “não ser” daqueles nas palavras de Butler, passíveis ou não de luto (BUTLER, 2019). A linha colonial estabeleceria para Maldonado-Torres (2019), retomando um conceito de Fanon, os condenados (*damnés*), ou seja, aqueles aos quais a dimensão da empatia e do reconhecimento de direitos e de seu status enquanto humano possuiria um status no mínimo marcado pela incerteza, mas que na prática os reservava uma condição sub-humana.

Aqui se interpõe, por parte de Maldonado-Torres, uma crítica contundente a noção de direitos do homem e posteriormente dos direitos humanos enquanto uma linguagem realmente emancipadora, uma vez que a linha abissal ou colonial estabelece uma divisão ontológica baseada em um maniqueísmo rasteiro que justificava o domínio colonial europeu sobre outros povos e sociedades, impossibilitando inclusive que o sofrimento destes pudesse ser reconhecido e acolhido como um mal intolerável. Mais do que isso o autor sustenta que esta linha moderna/colonial leva a uma manipulação da empatia e de como esta lida com o sofrimento (Ibid).

Trazendo esta crítica para o nosso noticiário cotidiano, torna-se evidente os efeitos desta manipulação ao nos remetermos a atenção dada pela mídia e a repercussão na sociedade civil com relação a casos de mortes de crianças pretas nas favelas brasileiras e de como estes reagem a morte de crianças e adolescentes brancos de classe média alta.²⁴

Conforme veremos ao longo de nossa pesquisa, tanto a dimensão das emoções e dos afetos, quanto a da crítica decolonial serão determinantes para a abordagem a que nos propomos para repensarmos a educação em direitos humanos.

²⁴ Me refiro aqui a casos como a da menina negra Ághata, assassinada por um policial na comunidade do Complexo do alemão em 2019 e do assassinato do garoto Henry, pelo vereador “Jairinho” no Rio de Janeiro. Apesar da brutalidade e da abominação ligada aos dois casos, é de se ressaltar a condescendência com que se naturalizam e tornam a morte da criança preta como um efeito colateral por termos uma sociedade em uma guerra civil não declarada.

A consolidação dos direitos humanos enquanto uma linguagem de dignidade humana ao longo dos séculos XVIII e XIX, conforme apontamos acima, se dá sob a égide do liberalismo clássico e da divisão abissal da linha ontológica colonial. Devido a estes fatores, suas premissas e termos, se imbricam com a visão liberal de indivíduo e sua negação, ao menos a priori de qualquer relação de classe ou hierarquia que de fato permeavam a sociedade. Conforme aponta Chauí (1989), a partir de sua leitura da crítica de Marx aos direitos do homem, ainda que cindida em classes e interesses, a sociedade capitalista, precisa aparentar-se una e indivisível para seu bom funcionamento. Para tanto os direitos humanos incorporaram desde suas primeiras formulações a noção de propriedade privada, além de uma perspectiva contratualista, onde os indivíduos despidos de suas reais condições, são tratados juridicamente como iguais. Essas características, antes de reforçarem o caráter emancipador dos direitos humanos, os tornaram instrumento de controle e poder das elites sobre seu povo, ao intentar pacificar os conflitos a partir do silenciamento das opressões advindas das divisões de classe e gênero, ausentes de sua retórica inicial, e ao estabelecer a propriedade privada como objeto primordial dos direitos do homem, legitimando as desigualdades sociais e tornando os crimes contra a propriedade como medida para se conceber as violações aos direitos humanos (CHAUÍ, 1989).

Nesta breve trajetória histórica, a que nos propomos, é de suma importância salientar que a história dos direitos humanos se constitui de avanços titubeantes e retumbantes recuos, além de contar um intenso processo de crítica e ressignificações ao longo dos mais de 230 anos desde a “Declaração dos Direitos do Homem” da Revolução Francesa, a despeito de qualquer visão triunfalista dessa história.

Ao longo do século XIX, nos deparamos com um profundo deslocamento do enfoque e dos discursos ligados aos direitos universais, para a hegemonia de discursos tributários dos ideais nacionalistas e da dimensão dos direitos de cidadania. Os Estados-Nação passaram a ser o locus da garantia e da cessão de direitos por excelência. Direitos esses referentes exclusivamente aos seus concidadãos, não mais os direitos dos homens, mas os direitos dos “ingleses”, dos “franceses”, dos “estadunidenses” e assim por diante. A era do surgimento dos Estados-Nação e a emergência das lutas nacionalistas, em especial na Europa e nas Américas, colocam em segundo plano os apelos universalistas. Mais do que isso, o direito que pretensamente ainda se manteria universal, o de autodeterminação dos povos, tão caro as lutas nacionalistas, é duramente suprimido no que tange os anseios de minorias étnicas e territórios em disputa, em especial na Europa do Leste. Não à toa assistimos também nesse período, a intensificação da linha colonial com o advento de ideologias nefastas como o racismo científico, que naturalizavam e hierarquizavam as diferenças entre povos e culturas e justificam a dominação ocidental sobre

outros povos e nações em África e na Ásia, além de possibilitar processos de emancipação nacional, como no caso brasileiro, que mantiveram instituições aviltantes como a escravidão, ou a designação de certas etnias e grupos a cidadãos de segunda classe nos novos Estados-nação.

As tensões desse recuo dos ideais supostamente universais, dos quais os direitos humanos contemporâneos, seriam tributários, abriram as portas para os terrores perpetrados pelo neocolonialismo na periferia do sistema-mundo²⁵ e pelo nazifascismo na Europa da primeira metade do século XX. A barbárie representada pelos campos de extermínio mobilizados pelos nazistas alemães e simpatizantes, durante a Segunda Guerra Mundial, para implementar a “solução final” para a questão judaica e de outros grupos minoritários classificados como indesejáveis por estes, recolocaram a centralidade dos debates acerca dos direitos humanos, culminando após a instauração da ONU (Organização das Nações Unidas), na elaboração e adesão dos países membros dessa organização à “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (ONU, 1948).

Este reavivar do debate acerca dos direitos humanos traz consigo, não só as garantias e direitos políticos e civis contemplados na versão primeira desses direitos, alinhada as premissas do liberalismo clássico, mas também incorporam uma nova gama de direitos, ditos sociais e econômicos, como o direito ao trabalho, a justa remuneração e a educação, em especial devido à pressão de organizações civis e Estados de caráter socialista. Apesar dessas mudanças, a declaração ainda se detém quase exclusivamente sobre os direitos individuais. No que se refere aos direitos coletivos, a declaração se detém basicamente aos direitos dos Estados. Para autores como Boaventura de Sousa Santos, os povos só são reconhecidos por ela quando se constituem em Estados, o que do ponto de vista das Epistemologias do Sul, a caracterizaria como um documento de caráter colonialista (SANTOS & CHAUI, 2013). Há também um profundo silêncio acerca dos direitos coletivos de mulheres, LGBTQI+ e étnicos refletindo as hegemonias e estruturas, que permeavam as sociedades, em especial as ocidentais, uma vez que foram essas a carrear as discussões do período.

A DUDH²⁶, apesar de representar um grande avanço frente ao debate dos direitos humanos devido a ampliação do seu escopo de direitos e por ser encampada por um organismo internacional multilateral, foi importante instrumento de retórica e exercício de poder, controle e confrontação, mobilizado pelas potências ocidentais durante os anos da Guerra Fria contra

²⁵ Em referência ao conceito mobilizado por Immanuel Wallerstein, dentre outros trabalhos, no livro “O Universalismo Europeu: a retórica do poder” (2007)

²⁶ Declaração Universal dos Direitos Humanos

países do Bloco Socialista e de antigos territórios coloniais que alcançaram sua emancipação no pós-guerra. (WALLERSTEIN, 2007, HUNT, 2009)

Cabe ainda salientar que, a preponderância desta gramática de emancipação neste início de século XXI, se deu a partir de um longo processo de concorrência, silenciamento e desconstrução, ao menos nos últimos três séculos, de outras dimensões e gramáticas que davam conta do humano e da emancipação dos sujeitos sociais. Este triunfo, longe de ser reflexo do acaso, se fez em função do prevaletimento da força militar e do Soft Power das potências ocidentais, e em especial dos EUA na segunda metade do século XX e início do XXI, ao se sagrar “vencedor” da “Guerra Fria” contra a antiga URSS e sua gramática de emancipação revolucionária (SANTOS, 2013, 2014; SANTOS & MARTINS, 2019). Sua hegemonia se consolida no crepúsculo das grandes utopias que fomentaram e emergiram das revoluções, assim como a própria gramática dos direitos humanos. Boaventura de Sousa Santos e Bruno Sena Martins deixam isso claro em seu capítulo publicado no livro “O Pluriverso dos direitos humanos: A diversidade das lutas por dignidade” ao afirmar a pouca importância que os direitos humanos desempenharam nas lutas de emancipação até meados da década de 1970. Até então as gramáticas de dignidade humana hegemônicas eram as ligadas a ideologias como o socialismo, o comunismo, o anarquismo e, mesmo nos primórdios dos processos revolucionários dos séculos XVIII e XIX, o liberalismo (SANTOS & MARTINS, 2019).

No pós-Guerra Fria, as disputas acerca dos direitos humanos se expandem para a garantia dos chamados direitos de terceira geração (BOBBIO, 2004), relativos aos direitos de minorias, como direitos LGBTQI+, das mulheres, dentre outros grupos que buscam seu reconhecimento e garantias.

Esses fenômenos de ampliação de direitos, explicam, em parte, as dificuldades de se estabelecer uma definição exata dos direitos humanos. Nas palavras de Lynn Hunt:

Os direitos não podem ser definidos de uma vez por todas, porque a sua base emocional continua a se deslocar, em parte como reação as declarações de direitos. Os direitos permanecem sujeitos a discussão porque a nossa percepção de quem tem direitos e do que são esses direitos muda constantemente. A revolução dos direitos humanos é, por definição, contínua. (HUNT, 2009, p. 27)

No limiar do século XXI, vivemos as tensões que o deslocar dessas bases emocionais, das percepções acerca do “humano” e dos sujeitos e objetos de direito, provocam nos Estados e Instituições ligadas ao direito internacional, ainda que os direitos humanos, enquanto linguagem de emancipação, se apresentem de forma incontestável como a gramática hegemônica.

Mais do que isso, vivemos as tensões provenientes da necessidade da descolonização dos direitos humanos, uma vez que conforme vimos acima, sua história está imbrincada a estruturação de uma linha ontológica que define os seres passíveis ou não de sua égide, a partir de uma lógica excludente e racista, que estabelece socialmente os critérios para a validação ou não de sua humanidade e dos sofrimentos dos indivíduos e grupos sociais. Por descolonialidade entendemos a partir de Maldonado Torres que:

... é, antes de mais nada, uma forma de insurreição metafísica que procura pôr fim à catástrofe metafísica da colonialidade. Esta insurreição metafísica está relacionada com a emergência de um apelo a um bem pra lá do bem maniqueísta do sistema moderno/colonial. Este bem estilhaça a colonização do ser e do não ser pelo maniqueísmo e pode resultar em uma dialética que, a partir desse momento, deixa de ser vista como definitiva e autossuficiente. Ou seja, se a colonialidade ontologizou o bem e o mal, a descolonialidade desontologiza e descolonializa-os, levando-os de volta à esfera da existência e práxis humanas com implicações éticas, políticas e metafísicas. A descolonialidade é, em suma, uma luta ético política, epistêmica e simbólica que pretende criar uma realidade de interações humanas para além da palavra e do “Homem”. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 98)

No processo de luta contra as dimensões barbarizantes na sociedade contemporânea e, em especial na realidade brasileira, o caráter incontornável desta luta metafísica da Decolonialidade se evidencia, e nos leva a refletirmos sobre a necessidade de refundação da concepção de Direitos humanos e da Educação em direitos humanos, para que a desnaturalização e enfrentamento da linha ontológica colonial que funda e estrutura estas sociedades possa se efetivar.

2.2 A linguagem dos direitos humanos em disputa no limiar do século XXI

A “nova realidade” dos direitos humanos no final do século XX e início do XXI, consolidou-se a partir da influência do neoliberalismo e amalgamou-se a sua racionalidade utilitarista. Ao mesmo tempo, enquanto discurso, tornou-se cada vez mais a retórica hegemônica acerca da dignidade humana, em especial nas democracias liberais. Nesse cenário, apenas aparentemente ampliou-se suas possibilidades emancipatórias, uma vez que sob as pressões e interesses da ideologia neoliberal dominante, os direitos humanos assumiram cada vez mais um caráter meramente normativo, ancorado na ideia genérica de “ter direito de ter direitos”, sem que tenhamos em conta quais os “bens” aos quais esses direitos se refeririam e muito menos acerca das condições efetivas materiais e de luta para exercê-los ou exigí-los (FLORES, 2009). Além de não tocarem na questão de fundo da linha ontológica colonial. Acerca desses desdobramentos, Boaventura de Sousa Santos afirma que:

Hoje, nem podemos saber com certeza se os direitos humanos do presente são uma herança das revoluções modernas ou das ruínas dessas revoluções. Se tem por detrás de si uma energia revolucionária de emancipação ou contrarrevolucionária. (SANTOS, 2014, p. 21)

Como pudemos vislumbrar na breve retomada histórica dos Direitos Humanos, realizada neste capítulo, a afirmação de Boaventura de Sousa Santos tem seu lugar, uma vez que fica evidente a impossibilidade de assumirmos uma visão triunfalista dos direitos humanos, como se esses fossem provenientes de um processo teleológico e seus significados fossem frutos de uma mera tautologia. Pelo contrário, buscamos tornar evidente que sua história é marcada por uma dimensão dialética, onde avanços, recuos e novas sínteses se interpõe de tempos em tempos e que, em especial, seus usos e sua mobilização por Estados e Instituições nem sempre dão guarida a sua dimensão emancipadora. Pelo contrário, muitas vezes mobiliza-se a linguagem dos direitos humanos apenas como retórica de poder. Essa apropriação dos direitos humanos enquanto retórica de poder, conforme o apontado por Immanuel Wallerstein (2007), se refere a casos como as intervenções de potências ocidentais em países da África, Ásia e América, sob o guarda-chuva do direito de ingerência (*le Droit d'ingérence*), e reforçam essa dimensão da indeterminação da real herança e da energia dos direitos humanos hegemônicos, levantados por Boaventura de Sousa Santos.

Soma-se a isso, a tibieza e a instrumentalização a qual a linguagem convencional ou hegemônica dos direitos humanos apresenta ao ser confrontada com a estrutura capitalista, patriarcal e colonialista, que organizam e conformam o social em nosso mundo globalizado. Nossa perspectiva crítica a acerca desse localismo globalizado²⁷ se alinha ao defendido por Boaventura de Sousa Santos e Bruno Sena Martins quando estes nos afirmam que:

Os direitos humanos hegemônicos ou convencionais são-no, a nosso ver, por resultarem da origem monocultural ocidental, sem que isso ponha em causa sua ambição universal, por terem estado ao serviço dos duplos critérios e das justificações imperialistas na arena geopolítica, e por se constituírem hoje como denominadores mínimos de direitos congruentes com a ordem global individualista, neoliberal, colonial e nortecêntrica. (SANTOS & MARTINS, 2019, p. 13)

²⁷ Boaventura de Sousa Santos, chama de localismo globalizado processos pelo qual determinados fenômenos locais tornam-se globais ao se tornar vencedor em disputas com outras perspectivas de apropriação ou valorização de recursos ou reconhecimento das diferenças. Como exemplo podemos citar as multinacionais, a hegemonia da língua inglesa como forma de comunicação no âmbito internacional, a enorme hegemonia da cultura de massa estadunidense, entre outros fenômenos. Em geral os localismos globalizados eclipsam ou mesmo ocultam por completo outras formas e percepções locais acerca do fenômeno ao qual se referem (SANTOS, 2019)

Esse serviço duplo trazido a discussão por Santos e Martins, nos encaminha para uma reflexão mais profunda das implicações desse tipo de mobilização convencional dos direitos humanos, qual seja, suas tensões e contradições. Santos distingue nove tensões que permeiam a crítica a concepção hegemônica de direitos humanos. São elas:

(...) a tensão entre o universal e o fundacional; entre o individual e o coletivo; entre o Estado e o anti-Estado e o seu desdobramento na questão das gerações dos direitos humanos; entre o secular e o pós-secular; entre direitos humanos e deveres humanos; entre razão de Estado e a razão dos direitos, ou se preferir, entre a continuidade dos direitos humanos e a continuidade dos regimes políticos; entre os direitos humanos e os direitos dos não humanos; entre igualdade e reconhecimento da diferença; e entre desenvolvimento e autodeterminação. (SANTOS; CHAUI, 2013, p. 57)

No presente trabalho não nos cabe um exame aprofundado de cada um destes pontos, porém é relevante que nos acerquemos de seus sentidos, uma vez que a crítica suscitada por Santos, embasa nossa perspectiva acerca de como entendemos os direitos humanos e suas possibilidades enquanto discurso contra hegemônico e de emancipação e suas possibilidades de diálogo para a efetivação do ensino em direitos humanos.

Ao se referir a tensão entre o universal e o fundacional, Santos nos remete ao fato de que o caráter universal é aquele que se representa pela sua extensão, por se apresentar válido independente do contexto e do tempo, já o fundacional por aquilo que se torna representativo por sua particularidade, por ser único e pela qual a identidade remete a raízes memórias e histórias específicas. Essa tenção se apresenta nos direitos humanos uma vez que, apesar de se reivindicar enquanto universal, se trata efetivamente de um localismo globalizado, ou seja, é fruto de uma concepção monocultural europeia que a partir desse lócus e dessa cultura estabeleceram os limites do humano e do seu entendimento da natureza humana. Excluindo assim do processo de definição do que seria a dignidade humana, outras visões, percepções e entendimentos ao tornar esses particulares em universais.

No que tange a tensão entre o individual e o coletivo, Boaventura de Sousa Santos aponta que:

Porque os direitos coletivos não entram no cânone original dos direitos humanos, a tensão entre direitos individuais e direitos coletivos decorre da luta histórica dos grupos sociais que, por serem excluídos ou discriminados enquanto grupos, não podiam ser adequadamente protegidos por direitos humanos individuais. (SANTOS; CHAUI, 2013, p. 62-63)

Esses direitos, que nem sempre se encontram em contradição com os direitos individuais, visam eliminar ou amenizar as injustiças, inseguranças e discriminações aos quais grupos minoritários

como mulheres, LGBTQI+, negros entre outras, sofrem pela sua condição de ser e não pelas suas escolhas.

A tensão entre Estado e antiestado se faz presente a partir das diferentes “gerações dos direitos”, sendo os direitos políticos e civis da primeira geração provenientes da lógica antiautoritária e antiestado e o fato de os direitos de segunda e terceira geração, como os direitos econômicos e sociais e os direitos coletivos se fazerem valer pela atuação direta do Estado. A tensão se faz presente também dado a disputa ideológica e de concepção de Estado que permeiam as diferentes visões de liberais e conservadores em oposição a visão da esquerda progressista. Nos dois primeiros se faz valer uma percepção do Estado mínimo liberal ou neoliberal, dando maior enfoque aos direitos civis e políticos em detrimento da efetivação dos direitos de segunda e terceira geração. Já a concepção de Estado progressista se enquadra dentro dos limites do Estado de Bem-estar social no norte global e do Estado Nacional desenvolvimentista no sul global, onde os direitos econômicos e sociais são priorizados e a centralidade do Estado para a sua efetivação se evidenciam (SANTOS; CHAUI, 2013).

Acerca da tensão entre secular e pós secular, Santos se refere a não resolução das disputas e influências das religiões ao relegá-las ao campo do privado apartando-as do espaço público, em grande medida pretendida pela origem monocultural europeia dos direitos humanos e a crescente influência do pensamento pós-secular com o crescimento da influência do pensamento religioso, seja a partir de sua colonização do espaço público, seja no conflito direto a dimensão dos direitos humanos com o advento dos fundamentalismos (SANTOS e CHAUI, 2013 ; SANTOS, 2014).

No que se refere as tensões entre deveres e direitos humanos, Boaventura de Sousa Santos nos atenta para o fato de que em grande parte das culturas existe uma assimetria considerável entre o lugar ocupado pelos deveres e direitos nas sociedades, havendo uma prevalência daqueles em detrimento desses. Esse ponto se torna central para repensar os direitos humanos em diálogos interculturais com outras formas de dignidade humana, uma vez que a perspectiva de que os deveres estariam implícitos na dimensão dos direitos não encontra eco em outras visões.

Na dimensão da tensão entre a razão de Estado e a razão dos direitos, Santos indica que:

É um vasto campo de tensões em que se confrontam filosofias, interesses políticos, direito internacional e direito nacional, pactos políticos e lutas sociais, normalidade democrática e Estado de emergência. (SANTOS; CHAUI, 2013, p. 70-71)

Nesse campo de tensões se interpõe a continuidade dos direitos humanos e a descontinuidade dos regimes políticos. É o domínio da justiça transicional, das reparações sociais, do direito a moral e pela verdade, do reconhecimento ou não de violações massivas de direitos humanos (massacres, tortura, assassinatos, desaparecimentos, entre outras ações) perpetrado pelo Estado. (SANTOS; CHAUI, 2013).

Compreender a tensão entre o humano e o não humano, para Boaventura de Sousa Santos, subentende-se abordar a questão a partir de duas perspectivas. A primeira se deve ao fato de desde suas origens na modernidade europeia, a concepção de direitos humanos sempre se balizou pelo estabelecimento de um conceito de sub-humanidade, por estabelecer-se uma divisão abissal entre aqueles que seriam plenos de direito e aqueles alijados destes por sua origem, condição e gênero. Isso se deve ao caráter capitalista, colonialista e patriarcal que consolidou os direitos humanos no passado e que ainda hoje subsistem, ainda que sob formas distintas.

A segunda perspectiva se deve ao fato de a concepção convencional dos direitos humanos não abrir a possibilidade de integração de entidades mais amplas – Ordem cósmica, natureza – que não tendo a sua proteção garantida colocam em ameaça os próprios direitos humanos (SANTOS; CHAUI, 2013).

Boaventura de Sousa Santos, ao nos elencar a tensão entre o reconhecimento da igualdade e o reconhecimento da diferença, retoma problemas ligados à pretensão universalista dos direitos humanos hegemônicos e eurocêntricos e as lutas e anseios pelo reconhecimento da diferença, seja ela no campo étnico-cultural ou sexual. No que se refere a compreensão da igualdade, essa em seu princípio, se estabelece somente no âmbito jurídico-político, mais recentemente, por pressões e lutas da sociedade civil e de movimentos sociais, tem-se aberto para o acolhimento de uma ideia de igualdade como redução das desigualdades sociais e econômicas. No outro polo da tensão, o reconhecimento da diferença se estabelece a partir da premissa do estabelecimento do respeito às particularidades e valorização das formas próprias de pertença a grupos que até então eram vítimas por sua condição da discriminação, dos preconceitos sexistas e da dominação colonial.

Por fim, as tensões entre o direito ao desenvolvimento das nações e o de autodeterminação dos povos, se desenrolam nos conflitos e enfrentamentos entre os projetos de desenvolvimento econômico e social, seja no âmbito nacional, seja no âmbito internacional, e seus impactos sobre os direitos de outros grupos sociais e outros povos que se veem ameaçados em sua independência, sua saúde e mesmo em sua existência pela ação de Estados e organizações transnacionais.

Além das tensões observadas acima, dos usos e instrumentalizações aos quais os direitos humanos hegemônicos estão sujeitos, Boaventura de Sousa Santos ainda destaca outras dimensões que inviabilizam o caráter emancipador dos direitos humanos:

A luta pelos direitos humanos nas primeiras décadas do século XXI enfrenta novas formas de autoritarismo que convivem fortemente com regimes democráticos. São formas de fascismo social [...] (SANTOS; CHAUI, 2013, p. 122)

Os fascismos sociais são formas de exclusão e segmentação que permeiam a sociedade no âmbito legal ou fora deste, e que, de uma forma ou de outra, inviabilizam o acesso dos indivíduos e coletividades aos seus direitos fundamentais. São estruturas que são fruto e fomentam a dimensão da barbárie em nossas sociedades, como no caso do racismo, xenofobia, misoginia, naturalização das hierarquias sociais e outras formas de discurso e práticas de ódio, como os fundamentalismos religiosos.

Essas formas de fascismo social são frutos de uma realidade globalizada e, em sua maioria, estruturados nos valores ideológicos neoliberais, que tendem a inviabilizar a efetivação dos direitos humanos, em especial os de caráter econômico e social, por impor uma lógica de competição extremada que desmonta as redes de solidariedade entre os indivíduos e estruturas estatais de garantias. Acerca da solidariedade Bauman nos indica que:

Quando a solidariedade é substituída pela competição, os indivíduos se sentem abandonados a si mesmos, entregues a seus próprios recursos – escassos e claramente inadequados. A corrosão e a dissolução dos laços comunitários nos transformam sem pedir nossa aprovação, em indivíduos de jure (de direito); mas circunstâncias opressivas e persistentes dificultam que alcancemos o status implícito de indivíduos de facto (de fato) (BAUMAN, 2009, p 21)

Entre os fatores de intensificação desse fascismo social, encontra-se o que Bauman denomina de mixofobia, ou seja, a aversão a relação com o outro, com o diferente e o fechamento de si em redes identitárias restritas. “A mixofobia se manifesta como impulso em direção a ilhas de identidade e semelhança espalhadas pelo grande mar da variedade e da diferença.” (BAUMAN, 2009, p. 44)

Como fruto desse processo temos o que Freire chama de sectarização. Segundo ele:

a sectarização tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, antidialogal e por isso anticomunicativa. É reacionária, seja assumida por direitista, que para nós é um sectário de “nascença”, ou esquerdista. O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela sloganização, que dificilmente ultrapassa a

esfera dos mitos e, por isso mesmo, morrendo nas meias verdades, nutre-se do puramente “relativo a que atribui valor absoluto. (FREIRE, 1967, p. 50)

A sectarização apontada por Paulo Freire e os fascismos sociais denunciados por Boaventura de Sousa Santos ganham uma conotação ainda mais sensível ao assistirmos na contemporaneidade a ascensão de políticos e regimes que dão forma de política pública a discursos e posturas tão nocivas. O ascenso da parcela ultrarreacionária no Brasil, sua tomada do poder através das conturbadas eleições de 2018 e sua política de desmonte e ataques aos direitos sociais e instituições do Estado, são fatores que tornam ainda mais premente uma abordagem crítica destes processos de sectarização, fascistização e barbarização das sociedades contemporâneas.

Frente a essa realidade sectarizada e negadora de direitos e liberdades, Bauman propõe, como antídoto, fomentar o que ele chama de “mixofilia”. Para o autor: “A mixofilia é um forte interesse, uma propensão, um desejo de misturar-se com as diferenças, com os que são diferentes de nós, pois é muito humano, natural [...]” (BAUMAN, 2009, p. 88)

Este processo se constrói na compreensão mútua e na vivência da diferença, na possibilidade de construção do comum. Ainda para o autor:

A fusão que uma compreensão recíproca exige só poderá resultar de uma experiência compartilhada, e certamente não se pode pensar em compartilhar uma experiência sem partilhar o espaço. (BAUMAN, 2009, p. 51)

Apesar dessa afirmação do autor referir-se às cidades como este espaço a ser partilhado, acreditamos que podemos extrapolar esse conceito para o âmbito das escolas, espaços por excelência da sociabilidade e da vivência das tensões e relações com a diferença por parte dos educandos. Essa perspectiva é um dos pontos centrais que animam nossa visão acerca da centralidade da educação em direitos humanos nesse espaço.

É no âmbito das resistências aos fascismos sociais e político, à barbárie que representam, ao fenômeno neoliberal, e a incapacidade da perspectiva hegemônica de direitos humanos de dar respostas as desagregações e tensões carreadas por estes fenômenos, por esses direitos se fiarem na contradição entre emancipação e mera regulação como instrumentos de controle hegemônico e por manterem-se alheios a real desconstrução das linhas de divisão ontológicas abissais, é que se abre espaço para interpretações que veem a possibilidade de estabelecer uma outra perspectiva dos direitos humanos. Essa outra perspectiva entendida enquanto uma concepção contra hegemônica, se baliza em uma dimensão transformadora da realidade social. (SANTOS; CHAUI, 2013).

Ainda que seja contingencial o que baliza aquilo que chamamos de hegemônico ou contra hegemônico, cabe salientarmos o que Santos considera ser contra hegemônico:

(...) a mobilização social e política que se traduz em lutas, movimentos ou iniciativas, tendo por objetivo eliminar ou reduzir relações desiguais de poder e transformá-las em relações de autoridade partilhada, recorrendo, para isso, a discursos e práticas que são inteligíveis transnacionalmente mediante tradução intercultural e articulação de ações culturais. (SANTOS, 2014, p. 35)

Pensar os direitos humanos como contra hegemônicos passa pela aceção de que os direitos humanos devem transcender de suas concepções exclusivamente eurocêtricas e abrir-se para outras dimensões epistemológicas e de compreensão da dignidade humana, vislumbrando sempre defender os direitos dos oprimidos frente aos poderosos, e ampliando desta feita suas perspectivas emancipatórias, a fim de dar suporte aos diversos itinerários de lutas contra a doxa neoliberal e outras formas de mistificações ideológicas excludentes e opressoras. É crucial salientar que a perspectiva contra hegemônica dos direitos humanos se constitui enquanto uma resposta possível a necessidade decolonial e de enfrentamento das dimensões ontológicas abissais.

É nesse espírito contra hegemônico e emancipador que Boaventura de Souza Santos define a questão identitária a partir do seguinte entendimento:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos trivializa. (SANTOS [org.], 2003, p53, Apud: SANTOS; CHAUI, 2013, p. 79)

Uma vez exposta a necessidade de uma perspectiva contra hegemônica no que tange a luta pelos direitos humanos e seu ensino, torna-se relevante refletirmos a educação em direitos humanos a luz desta questão e das necessidades e possibilidades das abordagens e metodologias que nos permitam nos aproximarmos das fantasias, concepções e valores trazidos e mobilizados pelos educandos, para que estes sirvam de ponte para que possamos problematizá-las a luz da decolonialidade, da perspectiva crítica e dos afetos para desta forma buscarmos caminhos para estabelecermos traduções interculturais entre as diferentes dimensões de dignidade humana em vista de promover o letramento em direitos humanos e um espaço de resistência a barbárie a partir de uma educação em direitos humanos que se pense verdadeiramente emancipadora.

3 ENSINO EM DIREITOS HUMANOS: LETRAMENTO E ECOLOGIA DE SABERES

O presente capítulo pretende se debruçar sobre nosso entendimento acerca do ensino em direitos humanos, e de como este se articula com nossa perspectiva de uma educação contra a barbárie, através da utilização de uma perspectiva contra hegemônica dos direitos humanos e da aproximação com outras concepções de dignidade humana, que guiam a percepção dos educandos no que se refere a sociedade e os deveres e direitos inerentes a ela.

No princípio desse capítulo nos debruçaremos acerca das legislações, documentos e normativas que subsidiam nossa prática nos seus aspectos legais. Refletir acerca dos direitos humanos e em especial acerca da educação para os direitos humanos, perpassa pela análise da legislação e outras normativas que os embasam e legitimam.

Posteriormente refletiremos acerca do que entendemos por educação e o letramento em direitos humanos. Por fim, nos ateremos as estratégias metodológicas que subsidiaram nossa prática pedagógica com vistas a aproximar os educandos a linguagem dos direitos humanos, quais sejam, a prática da escuta através do uso da conversação como método de aproximação das concepções de dignidade humana dos educandos, a mobilização das narrativas de sofrimento e superação como elementos provocadores de reflexão crítica e a dimensão do estabelecimento de uma ecologia dos saberes, a partir do diálogo entre as concepções de dignidade humana encampadas pelos educandos e os direitos humanos em sua perspectiva contra hegemônica.

3.1 O ensino em direitos humanos: o marco legal

O ensino de direitos humanos é amparado por uma série de documentos, políticas públicas e um largo marco legal, tanto nacional quanto internacional.

Dentro desses marcos podemos destacar a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948), da qual o Brasil é signatário, que afirma em seu artigo 26 inciso 2:

A educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais. Deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos raciais e religiosos (ONU, 1948).

Apesar de não citar nominalmente o ensino de direitos humanos, é inegável que em sua redação pressupõe-se uma educação guiada pelos valores presentes na própria declaração e da necessidade da abordagem das temáticas acerca dos direitos fundamentais, seja dos indivíduos, seja das coletividades.

Carlos Alberto Vilar Estevão (2015) enumera outros quatro documentos basilares das Nações Unidas, no que tange o direito a educação como um direito humano essencial, são eles:

- Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959 (Artigo 7º)
- Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 (artigo 13)
- Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989 (artigo 28)
- Declaração e Programa de ação, de Viena, de 1993 (seção D, parágrafos 78-82)

Ainda no âmbito da ONU, o PMEDH (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos) que em suas diferentes etapas de implementação (2005-2009, 2010-2014), foi além da menção acerca dos valores que deveriam guiar a educação em um sentido lato e buscou consolidar a perspectiva do ensino dos direitos humanos de fato nas escolas de ensino básico e nas universidades ao redor do mundo, a fim de:

- (a) contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos;
- (b) promover o entendimento comum com base em instrumentos internacionais, princípios e metodologias básicas para a educação em direitos humanos;
- (c) assegurar que a educação em direitos humanos receba a devida atenção nos planos nacional, regional e internacional;
- (d) proporcionar um marco coletivo comum para a adoção de medidas, a cargo de todos os agentes pertinentes;
- (e) ampliar as oportunidades de cooperação e de associação em todos os níveis;
- (f) aproveitar e apoiar os programas de educação em direitos humanos existentes, ilustrar as práticas satisfatórias e incentivar sua continuação ou ampliação, assim como criar novas práticas. (PMEDH, 2012, pág. 8)

A promoção dessas políticas relacionadas aos direitos humanos foi um dos motores da atuação da ONU no âmbito da educação e na consolidação do direito das gentes nas últimas décadas, a fim de efetivar junto a governos e sociedades civis as premissas da carta de direitos e dos inúmeros tratados e conferências sobre o tema e assuntos correlatos.

Na esfera nacional, a Constituição Federal de 1988 estabelece como um dos fundamentos da República a “dignidade da pessoa humana” (artigo 1º, III), além de reger suas relações internacionais a partir “prevalência dos direitos humanos” (artigo 4º, II), assim como, em seu artigo 205, nos trazer a dimensão do dever do Estado e da família de garantir o direito de todo cidadão a educação e de fundamentá-la nos princípios da cidadania e no seu preparo para o posterior exercício desta (BRASIL, 1988)

No que se refere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), esta Lei reflete em seu entendimento acerca do direito à educação, noções ligadas a educação em direitos humanos. Tal perspectiva fica evidente em artigos como o 22º cuja redação salienta que “a educação básica tem por finalidades: desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum

indispensável para o exercício da cidadania” (LDB. 9394/1996), e, em artigos referentes a conteúdo da educação básica como o 26§9º determinam que se ministrem:

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino (IBID).

O artigo Art. 27 reforça esta perspectiva de alinhamento aos direitos humanos e a perspectiva da cidadania ao afirmar em seu inciso primeiro que:

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; (IBID)

A Base nacional comum curricular (BNCC) buscou consolidar as normativas e renovar as diretrizes acerca da educação básica. No que tange a educação infantil, fundamental e ensino médio, também reforça seu compromisso com a educação em direitos humanos, ainda que a trate enquanto tema transversal aos diferentes conteúdos dispostos no referido documento. A base em sua concepção, visa dar conta das diferentes habilidades e competências, assim como dos saberes e conteúdos os quais serão centrais para a formação de qualquer educando para que este possa atuar no mercado de trabalho e enquanto cidadão. É incontornável destacarmos o alinhamento da perspectiva do documento com as lógicas de controle, mensuração e avaliação interpostos pelo pensamento neoliberal, em especial devido a sua construção no entorno de categorias como habilidades e competências, criticadas por autores como Laval (2019), conforme apontamos acima.

Ao que se refere a educação em direitos humanos e aos direitos humanos em si na BNCC, autores como Rosana Oliveira Rocha (2019), veem estes contemplados em diversos pontos do documento. Para a autora no que tange as competências gerais da Educação Básica:

Segundo a BNCC, as competências gerais da Educação Básica (BRASIL, 2017a, p. 9, grifo da autora) são dez: com os direitos humanos abordados explicitamente, em duas delas (7 e 9), bem como implicitamente, em outras duas competências (1 e 10):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...]

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que **respeitem e promovam os direitos humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável

em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. [...]

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e **promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos**, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC apud ROCHA, 2019, p. 38)

Conforme referido pela autora, as competências 7 e 9 enunciam explicitamente os direitos humanos e sua dimensão ética, enquanto as competências gerais 1 e 10, ao se referirem a dimensões éticas e institucionais que presem por uma sociedade justa, democrática e solidária, corroboram indiretamente com o entendimento que o documento, e legislações outras acerca do tema, encerram como sendo parte da educação em direitos humanos.

Ainda no que tange a BNCC, Rocha nos pontua que o tema é tratado de forma transversal, no texto introdutório da seção do Ensino Fundamental, anos iniciais, onde afirma a necessidade de formação para os discentes alinhada a valores democráticos e aos direitos humanos para que estes possam desnaturalizar situações de opressão, violências físicas e simbólicas, além da compreensão e estabelecimento de diálogo entre diferentes culturas, valores e saberes presentes na escola e na sociedade. Além de estar presente em competências específicas como na área das linguagens, como na quarta competência referente a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental:

Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2018, p. 65)

As referências acerca dos direitos humanos se estendem ao longo das competências específicas da área de humanidades, ensino religioso e linguagens, tanto para os anos finais do ensino fundamental, quanto para o ensino médio, debruçando-se desde alusões a posturas éticas e críticas frente as desigualdades e discriminações, passando pela apropriação dos textos normativos e sua forma, a fim de que os educandos possam se valer destes no exercício de sua cidadania. Os direitos humanos e suas dimensões de dignidade também ecoam de forma transversal quando se veicula por parte da BNCC a necessidade de os discentes compreenderem o papel do Estado enquanto garantidor e efetivador de direitos, assim como o papel da democracia e outras formas de regimes políticos na consolidação ou violação destes direitos.

Outro marco de importância central no desenvolvimento dos direitos humanos no Brasil foi a implementação dos Planos Nacionais dos Direitos Humanos, o PNDH 1 (DECRETO Nº

1.904/1996) e o PNDH 2 (DECRETO N° 4.229/2002), através de decretos presidenciais promulgado por Fernando Henrique Cardoso, nos anos de 1996 e 2002 respectivamente, os quais estabeleceram objetivos e metas para guiar a atuação do Estado brasileiro no que tange a política dos direitos humanos.

No contexto do primeiro mandato do Presidente Luís Inácio “Lula” da Silva (2003-2006), um amplo debate acerca da consolidação de políticas públicas e educacionais para o fomento e implementação da educação em direitos humanos, culminaram no PNDH 3 (DECRETO N° 7.037/2009 e no PNEDH (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos) publicado em sua versão final a partir de 2006. Esse documento:

é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz. (PNEDH, 2007, p. 10)

O PNEDH e sua aplicação tem como premissas:

- 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 nos 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. Sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros.” (PNEDH,2007, p. 10)

Fica claro a partir do PNEDH, o compromisso do Estado Brasileiro para a efetivação de políticas que promovam o debate e a formação, tanto de educadores quanto dos educandos acerca dos direitos humanos. Estevão (2015), em sua análise do documento, destaca o papel da escola enquanto espaço privilegiado para a construção e consolidação de uma cultura voltada para os direitos humanos.

Na consolidação das normativas que estruturam a educação em direitos humanos no Brasil, cabe destacar também o estabelecimento das Diretrizes Nacionais para a Educação em

Direitos Humanos, de 2012, que subsidiam os esforços para a viabilização da educação em direitos humanos ao estabelecer os parâmetros que guiam sua implementação nos sistemas de ensino, sua presença nos currículos da educação básica e superior e na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), dos Regimentos Escolares, dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino Superior; além dos materiais didáticos e pedagógicos, pesquisa e extensão, de gestão, assim como dos diferentes processos de avaliação.

Esse largo marco legal, constituído ao longo do período de redemocratização e consolidação da chamada Nova República, encontra-se hoje sobre grave ameaça frente ao processo de desmonte que o atual governo, presidido por Jair Messias Bolsonaro tem promovido a partir da atuação de sua ministra Damarens Alves, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). Dentre as ações temerárias encontram-se a revisão da Política Nacional dos Direitos Humanos com o intuito de reduzir garantias e programas de proteção a minorias e dos cidadãos frente aos agentes do Estado, além de promover a interferências em órgãos como o CNDH (Conselho Nacional de Direitos Humanos) responsável por fiscalizar as atuações do governo referente as metas traçadas no PNDH 3 de 2009. (REDE BRASIL ATUAL, 2021)

É nesse contexto de ameaças de desmonte as políticas públicas, que se estabeleceram a duras penas nas últimas décadas, e a própria rede de proteção e garantias dos cidadãos brasileiros, que se interpõe repensar o papel da educação em direitos humanos, esforço este que procuraremos empreender a seguir.

3.2 O Ensino de direitos humanos em tempos de vidas ameaçadas

O largo marco legal e normativo evidencia a consolidação hegemônica dos direitos humanos como “Linguagem da dignidade humana” (SANTOS, 2013). Conforme discutimos no capítulo anterior, apesar de sua consolidação, esta encontra-se em disputa a partir do entendimento de diferentes ideologias e grupos de interesse. Esta disputa em torno dos sentidos e dos potenciais emancipatórios dos direitos humanos nos leva a crer na potência da perspectiva contra hegemônica dos direitos humanos para repensarmos as práticas e perspectivas do ensino dos direitos humanos, em especial por serem repensados à luz das lutas sociais e demandas de grupos e sujeitos sociais oprimidos contra toda forma de sofrimento injusto (SANTOS, 2014), em especial quando tomamos como base o que vêm ocorrendo em sociedades como a brasileira,

quando nos confrontamos com o avanço das pautas ultrarreacionárias e suas políticas de intensificação da precarização de certas formas de vida e da barbarização das relações sociais, conforme discutimos no primeiro capítulo.

Ao refletimos acerca do lugar da educação no enfrentamento a barbárie, é de suma importância salientarmos o papel determinante do ensino em direitos humanos para o fomento do elemento empático e da circulação de afetos essenciais para a constituição de uma sociedade voltada para a emancipação dos sujeitos. O reconhecimento do outro é ponto crucial nesse processo, ainda mais tomando-se como ponto de partida um cenário social dominado pela doxa neoliberal onde, segundo Bauman, todas as relações são permeadas pelo seu caráter, líquido e ambivalente e onde a adiaforização, exclusão do indivíduo do domínio da avaliação moral, se impõe através de uma relação consumidor-mercadoria. Nesse processo, as relações inter-humanas e os direitos e acessos a estes deixam, cada vez mais, de ser mediados pelo reconhecimento do outro enquanto sujeito de direitos, enquanto agentes, e passam a ser mediados por relações de mercado e avaliações a partir dos critérios de valoração impostos por este. (BAUMAN e DANKIS, 2013).

O fenômeno de adiaforização exposto por Bauman e Dankis, amplia a dimensão de precariedade desses sujeitos e corpos²⁸ uma vez que excluem a possibilidade de reconhecimento destes fora da dimensão dos interesses do “mercado”.

Butler traduz esse processo de deslocamentos dos corpos e sujeitos passíveis de reconhecimento a partir da formulação do conceito de enquadramento (Frame). Segundo a autora esse enquadramento, seria fruto da ação do poder e de sua determinação de quais corpos e formas de vida seriam ou não passíveis de serem vividas e de quais seriam ou não passíveis de luto (BUTLER, 2019).

Ao apropriar-se desse conceito, Arroyo (2019) procura pensá-lo a luz da realidade da educação brasileira. Para o autor, a atuação histórica do Estado brasileiro, e em especial com o advento da onda ultrarreacionária evidencia a tradição de negação de direitos e de ataques aos corpos e vidas a partir de uma lógica nefasta evidenciada pelo conceito de “enquadramento” trazido por Butler. Segundo Arroyo:

As práticas históricas do Estado administrar os Outros, os oprimidos como sem direitos, sem lugar nas estruturas de classe, etnia, raça, poder têm marcado as políticas

²⁸ Conforme discutimos no primeiro capítulo, a precariedade dos corpos evidencia-se pela ampliação da sensação de ser descartável, dispensável. (BUTLER, 2018; 2019).

sociais, educativas. Têm marcado a gestão dos direitos dos Outros à terra, teto, trabalho, renda, saúde, educação. Vida. Se pretendemos entender como o Estado ameaça a educação pública teremos de tentar entender como ameaça os Outros como coletivos sem direito a ter direitos. Sem direito até a vidas vivíveis, condenados a vidas ameaçadas. (ARROYO, 2019, p. 29)

Para Arroyo o ataque a educação pública, na atual conjuntura de avanço ultrarreacionário, não se caracteriza apenas por um mero desmonte de caráter neoliberal, mas se constitui enquanto consolidação de uma lógica de criminalização e negação dos direitos de negros, pobres, mulheres, jovens e militantes de movimentos sociais. Refletindo acerca dessas vidas ameaçadas, desses sujeitos sob relações de opressão e negação, Arroyo nos atenta para o fato de que:

Paulo Freire (...) nos lembrava de que toda forma de opressão rouba humanidades e se pergunta qual a função da pedagogia em recuperar essas humanidades roubadas. Estamos em tempos de roubar vidas, de negar o valor do direito à vida. Tempos de opressões radicalizadas pelas violências de Estado, da própria justiça contra o direito à vida de jovens, adolescentes, militantes que buscam proteção para suas vidas ameaçadas nas escolas. Sabendo-se ameaçados, perdendo irmãos, amigos, parentes, vizinhos vendo mães chorando, ouvindo as notícias de extermínios, vendo na mídia rostos de sua cor, sua raça, exterminados. Que conflitos identitários, éticos vivenciam e levam para as escolas? (ARROYO, 2019, p. 135)

Extrapolando esse último questionamento de Arroyo e nos apropriando da discussão proposta por ele, cabe a nós nos indagarmos sobre qual papel se interpõe para a ética e a pedagogia frente a estas demandas? Frente ao drama da desumanização e da barbárie, da definição da vida como não passíveis de serem vividas se coloca a necessidade de uma pedagogia e uma ética que se prezem por serem desbarbarizadoras, que visem acolher, reconhecer e dar visibilidade a esses sujeitos oprimidos.

Vislumbramos em nossa prática e na pesquisa que aqui desenvolvemos o papel crucial da educação em direitos humanos para contribuir nesse processo de lutas contra a opressão e pela emancipação dos sujeitos sociais.

Desta feita, entendemos que a educação para os direitos humanos, que se preza desbarbarizadora e emancipadora deve procurar se efetivar por duas vias: A educação para os direitos humanos e a educação através dos direitos humanos. Essa afirmação tem como fundamento a ideia que não basta uma formação teórica para consolidar as noções direitos Humanos, mas é necessária a ação prática, a partir do diálogo com as concepções de dignidade humana dos educandos, ações coletivas, conduzidas por professores de diferentes disciplinas e de forma transversal e onde a lógica democrática, o fomento de relações empáticas e atravessamentos

afetivos reverberem e internalizem esses ideais nos educandos, e desta forma criem junto a estes sentido e significado para essas práticas pedagógicas.

É necessário, portanto, promover ações e intervenções pedagógicas, a fim de letrar os educandos acerca dessa “linguagem de dignidade humana”, aproximando-os das concepções e valores trazidos por esses, com ênfase nas lutas por direitos e reconhecimento, para que estes compreendam seu conteúdo e os contextos de uso dessa linguagem específica. Para que desta forma possam potencializar suas lutas e ações enquanto cidadãos.

3.3 Letramento em direitos humanos: uma aproximação

Pensar o ensino de direitos humanos na perspectiva de letramento, interpõe termos em nosso horizonte que o próprio conceito de letramento é uma seara em disputa. Segundo Cosson (2014) o termo derivaria da palavra inglesa *literacy*, que em Portugal, e em seu uso no pensamento histórico, é traduzido como *literacia*²⁹. O conceito no Brasil, apropriado pela área da educação liga-se, inicialmente, a questões relacionadas a alfabetização e escrita. Cabe salientar que, segundo Cosson, Magda Soares exerceu um importante papel na desambiguação do termo no que tange aquilo que este se aproxima e se diferencia dos processos de alfabetização. (COS-SON, 2014)

Para Magda Soares, as disputas acerca do termo também se referem ao âmbito da definição deste, enquanto dimensão individual ou social, e no que tange os métodos utilizados para sua avaliação e medição (SOARES, 1998). Segundo a autora “quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal (...)” (Ibid, p.66), ou seja, enquanto uma apropriação das habilidades e tecnologias mentais necessárias para o desenvolvimento das competências leitora e escritora. Já “quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita” (Ibid). Nesta ocorrência, o letramento não se constitui como mera habilidade ou ferramenta individual de decodificar e inscrever caracteres e seus significados, mas passa a ser entendido enquanto uma atividade inserida dentro de contextos e formas sociais de uso. Segundo Oliveira e Lima:

²⁹ O conceito de *literacia* histórica remete-se as habilidades dos sujeitos lidarem com a dimensão temporal e os processos históricos, a fim de instrumentalizar os educandos para que estes rompam com noções de senso comum de forma a fomentar a consciência histórica para que estes possam se orientar no tempo a partir da apropriação das identificações, marcas e vocabulários específicos do saber histórico. (LEE, 2006; 2016)

...não basta apenas que a pessoa saiba escrever e ler a palavra, é necessário saber interpretá-la dentro do contexto em que é utilizada e, na atualidade, tal estágio denomina-se “letrado(a)”, isto é, aquele(a) que consegue usar com proficiência a linguagem de acordo com as diversas necessidades comunicativas, de maneira que interprete as situações sociais e as traduza por meio da linguagem oral ou escrita. (OLIVEIRA & LIMA, 2015, p. 336)

Ainda neste sentido, Marildes Marinho nos atenta para o fato de que:

O letramento é uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica neutra. Trata-se de uma prática sustentada por princípios epistemológicos culturalmente construídos. (MARINHO, 2010, p. 78)

Para além da definição de Soares, Brian Street nos chama atenção para a crítica a dimensão meramente instrumental e autônoma do letramento, nos atentando para seu caráter ideológico (STREET, 2014). Street sustenta uma postura crítica frente a teóricos do letramento, em especial liberais como Walter J. Wong, que propõe uma “grande divisão” entre escrita e oralidade e por atribuírem ao letramento um caráter neutro, meramente instrumental e que per se garantisse, ao sujeito letrado ou em vias de letrar-se, uma capacidade crítica inerente e que sustentasse por si só um elevado nível de desenvolvimento social e cognitivo para os sujeitos implicados. Em oposição a esta perspectiva, Street encampa a ideia de que todo processo de letramento é perpassado por uma dimensão ideológica, que traz em si intencionalidades e produções de estruturas.

Segundo Brian Street:

Um modelo ideológico (...) força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento em “si mesmo”. Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente as instituições “pedagógicas”. (STREET, 2014, p. 44)

O autor deixa isso claro ao se referir aos caracteres “colonial” e “dominante” de certos processos de letramento. O primeiro destes refere-se a processos de letramento impostos por poderes externos em culturas “iletradas” e semiletradas” que tem como objetivo promover a adesão destes a controles coloniais, culturais e religiosos impostos pelos colonizadores. O segundo processo, o letramento “dominante” é tratado por Street como sendo fruto de políticas internas de um país ou de elites locais com vistas a promover um letramento descontextualizado das realidades locais e que promova a dominância da urbe sobre o campo e dessas elites sobre

as classes subalternas. Desta feita, em ambos os casos, os usos e efeitos desses tipos de letramento desconsiderariam as formas diversas de apropriação do letramento por diferentes populações, além de ignorar outros espaços, formas e usos dos letramentos.

As perspectivas social e ideológica de letramento, trazida por Street nos permitem repensarmos as práticas de letramento fora do campo exclusivo da alfabetização e da escrita, para nos debruçarmos sobre os usos e implicações dos letramentos em um contexto mais amplo, nos abrindo a possibilidade de pensarmos o letramento em uma concepção múltipla, caracterizada pelo uso e interação com a oralidade e a multiplicidade de linguagens (matemática, digital, etc) e mídias (analógicas e digitais, entre outras) trazendo a luz as a perspectiva dos multiletramentos ou letramentos plurais, ou ainda, letramentos adjetivados. (COSSON, 2014)

Os multiletramentos possibilitam a interpretação destes, não só enquanto uma capacidade de leitura e escrita, mas também enquanto uma competência de produzir sentidos. Para Cosson:

Essa produção de sentidos se localiza em diferentes contextos sociais e ao longo da vida dentro de um contínuo que coloca os letramentos em um horizonte mais amplo do que o escolar e ao mesmo tempo mais localizado tanto em tempos espaciais quanto temporais. (COSSON, 2014, p. 46)

Cosson, em sua tese de doutorado procura na primeira parte de seu trabalho, pensar o lugar do conceito central de sua pesquisa, qual seja, o lugar do letramento político. Para tanto o autor parte tanto do conceito de letramento adjetivado, quanto da recuperação contemporânea da antiga definição de letramento enquanto o domínio de uma determinada área do conhecimento (COSSON, 2014). Ao pensar o letramento político, o autor se fundamenta nos lugares arvorados pelo letramento em saúde e pelo letramento ambiental, que se legitimavam, não só por reivindicarem um conjunto de habilidades e conhecimentos específicos para que seus objetos de conhecimento pudessem ser acessados e mobilizados pelos indivíduos, mas também pela dimensão empoderadora e emancipatória que a compreensão destes trariam para a vida e a capacidade de decisão dos sujeitos letrados. Desta feita, Cosson procura definir o letramento político enquanto “processo de apropriação das práticas sociais relacionadas ao exercício da política”. (Ibid, p.79)

Feita esta exposição, para efeito de nosso trabalho, o fenômeno do letramento é aqui entendido a partir de sua dimensão social, como fruto de um contexto permeado pelas relações sociais mais diversas, que delimitam e orientam as formas de uso da linguagem. Alinhando-se com o entendimento de Cosson sobre o letramento político, compreendemos o letramento em

direitos humanos enquanto um processo de apropriação e construção de sentidos por parte dos sujeitos letrados acerca dos direitos humanos enquanto linguagem de dignidade humana. Mais do que isso, o sentido aqui expresso como fim último do letramento em direitos humanos não se constitui apenas na aceção de um conhecimento apreendido e ressignificado, mas um sentido alinhado com a ideia de sentir: sentir o outro em seu sofrimento e demandas por reconhecimento, em seu direito de ser. Em suma, letrar possui o sentido de se aperceber da própria demanda de reconceber-se a dignidade humana e sua dimensão ontológica.

Para a efetivação desse processo, é de suma importância não perdermos de vista, em nosso trabalho, o papel da educação e dos espaços escolares como lugares privilegiados para a consolidação do letramento em direitos humanos, uma vez que, conforme aponta Carlos Estevão:

A educação é um dos lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos; por outras palavras, é uma arena de direitos, com direitos e para os direitos. (ESTEVÃO, 2015, p. 53)

Nesta arena de direitos, com direitos e para os direitos, a prática de letramento em direitos humanos deve ser entendida como o aproximar do educando através de uma perspectiva dialógica e permeada de novos enunciados (BAKHTIN, 2003), que propiciem a estes apropriarem-se e ressignificarem a linguagem dos direitos humanos dentro de suas lutas e demandas de existência e resistência.³⁰

Vemos, deste modo, a centralidade da educação em direitos humanos como um processo de letramento e apropriação discursiva que se efetiva na perspectiva da apropriação dos direitos humanos enquanto uma linguagem de caráter emancipatório. Nos interessa aqui menos o impacto do letramento em si, mas mais em como os estudantes se apoderam e dão sentido a esta linguagem nos usos cotidianos e nas lutas sociais. (STREET, 2014)

Neste sentido, Calau, Lira e Sponchiado afirmam que:

educar em Direitos Humanos, é educar a partir da prática, para a construção comunitária da cidadania e a participação ativa no coletivo, para uma formação ética, crítica e política, possibilitando que a pessoa ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, exercendo e promovendo ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. (CALAU, LIRA, SPONCHIADO, 2015, p. 3950)

³⁰ Para contemplar essa perspectiva do fomento de novos enunciados é que nos valem da conversação como metodologia para nos acercarmos através da associação livre de concepções e formas de lidar com o real dos educandos e suas visões sobre os direitos humanos e outras visões de dignidade humana. Essa metodologia será explicitada mais adiante em nossa explanação.

Sendo assim, a abordagem pedagógica que guia a prática educativa deve promover o sentido de agência histórica e de protagonismo dos educandos em sua vida e na sociedade, na valoração do viver junto nas e as diferenças. Tomando-os, nas palavras de Carlos Alberto Vilar Estêvão, enquanto “aprendentes como cidadãos de direitos” (ESTÊVÃO, 2015). Cabe salientar que ao descrevê-los enquanto aprendentes, não os tomamos por sujeitos destituídos de saberes e concepções acerca dos direitos e de outros entendimentos acerca da dignidade humana, mas entendemos que nesse processo os educandos elaboram e reelaboram essas concepções e entendimentos, culminando na possibilidade de efetivação da visão freiriana da relação do homem com a realidade, onde:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE, 1967, P.43)

Esse processo de estar no mundo e atuar nele, alinhado com a premissa do estar junto se consolida em um projeto de educação para os direitos humanos que se realiza em uma educação democrática, conforme sustenta Estêvão:

a forma mais adequada e efetiva de conduzir o projecto de educação é a democrática, pois é ela que dá a oportunidade a todos de “estarmos presentes na História” como protagonistas e interlocutores e não como meros ouvintes ou como simples representados, contribuindo deste modo para a construção do projecto da democracia como direitos humanos. (ESTÊVÃO, 2011, p.19)

Para tanto, a abordagem pedagógica deve ser permeada por uma visão de que a educação se realiza enquanto prática da liberdade e da agência dos educandos. Segundo Machado e Paudeto:

é na educação como prática de liberdade, na reflexão, que o indivíduo toma para si seus direitos como fatos e realidade (...) E é por isso que a educação, seja ela familiar, comunal ou institucional, se constitui como um direito, um direito humano. É, pois, através dela que reconhecemos o outro, os valores, os direitos, a moral, a injustiça, nos comunicamos, ou seja, os elementos que nos cercam enquanto indivíduos sociais. (MACHADO; PAUDETO, 2010 p.237-238)

Ao definir a educação enquanto prática de liberdade, reiteramos a constituição da educação enquanto um direito humano fundamental. Direito esse que para se consolidar, a partir das premissas anteriormente enumeradas: ensino dos direitos humanos a partir de uma perspectiva emancipatória, contra hegemônica e enquanto uma prática de letramento que familiarize o

educando a essa linguagem da dignidade humana, passa pelo desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas que deem conta de estabelecer o diálogo com as percepções de dignidade humana carregadas pelos educandos, a fim de criar pontes pelas quais o reconhecimento da alteridade possa se dar.

Como percurso metodológico, a fim de contemplarmos as premissas aqui expostas com relação ao nosso entendimento da educação em direitos humanos, nos propusemos a explorar as potencialidades da psicanálise, a partir do uso das “conversações” como tática de aproximação dos saberes e dos significantes dos educandos e da dimensão da escuta ativa (DUNKER, 2019, 2020), enquanto postura ética do educador, da mobilização das narrativas de sofrimento e da “ecologia dos saberes” conforme proposta por Boaventura de Sousa Santos (2013, 2014, 2019), a fim de propiciar uma tradução intercultural entre as premissas e valores trazidos e mobilizados pelos educandos, na circulação das falas destes nas conversações e na confecção dos inventários de saber, e a linguagem dos direitos humanos. São essas bases metodológicas as quais nos deteremos a seguir.

3.4 As conversações e a escuta no ensino de direitos humanos

Nos propusemos realizar nesse trabalho uma pesquisa-intervenção (ROCHA & AGUIAR, 2003; MIRANDA, 2020) de caráter qualitativo (MINAYO, 2002), junto a um grupo focal formado por sete alunos, destes, quatro são estudantes dos 9º anos de uma escola estadual de Belo Horizonte/MG no bairro Barreiro e outros três ex-estudantes com quem trabalhei entre 2018 e 2019, nessa mesma escola estadual e em uma escola municipal de Ibité/MG, e que hoje cursam o Ensino médio em diferentes escolas da região metropolitana de Belo Horizonte.

Por ser uma pesquisa de caráter qualitativo, esta não intenta quantificar os fenômenos no âmbito da realidade estudada, mas sim responder a questões particulares, debruçando-se acerca do universo de significados, motivações, aspirações, valores, atitudes e crenças. Segundo Minayo, estes se refeririam “a um espaço mais profundo das relações, dos processos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis (Ibid, p. 22). Ainda segundo a autora, a diferença entre a pesquisa quantitativa e qualitativa nas ciências sociais, seria de natureza. Desta feita, o interesse da primeira estaria em apreender, a partir da estatística, os fenômenos em sua dimensão “visível, ecológica, morfológica e concreta”, já a pesquisa qualitativa, o foco estaria sobre os significados das ações e relações humanas, não captáveis em equações, médias e estatísticas (Ibid).

No que tange a escolha da metodologia da pesquisa-intervenção, esta se assenta no fato de fundamentar-se na participação ativa dos sujeitos implicados na pesquisa e pela característica do método permitir-se abrir para a reflexão crítica do pesquisador e dos sujeitos pesquisados ao longo do processo, com a possibilidade de se reordenar as intervenções e etapas a partir das demandas e urgências que poderiam surgir ao longo da prática. Rocha e Aguiar ainda nos atentam para o fato de que:

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social. O que se coloca em questão é a construção de uma “atitude de pesquisa” que irá radicalizar a idéia de interferência na relação sujeito/objeto pesquisado, considerando que essa interferência não se constitui em uma dificuldade própria às pesquisas sociais, em uma subjetividade a ser superada ou justificada no tratamento dos dados, configurando-se, antes, como condição ao próprio conhecimento. (ROCHA & AGUIAR, 2003, p. 67)

Nos interessa aqui, justamente a potência que a pesquisa-intervenção apresenta para atuar na realidade sociopolítica, a partir da ampliação dos meios e recursos metodológicos pelos quais se possa implementar e repensar as ações que possibilitem uma aproximação com as identificações e fantasias dos participantes da pesquisa a partir de seus valores e concepções de dignidade humana, buscando aquelas atreladas a dimensão dos direitos humanos contra hegemônicos, possibilitando-nos repensar e reposicionar o lugar dos eventos de letramento em direitos humanos.

Nos valem das Conversações como instrumento de intervenção pedagógica junto ao grupo focal. Este método da clínica psicanalítica se constitui na sessão da palavra, na aposta da produção de saberes e do inédito, a partir da “associação livre”³¹ coletivizada e do processo de livre circulação das falas e idéias em um coletivo (FERREIRA, 2018; MIRANDA, 2020). Segundo Margarete Parreira Miranda e Ana Lydia Santiago as conversações seriam um dispositivo clínico criado pelo psicanalista Jacques-Alain Miller. Para as autoras:

Dentre as diretrizes de uma Conversação está a de lidar com uma aposta no que virá, tendo como objetivo a produção do inédito. Da “associação livre coletivizada”, em que o que um diz evoca no outro o seu dizer, considera-se que os efeitos da Conversação serão recolhidos por cada um. (MIRANDA & SANTIAGO, p. 2)

³¹ Segundo Ferreira (2018), a “associação livre” é um método da clínica psicanalítica, constituído por Freud, que se baseia no livre curso de idéias e associações por parte dos sujeitos onde o fluxo das conexões e significantes se sucedem na fala, sem que estes sejam interpostos nenhum tipo de censura, ainda que estes não tenham um vínculo ou importância direta com o dito anteriormente. O que importa é justamente a sucessão dos significantes, imagens, memórias e associações que são mobilizadas. É desta livre associação e de sua coletivização que o saber inédito e a sua elaboração podem surgir na prática das conversações.

As conversações enquanto um instrumento metodológico, podem ser encaradas enquanto uma pesquisa-intervenção (SANTIAGO, 2008 apud FERREIRA, 2018), por esta visar implicar-se no sujeito a partir do dito e do não dito, para além da mera constatação de um fenómeno. O método não tem a pretensão de ser uma terapia, pois segundo Silva (2020), este não se concentraria no em torno das dificuldades do sujeito ou da busca do alívio deste a partir da fala, mas debruçar-se-ia acerca de como cada sujeito implicado no processo da conversação se organizaria para lidar com suas questões. Ainda para Silva:

Entende-se a Conversação como uma oportunidade de lidar com a palavra para problematizar o socialmente instituído. Além disso, é uma forma de evidenciar as vozes que trocam experiências, reconhecem-se e reformulam ideias através de seus relatos. Num processo dinâmico, sem esperar consensos, mostra como os sujeitos organizam seu mundo, principalmente em torno de suas fraquezas mais eminentes e dos estereótipos construídos e, ao mesmo tempo, reconstróem-se “no ato mesmo de sua palavra” (SILVA, 2020, p.65)

Desta maneira, podemos nos aproximar do real de cada sujeito, de como estes organizam suas fantasias e interpretam suas experiências e sua relação com o mundo. “O real na psicanálise, é a apreensão particular do mundo com o qual o sujeito constrói sua realidade (SILVA, 2020, p.65).” Intentasse também, ao longo das conversações, promover um deslocamento das identificações dos sujeitos, de como estes se percebem e percebem ao outro ao longo do circular de falas e significantes. (MIRANDA, 2021)

Para Tânia Ferreira (2018) aquele que conduz as conversações não necessita ser um psicanalista, ou alguém com experiência clínica, mas necessariamente deve ser alguém que saiba lidar com a palavra, que seja, de alguma forma “atravessado pela experiência” desta e que apresente certa sensibilidade para lidar com a discrepância entre o enunciado e a enunciação, entre o “dito” e o que “se quis dizer”.

Assim, a consideração do discurso do sujeito e de suas manifestações, a produção de saber em grupo e de cada um em particular constituem-se em elementos fundamentais nesta metodologia. (FERREIRA, 2018, p.138)

Para o fim de aproximar-se destes saberes, interpõe-se, portanto, a dimensão da escuta na prática das conversações. O psicanalista Christian Dunker (2020a), ao se debruçar sobre a interlocução entre a psicanálise e a educação, nos atenta para o papel central desempenhado pela escuta nesta relação. Para o autor a escuta estaria “no ponto de passagem e de articulação entre duas superfícies: a educação formal e a educação informal, educar e cuidar; aprender e

ensinar” (IBID, p. 15). Esta não se constituiria enquanto uma técnica ou mesmo enquanto uma ferramenta, mas se definiria enquanto uma ética, uma atitude frente ao não-saber.

“A escuta é uma práxis, ou seja, não é uma técnica orientada para fins, nem uma contemplação teórica de objetos do mundo. Os saberes práticos são os que não dissociam meios e fins, nem o agente nem o paciente da ação. (Ibid, p. 126)”

É devido a essa dimensão da práxis que a escuta se constitui enquanto uma postura ética, pois em seu ato de abertura e acolhimento do Outro, no exercício da doura ignorância, enfim, no estabelecimento de uma paixão pela ignorância, essa se constitui em uma postura frente ao outro e ao seu saber. Ao trabalhar em sua obra o conceito de “paixão pela ignorância”, Dunker se refere ao ato de se deixar afetar pelo outro, de se colocar em uma posição suspensão do juízo sobre os enunciados trazidos pelo Outro, ao mesmo tempo que se permite uma entrega a experiência e a produção de efeitos.

Para Dunker “a escuta é uma trajetória de deflação egóica, seja pelo seu aspecto lúdico, seja por sua dimensão de valorização da alteridade (empatia)” (IBID, p. 115). Em grande medida, a dimensão da escuta e da paixão pela ignorância se encontram no campo da pedagogia traduzidos no método freiriano, em especial nas proposições trabalhadas por ele na Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2019), onde defende a dimensão dialética do processo de ensinar e aprender, e a necessidade de se partir dos saberes dos educandos nos processos educativos.

Assim como na perspectiva freiriana, o sujeito na psicanálise não se constitui fora das relações, fora da construção dos laços sociais. Isso fica mais evidente quando nos referimos aos sujeitos enquanto educandos. Para Paulo Freire, este carrega consigo toda a experiência de sua vida e de suas relações, já no âmbito da psicanálise quando se trata do estatuto do sujeito, Luciana Coutinho e Bruna Osorio destacam que:

na psicanálise o sujeito se constitui a partir de um investimento e de um discurso, prévios ao seu nascimento, que são depositados pelo Outro sobre ele. O sujeito nasce ao produzir uma resposta a isso. A ideia de transmissão em educação caminha na mesma direção desse processo inaugural do nascimento do sujeito, do qual participa sempre o Outro educador, com sua fantasia inconsciente e seu modo singular de desejar, que pode, inclusive, ignorar ou favorecer a presença do desejo também no aluno. (COUTINHO & OSORIO, 2015, P. 208)

Para a nossa premissa acerca da educação em direitos humanos, a dimensão da escuta se interpõe como uma atitude ética primordial para que possamos empreender qualquer aproximação frutífera com esses discursos e respostas, procurando adentrar o universo dos educandos, seja no que tange suas formas de vida, seja no que tange seus valores e ideais. Mais do que

isso, ao nos colocarmos em uma posição de desejo pelo saber do outro, visamos produzir efeito sobre esse educando. Conforme salienta Dunker:

Escutar é colocar-se e criar-se dúvidas compartilhadas, escutar é postergar juízos demandando mais fatos e evidências ou mais solidariedade e convicção. A escuta envolve um trabalho de tradução e reconhecimento da diferença entre o que se deseja e o que se precisa e o que se demanda. (DUNKER, 2020a, p. 124)

É atitude central para qualquer processo dialógico, de contato com o educando e seu universo, não é uma postura de autoanulação, mas conforme defende Paulo Freire (2018), é uma atitude ética frente ao saber do outro e postura indelével para a efetivação de uma sociedade democrática.

A escuta nos possibilita através do seu exercício, nos deixarmos afetar e experienciar esse universo, possibilitando assim, um real encontro com a alteridade no processo educativo. Mais do que isso, conforme nos atenta Christian Dunker:

A experiência da escuta tem uma função educativa indireta que é a modulação de nossos afetos, emoções e sentimentos. É pela escuta, pela temporalidade ela exige, pela gramática intersubjetiva que ela impõe e pelo efeito de empatia que ela causa, que podemos dizer que ela atua como uma espécie de fitoterápico para as patologias do humor. (DUNKER, 2020a, p. 119)

Ao adotarmos tal práxis, instituímos uma outra temporalidade no processo educativo e criamos envolvimento e um lócus de acolhimento e fala. Há, por conseguinte, um processo de produção da empatia (DUNKER, 2020; DUNKER; THEBAS, 2019).

Cabe salientar que, apesar da crítica sustentada por Maldonado-Torres (2019) acerca do conceito de empatia, onde o autor sustenta sua ineficácia para dismantelar as dimensões coloniais dos direitos humanos, por esta, supostamente, restringir seus efeitos apenas sobre aqueles que já são “considerados humanos”, conforme relatado na discussão acerca da história dos direitos humanos realizada acima, para nós o conceito ainda possui uma potência enquanto elemento a ser fomentado e mobilizado. Isto se deve, pois entendemos esta potência, a partir de duas dimensões: enquanto instinto e enquanto processo. A Luz da biologia, conforme explanado pelo primatólogo Frans de Waal (2010), a empatia pode ser enquadrada enquanto um conjunto de ações e reações instintivas presentes nos animais gregários, em especial nos mamíferos e primatas, de suma importância para a sobrevivência de grupos e indivíduos e que estabelecem uma lógica de cuidado e proteção entre estes e se apresentaria como um elemento central para

combater tendências segregacionistas. Apesar de possuir essa base instintiva, entre nós humanos, a empatia sofreria influências do social e por estas seria limitada³². Ao sustentarmos a premissa da empatia enquanto processo, nos alinhamos a Christian Dunker e Cláudio Thebas (DUNKER; THEBAS, 2019; DUNKER, 2020a), que ao estabelecer uma distinção entre simpatia e empatia, sustentam que a simpatia se referiria a uma dimensão de identificação entre sujeitos, o fato de dividirmos um traço em comum com o outro, já a empatia não seria apenas uma dimensão de afeto e de ligação com o outro, mas seria o próprio “lugar da escuta” ou como os autores se referem: “o nó ou circuito que liga ou dá unidade ao nossos modos de escutar os outros” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 111)

Esta posição da escuta e da empatia não se restringem apenas a postura do educador, mas procura se colocar como uma práxis a ser acolhida pelo grupo dos educandos durante as intervenções pedagógicas.

Atentos a dimensão da escuta e de sua importância para a efetivação da metodologia a qual nos aferramos, cabe-nos apresentar os *operadores* que guiaram nosso olhar e análise em cada uma das quatro conversações realizadas e nos permitiram “identificar os movimentos da conversação. Para tanto, nos baseamos nos operadores propostos por Tânia Ferreira (2018) e sintetizados por Silva (2020):

Quadro 1 - Operadores da Conversação

Nº	Operador
1	O que ficou em relevo

³² Frans de Waal procura em seu texto criticar o enfoque que biólogos liberais como Richard Dawkins (2001) dão a noção de “gene egoísta”, segundo a qual o fator determinante nos processos evolutivos seria a tendência “egoísta” e concorrencial dos indivíduos de cada espécie para a perpetuação de seus genes. A crítica de De Waal se baseia no contestar o enfoque dado aos aspectos concorrenciais, sustentados por Dawkins, e que estariam alinhados com a perspectiva liberal do autor. Longe de ser uma crítica pura e simples a visão ideológica de Dawkins, o que De Waal procura salientar, em parte de seu estudo, é que, para além de existir sempre interferência da posição ideológica do pesquisador em seu fazer, no meio natural é passível de observação fenômenos que indicam a existência de uma tendência de solidariedade e empatia instintiva nos seres gregários que se interpõe a simples lógica concorrencial. Para o autor uma série de comportamentos de risco e proteção dos membros mais fortes de grupos para com os indivíduos mais frágeis, apontaria para instintos que seriam a base da empatia.

2	Questões trazidas sobre este relevo
3	O que se repetiu
4	Impasses e saídas inventadas
5	Pontos de emergência da enunciação
6	Produção de saberes inéditos
7	O que se produziu em cada sessão
8	O tema e o que se produziu sobre ele
9	O que se destacou como intervenção
10	Os efeitos

Fonte: SILVA, 2020

Em nossa pesquisa de campo, as Conversações foram compostas de quatro encontros ao longo de duas semanas no segundo semestre de 2021. Silva (2020) defende em sua dissertação que para a metodologia atingir sua potência, o mínimo de cinco encontros deveria ser realizado, porém em decorrência da pandemia, da imposição por parte desta dos encontros se realizarem de forma virtual, a partir da plataforma Google Meet, e das dificuldades em conciliar as agendas dos participantes do grupo focal, não foi possível para nós realizarmos o quinto encontro. Frente a isto, foi proposto aos participantes a possibilidade de preenchimento de um “inventário de saberes”, como atividade final de reflexão acerca da prática, e enquanto um instrumento que possibilitasse um mapeamento acerca dos saberes que se tornaram significativos para os participantes e se estes mobilizariam de certa forma, conceitos e ideias ligados a linguagem dos direitos humanos.

O “inventário de saberes” é um instrumento diagnóstico proposto por Bernard Charlot com o intuito de se acercar dos saberes significativos para os sujeitos implicados nas intervenções da pesquisa. A estratégia consiste em se elaborar questões abertas que solicitem dos participantes da pesquisa fazer escolhas, tomar posições e explicitá-las, a fim de explorar aquilo que foi marcante para ele ao longo da prática. Segundo Charlot: “O inventário não nos diz, portanto, o que o jovem aprendeu, mas o que faz mais sentido naquilo que aprendeu (CHARLOT, 1996, p. 51)”.

No âmbito de nossa pesquisa este instrumento constituiu-se de dezessete questões formuladas a partir dos elementos e enunciados que emergiram e circularam durante a prática das conversações. A partir de questões como: “Durante as conversações as falas dos colegas que foram mais significativas para mim foram...” e “Os direitos humanos passaram a ser para mim...”, vislumbramos recolher dados e sentidos que nos possibilitassem a constituição de um balanço da atividade após o término dos encontros e acercarmo-nos dos sentidos e afetações possibilitados pela prática das conversações e dos temas e enunciados tratados nelas.

Em nosso trabalho buscamos viabilizar um espaço de fala que promovesse uma “associação livre coletivizada” que nos permitissem fomentar a circulação de ideias e concepções acerca da dignidade humana e dos direitos humanos por parte dos participantes das conversações. Como temas provocadores mobilizamos questionamentos como: “o que seria viver uma vida boa?” e “seria possível viver uma vida boa em uma vida ruim?” (BUTLER, 2018). Ambas as questões procuram ecoar as indagações propostas pela filósofa Judith Butler, no capítulo final de seu livro *Corpos em Aliança* (2018), onde essa se propõe a discutir as questões éticas centrais para se pensar a dimensão da dignidade humana e do reconhecimento no âmbito da sociedade capitalista moderna.

Nossas expectativas eram de que, a partir deste conjunto de indagações, surgissem elaborações, questionamentos, conflitos e contradições, que intentamos recolher para que servissem como elementos para que pudéssemos sondar como estes organizam seu real, suas concepções, valores, ideais e quais concepções de dignidade humana são mobilizados pelos jovens participantes da pesquisa. Mais do que isso, vislumbrávamos nos aperceber de como os atravessamentos afetivos, as transferências e as tensões entre os indivíduos do grupo se constituíram ao longo da intervenção, para que a partir desses elementos pudéssemos entrecruzá-los com os atravessamentos e concepções que fossem mobilizados a partir do uso das narrativas de sofrimento e superação, trabalhadas junto a eles para ilustrar situações limite de violações e negações de direitos e de formas de vida.

3.5 Narrativas do sofrimento, circuito de afetos e o ensino de direitos humanos

Uma vez delineados o papel das conversações e da escuta em nossa pesquisa, cabe refletirmos acerca da potência das narrativas de sofrimento e superação e a circulação de afetos para a educação em direitos humanos.

Cabe frisar, antes de mais nada, que frente ao avanço das pautas ultrarreacionárias e o desmonte da educação, interpõe-se ao educador não só resistir, mas também investir contra essa avalanche de desmandos e exclusões.

Os discursos segregacionistas dessa nova direita baseiam-se, como procuramos demonstrar no primeiro capítulo, na instrumentalização abusiva da principal forma de afeto que circula na sociedade brasileira hoje: o Medo. Tomamos como base para nosso entendimento, a concepção defendida por Vladimir Safatle, a partir de sua leitura de Freud e dos frankfurtianos, de que:

“A política é, em sua determinação essencial, um modo de produção de circuitos de afetos, da mesma forma como a clínica, em especial em sua matriz freudiana, procura ser dispositivo de desativação de modos afecção que sustentam a perpetuação de configurações determinadas de vínculos sociais.” (SAFATLE, 2016, p. 39)

Por afetos, entendemos como conjunto de atravessamentos e implicações os quais inconscientemente, são-nos interpostos através dos sentidos nas relações com a alteridade. Segundo Safatle:

“Ser afetado é instaurar a vida psíquica através da forma mais elementar de sociabilidade que passa pela *aísthesis* e que, em sua dimensão mais importante, constrói vínculos inconscientes.” (SAFATLE, 2016, p. 38)

Safatle também nos chama a atenção para o fato de que Freud, ao buscar a descrição dos fenômenos sociais a partir do entendimento das dimensões afetivas, intentava compreender como esses afetos eram produzidos e mobilizados para bloquear, as chamadas “expectativas emancipatórias” (Ibid). Desta feita, pensar a possibilidade de utopias e de novas dimensões de emancipação na contemporaneidade perpassaria a instauração de uma nova *aísthesis*³³ e por conseguinte o estabelecimento de um novo circuito de afetos que permitam aos sujeitos ampliar seu “horizonte de expectativas”, a partir de um “novo espaço de experiência” (KOSELLECK, 2006), uma vez que o campo do possível é instituído pelos afetos e nossa capacidade de através destes criarmos nossas identificações e fantasias para lidar com nossa percepção do real.

³³ A palavra grega “*aísthesis*” pode ser entendida como “faculdade de sentir” ou “compreensão pelos sentidos. Tem a mesma origem da palavra *aístheticon*, que significa o que sensibiliza, aquilo que afeta os sentidos. Podemos compreender a palavra, no contexto, como uma afetação/interação do sujeito e o que está no mundo exterior. (COLOMBAROLI, 2020, p. 2)

Partindo da premissa de que o político se inscreve no âmbito da circulação de afetos e de que esses implicam nas percepções acerca das demandas e anseios e valores sociais, evidencia-se a necessidade de repensar-se o espaço escolar, não só como um lócus de embate ideológico, mas especialmente como um espaço da vivência da dimensão afetiva através do desamparo, por meio do qual podemos buscar a desativação identifições e problematizar fantasias constituídas pelos sujeitos para dar conta do seu real abrindo-se a possibilidade de uma nova relação com a heteronomia e seu reconhecimento.

Para tanto, defendemos a premissa de que, ao contrário do que apregoa o projeto reacionário, a diversidade, os corpos precários e suas demandas devem se inscrever no interior das escolas, para que se efetive uma educação desbarbarizadora e investida de uma perspectiva decolonial. Esta inscrição no espaço da educação e das escolas deve-se dar seja na performatividade corpórea³⁴ destes corpos e sujeitos precarizados, seja através da mobilização de narrativas de sofrimento e superação (SANTOS, 2014, 2019) que deem conta destes corpos e do sofrimento injusto a que estão submetidos.

Para Santos, as narrativas são a linguagem preponderante das “permutas interculturais” (IBID), segundo o autor:

Contar histórias gera um imediato e concreto sentido de copresença por meio do qual as experiências sociais que ocorrem em diferentes tempos, espaços e cultura se tornam mais facilmente acessíveis e inteligíveis, um tipo de copresença que não é possível atingir por meio da linguagem conceitual. (SANTOS, 2014, p. 133)

Esta copresença apontada por Santos nos remete ao encontro com o outro, nas suas dores, demandas e em especial com a dimensão de seu sofrimento. Justamente pelos processos de barbarização se valerem da trivialização das vidas e das mortes dos sujeitos subalternizados no contexto da sociedade capitalista hodierna, é central interpor-se a mobilização de instrumentos como as narrativas de sofrimento e superação, enquanto formas de denúncia do sofrimento injusto e das condições de sua criação e reprodução.

34 Ao nos referirmos a performatividade corpórea, nos baseamos na releitura feita por Butler (2018) do conceito de performatividade de Gênero apresentado no livro “Corpos em aliança e a política das ruas” que visa abarcar a condição dos corpos precários em sua luta de resistência e de reconhecimento através das manifestações e assembleias. A partir dessa releitura entendemos aqui a performatividade corpórea enquanto atos corpóreos que enunciam, pela sua presença e ação, outras formas de vida, tensionando dessa forma as normas e reivindicando sua presença na esfera pública da qual se encontram apartados.

Chamamos de narrativas do sofrimento e superação, no contexto de nossa pesquisa, as estratégias pedagógicas que mobilizem relatos, imagens, e situações que exponham as circunstâncias de opressão e precariedade, sejam pertinentes ao próprio espaço escolar, seja no âmbito social e/ou histórico.

O que nos mobiliza, a nos alinharmos a tal perspectiva, é o entendimento de que a criticidade, pensada como a capacidade de compreender e avaliar situações que envolvam um alto grau de complexidade, e fator de fundamental importância para a educação em direitos humanos, não se inscreve apenas na dimensão racional formal, mas é perpassada pelos diferentes atravessamentos afetivos dos sujeitos frente as situações em questão e aos relatos de sofrimentos. Esta razão perpassada pelos diferentes afetos e emoções nos permitem falar de uma busca por estabelecer a razão quente, ou seja, de *corazonar* esta razão, conforme apregoa as Epistemologias do sul e é conceituada por Boaventura de Sousa Santos em seu livro “O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul” (2019). Entendemos a partir da leitura de Boaventura, que o processo de *corazonar* a razão perpassa por sentir-pensar as condições de exploração e desumanização perpetrados pela tríade: patriarcado, colonialismo, capitalismo, por introduzir a partir desta a dimensão da ação, dando vazão a *justa ira* (FREIRE, 2016), na criação de uma rede de solidariedade e luta entre as diferentes demandas e movimentos de enfrentamento as situações de opressão e sofrimento injusto, por fim por criar a própria dimensão da luta, ao esperar as possibilidades de mudanças através do engajamento das vítimas e daqueles que partilham do sentido de suas dores e se interpõe junto a estas lutas em copresença.

Sendo assim, as narrativas de sofrimento buscam instaurar novas circulações afetivas através do fomento dos elementos empáticos e do desamparo, promovendo a aproximação do educando com a experiência do sofrimento e da precariedade. Ainda que tenhamos em vista a impossibilidade de vivenciar a experiência do outro, é inegável a potencialidade dos atravessamentos possíveis junto aos educandos. Ao nos referirmos ao desamparo, nos baseamos na definição de Safatle:

“o desamparo (*Hilflosigkeit*) tem algo de desabamento das reações possíveis de paralisia sem reação (como no caso da paralisia de terror dos animais) ou mesmo da extrema vulnerabilidade vinda do fato de estar fora de si, mas agora dependendo de um Outro que não sei como me responderá.” (SAFATLE, 2016, p. 51)

Esse desabamento abre-se a partir de uma perspectiva de estranhamento e de desposseição de si promovido pelo outro. É o desamparo que, ao nos inserir em uma situação que foge

nosso campo de experienciamento, nos possibilita a abertura para o outro, nos permitindo destravar nossa relação com discursos e identificações que guiam nosso julgamento e abertura para o outro e de suas demandas por reconhecimento e acolhimento.

Conforme veremos, ao tratarmos das intervenções praticadas com os jovens sujeitos de nossa pesquisa, estas abordagens visavam sensibilizar os educandos a partir dos atravessamentos que as experiências, relatos e imagens trazidos ao longo das conversações, pudessem provocar nestes. Estas “narrativas” apresentadas a partir de materiais como trechos do livro “É isto um homem?” (LEVY, 2018), reportagens e relatos em vídeo³⁵, intentamos potencializar temas e questões trazidas pelas falas dos educandos ao longo das intervenções, a fim de que estes promovessem, em alguma medida, afetações que colocassem as situações debatidas e apresentadas em perspectiva, funcionando como catalisadores e impulsionadores das enunciações e das “associações livres” produzidas pelos educandos ao longo das conversações.

Todavia, tendo em vista à crítica freiriana a obsessão narrativa, a qual ele atribuía ares de enfermidade no âmbito da educação bancária (FREIRE, 2019, p. 79), ao longo das intervenções realizadas o narrar nunca foi pensado enquanto o relatar o alheio e o distante do educando de forma estática, mas justamente ao contrário, a narrativa do sofrimento vislumbrava implicar os educandos a partir das experiências relatadas e dialogizar junto as suas vivências, refletidas nessas situações de sofrimento e/ou injustiça, além de o fazê-lo a partir das percepções acerca da dignidade humana e valores mobilizados por estes.

Esses atravessamentos mobilizam de forma decisiva a criticidade dos educandos e suas percepções da realidade, em especial a capacidade de reconhecimento da alteridade.

Ações como esta que instauram novas circulações afetivas e possibilidades de reconhecimento se alinham com a perspectiva de Butler de que:

...é apenas por meio de uma abordagem crítica das normas de reconhecimento que podemos começar a desconstruir esses modos mais perversos de lógica que sustentam formas de racismo e antropocentrismo. E é apenas por meio de uma forma insistente de aparecer precisamente quando e onde somos apagados que a esfera da aparência se rompe e se abre de novas maneiras. (BUTLER 2018, 44)

As narrativas por si só não dão conta de reverter o atual cenário de tendência segregacionista da sociedade, mas se desenham como um importante meio de sensibilização e de promoção de giros discursivos no espaço da educação, preparando o terreno para a viabilidade e performatividade de diferentes formas de vida, e criam bases para a efetivação do letramento

³⁵ A descrição pormenorizada dos materiais, das narrativas e de seus contextos de apresentação nas conversações, será realizada no capítulo 4, quando descreveremos nossa prática.

em direitos humanos a partir desta sensibilização e sua interseção com o cultivo de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2013, 2014, 2019) que permitam os educandos se reconhecerem em outras dimensões de saberes acerca da dignidade humana.

3.6 Por uma Ecologia dos saberes no Ensino de Direitos Humanos

Partindo de minha experiência de quase dez anos trabalhando temas relacionados aos direitos humanos, se evidenciou, como uma das grandes dificuldades para a efetivação do ensino em direitos humanos, a dificuldade de tornar inteligível para os educandos, conceitos que se mostram, em um primeiro momento, abstratos e distantes de sua realidade.

A proposta de trabalharmos o tema a partir de uma perspectiva das traduções interculturais e de uma hermenêutica diatópica, é estabelecer uma ecologia de saberes entre os Direitos humanos e os conceitos de dignidade humana ligados as práticas, valores e concepções religiosas dos educandos. (SANTOS, 1997, 2013, 2014, 2019)

Para tanto é necessário ter em vista que essas diferentes formas de concepção são incompletas e não são universais, o que nos abre a possibilidade de traçarmos limites e pontos de contatos entre as diferentes gramáticas.

O trabalho da tradução intercultural encontra-se justamente no exercício de se fazer as aproximações dessas gramáticas. Nesse sentido de aproximações, um dos pontos de contato que exploramos em sala de aula foram as narrativas de sofrimento e libertação que tratamos na seção anterior.

As narrativas são, segundo Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2014), “a linguagem privilegiada das permutas interculturais”, desta feita, narrar o sofrimento dos sujeitos e seus corpos, além de suas histórias de libertação são poderosos instrumentos que mobilizam não só as comunidades religiosas, mas que podem dar concretude as situações de opressão as quais uma concepção contra hegemônica de direitos humanos busca dar voz.

Constrói-se a partir desses pontos de contato verdadeiras pontes a fim de tornar possível pensar a questão a partir de duas gramáticas distintas, constituindo-se em uma hermenêutica diatópica (SANTOS, 1997, 2013, 2014, 2019) e criando uma verdadeira ecologia de saberes (SANTOS, 1997, 2013, 2014, 2019) em sala de aula.

A ecologia de saberes busca reinstaurar os espaços de outros saberes e concepções que em nossa proposta encontra-se nos enunciados trazidos pelos educandos, a fim de constituir novas potências para linguagens de emancipação. No nosso caso, vislumbramos também a constituição de um espaço privilegiado para o contato e ressignificação dos direitos humanos enquanto

linguagem possível para os educandos. Nesse sentido o letramento a que nos remetemos acima, aqui se dá como uma sensibilização, apropriação e ressignificação dos direitos humanos por estes jovens.

É evidente que estes diálogos não se dão sem conflitos e que a posição dos educandos estão mais ou menos abertas a esse tipo de diálogo conforme estes os relerem refletidos em sua vida, na prática e no contato com suas acepções ligadas aos seus valores e visões de mundo. Porém essa prática dialógica apresenta-se como uma promissora abordagem para tornar inteligíveis e mais do que isso, mobilizáveis a gramática contra hegemônica dos direitos humanos para em conjunto com as concepções prévias dos alunos de dignidade humana, dar-lhes outros subsídios as suas lutas por reconhecimento e anseios de emancipação.

4 CONVERSAÇÃO E DIREITOS HUMANOS, A DESCRIÇÃO DE UMA PRÁTICA

4.1 O tortuoso caminho da pesquisa-intervenção em tempos pandêmicos

A prática desenvolvida nessa pesquisa foi marcada pelos tensionamentos trazidos pela pandemia do Covid 19. Inicialmente nossa pesquisa-intervenção ocorreria no espaço de uma escola municipal da cidade de Ibirité/MG, onde, a pelo menos quatro anos, desenvolvemos projetos ligados ao letramento político e, de forma tangencial, dos direitos humanos. Porém com o advento da crise sanitária e o fechamento das escolas, a pesquisa de campo foi suspensa antes mesmo de se iniciar. Esta estava programada para começar no início de maio de 2020.

Com a interrupção das aulas, veio o longo interregno das aulas remotas. A angústia com relação à pesquisa de campo se tornou latente a medida em que notávamos a gravidade da crise sanitária e o distante horizonte de resolução. Para piorar a situação, o aumento da vulnerabilidade social da comunidade escolar, inviabilizou que o ensino remoto pudesse se valer das tecnologias e recursos online. Nas tentativas feitas pelos professores de promover ações e discussões através de plataformas de reunião online naufragaram devido ao quórum praticamente inexistente. Essas dificuldades respingaram em nossa pesquisa e levaram ao adiamento da intervenção, na esperança vã de que a campanha de vacinação, cujo histórico no Brasil até então era de grande sucesso, viabilizasse a volta as aulas até o segundo semestre.

No início de 2021, ficou evidente o caos que se instalara no Brasil e o fracasso retumbante da campanha de vacinação. Frente a isso ressurgem as aflições para a redefinição do campo a ser estudado. Dois cenários inicialmente se interpunham: de um lado atuar com os alunos da escola municipal em que trabalho em Ibirité e torcer para conseguir um número mínimo de estudantes para viabilizar a intervenção, de outro estabelecer um grupo focal formado por ex-alunos, tanto desta escola em Ibirité, quanto da escola estadual Celso Machado situada em Belo Horizonte/MG. Hoje esses ex-alunos encontram-se matriculados em diferentes instituições e cursam o ensino médio.

Minha opção inicial foi por formar este grupo focal com ex-alunos, que ao serem convidados se dispuseram com certo entusiasmo. Mas logo após formar o grupo e me focar no repasse das etapas que seriam mobilizadas na pesquisa-intervenção, surgiram dúvidas e incertezas quanto a potência da intervenção. A primeira e mais importante das questões se deu pelo fato de o grupo, apesar de minhas tentativas em contrário, ser relativamente homogêneo no que

se refere as visões de mundo e valores. Outro ponto, que para mim colocava em xeque a intervenção, se dava pelo fato de ter trabalhado ao longo de anos com muitos desses alunos, realizado projetos e utilizado muitos dos recursos que pretendia mobilizar na intervenção.

Mais do que isso, uma série de alunos haviam participado das atividades de letramento político ligados ao projeto Escola Cidadã em Ibirité, e desta forma tiveram contato com os debates que permeiam nossa pesquisa atual. O problema que se interpunha, para mim, era o fato de ter esboçado a intervenção e o produto dessa pesquisa como uma abordagem inicial e introdutória da temática dos direitos humanos junto a alunos dos anos finais do ensino fundamental, mais precisamente com estudantes do 9º ano.

Parte da solução para essas tensões se deu a partir de março, quando retorno a lecionar na E.E Celso Machado. Apesar de ter atuado junto aos alunos do 6º ano, foi-me aberta a possibilidade de incorporar em minha pesquisa-intervenção alunos provenientes das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II da escola com os quais eu não havia tido contato até então. Apesar de ter sido desligado da escola no início de agosto, devido a designação de um professor que havia solicitado a remoção de outra escola, ao me reunir com os alunos do 9º ano desta escola e expor o objeto e as características consegui a adesão de 4 estudantes, 3 garotas e 1 garoto. Devido ao quórum limitado e a possibilidade de trazer outras vivências para o âmbito das intervenções, optei por convidar outros 3 ex-alunos do grupo focal que haviam se disposto no início do ano a participar da pesquisa, uma garota, ex-aluna da Escola Estadual Celso Machado e um garoto e uma garota, ex-alunos da Escola Municipal Maria das Mercês Aguiar de Ibirité/MG. Com grupo focal “misto” de 7 participantes da pesquisa estabelecidos, ficou acertado que a intervenção ocorreria a partir do segundo bimestre, com início em meados de agosto através de encontros online na plataforma Google Meet.

O estabelecimento deste grupo focal e do uso de plataforma online, nos levaram a redimensionar a intervenção e o foco de nossa pesquisa, uma vez que a amostragem passou a mesclar alunos oriundos do fundamental II e Ensino médio, além do fato de a intervenção não possuir mais o espaço escolar como território da prática. O desafio de se pensar uma metodologia de abordagem inicial da temática dos direitos humanos, se manteve, porém, readequou-se os materiais e as dinâmicas da intervenção para viabilizá-la no formato online.

Como etapa preliminar de nossa intervenção, foi realizada a aplicação de um formulário semiestruturado junto aos participantes da pesquisa, a fim de nos acercarmos das características socioculturais destes, buscando nos aproximar de como estes se percebem politicamente, por quais grupos, locais e formadores de opinião se pautam e se informam, além de buscar mapear

o que entendem por direitos humanos e de onde estas impressões foram retiradas. Os dados compilados serão objeto de exposição e análise na seção a seguir.

4.2 Características do Grupo focal

O formulário semiestruturado aplicado junto aos participantes da pesquisa foi composto por 32 questões separadas em três seções: Dados pessoais e familiares, Valores cultura e lazer e Visão política e direitos humanos. As questões visaram nos aproximar dos participantes a partir de interrogações como renda, escolaridade dos responsáveis, impactos da pandemia nos estudos e nas famílias, além de aproximarmos-nos dos valores e concepções que guiam as fantasias dos implicados na pesquisa.

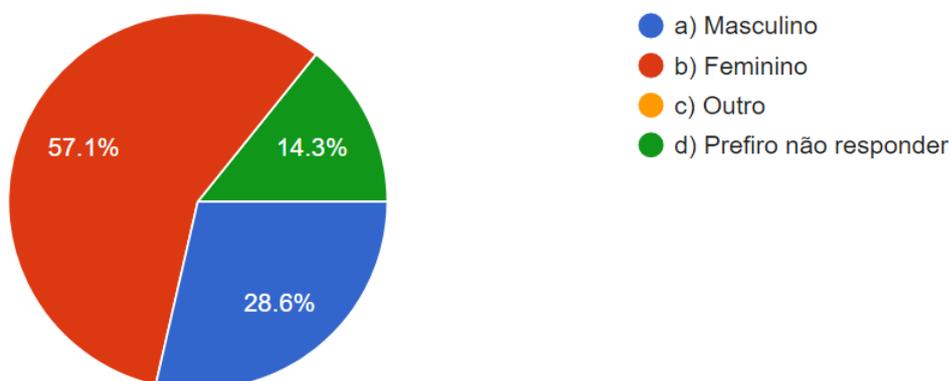
Figura 1 - Idades



Fonte: Autoria própria

Conforme afirmamos acima, o grupo focal foi formado por 7 participantes, com idades variando entre 14 e 17 anos, conforme apresentado no gráfico abaixo.

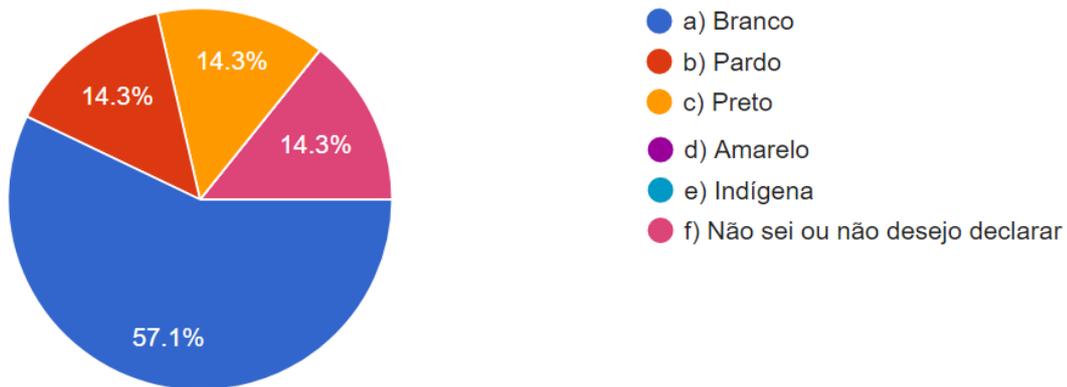
Figura 2 - Sexo



Fonte: Autoria própria

Ao serem questionados acerca do sexo, 4 participantes se reportaram como pertencentes ao sexo feminino, dois como masculino e um destes preferiu não responder à pergunta.

Figura 3 - Cor ou raça (autoconhecimento):



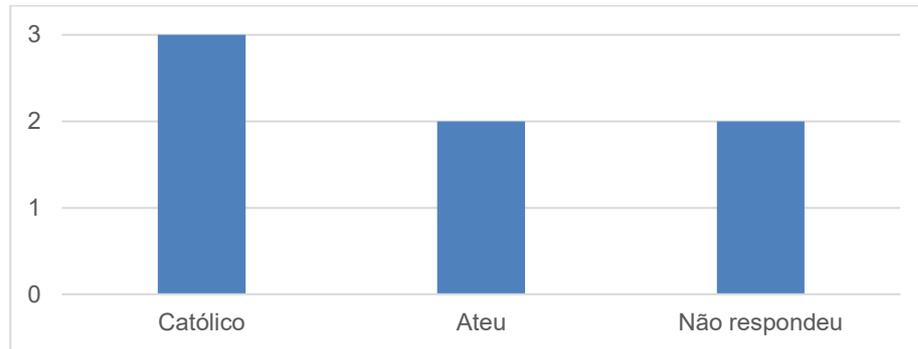
Fonte: Autoria própria

No que se refere a autodeclaração de cor/etnia, a maioria dos participantes se declarou como brancos e apenas um deles preferiu não se manifestar.

Todos os participantes alegaram que nasceram em Belo Horizonte/MG e apenas um dos participantes alegou possuir alguma deficiência física, no caso um problema em uma das vistas que não o permite enxergar com ela.

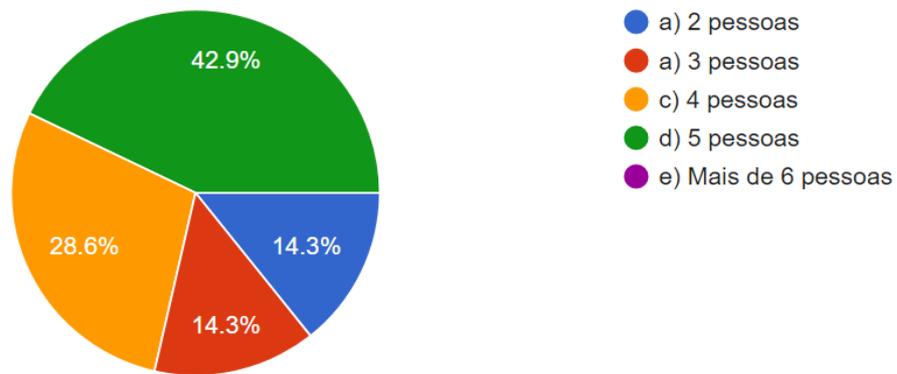
Ao serem questionados acerca da etapa que estão cursando no momento, quatro participantes afirmaram estar no Ensino fundamental II e três estão no ensino médio. Quando inquiridos acerca da rede de ensino que estiveram matriculados a maior parte da vida, todos cursaram em escolas da rede pública, sendo que 70%, ou seja, cinco dos sete participantes, afirmaram que estudaram a maior parte do tempo em escolas de redes municipais, enquanto os outros 2 participantes estudaram a maior parte do tempo em escolas da rede estadual de educação.

Com relação as escolas a que estão matriculados no momento, cabe salientar o fato de que dos três participantes que cursam o Ensino médio, duas cursam em escolas técnicas, uma no IFMG de Ibirité e outra uma unidade do CEFET de Belo Horizonte.

Figura 4 - Religião

Fonte: Autoria própria

Quando questionados acerca da religião que professavam, três participantes se declaram católicos, dois como ateus e dois preferiram não responder à questão. É importante salientar que ao longo das conversações, apenas uma das participantes que se declarou católica referiu-se a sua religiosidade com maior ênfase ao longo das atividades.

Figura 5 - Quantas pessoas moram em sua casa, contando com você?

Fonte: Autoria própria

Apenas um dos participantes da pesquisa alegou morarem 2 pessoas em casa enquanto a maioria assinalou entre 4 e 5 pessoas.

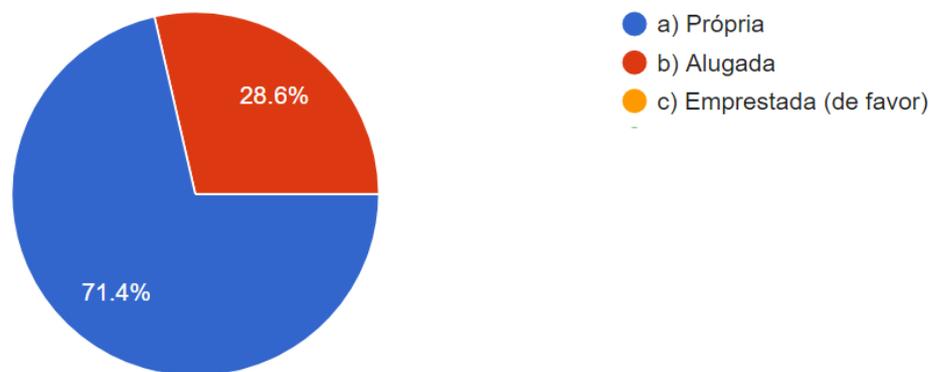
Figura 6 - Qual a soma dos rendimentos da sua família?



Fonte: Autoria própria

Ao cotejarmos a renda familiar com o grau de escolaridade dos pais e responsáveis evidenciamos o papel do ensino superior completo para que os patamares de renda familiar de 3 à 5 salários mínimos fossem atingidos.

Figura 7 - Qual a situação de sua moradia?

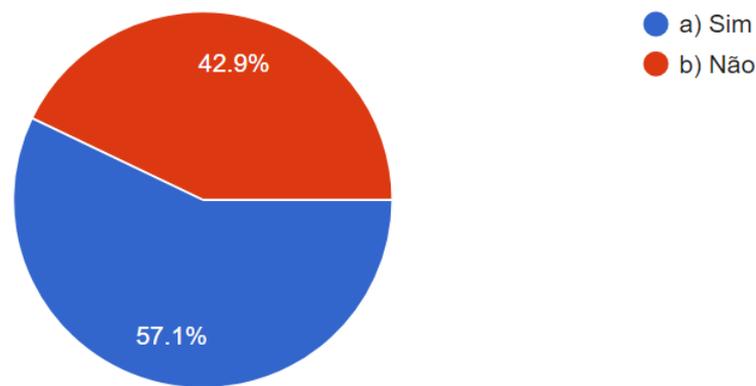


Fonte: Autoria própria

Os participantes que alegaram morar em casa alugada também foram aqueles cuja progenitora é a responsável pela família, estas possuem menor escolaridade, ensino médio completo, e menor renda familiar, até um salário mínimo. Esta situação reflete uma questão social premente no Brasil mesmo antes da pandemia, a das famílias monoparentais, onde mulheres que se tornam chefes de família e lutam para garantir a sobrevivência da família frente a grandes dificuldades e que encontram, devido a estes e outros fatores, dificuldades para

avancar nos estudos (CAVENAGHI; ALVES, 2018). Apenas uma das famílias dos participantes estava inserida no programa Bolsa família.

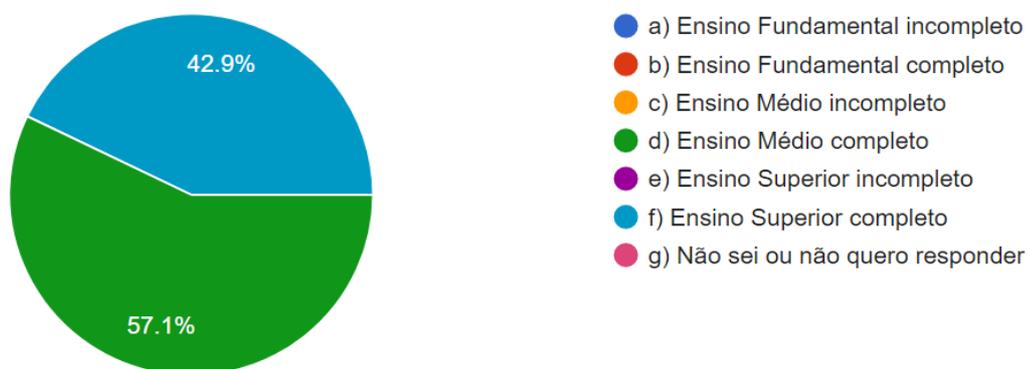
Figura 8 - Caso sua família não esteja inserida no Programa Bolsa Família algum membro familiar recebeu auxílio emergencial relacionado a pandemia do coronavírus?



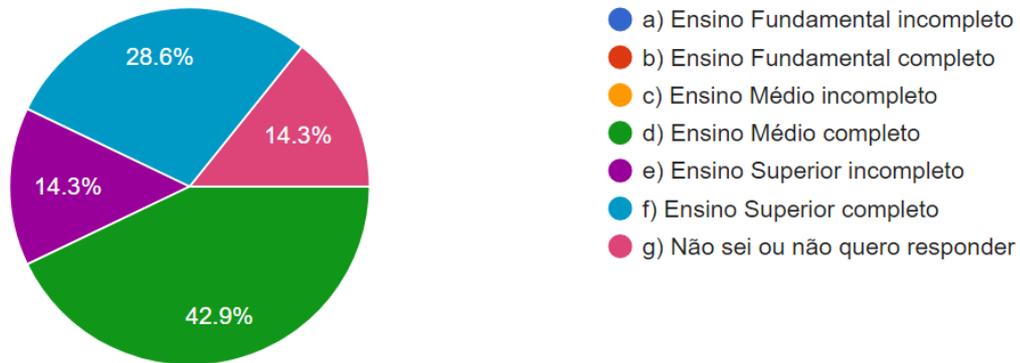
Fonte: Autoria própria

O Gráfico acima nos traz um importante dado acerca do período pandêmico - mais da metade das famílias dos participantes da pesquisa necessitaram do auxílio emergencial no período da pandemia de Coronavírus, evidenciando o impacto econômico e social da pandemia, para além das questões sanitárias.

Figura 9 - Escolaridade da mãe:



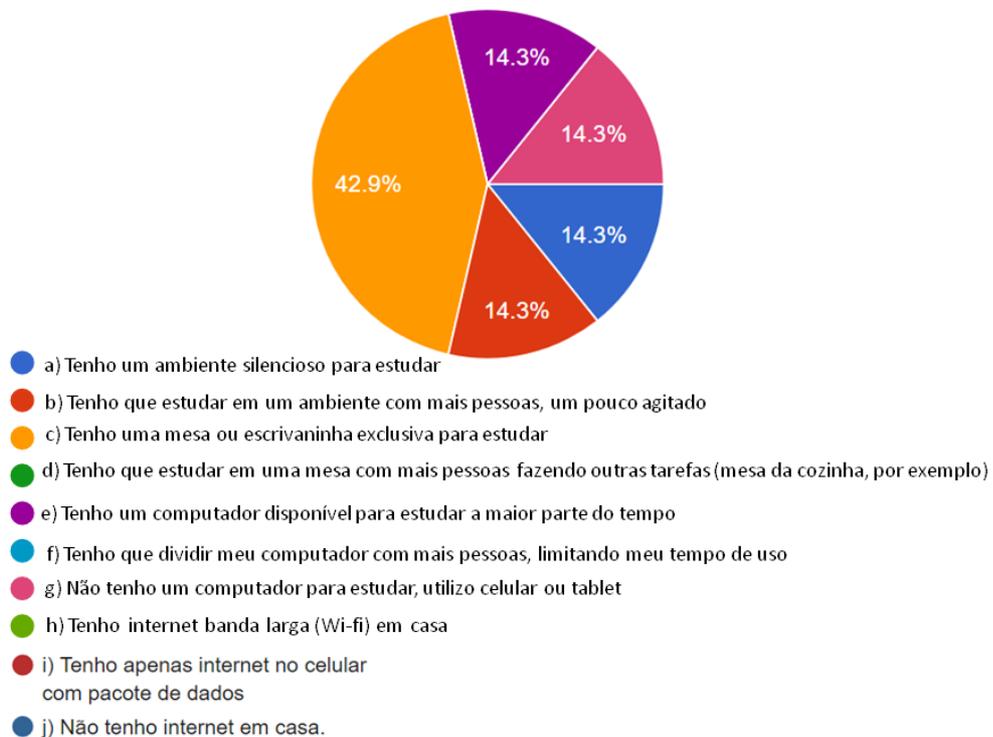
Fonte: Autoria própria

Figura 10 - Escolaridade do pai:

Fonte: Autoria própria

Os gráficos acerca da escolaridade dos pais e mães mostram uma tendência de equilíbrio, apesar de o índice de ensino superior completo ser maior entre as mulheres do que entre os homens. Cabe destacar também o fato de um dos participantes não relatar a escolaridade do pai.

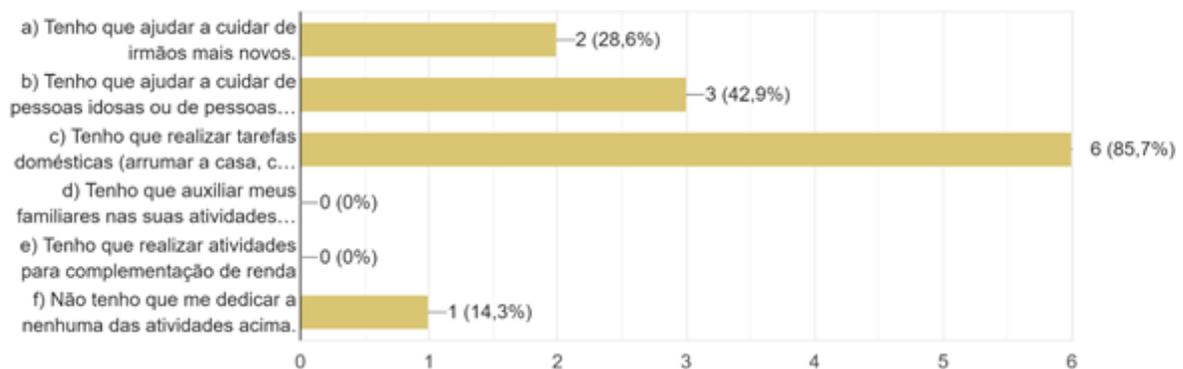
Figura 11 - Em relação a seu ambiente de estudo, assinale as afirmativas que melhor se encaixem a sua vivência:



Fonte: Autoria própria

Quando questionados acerca do ambiente de estudos em casa, cabe chamarmos a atenção, a partir da resposta de um dos participantes, para um dos fatos de tensionamento da educação em tempos de pandemia, a falta de um computador e a necessidade de se utilizar um celular ou tablet para realizar estudos e atividades. A falta total ou parcial das mídias adequadas para lidar com os modelos de aula a distância e semipresencial foram sem dúvida alguma o grande desafio e a grande derrota da educação pública no Brasil neste período. A clivagem social, sempre presente, se escancarou frente ao descaso e insensibilidade do poder público frente as demandas e necessidades de milhares de estudantes Brasil afora.

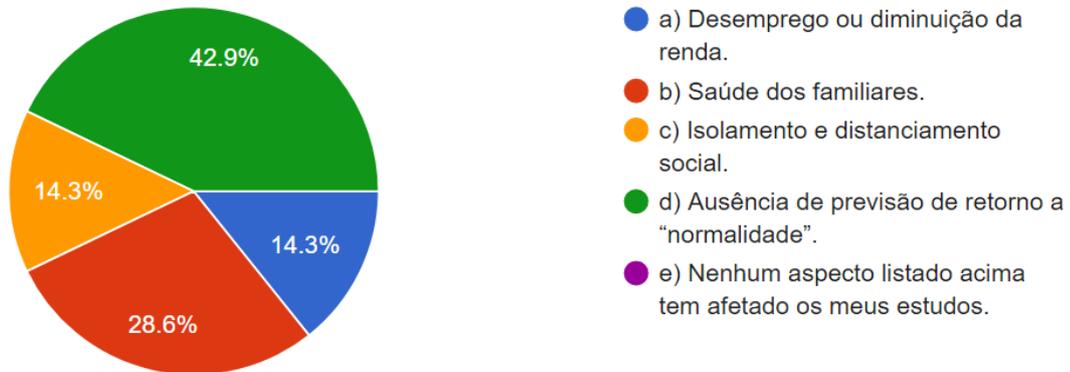
Figura 12 - Durante o seu período em casa, você tem que dedicar tempo para algumas das situações abaixo? Pode assinalar mais de uma opção:



Fonte: Autoria própria

O gráfico acima nos aponta que a grande maioria dos participantes possuem atribuições de cuidado com a casa ou com outros membros da família. Importante destacar que dois dos participantes acumulam três atribuições ligadas aos cuidados da casa, de irmãos mais novos e de pessoas idosas.

Figura 13 - Dos aspectos abaixo relacionados a pandemia de coronavírus que têm gerado uma preocupação na população, qual deles mais tem te afetado e influenciado os seus estudos? Escolha o PRINCIPAL:

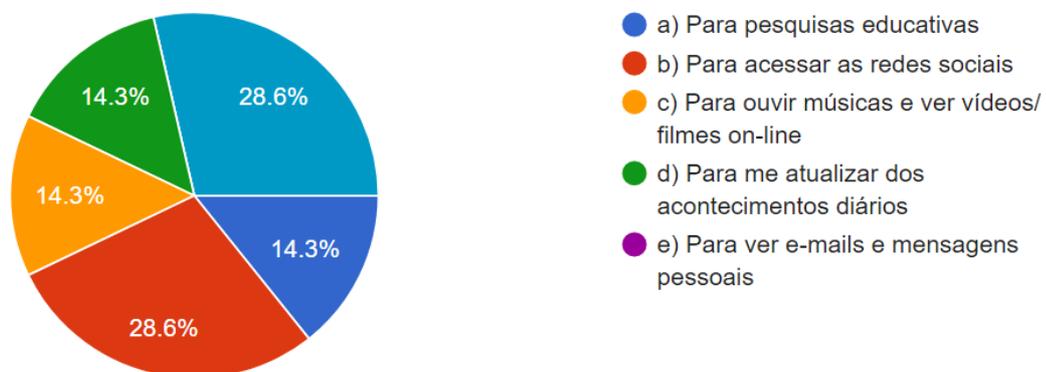


Fonte: Autoria própria

A última questão do bloco dados sociais e familiares buscou mapear as principais tensões e preocupações dos participantes durante a pandemia. Ficou claro que mais do que o receio da doença em si, o tensionamento frente a falta de previsibilidade da evolução e término da situação de exceção que a pandemia gerou, foi a principal angústia dos participantes ainda que o receio pela saúde dos familiares também tenha se mostrado importante para quase 30% dos participantes da pesquisa.

A questão inicial do Bloco II: Valores, Cultura e Lazer, versava acerca do uso que os jovens fazem da internet. O gráfico apresenta a princípio uma pulverização dos usos.

Figura 14 - Qual o principal uso que você faz da internet no seu dia a dia?



Fonte: Autoria própria

Cabe salientar que dois dos participantes marcaram a opção outros, em um dos casos a alegação é que faz uso para todas as opções e outro participante apontou que usa em igual medida para os estudos e para o uso das redes sociais. Frente a esta informação, depurada da marcação destes dois participantes a importância central das redes sociais para estes jovens, não só pelo seu uso corrente, mas conforme eles mesmos afirmaram no decorrer das conversações, estas redes foram de importância crucial no período de isolamento. Apenas uma das participantes relatou a restrição imposta pela mãe ao uso das redes sociais. O isolamento advindo deste fato, foi apontado como um dos motivos para a participação na pesquisa. A possibilidade de interagir com outras pessoas e ser acolhida em um grupo.

Figura 15 - Qual atividade de lazer você pratica com maior frequência?



Fonte: Autoria própria

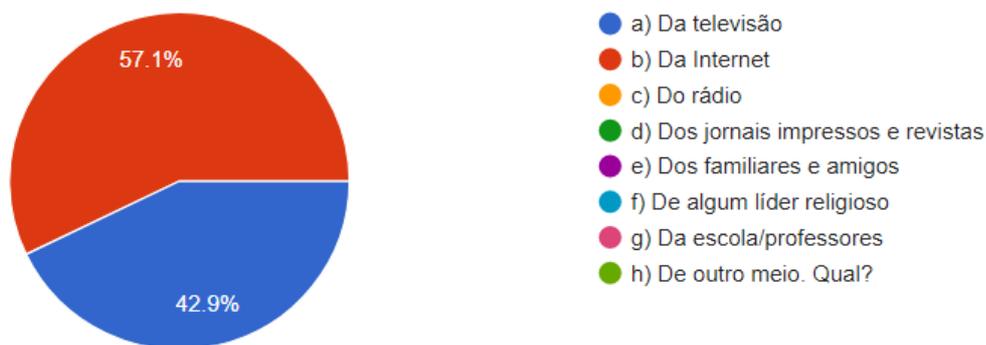
Quando perguntados acerca da atividade de lazer que praticam com mais frequência, 3 dos participantes declararam que ouvir música era a atividade que mais praticavam. Apenas um participante procurou descrever qual seria seu gosto musical afirmando que: “Eu tenho um gosto musical bem amplo, então varia de acordo com o meu humor.”. Apesar de apenas um dos participantes assinalar que a leitura era sua principal forma de lazer e afirmou: os “mangas” são seu tipo de leitura favorita.

Perguntamos também se estes jovens participavam de algum grupo juvenil, como grupos de igreja, slams, banda de música, encontro de jovens, entre outros. Apenas 1 dos participantes assinalou que sim e afirmou que era o grupo de crisma ligado à igreja católica próxima a sua casa. Interessante notar a ausência de interação destes jovens em outros ambientes que

não a família e a escola. Ao longo das conversações não foi possível averiguar com profundidade a questão, porém ocorreram indicativos de que não era apenas um impacto da conjuntura pandêmica, o que nos leva a refletir quão limitadas são as opções de lazer e de recreação para jovens frequentadores da escola pública, e de quão importante é para estes o ambiente escolar como espaço de encontro socialização.

Por fim, as últimas perguntas deste bloco de questões visavam se acercar de onde os jovens retiravam suas informações diárias, além de tentarmos mapear quais pessoas ou grupos eram identificados por eles como os influenciadores de seus valores morais e quais valores e ideais eram mais caros para eles.

Figura 16 - De onde você mais retira suas principais informações diárias?



Fonte: Autoria própria

Neste gráfico se evidenciam a dominância de duas mídias no que se refere a canais e meios pelos quais os jovens participantes se informam: a Internet, com quatro dos participantes assinalando esta opção e a televisão, assinalada por outros 3 participantes.

Com relação as respostas referentes as principais influências nos valores morais dos educandos, estas não puderam ser consolidadas, devido a um erro de configuração do formulário online utilizado e na posterior dificuldade de solicitar a retificação e orientar adequadamente o reenvio do formulário, o que inviabilizou a utilização das respostas de três dos 7 formulários. De qualquer forma é possível apreender a partir dos formulários respondidos algumas indicações interessantes. Um dos participantes, que se identificou tanto no formulário, quanto nas conversações e no inventário de saberes como conservador, fez questão de enumerar entre as

nove opções de respostas³⁶, nas posições 1 e 2 a figura do político como aquele que mais o influenciava em seus valores morais, além de assinalar nas posições 3 e 4 familiares e professores respectivamente. Outros participantes destacaram familiares e professores como aqueles que mais os influenciam intercalando estes entre as posições 1 e 2, e apenas uma das participantes que preencheram corretamente a questão assinalou a opção “líder religioso” como uma das principais influências, na posição 2.

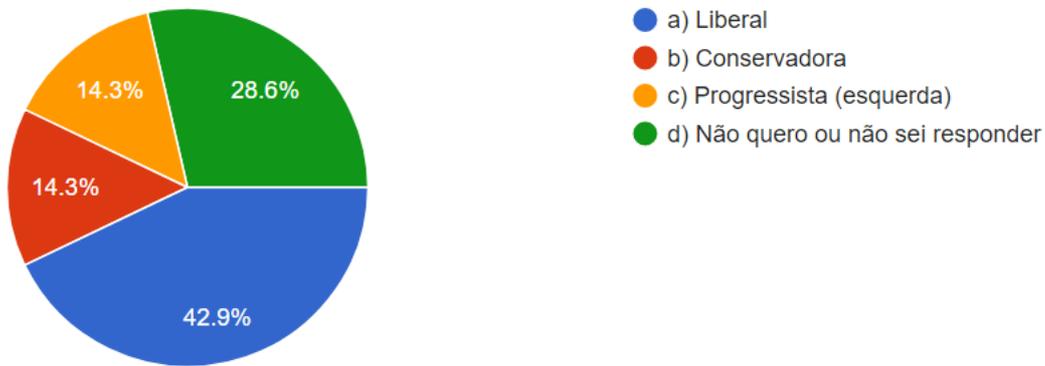
Assim como na questão exposta anteriormente, o formulário que buscava mapear os valores e ideais também teve respostas invalidadas por problemas de configuração e erros, intencionais ou não, conforme veremos, dos participantes da pesquisa. Devido a este fato, não compilamos as respostas para expô-las em um gráfico. Quando nos referimos a erros intencionais, isto se deve ao fato de um dos participantes ter marcado entre as quinze opções de valores assinalados a opção “porte de armas” em todas as posições possíveis de 1 a 15. Esta ação alinhada a outras ações e respostas ao longo das atividades, nos possibilitam estabelecer a hipótese da importância, para este participante, de marcar sua posição e identidade frente ao grupo e a pesquisa. Ao longo das conversações retomaremos as discussões acerca do lugar que o participante vislumbra demarcar e de como este constitui suas fantasias para demarcar este espaço. Cabe apontar que outra participante também marcou o porte de armas como a primeira opção, assim como marcou nas posições 2 e 3 a defesa da propriedade privada. Outros dois participantes assinalaram a educação pública de qualidade como a posição 1 entre seus ideais, enquanto uma outra assinalou a proteção aos direitos LGBTQI+ nesta mesma posição.

As posições acerca dos valores e ideais se cruzam, a princípio, com a visão política dos educandos e de suas famílias.

Apenas 2 participantes não externaram sua posição política, por opção ou por não a ter definida, porém de sete jovens, quatro se declararam de direita, sendo um conservador e três liberais. Apenas uma participante se declarou progressista.

³⁶ As opções eram: Líder Religioso, Familiares, Professores, Youtubers, Artistas e apresentadores de televisão, Esportistas, Políticos, Amigos e Outro.

Figura 17 - Como você definiria a sua posição política?



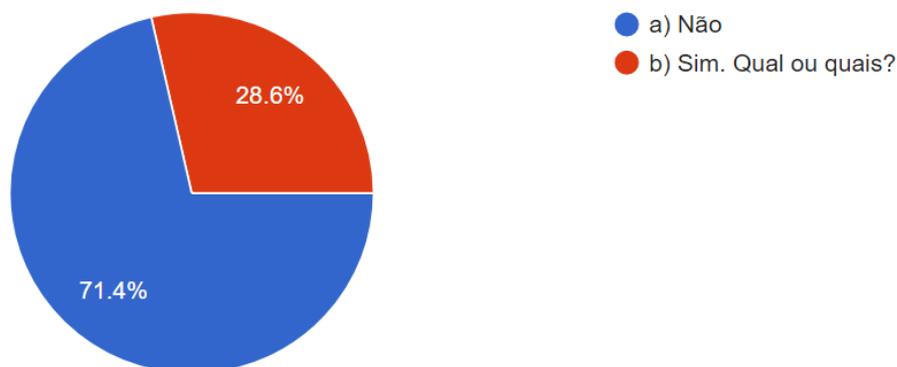
Fonte: Autoria própria

Com relação as famílias destes jovens, a tendência se manteve, com dois participantes se abstendo e outros quatro identificando a visão política de sua família como sendo de direita. Novamente com três famílias designadas como de vertente liberal e uma conservadora. Também uma das famílias foi classificada como progressista. Cabe salientar que não houve correspondência entre a visão dos jovens e de suas famílias na maioria dos casos, mesmo entre aqueles que não souberam definir sua posição, o que pode nos assinalar um descompasso ou um tensionamento no âmbito dos valores entre estes jovens e suas famílias, fato que se concretizou em algumas falas ao longo das conversações.

Quando perguntados se já haviam ouvido falar sobre direitos humanos, todos os participantes disseram que sim e ao apontarem onde teriam ouvido falar, responderam que “em filmes, em atividades escolares e conversas com familiares”, “jornais, alguns parentes que comentaram e na internet”, “na televisão” e “nas redes sociais e na escola”. No que tange a impressão que estes possuem dos direitos humanos 6 dos participantes assinalaram que estes seriam “direitos importantes para guiar a sociedade”, enquanto um dos participantes assinalou que seriam “pessoas que defendem criminosos”. As respostas aqui compiladas demonstram que o tema “direitos humanos” não é de todo desconhecido dos jovens participantes, além de terem ouvido sobre o tema em diferentes espaços, há uma impressão geral do papel importante que os direitos humanos possuiriam para a sociedade atual.

As três últimas questões do formulário versavam acerca de situações de discriminação e preconceito, vivenciadas ou observadas pelos participantes da pesquisa.

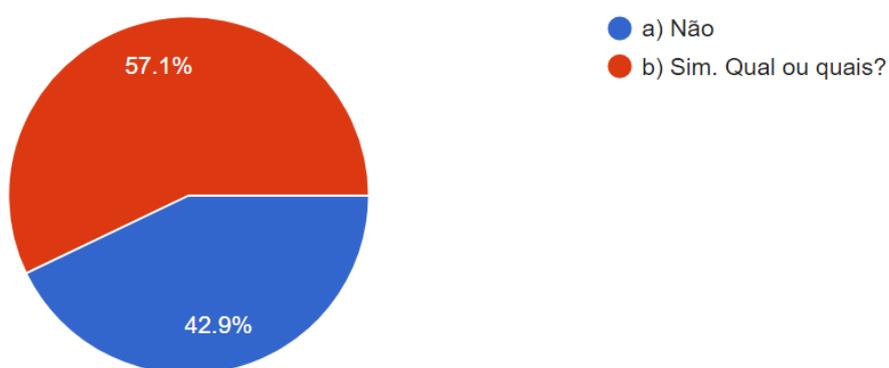
Figura 18 - Você já foi vítima de alguma discriminação social, étnica (“raça”), de gênero ou sexual?



Fonte: Autoria própria

Quando questionados acerca de terem sido vítimas de algum tipo de discriminação social, étnica, de gênero ou sexual, apenas duas participantes se declararam vítimas. Uma referiu-se a um caso de homofobia e outra acerca de uma discriminação por conta de seus cabelos cacheados quando criança. Outros cinco participantes alegaram não terem sido vítimas de discriminação. Interessante notar que para alguns destes, ao longo das conversações, casos não relatados nesta etapa serão reconhecidos e relatados por estes.

Figura 19 - Você já presenciou algum caso de discriminação?



Fonte: Autoria própria

Ao serem questionados se já haviam presenciado algum caso de discriminação, o número de participantes que presenciaram dobra de dois para quatro. Apesar disto, apenas dois

assinalaram que tipo de discriminação presenciaram, sendo relatados dois casos de racismo e um de homofobia.

Por fim foi solicitado aos participantes que respondessem no formulário a seguinte questão: “Para você, quais seriam os principais fatores para que atitudes de discriminação ocorram?”. Dos sete participantes, apenas seis responderam esta questão e trouxeram respostas como o “gênero da pessoa, etnia e sexualidade”, “preconceitos e pelo fato de que as pessoas não aceitam pessoas diferentes delas.”, “preconceito, falta de informação, ignorância, conservadorismo e aprendizado (quem cresce em um ambiente conservador ou extremista tende a repetir as mesmas atitudes)”, “Ignorância de ambas as partes”, “a falta de estudo, crescer em um ambiente com pessoas preconceituosas, entre outros” e por fim, “preconceito e intolerância”.

A partir das respostas dos estudantes é possível depreender-se que para a maioria, as discriminações seriam fruto de atitudes individuais, ainda que algumas respostas procurem apontar fatores externos que influenciariam as atitudes individuais, como no caso de assinalarem a influência do conservadorismo e o fato de se crescer em um ambiente preconceituoso. Outro ponto que chama a atenção foi a resposta de um dos participantes que procura em sua resposta apontar uma certa equidade das responsabilidades entre agressores e vítimas ao referir-se a “ignorância de ambas as partes”. Estas visões e colocações encontraram ecos em falas ao longo das conversações que foram colocadas em perspectiva tanto pelas “associações livres” fomentadas na atividade, quanto pelos tangenciamentos das falas por nossa parte, assim como pelas provocações trazidas pelos materiais utilizados como mobilizadores das conversações.

4.2.1 Juventude, conceituando

Falar dos jovens que compuseram o grupo focal analisado nos tensiona a discutir os conceitos de “jovem” e “juventude” que balizam nosso trabalho. Apropriar-se destes conceitos é inserir-se em um debate marcado por diferentes disputas e definições. Mais do que um conceito no singular, ao tratarmos do tema estamos entrando em uma seara polissêmica. Ao falarmos de juventude (s) estamos lidando com um conceito fruto de um contexto social e de uma historicidade específicos. Para Peralva:

as idades da vida, embora ancoradas no desenvolvimento bio-psíquico dos indivíduos, não são fenômeno puramente natural, mas social e histórico, datado, portanto, e inseparável do lento processo de constituição da modernidade, do ponto de vista do que ela implicou em termos de ação voluntária sobre os costumes e os comportamentos,

ou seja naquilo que ela teve de intrinsecamente educativo. (PERALVA, 1997, pág. 15)

A autora salienta ainda que no contexto da contemporaneidade as tensões provocadas pela intensificação das transformações sociais, tecnológicas, mudanças no mercado de trabalho e na expectativa de vida, encaminham para uma dissolução da oposição entre o passado e o futuro, pois rompe com a cristalização geracional que foi se estabelecendo ao longo da modernidade, e dessa forma: “o envelhecimento postergado transforma o jovem, de promessa de futuro que era, em modelo cultural presente”. (PERALVA, 1997, pág. 23)

Essa perspectiva do jovem como modelo cultural, ao mesmo tempo que aponta para um entrecruzamento geracional, dado que na sociedade atual ser jovem estaria mais atrelado com uma forma de vida do que com uma questão biológica e temporal, fomentando uma nova perspectiva de inteligibilidade da realidade social, acaba por outro lado subsumindo aspectos fundamentais para entendermos a trajetória dos jovens aqui analisados, como sua característica de classe e seu lugar na hierarquia social e de poder, assim como os tensionamentos entre os “jovens” nascidos antes dos anos 2000 e os jovens nascidos pós anos 2000, conforme abordaremos mais adiante ao tratarmos da descrição das conversações.

Em outro sentido, Pierre Bourdieu ao tratar do conceito de juventude, entende-o como uma categoria arbitrária fruto de uma estrutura hierarquizada que estabelece, para os jovens, um lugar apartado do poder. Segundo ele, “esta estrutura, ..., lembra que na divisão lógica entre os jovens e os velhos, trata-se do poder, da divisão (no sentido de repartição) dos poderes.” (BOURDIEU, 1983, pág. 112)

O apartamento dos espaços de poder ocorre segundo Bourdieu, pois: “a representação ideológica entre jovens e velhos concede aos mais jovens, coisas que fazem com que, em contrapartida, eles deixem muitas outras coisas aos mais velhos” (Bourdieu, 1983, pág. 112)

Bourdieu salienta ainda que, ao pensarmos essa questão a partir do sistema educacional:

essa retirada simbólica do jogo tem uma certa importância, tanto mais porque é acompanhada por um dos efeitos fundamentais da escola, que é a manipulação das aspirações. A escola, sempre se esquece disto, não é simplesmente um lugar onde se aprende coisas, saberes, técnicas, etc.: é também uma instituição que concede títulos, isto é, direitos, e, ao mesmo tempo, confere aspirações. (Bourdieu, 1983, pág. 116)

A escola como espaço de manipulação das aspirações é também um local, para Bourdieu, da reprodução de privilégios e da estrutura de classe. Segundo ele, nem mesmo a ampliação do acesso das camadas trabalhadoras ao sistema de ensino, o aumento dos anos de estudo e acesso a novos títulos reverteram essa característica, uma vez que esses fatores levaram a

desvalorização dessas mesmas diplomações em um movimento de manutenção das clivagens sociais e suas hierarquias.

Apesar de compreendermos o papel da escola como uma instituição do estado historicamente constituída como um ambiente de reprodução das estruturas de classe e privilégio, tal qual Bourdieu a descreve, intervenções, como a que descreveremos aqui, desnudam as potencialidades emancipatórias da escola a partir de uma perspectiva de agência dessa e instituição, de seus integrantes, como lugar da experiência, no sentido de apropriar-se das possibilidades interativas e de vivência entre os educandos e desses com os docentes em busca da construção identitária, da distinção das opressões e do entendimento da luta, do reconhecimento da alteridade e de sua dignidade.

Por fim, apesar de sua plasticidade e polissemia dos termos, ao adotarmos as categorias jovens e juventude em nosso trabalho, compreendemo-los enquanto uma categoria etária e psicológica, desta feita nos referimos a jovens, indivíduos que se encontram em um período de transição entre a infância e a vida adulta, entre os 14 e 21 anos, período em que, em conformidade com o entendimento de Lacadée (2011) acerca da adolescência, estes indivíduos estão em busca de sua singularidade, de sua “vida real”, da construção de um significante e um discurso que lhe dê acesso a sociedade e ao mundo dos adultos.

4.3 Descrição das etapas da intervenção

Conforme expusemos no capítulo 3, nosso trabalho constitui-se de uma pesquisa-intervenção (ROCHA & AGUIAR, 2003; MIRANDA, 2020), baseada nas conversações (MESQUITA, 2014, COUTINHO & OLIVEIRA, 2015), instrumento da clínica psicanalítica que intenta a partir da cessão da palavra e da “livre associação” em um coletivo, produzir efeitos e novos saberes sobre o tema discutido e sobre os sujeitos implicados no processo, além de outras questões que eventualmente foram fomentadas durante as intervenções. O uso deste instrumento visava nos permitir viabilizar nossa pesquisa de caráter qualitativo (MINAYO, 2002), junto ao grupo focal de sete participantes, apresentados acima, sendo 4 alunos e uma ex-aluna dos anos finais do ensino fundamental de uma escola estadual de Belo Horizonte/MG no bairro Barreiro e dois ex-alunos de uma escola municipal da cidade de Ibitiré no bairro de Bela Vista.

Os encontros, que ocorreram em formato virtual, foram realizados no início do segundo semestre de 2021, através da plataforma de reuniões digitais Google Meet, em decorrência das restrições de circulação e encontro estabelecidas pela pandemia de covid-19.

Os quatro encontros que realizamos se deram em um intervalo de 11 dias, devido às dificuldades para conciliar as agendas dos participantes. Estes encontros também foram marcados por ausências, uma vez que nem sempre foi possível que todos os pesquisados participassem destes ou ficassem até o fim, tanto por questões pessoais, quanto por problemas decorrentes da instabilidade das redes de internet que estavam utilizando. É importante salientar que a atividade, devido as dificuldades acima relatadas, foi pensada inicialmente para ocorrer em três etapas, porém a potência dos encontros e mesmo a demanda por um espaço de escuta e acolhida possibilitaram a realização de um quarto encontro.

Nosso intuito com a prática era repensar as possibilidades da educação em direitos humanos através da criação de espaços de circulação de falas e experiências dos educandos, buscando romper com abordagens meramente normativas acerca da dignidade humana e dos direitos humanos, além de fomentar um espaço de resistência frente aos silenciamentos ostensivos que debates acerca destes temas tem encontrado no espaço escolar, e mesmo na sociedade, frente a ascensão do ultrarreacionaríssimo e de uma visão de sociedade que desdenha de concepções de solidariedade genérica entre as pessoas.

Cada um dos encontros procurou debruçar-se acerca das concepções, valores e noções de dignidade humana trazidos e reelaborados pelos participantes ao longo destes, sempre buscando estabelecer ligações entre as discussões e construindo, de forma dialógica, pontes entre estas e uma concepção contra hegemônica dos direitos humanos. Estas pontes eram trazidas para o grupo através da própria “associação livre”, seus casos e experiências compartilhados, além do uso de materiais, filmes, músicas, reportagens, legislações e mesmo franqueamentos das falas dos participantes em nossas intervenções, de forma a problematizar e/ou jogar luz acerca de determinados pontos em discussão.

Tomando como base a premissa de que um dos fatores da ascensão do ultrarreacionaríssimo, e por conseguinte da amplificação dos processos de desumanização e barbarização em nossa sociedade, se deu pela mobilização dos discursos de ódio e medo que levaram ao esgarçamento da noção de comum, vislumbramos em nossa prática criar caminhos para constituir e reconstituir, a partir da mobilização de novos afetos (SAFATLE, 2016), um terreno comum, um espaço de desidentificação com discursos segregacionistas e que pudessem corporificar, a partir da indignação frente ao sofrimento injusto (SANTOS, 2013, 2014, 2019), uma sensibilidade capaz de reposicionar, junto aos participantes implicados na pesquisa, os direitos humanos enquanto uma linguagem de dignidade e emancipação dos sujeitos. Esta sensibilidade, alinhada com a promoção de traduções interculturais entre as premissas dos participantes e as concepções contra hegemônicas dos direitos humanos nos permitiram promover eventos de letramento

desta linguagem, que pretendemos apresentar a partir da descrição e análise dos encontros e através do cotejamento destes com os inventários de saberes (CHARLOT, 1996) produzidos pelos participantes após o encerramento da série de encontros.

Ao aproximarmos as visões, valores e afetos, intentou-se criar um espaço para que os educandos se abrissem para a possibilidade do reconhecimento do outro enquanto um sujeito de direitos, assim como para que estes se apropriassem dos aspectos formais da legislação e dos debates acerca dos direitos humanos, apresentando-os como uma importante ferramenta de luta pela emancipação e combate as opressões a que os educandos e os grupos sociais, a que esses pertencem, estejam expostos.

Como instrumentos de coleta de dados nos valem de um questionário semiestruturado, cujos resultados foram apresentados acima, de um caderno de bordo utilizado durante as conversações e de um inventário de saberes (Charlot, 1996, Veríssimo, 2000) como instrumento diagnóstico dos saberes que se mostraram significativos para os sujeitos da pesquisa.

No que tange as etapas de nossa pesquisa-intervenção, a primeira delas se assentou na mobilização das conversações valendo-se de duas perguntas norteadoras para a circulação das falas. Perguntas estas, concebidas a partir de uma adaptação de uma elocubração feita por Butler no capítulo final de seu livro “Corpos em Aliança” (2018), em que esta, em diálogo com um debate proposto por Adorno no “Minima Moralia”, faz a seguinte interpelação que dá título ao capítulo: “É possível viver uma vida boa em uma vida ruim?”. As questões norteadoras dessa primeira etapa seriam, “o que é viver uma vida boa?” e “como viver uma vida boa em um mundo de desigualdades?”.

A segunda etapa das conversações se constituiu a partir da apresentação de situações problema para a promoção do diálogo entre as diferentes concepções de dignidade humana apresentadas pelos educandos, com a linguagem dos direitos humanos. Essas situações problema se basearam no contato dos educandos com documentos, tratados e leis centrais para a definição e guia das políticas de direitos humanos, além de legislações de Estados de Exceção como as Leis Raciais da Alemanha Nazista. Partes desses documentos foram apresentados de forma descontextualizada, para a partir da problematização desses excertos promovêssemos a última das etapas de circulação de fala. A conversação também baseou-se na mobilização das narrativas de sofrimento e superação (SANTOS, 2013, DUNKER, 2015, 2020), como excertos do livro “É isto um homem?” de Primo Levi (2018) e trechos de reportagens que traziam situações de exclusão e violações de dignidade de populações e sujeitos oprimidos, como uma reportagem sobre o massacre do Jacarezinho. Nosso intuito aqui era fomentar um giro discursivo dos educandos através da mobilização das traduções interculturais (SANTOS, 2013, 2019)

entre as diferentes concepções e a linguagem dos direitos humanos, estimulando a emergência de uma ecologia de saberes (IBID) no contexto das conversações.

A terceira etapa buscou mobilizar vídeos e músicas para retomar e aprofundar elementos que foram abordados na conversação anterior, em especial discutir acerca do racismo, suas diferentes dimensões e impactos nas fronteiras estabelecidas do que é humano e sub-humano, aqui foi possível propor uma abordagem decolonial do racismo e da dignidade humana

A quarta etapa das conversações se constituiu a partir de uma breve aproximação com a história dos direitos humanos, além do estabelecimento de pontes com as conversações anteriores. Esta última etapa visou aproximar os educandos com aspectos mais formais e normativos acerca dos direitos humanos e de sua linguagem.

A última etapa constituiu-se na confecção por parte dos educandos de um “inventário de saberes”, baseado na metodologia proposta por Bernard Charlot (1996), onde os educandos procuraram, a partir da mobilização das reflexões, apresentar os enunciados e saberes que mais fizeram sentido para eles ao longo de nossa prática. Os levantamentos a partir das gravações e transcrições das conversações, dos inventários de saber e do caderno de bordo, que foi utilizado por mim durante as intervenções para apresentar apontamentos, enunciados e silenciamentos durante as conversações, são a base de dados que analisaremos a seguir, a fim de compreender as potencialidades e limites da intervenção proposta e das possibilidades que se apresentaram para o letramento desses jovens na linguagem dos direitos humanos.

Abaixo relataremos o movimento das conversações, a partir de recortes das falas dos participantes, tendo como premissa para seu destaque o fato de representarem momentos da conversação onde as visões de mundo, relatos de experiência e de si, tensionamentos e giros discursivos se fizeram observáveis e passíveis de análise e cotejamento. Como medida para preservar as identidades dos participantes, adotamos nomes fictícios: Alexis, Carlos, Roberta, Daniela, Pâmela, Ruth e Cláudia. Nós tivemos a preocupação de ao transcrever as falas dos participantes, manter a linguagem coloquial, seus ritmos e hesitações.

4.3.1 A primeira conversação: Aproximação

O primeiro dos encontros ocorreu em um sábado pela manhã, após várias trocas de mensagem e sugestões de datas no grupo organizado no whatsapp para as comunicações e esclarecimentos. Este primeiro encontro teve a duração de 1 hora.

Neste primeiro dia procuramos esclarecer as intenções da pesquisa, suas etapas e de como funcionaria a dinâmica e a metodologia. Infelizmente dois dos participantes por questões

técnicas não puderam comparecer neste primeiro dia. Carlos não pode participar por não estar com celular para acessar o link enviado por whatsapp e Roberta, apesar de tentar, ficou sem internet logo no início do encontro, não participando sequer do início da gravação da etapa.

Após esclarecimentos, foram apontados que o objetivo deste primeiro encontro era de nos aproximarmos das ideias e valores que os participantes traziam e de como estes orientavam suas posições acerca da vida em sociedade e das tensões provenientes destas concepções. Iniciamos as gravações da conversação que tiveram como primeira etapa uma apresentação dos participantes e um questionamento do porquê eles se interessaram em participar da pesquisa.

Alexis foi o primeiro a se apresentar, se identificou como morador, desde pequeno, do bairro Durval de Barros em Ibirité e afirmou que seu interesse em participar da pesquisa se deveu, tanto ao contato e experiência de participar de uma pesquisa acadêmica, quanto devido a seu interesse particular no tema:

Alexis: O tema me chama muita a atenção também, né... que é direitos humanos... se cê for vê bem, o direitos humanos é um direito que ele circula em volta da política. Ele circulando em volta da política... e aí envolve a liberdade de expressão, envolve democracia e tudo mais né. Aí tipo, é... querendo ou não minha área..., é uma área que me interesse muito é política.

Alexis, em sua exposição inicial, nos traz importantes elementos para nos acercarmos, tanto das concepções de direitos humanos destes sujeitos, ao identificar elementos como a liberdade de expressão e sua conexão intrínseca com a dimensão política, quanto do papel que esta linguagem tem para si, ao afirmar o interesse particular na apropriação do tema, devido ao seu interesse particular na “área” da política.

As conversações procuram criar um lugar onde o sujeito compreende-se em um espaço de fala e escuta, e onde este pode de se abrir para o Outro em suas convicções e experiências. Neste espaço, a singularidade dos sujeitos pode se manifestar.

No processo de circulação da fala, sucedeu-se a apresentação de Daniela. Ao longo dos encontros, Daniela, não abriu sua câmera, ao contrário da maioria dos outros participantes, que no mínimo intercalaram momentos com suas câmeras abertas e outros em que elas estavam fechadas. É interessante apontar aqui uma das características que permeou este e outros encontros online ao longo da pandemia, o fato de muitos dos jovens não abrirem suas câmeras durante estes eventos, a insegurança consigo e com o local de onde se comunicavam foram mobilizados por estes jovens como motivos para não se “exporem”.

Daniela: Bom dia gente, meu nome é Daniela, eu também moro aqui no Durval. Tenho 16 anos. Atualmente a única coisa que eu faço mesmo é estudar, eu estudo no IFMG, lá eu faço um curso de automação industrial e eu tive interesse em participar... porque... eu sempre acho importante, né... ter novos conhecimentos e nisso eu quero saber opinião das pessoas em relação a... ao tema e eu acho importante isso, porque eu acho que isso traz muito conhecimento para a gente, é importante a gente saber ouvir as outras pessoas. Eu acho que isso agrega muito na nossa... na nossa opinião mesmo, então... é isso!

Daniela, assim como Alexis e Roberta foram convidados por mim para participarem do grupo focal na condição de ex-alunos com quem trabalhei tanto em uma escola de Ibirité, quanto

na escola estadual no Barreiro em Belo Horizonte. Este interesse pela questão política e/ou por conhecimentos a fim de sustentarem suas próprias opiniões, trazidos tanto por Alexis, quanto por Daniela, estiveram presentes em outros momentos da vida escolar destes estudantes. Ambos participaram do projeto “Escola Cidadã”, que tinha como mote central o letramento político dos estudantes da rede municipal de educação de Ibirité, e atuaram como deputados mirins junto ao projeto “Câmara Mirim” da Câmara dos Deputados Federais em Brasília entre os anos de 2018 e 2019.

Na sequência das apresentações, Pâmela tomou a palavra. Ao se identificar como uma estudante de 14 anos da Escola Estadual Celso Machado, demonstrou grande insegurança e vergonha, o que a levou a se perder um pouco na fala e não saber explicar o motivo de ter aceitado participar da pesquisa. Apesar deste primeiro momento de nervosismo, ao longo deste e dos outros encontros, Pâmela foi se fortalecendo e se sentindo confiante e confortável. O desafio inicial de se expor frente a mim e aos outros participantes que eram desconhecidos para ela, foi superado pelo espaço de acolhida da fala e de escuta propiciado pela conversação e pela postura do grupo.

Ruth, que se apresentaria a seguir, se ausentou do encontro durante um tempo por conta da visita de seu pai e, devido a este fato, não se apresentou neste primeiro momento. Interessante notar que ao retornar, alegou que sua ausência se deu por vergonha de falar, próximo a ele, sobre si e sobre o tema que estávamos conversando. Há aqui também um elemento de busca de fuga da bolha familiar, de se experimentar o laço social fora do controle e das expectativas dos familiares. Este movimento de busca por um lugar mais íntimo e recolhido da presença dos pais, foi relatado por outros participantes do grupo. Outro ponto que emerge para nós deste fato é que a perspectiva da criação de um espaço de fala e escuta propiciado pelas conversações, em um ambiente virtual, acaba sofrendo interferências que talvez em um encontro pessoalmente, a princípio, não sofreria. Ainda assim, nos permite pensar outras dimensões destes sujeitos e suas inseguranças ao ocorrerem.

Cláudia: Meu nome é Cláudia, eu tenho 14 anos e eu estudo na escola Celso Machado desde 2018. E o que incentivou a fazer parte desse projeto foi mais a minha mãe... foi mais minha mãe... porque eu tava (...) querendo muito voltar a estudar e eu tava ficando muito em casa, sem motivação, então achei que seria uma boa ideia isso daqui para retomar como um incentivo, sabe!?! (...) na verdade não foi uma pressão, porque eu já queria participar por mim, porém eu não tava, contan... faltava incentivo, entendeu!?

O isolamento social e, por conseguinte, o afastamento dos espaços educativos tradicionais devido a pandemia de Covid 19, reverbera na fala de Cláudia, ao nos apontar tanto um desejo seu de retorno aos estudos, quanto de sua mãe. A pandemia e seu desenrolar aprofundou as distâncias entre estudantes das classes populares e das classes abastadas em todo mundo (FRANCE PRESS, 2020), e no contexto da educação pública no Brasil não foi diferente. O estudo remoto, as dificuldades de acesso e as poucas ferramentas online disponibilizadas pelos sistemas de ensino desmobilizaram os estudantes e os alienaram dos processos de ensino e aprendizagem durante boa parte do período pandêmico. Cláudia, assim como os dois primeiros educandos a se manifestar, traz em sua fala um desejo de saber e de um espaço de elaboração e discussão para sua realização. Na psicanálise, este desejo de saber carrega um caráter libidinal, central para que ocorra a transmissão do saber professor/aluno. No seio de nossa prática, esse

saber se produz na circulação e sobreposição das falas ao longo da conversação e nas elaborações dos enunciados e significantes trazidos pelos alunos, além das intervenções e flanqueamentos e problematizações propiciados pelo mediador da conversação. Para Castilho, a relação com o saber perpassa a dimensão do gozo e da relação do sujeito com seu inconsciente, representado pelo suposto saber presente no Outro. Este caráter pulsional ligado ao gozo é o que torna para Castilho, retomando Freud, o ato de educar e, desta feita, transmitir o saber, uma profissão impossível. Nas palavras de Castilho:

Quando Freud (1913/2003) diz que governar, educar e psicanalizar são profissões impossíveis, ele se refere à dificuldade de domesticar a pulsão, pois o gozo pulsional não pode ser apreendido pelo simbólico. Essas profissões são impossíveis porque o processo educativo descansa sobre a relação do sujeito com o Outro. (CASTILHO, 2012, p.24)

Encerrada esta primeira etapa de apresentação, introduzimos no contexto da conversação as perguntas que serviriam como guia para a circulação de falas e para que a “associação livre” ansiada pelas conversações pudessem se dar. Essas questões, conforme apontado no início deste capítulo, foram pensadas a luz das indagações feitas por Judith Butler no último capítulo de seu livro “Corpos em Aliança” (2018), “É possível viver uma vida boa em uma vida ruim?”. Neste capítulo a autora dialoga com a seguinte afirmação de Adorno: “Uma vida errada não pode ser vivida corretamente” (ADORNO apud BUTLER, 2018, p. 213), para a autora, Adorno nos atentaria para as dificuldades de buscarmos uma boa vida em um mundo estruturado pela desigualdade, exploração e formas de apagamento. A partir de uma reinterpretação da discussão levantada por Butler, buscamos propor ao grupo focal duas questões, com o intuito de nos acercarmos de suas percepções do real e de como estes estruturam seus desejos e fantasias para dar conta da relação entre estes e o mundo que os cerca, assim como iniciarmos uma aproximação as concepções de dignidade humana mobilizadas pelos participantes.

A questão inicial a ser proposta foi: “O que é viver uma vida boa para você”? Já a segunda questão seria “como viver uma vida boa em um mundo de desigualdades?”, a condicionante “seria” se interpôs, conforme veremos, devido aos rumos que as falas e as associações livres proporcionaram a partir da primeira questão.

Pâmela foi a primeira participante a se manifestar, quando a indagação “O que é viver uma vida boa para você?” Foi colocada, posteriormente se manifestaram Cláudia, Daniela e Alexis.

Pâmela - eu não sei exatamente do que seria uma vida boa para mim, mas eu acho que... é só ter... hãã... dinheiro para me divertir para sair com os amigos..., mas eu não tenho amigos... mas enfim (risos nervosos)... hããã... sair para me divertir com os meus amigos, é... com a minha família, acho que já seria uma boa vida para mim.

Cláudia - Então... Pra mim uma vida boa, eu acho que, seria encontrar a minha essência, encontrar quem eu sou, o que que eu vim aqui fazer. Pra mim, se eu conseguir entrar num consenso de coisas boas que me move, por exemplo, ajudar alguém, se eu conseguir fazer pequenas coisas para ajudar outras pessoas ou então... até coisas pequenas, por exemplo como escutar uma música antiga, que eu gosto muito de mpb antiga... e quando eu escuto eu me sinto bem, então eu acho que uma vida boa, pra mim, seria um conjunto de momentos que me façam me sentir em paz, sabe!? Claro que a questão financeira também é importante, né!? Porque, a gente precisa de dinheiro pra se manter, pra ter uma casa, ter condições de vida e outras coisas, mas também eu acho que principalmente seria ficar em paz comigo mesma.

Daniela - Professor para mim tem uma vida boa, eu acho que eu poderia resumir em ter acesso as diversas coisas que... eu ou outra pessoa gostaria de fazer, ter liberdade também para fazer essas coisas, “xis” coisas, sabe!?

Alexis - Primeiramente, a questão de estabilidade financeira. Como todo mundo falou, concordo plenamente! A pessoa pra ter uma vida boa, é..., tem que ter estabilidade financeira e porque meio que eu vou chegar nessa estabilidade financeira, eu por exemplo eu prezo muito a estrutura de concurso público, “vei”... “tô” garrado no concurso público para área militar e para mim, eu entendo que com meu concurso público, sendo um bom militar, eu vou ter uma vida maravilhosa! É tipo assim, é o que eu almejo desde pequ... criança, pequeno, o professor João me conhece, sabe que é o que eu almejo desde sempre, né!? Então essas estruturas de concurso público pra mim, financeiramente, é o que vai me proporcionar uma vida boa. Agora em questão de família, é um diálogo com a família, um relacionamento bom que não envolva briga, que não envolva discórdia e com os amigos também é assim, né!? E com os amigos e também ter... e eu... também ter a liberdade! Para liberdade de poder ter o que eu quero, sem ninguém interferir. Isso para mim é ter uma vida boa.

As falas acima transcritas nos trazem importantes elementos para compreendermos certas dimensões da forma como os participantes do grupo focal organizam suas percepções acerca da dignidade e de como estes se integram a dimensão individual. Ressalta-se na fala de Pâmela e Alexis, assim como a de Cláudia, o destaque dado à dimensão do laço social, uma vez que citam o conviver com amigos e família como fatores fundamentais para uma boa vida. Na fala de Cláudia a questão do laço social também se coloca na dimensão do cuidado, ao citar “ajudar outras pessoas” como um fator importante.

A presença na fala destes quatro participantes da necessidade do dinheiro, nas possibilidades de acesso que este propiciaria e da viabilização de uma estabilidade financeira, podem nos remeter tanto a enunciação de elementos do discurso alinhado com a racionalidade neoliberal, quanto na manifestação de um sintoma que evidenciam um mal-estar com relação as condições de vida no presente e que se projetam nas concepções de futuro. Para além disso, Cabistani (2009) nos atenta também para o fato de que tanto os pais, quanto a sociedade, ao “burocratizar o amanhã”, ao tentar garantir certos percursos e caminhos e a segurança dos jovens, limitam as possibilidades dos adolescentes de se sonhar, de se entender no mundo, de se pensar para além.

Outros significantes trazidos, tanto por Pâmela quanto por Cláudia, nos trazem outras dimensões deste mal-estar, quais sejam, a falta do laço social, evidenciado pela afirmação de Pâmela de não possuir amigos para que pudesse sair, ainda que este fosse seu desejo, e na fala de Cláudia e a ênfase dada por ela para “estar bem-consigo mesma”. É preciso salientar que estas jovens estão implicadas na “mais delicada transição”, nas palavras de Lacadée, a adolescência (LACADÉE, 2011). Este processo de lidar com as mudanças de seus corpos, compreender seu lugar no mundo e a constituição de suas identidades, tensionam as experiências destes sujeitos, seja na dimensão de sua sexualidade, seja nas suas relações com alteridade e consigo mesmas, implicando na manifestação de sintomas, frente ao mal-estar ocasionado por esta transição.

Frente ao exposto pelos participantes do grupo, flaqueio a fala destes recolocando a questão “o que seria viver uma vida boa para você”? A partir das seguintes problematizações: “O fim é a questão do dinheiro? O que que faria vocês serem realizados? O que me realizaria? Como interpretamos nossa felicidade”? O intuito era instigá-los a falar dos seus desejos e do lugar aos quais estes se remeteriam. Após as colocações, uma nova circulação de falas se deu.

Alexis: no meu caso eu acho que ser uma pessoa... uma pessoa... uma pessoa de sucesso, uma pessoa que vai ser lembrada, entendeu? Seja... seja um militar, seja um deputado ou até mesmo um vereador. Se eu... se eu no meio da minha vida ou no fim da minha vida, eu tiver... eu tiver uma consciência assim: pô velho eu vou ser lembrado, eu acho que isso aí para mim já é uma grande realização!

Pâmela fala imediatamente após da fala de Alexis: Eu também gostaria de ser lembrada de alguma forma, não no meio político ou militar, mas sim de outros modos, na fama mesmo, sei lá...

Pesquisador: Elabore isso, achei interessante, o que seria isso na “fama”? Qual seria o meio? Em que você se enxerga?

Pâmela: eu danço desde pequena, então eu acho que eu gostaria de ser lembrada pelo meio da dança.

Pesquisador: O que a dança representa para você?

Pâmela: Pra mim é uma coisa muito especial, né, eu faço desde pequena e sempre... é... eu e meu irmão a gente tem que desde pequeno a dança e a gente sempre levou isso pra vida. A gente... eu sempre participo... é antes da pandemia sempre participava de premiações e concursos sobre isso. Eu já fiquei em terceiro, segundo lugar e... só de ganhar esses lugares eu já me senti extremamente bem, então gostaria de ser lembrada pelo meio da dança. Eu me expesso muito pelo meio da dança, então eu acho que seria bom eu ser lembrada por isso, que é uma coisa que eu realmente gosto de fazer e gosto de passar meu tempo fazendo.

Cláudia: eu achei interessante eles terem falado de serem lembrados, porque também é um ponto pra mim que me conforta muito, sabe? Esse sentimento de: ahh se eu fizer algo bom eu vou ser lembrada. Porque é algo que me conforta, sabe? Que eu sinto que eu não vou simplesmente sumir, parar de existir, que eu ainda vou ser lembrada de alguma forma, que por exemplo a gente possa incentivar outra pessoa e para mim eu acho que seria interessante. Mas pra eu me sentir realizada neste momento, não sei lá para frente... eu posso mudar de ideia, mas neste momento eu acho que seria eu ter mais autonomia. É... sobre as minhas decisões, porque agora nessa pandemia, a gente não pode mais por exemplo: ahh...eu quero ir logo ali, só que, porém, a ente não pode. Então voltar com esta autonomia de querer e poder.

Daniela: então professor, eu acho muito interessante é... essa perspectiva de ser lembrado, eu acho isso muito foda! Assim muito, mas eu acho, pensando bem, eu acho que eu nunca tive essa vontade. Assim, se eu ficar bom demais!! Mas nunca foi assim o meu ponto assim, eu quero chegar nisso. Mas uma coisa que eu tenho muita vontade que, quando eu alcançar, eu sei que eu vou me sentir realizada é trabalhar, achar algo, trabalhar em algo que eu realmente goste. Isso para mim é muito fundamental. E hoje em dia eu não tenho nenhum, assim, dom entre aspas, por exemplo dançar, igual a Pâmela, ou algo assim, mas eu tenho muita vontade de trabalhar em algo que eu olho e fale: caramba eu gosto disso!!

As falas de Alexis, Pâmela e Cláudia nos trazem um potente elemento para compreendermos a dimensão de realização e de como organizam seu desejo e seu narcisismo. O anseio de ser “lembrado”, de se destacar, ser reconhecido e se confortar na ideia de transcender a finitude, destacam um anseio de encontrar um lugar ao mesmo tempo que demonstra, em especial no conjunto das falas de Alexis, uma certa inclinação narcísica e o desejo de poder, que em geral está apartado socialmente dos jovens, em razão da sociedade tender a reservar este espaço para os adultos (BOURDIEU, 1983).

Lacadée, ao se referir a transição³⁷, presente na adolescência, salienta a necessidade do jovem inventar sua própria abertura significativa em direção à sociedade, em meio a um movimento de reestruturação de seu lugar, de seus corpos e de sua percepção de si e do outro. Essa angústia e tensionamento gerado pela dificuldade do adolescente em se encontrar no discurso que até o momento anterior lhe dava sustentação, ganha, na contemporaneidade e no mundo dominado por um caráter midiático, um apelo narcísico junto aos jovens que expostos as formas de gozo de celebridades efêmeras expostas nos realities shows, assim como nas redes sociais, projetam para si este lugar e esta forma de reconhecimento como o lugar da projeção do ideal de “Eu” (LACADÉE, 2011).

Daniela ao se abster desse lugar de fama, reforça em sua fala um certo alinhamento de seu entendimento de realização com os ideais de realização do homem-empresa neoliberal, ao afirmar que, assim como o acesso as coisas, o lugar de realização encontra-se no espaço do trabalho, na carreira.

No final desta rodada de questões, Ruth, que até então não estava participando da circulação de falas, se introduz no circuito e traz elementos que estavam contemplados na fala dos outros participantes, como a dimensão da estabilidade financeira, da realização no emprego e no “estar bem consigo mesma”. É importante salientar que ao nos referirmos aos elementos

³⁷ Segundo Lacadée: “*Transição*, aqui é um procedimento retórico para especificar a mudança marcada pela dificuldade experimentada pelo sujeito em continuar situado no discurso que, até então, dava a ele uma ideia de si mesmo. A transição define a passagem da expressão de uma ideia a outra, a travessia da zona crepuscular descrita por Victor Hugo: “o começo de uma mulher”, que se origina de “o fim de uma criança” (LACADÉE, 2011, p. 33-34)”

presentes nas enunciações destes jovens, buscamos apenas pôr em evidência o lugar de onde estes discursos partem e como os sujeitos da pesquisa procuram dar conta do real, e por conseguinte como eles se entendem a partir das fantasias que elaboram para si.

Com o silêncio que se seguiu, introduzimos a segunda questão guia “Como viver uma vida boa numa vida ruim”? E ao explicar o que queríamos dizer, complementamos a questão com a pergunta “O mundo é bom ou o mundo ruim”? O intuito aqui era tentar provocar os participantes, colocar os enunciados realizados até então em perspectiva, buscar problematizar o “viver a vida boa”, pensando nas condições e contextos desta vida na sociedade contemporânea. A primeira a se manifestar foi Ruth:

Ruth: Professor, eu acho que assim, o mundo é bom! O que que atrapalha... o que atrapalha não, o que que faz ele ficar ruim são as pessoas mesmo. As pessoas que matam, que fazem coisas ruim... coisas ruins, no caso...

Podemos apreender na fala de Ruth uma visão que privilegia os atos individuais como causadores do que ela entende como “atrapalhar” o mundo. Esta fala privilegiando a dimensão individual e o apelo a responsabilidade individual é reforçada por uma fala de Alexis que visava criticar a perspectiva de Butler com relação ao que ela havia formulado e que guiou nossas questões:

Alexis: Em relação a essa filósofa que você leu aí... eu até discordo um pouco dela, que ela falou que é possível ter uma vida... uma vida... uma vida... uma vida ruim em uma vida boa, é isso mesmo né!? ...até esse ponto eu discordo dela, porque eu acho que, nós o ser humano não pode determinar que ele literalmente tem uma vida ruim, né!? Porque um dia não vai decidir isso, uma semana não vai decidir isso, um ano não vai decidir isso, ou seja, pode passar 20 anos na sua vida, por exemplo: um morador de rua pode passar vinte anos da vida dele, mas... mas vai chegar um período que pode acontecer uma coisa boa que ele vai mudar... “poom”... mudou e ele pode se tornar um cara rico, um cara bem de vida e tudo mais, né!? Ou seja, a gente não pode determinar porque, justamente, eu acho que não depende totalmente de nós, mas... depende, né!?

A fala de Alexis nos remete a perspectiva presente no discurso liberal de que a revelia das condições do sujeito, é o esforço e a vontade individual que determinam o sucesso ou insucesso do indivíduo. Conforme procuramos salientar em nosso capítulo acerca do neoliberalismo, a ideologia neoliberal instaura uma perspectiva de um sujeito associal (SILVA Jr, 2021), atomizado e único responsável por seus sucessos e mazelas. Tal posição instaura um pacto social que em última instância, nega a solidariedade genérica e desmobiliza as lutas sociais.

Intrigado com a posição dos estudantes, questionamos o enfoque dado até então às perspectivas individualistas, recoloco a questão do lugar do mundo, da sociedade, no entendimento

deles. É importante fazermos um “mea culpa” acerca desta intervenção, pois o franqueamento foi feito de maneira apressada e a postura de escuta e acolhimento, pressupostos centrais das conversações, não foram seguidos à risca neste momento. Alexis retoma a palavra e afirma:

Alexis: Às vezes eu acho que o mundo não é ruim. O mundo ele tem ambição, entendeu? O mundo é movido por ambição. Vamos supor... o mundo é movido por ambição. Tudo que gira em volta do mundo é por conta de ambição. Às vezes é... às vezes por exemplo na da política, às vezes é um cargo, que o cara quer muito, às vezes é o dinheiro que o cara quer muito, né!? aí ele nasce uma pessoa boa, aí tudo que ele vai vivendo ali, que ele vai experi... que ele vai pegando experiência ele vai absorvendo para ele, entendeu? Ou seja, o mundo é... o mundo, o mundo é o mundo, né? Vamos pôr o mundo numa questão neutra, que ele não é bom, nem ruim, o mundo tem ambição e tudo que gira nele é por conta de ambição.

É interessante notar na fala de Alexis o reforço da dimensão individual, mesmo após o franqueamento. A fala ressalta a dimensão da competição e do interesse privado como motores de ser no mundo. Nos indicando que racionalidade neoliberal e o discurso que molda o sujeito-empresa (DARDOT; LAVAL, 2016; SILVA Jr, 2021) encontram grande eco, mesmo entre jovens negros da periferia, demonstrando o quanto a profecia tatcheriana de moldar mentes e espíritos se faz presente. Há também no discurso com o qual Alexis se vale, uma referência utilitarista, presente na racionalidade neoliberal, tornando o interesse individual regra para as ações dos sujeitos no mundo, dando vazão ao que Nelson Silva Jr chama de autonomia sem heteronomia (SILVA Jr, 2021). Isto se depreende do exemplo trazido por Alexis da ação do sujeito que, apesar de “nascer bom”, é guiado por suas ambições para fazer valar seus desejos.

Cabe salientar, que mesmo frente a esse acolhimento da visão neoliberal, a partir do alinhamento com o conservadorismo, enunciado pelo participante ao longo de cada etapa de nossa pesquisa, não se eliminou por completo, ao menos a princípio, a possibilidade de se pôr em perspectiva as estruturas da sociedade, dos agentes e das instituições, muito embora o objeto de sua crítica esteja justamente nos grupos e indivíduos que de alguma forma se colocariam, de acordo com sua visão, contra os direitos e liberdades individuais. Isto se evidenciou em outro momento das conversações, onde Alexis mobilizou uma certa noção de direitos humanos alinhada com a perspectiva hegemônica, ao defender as liberdades individuais e de garantia da propriedade privada ao se referir a um episódio de uma série chamada “The Ranch”.

Segundo ele neste episódio uma empresa teria o interesse de comprar o rancho da família protagonista e de seus vizinhos para a construção de um gasoduto, mas o negócio teria sido impedido devido a ação de ativistas que denunciaram os riscos ambientais e sociais da construção do empreendimento. Ao analisar o resultado da intervenção e o fato de o negócio ter sido desfeito, Alexis afirmou:

... então aí qual foi o reflexo disso tudo, né!? qual foi o reflexo disso tudo... milhares de fazendeiros que poderiam ser beneficiados... milhares de fazendeiros que poderiam ser beneficiados com esse gasoduto, não foram beneficiados. Ou seja, aí já é uma questão que... que nem a colega, ela tava falando (...) é uma questão de liberdade, né!? É uma questão de liberdade... Mas aí é o pra simplificar mais, é... até quando a minha liberdade não invade a sua, entendeu!? (...) Mas, mesmo sendo uma coisa que vai beneficiar várias pessoas, eu acho que, sei lá, a pessoa não tem o direito de chegar e falar: não você não vai fazer isso porque um dia pode prejudicar, mesmo que não vá, entendeu!? Mesmo que não vai prejudicar... tipo assim, é um exemplo (...) é um exemplo meio distante, mas só que se você for parar para pegar as ligações e racionar com o cotidiano, entendeu? Até como a liberdade individual é uma coisa... é uma coisa que interessante, né?

Na circulação das falas os participantes passam a dialogar com a problematização proposta acerca do papel do “mundo” e da sociedade no viver bem. Ruth traz como questão em relevo em sua enunciação a figura da sociedade julgadora das ações e anseios do indivíduo, sua forma de ser e de se representar. Essa temática é acolhida por Cláudia, que procurou explorar em sua fala a relação do sujeito com a crítica. Há aqui o reforço da perspectiva de como o sujeito lida com o julgamento e em especial o sofrimento advindo destes de forma privada. O sofrimento psíquico advindo das reações, no seio da sociedade e dos grupos aos quais estão inseridas, por adotarem símbolos, ou procedimentos, como por exemplo: de “pintar o cabelo”, “fazer uma tatuagem” seriam matizados pela forma pela qual os indivíduos recepcionam e lidam com este “julgar”. Este retorno do estar bem consigo mesmo para lidar com o mundo e os julgamentos, de um certo poder alienante do sofrimento que um self fortalecido, poderia trazer reaparece como significante na conversação. Este retorno, nos remete aos tensionamentos e dificuldades que, nesta fase transicional, a inserção destes jovens no mundo traz como dilema e sofrimento na constituição e consolidação de suas formas de ser.

Ao tomar a palavra, Daniela busca recolocar a questão mencionada anteriormente acerca do acesso, porém desvinculando-a de uma dimensão ligada ao trabalho e, em especial ao dinheiro, trazendo uma nova conotação para o termo. Há aqui a presença de um giro discursivo:

Daniela: Então, em questão do mundo ser ruim ou não, eu realmente não tenho uma opinião formada em relação a isso, mas eu vou voltar ali no que eu tinha dito antes sobre o acesso. Eu penso o seguinte, se uma pessoa não tem um acesso, e eu vou até dar um exemplo do que a professora de educação física já tratou em aula. Por exemplo a pessoa mora num lugar onde não tem recurso, então a saúde da pessoa tá muito ligada as condições que ela vive. Então o que acontece, se a pessoa ela não tem recursos, não tem um apoio assim da sociedade, vamos dizer assim, eu acho que tipo não tem como ela ter uma... uma vida assim... qual a palavra que eu posso usar... uma vida... não tenho direitos básicos, sabe? Não tem essa... essa... essa forma de.... eu não sei explicar! Tô procurando uma palavra, mas aí é isso que eu acho... nem sei se deu para entender muito bem, mas eu... eu penso assim, que a... uma pessoa para ela ter uma vida boa, sim depende dela, depende, tem várias coisas que depende exclusivamente de nós mesmos, mas também tem que ter um apoio fora isso, tem que ter outras questões, sabe? Tem outras questões, tem como como a pessoa vive, o lugar que a

peessoa vive, tem essas outras relações, sabe? Não é só atitudes nossas, é também de outras pessoas, por isso que eu acho que tudo afeta, sabe? Cada ação nossa afeta de alguma maneira outra pessoa... no lugar... afeta!

Daniela coloca em relevo a ideia de acesso como direito socialmente constituído, mais do que isso, sua fala busca pôr em perspectiva o social e a institucionalidade como fatores que afetam a vida e o desejo interposto pelos indivíduos. Estes elementos começam a delinear um entendimento de dignidade humana, baseado na dimensão do acesso enquanto direito, enquanto mediado pelo político e pela ação dos indivíduos enquanto coletividade. Esse relevo interposto por Daniela, é seguido por Pâmela que traz para a discussão a crítica a excessiva responsabilização individual trazida no discurso hegemônico, tanto no que se refere a ação do indivíduo frente a seu êxito, seja no âmbito das grandes questões da contemporaneidade, como as questões climáticas.

Pâmela: Eu queria falar pegado da Dani. Eu concordo muito com ela, em todos.... em todas as falas que ela disse. Eu concordo plenamente com ela, que ele não.... que não depende de nós mesmos para fazer várias coisas, mas não só de nós, que a gente tem que ter um apoio de outras pessoas. Mas é.... como por exemplo o gasto de água no mundo. Tá muito alto, aí várias pessoas falam: Aí, cada um faz a sua parte que a gente consegue mudar, ai! Mas na verdade não, porque essa iniciativa tem que vir das empresas, que elas são as que mais desmatam e gastam água para fazer várias coisas “desnecessárias”, digamos assim. Vai... vai ser bom por um lado, mas por outro vai ser bem pior, que é pela... pelo... pelo mundo, pelo desmatamento por eu acho que isso vai ser bem ruim, pelas vidas. Então tipo, não depende só da gente para mudar isso e sim das grandes empresas bilionárias, que só crescem em cima das pessoas, que são as minorias. Que elas crescem em cima disso e daí elas tentam enfiar na cabeça das minorias que só depende delas para mudar a sociedade, mas não é só delas, depende principalmente, das empresas grandes desmatam e acabam fazendo muito ruim para a sociedade.

A crítica ao socialmente instituído passa a ser o mote das falas a partir destas colocações. Após este momento realizamos um balanço acerca dos enunciados que haviam emergido até ali, a dimensão do acesso, as ideias acerca de liberdade, ambição, o lugar social e a partir deste balanço, retomamos parte da discussão que havia sido suscitada a partir do questionamento de Alexis a premissa de Judith Butler, que havíamos mobilizado para formular as questões. Na sequência da circulação de falas, acrescento uma nova indagação baseado na perspectiva butleriana: “todas as vidas são passíveis de serem vividas na sociedade”?

Colocada a questão, Pâmela inicia a fala afirmando que na sociedade nem todas as formas de vida são tratadas da mesma forma. Para ela a diferença é uma realidade e o julgamento que advém da sociedade para lidar com estas diferentes formas de vida são marcadas pela violência e negação destas. Segundo ela:

As pessoas são diferentes de alguma forma, então para mim... ahn... não a sociedade, não aceita a maioria das pessoas, porque as pessoas são diferentes delas e elas querem julgar essa pessoa por ser diferente dela mesma. Por exemplo: uma pessoa heterossexual odeia uma pessoa homossexual pra ela ser diferente dela. Aí julga muito isso... Várias pessoas homossexuais são mortas por dia apenas por serem quem são, porque as pessoas não gostam dela. É sobre isso...

A fala de Pâmela, inicia um novo fluxo de enunciações e associações livres entre os participantes, Cláudia busca dialogar com a visão acerca da sociedade, levantada anteriormente e fazer uma ponte com a fala de Pâmela:

Cláudia: Eu quero começar pelo pela visão da sociedade. Porque eu penso, assim, nós a raça humana, nós nos devolvemos, nós criamos consciência. Nós tivemos a capacidade de enviar um homem à lua, mas mesmo assim, em alguns aspectos nós temos, não todos nós, não quero generalizar, mas alguns de nós ainda tem ideias tão fúteis, preconceitos. Cara, nós somos iguais! Por dentro a gente é diferente, claro, porque ninguém é igual a ninguém, mas nós somos iguais... perante, sabe? Perante deus. Nós somos irmãos. Nós temos, como que eu posso falar? Eu não tô sabendo colocar em palavras... como que você pode determinar o valor de uma pessoa, entende? Por isso que na minha fala anterior.... anterior, desculpa errei aqui. Eu falei que primeiro você tem que estar bem consigo mesmo pra se mostrar, porque infelizmente a sociedade ela quer determinar o valor que você tem perante ela. Então pra você... porque tem muita gente que infelizmente não consegue lidar com os com preconceito com... como que eu posso dizer, com julgamento. Então por isso que eu sempre penso que primeiro a gente tem que estar bem com nós mesmos para nós entendermos que aquela pessoa que tá falando de mim, mas eu sei que eu não sou aquilo. Eu sei de mim, eu sei quem eu sou. Por isso que eu quero encontrar a minha essência, porque eu quero saber quem eu sou para poder, como que eu posso falar? Lidar com os argumentos. Porque infelizmente isso acontece e eu fico muito brava com isso. Porque ninguém é melhor do que ninguém. Você pode ser a pessoa mais rica do mundo, mas isso não quer dizer que você é melhor do que ninguém. Significa que você tem dinheiro, mas não determina o valor seu perante de outra pessoa, porque a outra pessoa por exemplo a pessoa pobre. Ele pode trabalhar... ele acorda cedo, ele trabalha, ele sustenta a família, ele sustenta ele mesmo, ele ajuda as pessoas. Aí só porque a pessoa tem mais dinheiro que ele, ele vai ser melhor? Não! Eu acho que tudo determina o caráter, em atitudes melhores que as outras. Então eu acho que a gente deve olhar pelo caráter da pessoa e não julgar pela cor, pela sexualidade ou então pela classe social, entende? Eu não sei se deu para entender, mas esse é o meu ponto de vista.

Neste comentário de Cláudia salta um novo elemento para nossa aproximação com as visões de dignidade humana trazidos pelos participantes das conversações, o elemento religioso. Cláudia se identificou nos questionários e ao longo das intervenções como católica, inclusive citou em outro momento do encontro, preconceitos sofridos ao longo de sua vida escolar por ser uma das poucas crianças que se declarava católica em meio a maioria de crianças evangélicas em sua sala de aula. O fundamento da religião, é invocado por Cláudia com o intuito de justificar sua defesa da igualdade entre os humanos e sua indignação frente a preconceitos, julgamentos e discursos segregacionistas.

Para nossa prática, este elemento religioso, apresenta uma grande potência, pois compartilhamos com Heli Sabino de Oliveira a premissa de que a religião é um sistema simbólico que torna a realidade em certos sentidos inteligível para os sujeitos. Segundo Heli Sabino de Oliveira,

ao tomar como pressuposto a religião como sistema simbólico, pode-se afirmar que ela é, fundamentalmente, uma prática de significação que dá sentido e inteligibilidade à ação dos sujeitos. Os seres humanos não podem viver no caos: cúmulo de acontecimentos ao qual faltam não apenas interpretações, mas, também, *interpretabilidade*. Para se inserir na vida social, o ser humano precisa construir um sistema simbólico de orientação por meio do qual a realidade faça sentido. (OLIVEIRA & SILVA, 2011 p. 97-98)

É a partir desse sistema simbólico que, não só a realidade ganha inteligibilidade, mas é também a partir deste que muitos sujeitos constituem aspectos de sua identidade.

Este sistema simbólico ligado a religiosidade, como a expressa por Cláudia, foi entendido por nós como um potente elemento a ser mobilizado nas traduções interculturais que vislumbramos empreender ao longo de nossa prática.

Com o intuito de pensarmos as relações, tensões e diálogos possíveis entre este sistema simbólico, os fundamentos das concepções religiosas dos participantes e a linguagem dos direitos humanos, nos valem das tipologias teológicas políticas propostas por Boaventura de Sousa Santos em seu livro “Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos” (2014), a fim de podermos nos acercar conceitualmente da visão compartilhada por estes acerca do papel de seus valores religiosos, com o intuito de abrir caminhos para as traduções interculturais (SANTOS, 2014; 2019) que intentamos produzir em nossa intervenção.

É importante salientar que as tipologias políticas teológicas são um arcabouço conceitual que procura dar conta da dimensão institucional da religião, mais do que da perspectiva individual, porém ainda se constitui como uma perspectiva potente a ser mobilizada em nossa prática.

Boaventura propõe quatro tipologias teológicas políticas, pensadas a partir dos agentes religiosos, suas instituições e das compreensões acerca da intervenção da religião, enquanto mensagem divina, na organização social e política da sociedade. Essas quatro tipologias são organizadas a partir, do que poderíamos chamar, duas subdivisões. A primeira subdivisão compreende a distinção entre uma perspectiva fundamentalista e a outra pluralista, enquanto a segunda subdivisão distingue entre uma visão tradicionalista e outra progressista da religião.

A primeira toma como premissa o âmbito da intervenção da religião na esfera pública, são divididas entre teologias fundamentalistas e pluralistas. É importante salientar que, em especial no ocidente e no âmbito dos países de tradição cristã, desde o século XVIII se deu uma

cisão entre as esferas pública e privada, sendo a religião relegada a segunda esfera como solução para os conflitos de religião dos séculos anteriores. Devido a essa cisão Boaventura chama atenção para o fato de que:

De uma forma mais ou menos radical, todas as teologias políticas questionam a distinção moderna entre público e privado e reivindicam a intervenção da religião na esfera pública. (SANTOS, 2014, p. 39)

Dessa feita, a distinção se dá na abrangência e na definição dos lócus de intervenção que guiam essas tipologias teológicas.

Para as teologias fundamentalistas, a sociedade moderna, distanciou-se dos valores cristãos a partir da liberalização da família, ampliação dos direitos LGBT, avanço de pautas ligadas ao aborto e ao laicizar a escola e dar preferência ao pensamento científico frente ao fundamento da doutrina, como no caso da teoria da evolução. Para os fundamentalistas a intervenção estatal propiciou em grande parte essas alterações a partir de normatizações e regulações por parte do Estado sobre a esfera da sociedade civil, desta feita estes defendem um estado mínimo e não intervencionista nessa esfera, com o intuito de tornar esse um campo fértil para a atuação das igrejas e suas premissas.

Boaventura atenta ainda para o fato de dois tópicos centrais marcarem a distinção entre as teologias pluralistas e as fundamentalistas: a relação entre Razão e Revelação; a relação entre Revelação e História. (Ibid, p. 42). Para os fundamentalistas a relação entre razão e revelação:

(...) é concebida como o princípio estruturante de organização da sociedade em todas as suas dimensões. (...) Segundo as teologias fundamentalistas, a revelação é o discurso divino eterno, incriado e, como tal, a interpretação humana não pode ser mais que uma redução sacrílega (SANTOS, 2014, p. 42)

Nessa acepção a razão não tem espaço de ser, uma vez que a revelação é tida como dada pela ordem divina e onde não cabe interpretação ou ressignificação nos diferentes contextos, sociedades e temporalidades. O texto divino é entendido em seu fundamento a partir de uma leitura literal. No âmbito da relação temporal, Boaventura destaca que:

Segundo as teologias fundamentalistas (...) a revelação sendo eterna, é acontextual e, portanto, contém em si mesma todas as possíveis necessidades históricas, assim todos os acidentes que conduziram à sua emergência. Em suma, uma história dentro da religião (SANTOS, 2014, p. 43)

O entendimento de uma perspectiva da história dentro da religião se dá por compreender que a agência no devir tem como sujeito Deus e não os homens. No extremo, isso explica o

porquê no contexto das comunidades de tendência fundamentalista a perspectiva do Estado social como um mediador dos conflitos sociais e um agente atenuador das desigualdades é atacado veementemente, pois:

Nesta perspectiva, o Estado social é considerado uma tentativa sacrílega de substituir o papel regulador de Deus e uma forma de tornar os indivíduos preguiçosos. (SANTOS, 2014, p. 73)

Em suma, na perspectiva fundamentalista, o sujeito é compreendido em sua dignidade enquanto objeto da intervenção divina, ainda que para ser “merecedor” dessas benesses, este deva cultivar uma ética individual do trabalho e da produtividade. A ética do trabalho e da produtividade, somados a perspectiva do estado mínimo e o caráter transnacional da atuação das igrejas dessa concepção teológica, explicam em boa parte a sinergia dessas com diversas concepções e premissas da racionalidade Neoliberal, em especial as igrejas neopentecostais ligadas ao que comumente se chama de Teologia da “prosperidade”.

As teologias pluralistas, por seu lado, possuem, assim como as teologias fundamentalistas o entendimento que a igreja e seus agentes e seguidores tem o direito e mesmo o dever de colocar suas pautas tanto na esfera da sociedade civil, quanto do Estado, mas essas reconhecem, em certa medida a autonomia dessas esferas.

Essa teologia baseia-se em uma percepção humanista da religião, onde o sujeito a partir do uso da razão tem acesso aos desígnios da revelação. Nesse sentido, as teologias pluralistas:

concebem a revelação como um contributo para a vida pública e a organização política da sociedade, mas aceitam a autonomia de ambas. Gerem a tensão entre razão e revelação procurando um equilíbrio entre ambas (SANTOS, 2014, p. 42)

Boaventura salienta ainda que as teologias pluralistas concebem que:

a revelação ocorre em um contexto social e político, e o seu valor humano depende da sua abertura a novos contextos, tornando-se relevante pela forma como responde as necessidades sociais e exigências de um determinado tempo. Em suma uma religião na história. (SANTOS, 2014, p. 43)

Ao pensar a religião em seu contexto histórico e social, abre-se a possibilidade de pensar o papel ativo do homem no contexto da religião e da história, à vista disso, insere-se a possibilidade de se pensar a dignidade humana a partir do âmbito da emancipação e da luta por justiça social. Uma vez que, nessa concepção, o sofrimento humano é visto como fruto das relações de

poder e das relações sociais desiguais, e não como um desígnio de Deus, sofrimento esse, passível de ser combatido a partir da ação de transformação de suas relações causais. Esta relação com o sofrimento, apresenta-se como uma importante abertura para o estabelecimento de um diálogo com as concepções de dignidade humana baseadas nesta tipologia e a linguagem contra hegemônica dos direitos humanos.

A segunda subdivisão das teologias políticas baseia-se, para Boaventura, no critério, ou orientação da intervenção política por parte da religião. Essa divisão se dá em uma concepção teológica tradicionalista e outra de caráter progressista. Para Boaventura “as teologias tradicionalistas intervêm na sociedade política defendendo, como melhor solução para o presente, as regulações sociais e políticas do passado”. (SANTOS, 2014, p. 47)

As concepções teológicas tradicionalistas procuram mobilizar dados teológicos para enfatizar a autoridade religiosa e política visando a estabilidade e a manutenção do status quo. As concepções tradicionalistas dialogam com as acepções fundamentalistas ao se oporem a perspectiva de uma religiosidade que coloque em questão as estruturas sociais e tomem o papel do Estado como central na luta contra a dimensão do sofrimento injusto. As teologias políticas tradicionalistas, segundo Boaventura de Sousa Santos, em geral tomam como única forma de concepção religiosa possível, aquela que se alinhe aos interesses burgueses e neguem a possibilidade de se pensar uma religiosidade e sua ação no mundo a partir da perspectiva dos oprimidos (SANTOS, 2014).

A conjunção das tipologias fundamentalista e tradicionalista e sua defesa das estruturas sociais e de poder, encontram eco em muitas práticas neoliberais e a forma como as subjetividades são moldadas em seu discurso, ainda que Boaventura de Sousa Santos as entenda como ideologias não hegemônicas no sentido estrito por serem marginais a racionalidade neoliberal (IBID). O sujeito atomizado, a despolitização do social e a negação do conflito de classes, são pontos de convergência entre estas tipologias e a racionalidade neoliberal.

No que tange as teologias progressistas, estas se fundam a partir de uma lógica de ação contra a opressão e o sofrimento injusto. Segundo Santos:

A teologias progressistas fundam-se na distinção entre a religião dos oprimidos e a religião dos opressores e criticam severamente a religião institucional como sendo a religião dos opressores. (SANTOS, 2014, p. 48)

A tipologia política progressista compreende a fé como um instrumento de luta e mobilização pela emancipação dos sujeitos sociais. Compreende como função da fé e da religião combater as estruturas de opressão e manutenção das hierarquias que o capitalismo e as estruturas coloniais interpõem aos mais pobres. As teologias da libertação são uma manifestação

desta tipologia. A denúncia contra o sofrimento injusto e a luta política ensejada nos movimentos de base, como nas comunidades eclesiais de base na América latina, são um exemplo dessa luta no seio do cristianismo católico e no movimento em direção a transformação política e social através da crítica e posicionamento político no âmbito do Estado.

A potência de interlocução entre esta tipologia e a dimensão secular, como no caso da linguagem dos direitos humanos se dá, no entendimento de Santos:

ao reconhecer a relativa autonomia do espaço secular e ao fazer um julgamento crítico das injustiças que nele ocorrem, a religião dos oprimidos pode ser uma fonte de articulação entre movimentos religiosos e seculares que lutam por uma sociedade mais justa e digna. (SANTOS, 2014, p. 53-54)

Estas lutas abrem espaço para o estabelecimento de traduções interculturais a partir do uso de uma hermenêutica diatópica, que busque estabelecer pontos de contato entre as lutas contra a opressão e em favor daqueles que sofrem e a luta por dignidade humana dentro da compreensão dos direitos humanos contra hegemônicos.

Retomando a fala de Cláudia, outro elemento que retorna em suas colocações, é a premissa de estar bem consigo mesma, de encontrar a própria essência. Nesta nova enunciação, este elemento vem reformulado a partir de uma perspectiva de enfrentamento e não de aceitação das condições de segregação. Nas palavras de Cláudia: “Eu sei de mim, eu sei quem eu sou. Por isso que eu quero encontrar a minha essência, porque eu quero saber quem eu sou para poder, como que eu posso falar? *Lidar com os argumentos*³⁸.” Ao longo das conversações, essa característica de se fortalecer para enfrentar o preconceito e a injustiça retornaram por diversas vezes nas falas de Cláudia.

A sequência das conversações trouxe importantes reflexões das participantes a partir de séries e discussões na internet. A cultura Pop se fez presente a partir de séries como “Sweet Tooth” e “Anne with an E”, que foram trazidas para o debate a fim de ilustrar tensões acerca de temas como bullying, preconceito de classe, homofobia, racismo e outras formas de segregação. Ao longo da exposição, termos como “me reconfortei” ao assistir, me “identifiquei” com a série tal, com o “personagem x ou y” povoaram estas falas. A partir destes enunciados, começou-se a desenhar a relação destas participantes com os temas centrais para pensarmos dimensões da dignidade humana e de como os afetos são mobilizadas por estas para justificar suas posições. Mais uma vez nestas falas ressaltou-se também a referência ao “estar bem consigo mesmo”, “ser seu próprio abrigo”, caracterizando um sintoma da desorganização e tensio-

³⁸ Grifo nosso

namento típicos da vida dos adolescentes, mas que também encontra um grande ponto de inflexão na crise social e sanitária que vivemos nos últimos um ano e meio, em decorrência da pandemia da Covid-19.

Fazendo um breve parêntese é importante pontuar que a fala mobilizada por Alexis a partir da série “The Ranch”, foi realizada enquanto contraponto ao tensionamento provocado pelas colocações acima e como reação a relação empresa/indivíduos/ativismo, que este identificou na fala das outras participantes. Em sua colocação, procurou sustentar a crítica aos ativistas ambientais a defesa do exercício das liberdades individuais e do direito à propriedade, em contraposição a crítica a ação das empresas presentes na fala de Pâmela. Em nossa exposição não demos ênfase ao caráter cronológico das falas por entendermos a relevância de analisá-las em conjunto, como feito acima. Cabe também informar, que pouco depois desta última colocação, Alexis precisou se retirar do encontro, pois tinha um compromisso pessoal para atender e Pâmela saiu devido à instabilidade da internet.

No final do encontro, após um momento de silêncio marcado pela saída de Alexis e com o intuito de fecharmos esta etapa de aproximação das concepções dos participantes acerca da visão de mundo, ideais e afins, nos valem de duas novas questões para reiniciar as falas: Quais seriam os valores essenciais para vocês? E de onde vocês tiram os referenciais destes valores? As questões, apesar de retomarem perguntas presentes no questionário semiestruturado que os participantes responderam, ao serem recolocadas neste momento, nos permitiram nos acercarmos destes pontos a partir de um novo ângulo, dentro de um contexto de diálogo entre as falas e a partir da associação livre realizadas por estes, o que possibilitou a aparição de novos relevos e saberes. Ruth e Cláudia reafirmam em suas falas a defesa da liberdade, em especial a liberdade de expressão e de uma ideia de autonomia, muito ligada ao conceito de liberdade negativa³⁹ mobilizado por autores como Isaiah Berlin (1997). As duas participantes também fazem referência ao respeito a opinião alheia, ainda que não concordem, e trazem também elementos do contato destas com a linguagem dos direitos humanos ao se referirem expressamente ao direito a estudar e trabalhar.

Apesar de a princípio não pretender tomar a fala, após interpelação nossa, Daniela se recoloca no circuito. Sua fala nos permitiu realizar a última aproximação do encontro e deu abertura para que a estratégia pensada para o segundo encontro, onde trabalharíamos com uma etapa de sensibilização acerca do tema dignidade humana, tivesse sua potência validada:

³⁹ Para Isaiah Berlin o conceito de liberdade negativa estaria ligado a uma concepção de liberdade enquanto espaço de não interferência, de autonomia dos sujeitos frente ao Estado e aos outros indivíduos.

Daniela: Professor, eu não me inscrevi porquê... ahhh eu tava preferindo escutar, né!? Mas assim uma coisa que eu achei interessante, que deu vontade de falar, mas eu tava esperando as meninas terminarem para eu poder falar, é em questão de onde que a gente tirou... acho que algo assim, de onde que a gente tira os nossos valores e eu acho que tem até uma pergunta assim, uma colocação do questionário que o senhor enviou que eu fiquei muito em dúvida no que colocar. Porque assim, muito dos meus valores e claro a influência dos meus pais, mas valores em outras questões, como opiniões que hoje eu tenho formada..., é questão... são questões que eu fui procurando na internet e me identificando com algumas opiniões e aí eu trouxe aquilo para mim... Modifiquei algumas coisas, mas assim... a maioria da influência que eu hoje eu tenho, em relação as minhas opiniões, é por causa da internet, por causa de pessoas que eu procurei para entender melhor sobre a maioria dos assuntos e trazer e formar uma opinião minha. Aí é só isso mesmo que eu gostaria de ressaltar, porque até mesmo eu fiquei bastante em dúvida no que responder... Porque eu não tenho muita influência assim..., em questão dos meus pais, porque minha opinião muito diferente tipo do meu pai, sabe!?! Da minha mãe até que não, mas... por exemplo, a maioria das coisas que eu fui aprendendo, eu fui passando pra ela, tanto que ela começou a formar certas opiniões a parte do que eu fui falando com ela, conversando com ela, então eu acho que eu nunca tive muita influência em questão de alguns assuntos dos meus pais, sabe!?! Ou eu tive, só que com o passar do tempo eu modifiquei, porque aquela já não era mais a minha percepção e sim a que eles tinham e que eles passaram para mim, mas eu já não concordava.

O período da adolescência e os processos de desidentificação, encontro/desencontro com as figuras paternas, seus valores e expectativas (COUTINHO; POLI, 2021) são ilustrados na fala de Daniela. Esta busca em outros espaços de conhecimentos e posições para assumir, não se deve só ao processo de quebra do ideal do Eu ligado as figuras dos pais, mas na busca de referenciais externos para a afirmação desta nova identidade que emerge deste movimento. Um ponto muito importante desta fala, é mais uma vez o papel que os meios digitais, em especial a internet e as redes sociais, assumem como lócus de referência para estes jovens. As redes segundo Lima e Nobre (2021), possuem uma lógica totalitária, marcada pelo excesso de informação, fazendo com que a cultura digital impeça qualquer possibilidade de hiância, de falta por parte do sujeito, negando qualquer possibilidade de não saber. Este movimento alegado por Daniela e trazido pelos outros participantes, demonstra de certa forma um caráter fetichista com relação as redes e ao saber. Frente a este movimento em direção a este espaço totalizante e o encontro das respostas, buscamos problematizar junto a estes jovens o que lhes impeliria em direção a essa busca incessante pelo “melhor argumento”.

A seguir elencamos algumas das respostas que nos permitem apreender este movimento.

Ruth: eu acho que dependendo da situação, dependendo do acontecimento, eu sinto raiva ou alguma coisa assim, com tristeza quando alguém morre e a felicidade... é isso que eu paro para pensar que eu fico com raiva, aí na mesma hora eu já paro pra pensar. Eu sinto raiva, vamos supor assim, ahh... no caso de uma mulher que foi assediada. Aí eu fico com raiva de tipo assim, muitas vezes a gente não pode sair na rua com um short curto (...)

Daniela: então professor, quando eu vejo uma notícia e, por exemplo, eu não concordo porque ela notícia, aí eu gosto de pesquisar mais sobre o assunto para entender, porque

que eu não concordo. Porque com certeza vai ter uma outra pessoa que também não concorda e ela vai se justificar. E essa justificativa talvez me ajude a formar a minha opinião em relação ao porquê de eu não concordar, sabe? Quando eu costumo não concordar, é porque eu acho que algo foge, assim, muito do direito, sabe? Que às vezes a gente tem? Mas que naquela fala ali, ele tá sendo desrespeitoso, tá sendo preconceituoso, tá sendo, assim... tá sendo um comentário que para mim eu não tolero, sabe? Meio intolerável para mim aí eu falo: opa, não concordo aqui. Ou mesmo a pessoa está sendo intolerável e eu acho aquela situação INTOLERÁVEL!!! Em muitos casos eu sinto raiva, eu fico bem brava! eu converso com uma pessoa um pouquinho difícil de lidar por isso até prefiro me calar (...) eu sei que não é assim que se resolvem as coisas é diálogo. Só que é difícil (...)

Cláudia: quando eu falei da angústia (Cláudia relatou esse sentimento frente a situações de opressão) é porque, às vezes, por exemplo, uma situação parecida com a minha, aí naquele momento eu senti essa sensação (...) aí quando eu vejo que a pessoa sofreu a coisa me dá uma angústia, porque eu procuro (...) eu acho que é mais encontrar um sentimento com outra pessoa e a gente se entender, a gente trocar a experiência, entende? Porque eu absorvo muito sentimento das pessoas (...) eu sou assim pelo menos me falaram que eu sou uma boa ouvinte, porque eu escuto muito as pessoas e eu acabo que... é um pouco ruim porque eu acabo tomando a dor da pessoa e às vezes isso me deixa muito triste, mas é bom porque a mesmo tempo eu consigo ajudar ela pessoa.

As falas de Ruth, Daniela e Cláudia nos indicam o papel central dos afetos e das emoções nos processos de adesão a discursos e os processos de transferência e transmissão na educação. Ao relatarem como se sentem frente a situações de opressão e injustiça, vimos a produção de um novo saber, no sentido psicanalítico e esperado dentro das conversações, que se deram a partir do processo de associação livre e através do franqueamento das falas feitos por nós. Este novo saber produziu um giro discursivo, uma vez que a enunciação anterior sustentava os valores e saberes dos participantes, em especial para Daniela, na busca racional do melhor argumento. Safatle (2016), conforme explicitado nos capítulos anteriores nos traz a centralidade do circuito dos afetos para o estabelecimento do político, longe de ser o espaço da racionalidade pura, a esfera política é dominada pela dimensão dos afetos e suas implicações sobre os sujeitos. Na premissa que nos moveu ao longo das intervenções e de nossa pesquisa, este elemento, conforme podemos inferir acima, também possui um papel fundamental na adesão destas jovens a suas posições em relação ao saber e valores. Longe de ser um fator tangencial, demonstra a importância de se considerar a produção de novos afetos como um campo a ser explorado nas práticas educacionais, em especial em momentos de ampliação de discursos segregacionistas.

No que tange nossa pesquisa, esta última circulação de falas nos deu certa medida da potência dos debates e materiais que foram mobilizados, a fim de sensibilizar e promover novos atravessamentos junto aos participantes da pesquisa.

Mais do que isso, o primeiro encontro trouxe à relevo uma série de temas, indagações e inquietações destes jovens, como questões relativas aos direitos, a diversidade, o papel da reli-

giosidade e das liberdades. A partir das associações livres, também foi possível verificar a paulatina incorporação de termos relacionados aos direitos humanos nas falas dos participantes, nos permitindo afirmar que eventos de letramento em direitos humanos se deram ao longo da prática deste primeiro encontro.

4.3.2 A segunda conversação: Sensibilização

A segunda conversação se deu cinco dias após o primeiro encontro e novamente de forma online em decorrência da pandemia. Foi um encontro mais longo que o primeiro com uma duração de 2 horas e meia. Nosso intuito nesta conversação era retomar discussões levantadas acerca da dignidade humana que foram trazidas na primeira conversação e procurar a partir da mobilização de materiais como a legislação racial da Alemanha Nazista e de um relato de um sobrevivente de Auschwitz, problematizar o papel das legislações e dos Estados na formalização e definição destas ideias. Conforme iremos relatar, outros materiais acabaram sendo incorporados ao longo do encontro, o que nos permitiu contrapor estas fontes com a realidade do Brasil dos tempos pandêmicos.

Neste encontro contamos com a presença de seis participantes, apenas Daniela não pode participar. Carlos e Roberta, que não puderam participar do primeiro encontro, fizeram suas apresentações e foram informados do que ocorreu na primeira conversação.

Carlos, assim como Ruth, Cláudia e Pâmela, é estudante de uma escola estadual no Bairro Barreiro em Belo Horizonte. Já Roberta é uma ex-aluna desta mesma escola e atualmente cursa o ensino médio técnico no CEFET. Perguntados acerca dos motivos que os levaram a participar da pesquisa, Carlos afirmou que o tema e o fato de se identificar com a disciplina de História, matéria de formação do professor pesquisador, foram os motivos que o levaram a se interessar em participar. Roberta, por sua vez afirmou que o motivo primordial se deu pela identificação com o pesquisador, que foi seu professor em 2019, e pela expectativa de ajudá-lo no processo da pesquisa, além de possuir interesse especial pelo tema.

Após rodada de apresentações, onde os outros participantes também falaram de si, a fim de se fazerem conhecer pelos recém-chegados, foram recolocadas para os “novatos” as questões iniciais da primeira conversação, quais sejam: “O que é para você viver uma vida boa?” e “é possível viver uma vida boa em uma vida ruim?”.

Ao responder a primeira questão, Roberta e Carlos, assim como outros participantes haviam feito na primeira conversação, pontuaram a centralidade de “uma boa condição emocional” e “estar bem consigo mesmo”, estas seriam mediadas por uma boa condição financeira e

uma boa vivência familiar. A recorrência destas falas nos indicam um elemento que vai além de uma simples enunciação, elas dão conta de um sintoma que permeia um mal-estar na contemporaneidade, e que segundo trabalhos de Christian Dunker, Vladimir Safatle e Nelson da Silva Jr, compilados no livro *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico* (2021), nos apontam para os impactos do neoliberalismo, não só nas formas de subjetivação da atualidade, conforme discutimos em capítulos anteriores, mas também no que se refere ao papel do sofrimento como elemento de acumulação e de normalização, presentes na nova disposição do capitalismo flexível e de acesso que se interpôs a partir dos anos 70. Segundo a premissa sustentada pelos autores, as gramáticas pelas quais compreendemos e nomeamos nosso sofrimento são fruto de construções discursivas e tendem a se alinhar com a ideologia e racionalidade dominante em cada período histórico. No que tange as formas de sofrer na contemporaneidade, Safatle, Dunker e Silva Jr, sustentam que desde do final dos anos 60 e início dos anos 70, houve no campo da psicologia e da psiquiatria uma mudança de eixo pela qual a gramática e os manuais de designação das doenças e enfermidades psicológicas se guiavam. Sustentam que esta mudança se guiou para uma perspectiva mais individualista e biologizante das enfermidades, obliterando as antigas inferências ao social presentes na gramática estabelecida anteriormente, a partir de áreas como a psicanálise. Estas mudanças reverberam na fala destes jovens, como na presença constante de enunciados referentes a saúde mental e estar bem consigo mesmo. Uma das principais características da gramática hegemônica do sofrimento, estaria justamente na imposição aos sujeitos de um autoaperfeiçoamento mental e uma prática individual de saúde mental (DUNKER; SAFATLE; SILVA Jr, 2021).

Ao responder a segunda questão, Carlos pontua a impossibilidade de se realizar frente a insatisfação do sujeito ou dada as condições sociais destes. Roberta por sua vez, afirma que:

Roberta: Eu acho que, tipo assim, mesmo (...) que você tenha uma condição “até que boa”, se você for pensar muito nos outros, você nunca vai viver uma vida completamente feliz. Porque, por exemplo, a gente liga o jornal e a gente vê o tanto de pessoas que tá morrendo por dia. A gente vê a situação horrível que tá acontecendo lá com o talibã e, se a gente for ver uma coisa dessas, a gente acaba não sendo completamente feliz... Porque a gente a gente se importa com os outros, querendo ou não, e isso às vezes acaba impedindo a gente a ser completamente, né!? De aproveitar a felicidade ao máximo que a gente poderia. Mas não que isso seja uma coisa ruim também, pelo menos ao meu ver, eu acho que é importante a gente se preocupar com os outros, desde que a gente saiba equilibrar isso da forma certa.

Há na fala da Roberta, certo eco das indagações propostas por Butler no capítulo em que nos baseamos na confecção das questões preliminares. Esta mesma impossibilidade de ser feliz em um mundo estruturalmente desigual, violento e marcado pelo apagamento das formas

de vida, são trabalhados por Butler (2018) como fatores estruturantes da inviabilidade de uma vida boa, nas bases de constituição do atual sistema capitalista. A fala de Roberta acolhe ainda uma perspectiva com forte potência crítica ao afirmar a importância da preocupação com o outro e o fato disto nos afetar, ainda que pontue a necessidade de procurar um certo equilíbrio entre este afetar e sua saúde mental. Aqui encontramos um ponto de contato com as falas que circularam ao final da primeira conversa e que subsidiariam as discussões do encontro que estamos descrevendo, qual seja, a potência dos afetos como caminho a ser explorado para a discussão e ensino em direitos humanos.

Ao terminar este circular de falas de Roberta e Carlos, passamos a explicar que o fim último desta conversa é pôr em perspectiva o papel da sociedade, do Estado e das ideologias para o estabelecimento das dimensões e entendimentos acerca da dignidade humana.

Na primeira circulação de falas, deste encontro, pretendemos nos aproximar das concepções e entendimentos de dignidade humana dos jovens participantes de nossa pesquisa. Para tanto trouxemos uma definição simplificada do que seria a definição de dignidade humana, qual seja, “o mínimo necessário para um sujeito poder viver, poder ser”. Além desta definição, procuramos apontar as dimensões de inclusão e exclusão das concepções de dignidade humana, a partir da mobilização de alguns exemplos, como nas concepções presentes no cristianismo e em outras religiões, assim como na distinção entre bárbaros e civilizados na civilização greco-romana. Após estes esclarecimentos são feitas as seguintes colocações “o que vocês compreendem como dignidade humana”? E “Quais são suas referências para definir estas questões”?

A circulação de falas a partir destas questões, retomaram em grande parte elementos discutidos no encontro anterior. Houve uma ênfase nas falas de Ruth, Roberta e Carlos acerca das liberdades individuais, da diversidade e, em especial, do papel do respeito como pontos centrais para estes jovens no que se refere a dimensão da dignidade humana. Há um esforço para determinar o que seria esta liberdade e seus limites. Roberta, em especial, procura delimitar os limites do poder fazer tudo que quisesse, conforme havia aparecido na fala de outros participantes, porém estes limites são entendidos, não como um limite entre aqueles que possuem direito e aqueles apartados destes, mas sim enquanto uma fronteira de orientação e recriminação de certos comportamentos, como o uso de drogas e o envolvimento com o crime.

Alexis, ao tomar a fala, procura demarcar três espaços para a definição da dignidade humana, uma a que ele atribui a seu círculo de convivência, outra relativa a esfera normativa, ao se referir a constituição, e, por último, aquela que atribui ao seu “ponto de vista pessoal”:

Alexis: no meu ponto de vista, para começar, no meio que eu convivo, dignidade humana é simplesmente o cara ser um cara o honesto, um cara que não mexe com coisa errada, ser um cara trabalhador. Ser um cara ativo, um cara que ajuda as pessoas, né? Agora se for... se a gente for levar pela constituição, dignidade humana é a pessoa poder ter o direito dela ter uma casa ou até mesmo quando um bebê nasce, dele ter alimentação, dele ter os pais para zelar ele, para cuidar dele, né!? E já do meu ponto de vista pessoal, né!? A dignidade humana também é o respeito, a pessoa ter... ela ter uma condição financeira de se sustentar e não depender de ninguém.

Na primeira parte de sua fala, Alexis procura delimitar uma visão que seria compartilhada pelo seu círculo de convivência. Esta ênfase, nos coloca a possibilidade de se procurar estabelecer uma demarcação de distanciamento com a perspectiva dos outros participantes acerca dos objetos e dos sujeitos que seriam abarcados pelo conceito de dignidade humana. Em um primeiro momento este sujeito, “merecedor” da dignidade humana, seria aquele que se enquadraria em uma série de pré-requisitos: ser honesto, trabalhador, ter uma vida correta. Na segunda parte, Alexis busca, dialogar com o que ele entende como dignidade humana a partir da constituição. Nesta fala ecoa uma disposição mais universal dos sujeitos que seriam objeto desta dignidade. Ao final de sua fala, o jovem retoma um tema referido pelos outros participantes, relativo ao respeito enquanto baliza para a garantia da dignidade, e faz uma conexão entre dignidade e autonomia do sujeito, a partir de uma perspectiva de independência financeira, retomando outra questão abordada no primeiro encontro.

Cláudia e Pâmela ao afirmarem que apenas concordavam com as colocações anteriores dos outros participantes, nos motivou a solicitar maiores esclarecimentos acerca do entendimento dos participantes sobre a ideia de “respeito”, que tanto povoou as colocações destes até então.

Alexis retomará a discussão do respeito fazendo alusão a uma máxima, relativa ao conceito de liberdade: “minha liberdade vai até onde começa a sua”. Para ele, este entendimento da liberdade daria o lugar do espaço do “respeito” ao outro e a sua forma de ser. Ruth por sua vez traz, a partir da lembrança de um vídeo assistido na internet, das violações a dignidade humana promovida por pessoas conhecidas pela cultura pop como Karens⁴⁰. Ao referir-se a estes casos, Ruth nos trouxe para a conversação temas relacionados a racismo, preconceito e outras formas de violação, o que, após um novo esclarecimento de nossa parte acerca da dinâmica das conversações, possibilitou uma frutífera sequência de “associações livres” para que

⁴⁰ O termo “Karen”, de acordo com reportagem publicada no site da BBC News, em agosto de 2020, surgiu como meme, a partir da satirização de mulheres brancas de classe média, por parte da comunidade negra norte-americana, que se valem de um pretensão privilégio para menosprezar, subalternizar e praticar agressões racistas a partir de um recorte de classe e raça contra minorias e grupos precarizados. Para maiores informações, consultar “O que é uma 'Karen', novo personagem no debate racial dos Estados Unidos”, disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-53640392> acesso em 13/11/2021 às 19:00.

perscrutássemos e problematizássemos as dimensões de dignidade humana trazidas pelos jovens sujeitos de nossa pesquisa.

Pâmela, Cláudia e Roberta procuram mapear o entendimento do grupo acerca das “Karens” e suas possíveis motivações e origens:

Pâmela: Essas “Karens” são extremamente preconceituosas e desrespeitosas, como a Ruth falou, é uma mulher racista, também é homofóbica ou contra qualquer coisa de outro país, né... xenofobia.... pessoas diferentes de outros estados também, é isso! O termo “Karen”, é um termo americano... norte-americano, para julgar as pessoas que estão sendo babacas, como a Ruth falou, e preconceituosas (...) tem até uma frase típica das “Karens” que é: “deixa eu falar com gerente”, que é quando ela fala uma coisa absurda e ainda acha que tá certa.

Cláudia: eu acho que, além do respeito, (falta) a solidariedade com as pessoas. Que quando você é... ahhh e a empatia, solidariedade e empatia. Quando você vê uma situação dessa, quando você testemunha, quando você grava alguma coisa, tenta ajudar, eu acho que você está sendo solidário. Você tá se pondo no lugar da outra pessoa. Eu acho que as “Karens”, elas não têm essa solidariedade, nem empatia, porque essa dupla faz você pensar: “o meu comentário vai machucar outra pessoa?” (...) E acho que as “Karens” não pensam isso antes de fazer ou falar. (...) Falta muito amor ao próximo por elas... e nas outras pessoas que tentaram ajudar, que gravaram para serem testemunhas, tiveram a solidariedade com o próximo.

Roberta: respondendo um pouquinho a pergunta que professor fez, sobre como surgem as “Karens”, como surgem esse tipo de pessoa. Eu acho, pelo menos, além de um possível narcisismo, essas pessoas realmente não tem empatia pode também ser também uma questão cultural e até uma criação mais conservadora. Porque, que nem a Pâmela citou, por exemplo, a questão da xenofobia. Nos Estados Unidos é muito cultural. Eles são tão patriotas, mas eles são patriotas em um em um ponto em que tipo, eles enaltecem a nação deles acima de outras, diminuindo e desvalorizando outras. Então, às vezes, isso pode ser uma questão muito cultural. E também a questão da criação, querendo ou não, a nossa criação desde a infância, ela é muito importante para nossa vida adulta e uma pessoa que foi criada com o país que age de uma forma racista, essa pessoa dificilmente não vai ser assim. Ela vai ter que ter um outro ambiente alguém dizendo: não!! Isso aqui é errado”, pra ela não fazer aquilo. E mesmo assim talvez ela ainda faça, porque são os pais dela, são as primeiras pessoas que ela vai confiar antes de qualquer coisa.

Enquanto a fala de Pâmela, procura delimitar o conceito por detrás do termo e descrever as atitudes individuais que definem as ações das pessoas categorizadas enquanto “Karens”, Cláudia atribui as pessoas, assim categorizadas, um certo “déficit” de solidariedade e empatia, o que explicaria suas atitudes discriminatórias. É interessante notar a presença da dimensão dos afetos na fala de Cláudia e de como ela estabelece uma distinção nesta dimensão entre estas e aqueles que as enfrentam. Roberta, por fim, no circular das falas procura apontar possíveis causas que explicariam não só as atitudes, mas a própria existência deste tipo de sujeito. Em um primeiro movimento, chama atenção para um possível narcisismo “doentio” como traço primordial de caráter. Para além disso, aponta o forte potencial que culturas centradas na perspectiva segregacionista, como no caso trazido a relevo da xenofobia, fruto de um patriotismo exacerbado por parte dos norte-americanos, exercem para a existência e reprodução de pessoas

e atitudes como as performadas pelas “Karens”. Outro ponto importante, se refere a perspectiva da educação e da reprodução de atitudes e concepções racistas e segregacionistas por parte desta, devido a influência dos pais e responsáveis. O elemento barbarizante das atitudes racistas são contrapostas por Roberta pela necessidade de espaços onde tenha alguém para dizer “não! Isso aqui é errado”.

A fala de Roberta rompe com o centramento, até então, dos enunciados em uma dimensão meramente individual, para buscar pensar esta questão à luz das formas de sociabilidade e da constituição da cultura e da sociedade. Estes pontos são centrais para que se efetivasse a partir da prática, que estávamos empreendendo, uma construção mais ampla de uma dimensão de dignidade humana e de como esta é implicada socialmente e culturalmente. Pensar questões como o racismo, para além da dimensão do indivíduo, é crucial, conforme autores como Silvio Almeida (2019)⁴¹, tanto nos alertam a partir de sua definição de racismo estrutural.

As falas acerca das “Karens” suscitam nas colocações subsequentes novos relatos de situações de racismo e segregação dos sujeitos, como no relato de Alexis acerca de um crime de racismo cometido em Brasília por uma mulher idosa branca contra pai e filho em frente a uma obra, enquanto estes conversavam sobre o passado de trabalhador da construção civil do pai. Outro elemento que retoma na conversação, é a presença de novas referências a séries e programas de TV, assistidos por estes jovens, como o caso da série “Brooklin 99”, referido por Ruth, para trazer à tona um episódio em que um policial negro à paisana é destratado e quase preso por um outro policial branco. Ruth, descreve a angústia como sentimento que marca sua relação com este episódio, dada a grande tensão e revolta frente ao caso ilustrado e que encontra ecos, tanto na sociedade norte-americana, quanto na brasileira. Ruth afirma que um dos motivos de se interessar por séries como esta, se deve justamente por sua tendência de abordar “muitos assuntos importantes”. Entre os assuntos mencionados por Ruth, a série abordaria temas como racismo e homofobia, a partir de situações e personagens, que procuram pôr em evidência os temas, a fim de apresentar uma perspectiva crítica acerca destes. Ruth procurou justificar a angústia que sentiu ao assistir episódios como o citado acima na seguinte fala:

Eu fico triste, porque o que acontece com o Terry (personagem) não é uma coisa que o produtor criou e que na “vida real” não existe. É uma coisa que acontece nos dias de hoje com as pessoas negras, sabe? Elas estão simplesmente vivendo a vida delas,

⁴¹ Conforme discutimos acima, Silvio Almeida defende a concepção de “racismo estrutural” a partir do entendimento de que este não é fruto de atitudes individuais ou mau funcionamento da sociedade e das instituições, mas decorre da própria forma de organização do social que traz no seu núcleo estruturante a divisão ontológica entre a branquitude e a negritude. Longe de ser fruto de um erro, este está no cerne da reproduzibilidade de nossas formas de sociabilidade.

mas muitas vezes podem ser presa ou mortas, simplesmente por causa da cor da pele delas.

Neste enunciado e no restante do fluxo da fala de Ruth, pudemos perceber uma aproximação com a um entendimento supraindividual da segregação racista. Ela não atribui a atitudes individuais os problemas levantados pela série, mas a um conjunto de práticas que permeiam o social e as instituições. Ainda assim, ao contrário do que afirma Silvio Almeida (2019), Ruth atribui a estas práticas um caráter de mal funcionamento deste social, de uma lógica que poderíamos classificar de um olhar patologizante⁴² da questão. Ruth também traz um importante elemento que a série promove junto a ela, enquanto espectadora, que está na centralidade de nosso entendimento de nos acercarmos da educação em direitos humanos a partir da mobilização dos afetos e do desamparo frente a narrativas de sofrimento e superação. Em outro momento de sua fala, ao relatar o medo e o processo de negação da condição de meninas negras, provocados nas filhas do personagem que sofre as agressões racistas, Ruth procura apontar o absurdo da situação, e salienta que assim a compreende, ainda não consiga vivenciar aquela experiência na pele, devido ao reconhecimento de um certo “privilégio de ser branca”, o que a eximiria de passar situações de constrangimento como os que ela procurou ilustrar a partir da sua fala.

Estas citações de ações e falas segregacionistas que emergiram das associações livres dos participantes, são rechaçadas e criticadas por Carlos e outros participantes, que entendem estes atos como graves violações a dignidade dos sujeitos vítimas destas atitudes. Na fala anterior de Ruth, foi trazida, além dos temas relacionados ao racismo, situações em que a questão da homofobia e o ódio a pessoas em decorrência de sua sexualidade foram tratados na série. Ruth, em sua fala, adotou uma posição de indignação frente ao fato de pessoas se incomodarem com demonstrações de afeto e carinho entre pessoas do mesmo sexo. Esta fala de Ruth e a questão do julgamento e opressões a que estão submetidos os homossexuais e os negros, reverberou junto aos participantes.

Estes temas trazidos a relevo encontraram ecos na história de vida de duas das participantes que trouxeram dois fortes relatos para nosso encontro. O primeiro deles foi devido ao fato de uma das jovens ter assumido sua homossexualidade para os pais e não ter tido a acolhida que esperava. O pai não aceita de forma alguma a condição da filha e a mãe, apesar de aparentemente ter entendido a situação, ignora tudo que se relaciona ao fato de forma acintosa.

⁴² Ao mobilizar este termo intentamos apenas expressar a tendência trazida pela participante, assim como outros participantes, de apontar a questão das opressões e segregações racista e homofóbica a partir do ponto de vista de que aqueles que atuam e compactuam com práticas segregacionistas sofrem de algum distúrbio mental ou relacional.

Já o outro relato, refere-se a um fato ocorrido quando esta jovem era pequena demais para se lembrar, mas teve contato com esta história a partir de familiares. Segundo ela, seu pai é um homem negro e ela é uma garota de tez mais clara. Quando pequena, ao adentrarem uma loja, seu pai foi seguido e interpelado por seguranças, pois suspeitavam que este havia sequestrado a criança que estava com ele. Os relatos provocaram um momento de forte emoção e acolhimento por parte dos participantes. Apesar das conversações não terem um fim terapêutico em sua aplicação na pesquisa (FERREIRA, 2018), é evidente que o que experienciamos nestes compartilhamentos foram possíveis devido ao espaço de escuta e acolhimento que a atividade propiciou. O sofrer dos relatos trazidos pela série dialogaram com as histórias destas jovens. As experiências individuais compartilhadas aqui, não atuam como um fator de generalização, seu caráter anedótico, para nós, vale mais pelo impacto, identificação e acolhimento fomentados junto aos envolvidos na prática. Estes possibilitam tornar “visceral” a dimensão da dignidade, saímos assim da abstração, para uma corporificação da necessidade de se refletir, definir e lutar por uma condição de dignidade humana. Longe de querermos instrumentalizar estes relatos, apenas procuramos salientar sua implicação sobre os sujeitos da pesquisa e sobre a temática que estávamos trabalhando.

Na sequência destes fortes relatos, e posterior a um breve intervalo, retomamos a atividade a partir de dois materiais que havíamos selecionados para que pudessem servir de motor para a circulação de falas. O primeiro deles tratava-se da “Lei de Proteção do sangue e da honra Alemã” que versava acerca da proibição, anulação e punições referentes a casamentos e relações sexuais entre alemães e judeus e o segundo documento utilizado foi a “Lei da Cidadania” que restringiu a cidadania plena na Alemanha Nazista apenas aos designados como puros de sangue (arianos). Os documentos tiveram as referências a alemães, judeus, Reich e Alemanha suprimidos para que os participantes fizessem a conexão com a exceção nazista a partir da interpretação do conteúdo racista e segregacionista das leis (Apêndice C).

Frente ao exposto acima, após a leitura foi solicitado aos jovens que tecessem comentários acerca dos documentos e que procurassem identificar o período a que pertenceria. Em poucas falas os jovens logo identificaram que se tratariam de documentos do período da Segunda Guerra Mundial, mais precisamente ligados ao regime Nazista na Alemanha. Ainda que tenham identificado corretamente o período e a qual grupo político estariam ligadas estas leis, seu conteúdo causou forte impacto junto aos jovens. Cabe refletirmos a importância de darmos concretude aos temas relativos à barbárie em sala de aula, seja no âmbito dos relatos, seja cotejando documentos e legislações que consolidassem as visões segregacionistas e as violações a pessoa

humana em regimes totalitários como o Nazismo alemão. Pouco depois introdução dos textos na conversação, Pâmela precisou sair devido a falta de bateria no celular.

Após a leitura e a discussão preliminar da natureza e origem do documento, foi pedido para os participantes refletirem e verificarem se seria possível relacioná-los às discussões que estávamos realizando até então.

Carlos, trouxe para a discussão, em sua fala, a divisão entre humanos e sub-humanos trazidas nos textos, e de como estes aspectos minavam a possibilidade de se fazer valer os elementos de dignidade humana colocados em relevo pelos participantes, como por exemplo as liberdades e a questão do respeito. Em sequência a fala de Carlos, Roberta toma a palavra:

Roberta: (...) esse documento, ele traz para gente muito sobre o que a gente discutiu hoje sobre respeito e dignidade humana, né? E querendo ou não, o movimento nazista foi um movimento contra dignidade humana. Um movimento onde, tipo assim: “eu sou melhor que você, tá bem? E tem algo muito brutal na história humana, querendo ou não, (...) isso remete muito ao que a gente conversou hoje sobre respeito sobre direito à liberdade direito a expressão e também sobre o que a gente conversou sobre a dignidade em si.

Ao trazermos documentos relativos à legislação racial na Alemanha nazista, visávamos, instigar este olhar para a dimensão da dignidade humana. Após as falas dos jovens, procuramos amarrar em nossa explicação o papel das legislações e normativas como espaços de disputa e consolidação de visões acerca da dignidade humana. Houve aqui a tentativa de explicar questões que sobressaíram algumas vezes nas falas dos jovens, em especial nas de Cláudia, quais sejam: “Por que as pessoas fazem isso? Por que são racistas? Procuramos apontar os aspectos institucionais e estruturais em que se inseririam as ações dos racistas e preconceituosos em geral. Aqui procuramos também trazer o caminho inverso do que se costuma discutir no âmbito das legislações na prática de ensino dos direitos humanos. Antes de apresentar documentos como a DUDH, intentamos apresentar legislações de exceção e em um segundo momento, conforme passaremos a descrever agora, procuramos através do relato do escritor Primo Levy sobre parte de sua vivência em Auschwitz, dar voz e corporeidade para os efeitos de normativas que instituem divisões abissais entre o que consideram um humano pleno e os sub-humanos.

Selecionamos partes do capítulo “No fundo” do livro “É isto um homem” (2005) do escritor Primo Levy, onde este narra sua chegada ao campo de concentração, as humilhações e o processo a que os condenados (Häftling) dos campos estavam sujeitos. Levy atenta em seu relato acerca do caráter duplo do significado da palavra campo de extermínio, fazendo alusão tanto aos processos de eliminação dos corpos, quanto da destruição das subjetividades e identidades dos judeus e outros grupos encaminhados para estes campos de morte.

O texto não foi apenas projetado para os participantes, mas também procurou-se fazer uma leitura “dramática”, buscando dar ênfase a pontos específicos, criando, desta forma, uma atmosfera de tensão, reflexão e desamparo. Abaixo reproduzimos os excertos trabalhados:

“NO FUNDO”

Levi, Primo, É Isto um Homem?

A viagem levou uns vinte minutos. O caminhão parou; via-se um grande portão e, em cima do portão, uma frase bem iluminada (cuja lembrança ainda hoje me atormenta nos sonhos): ARBEIT MACHT FREI — o trabalho liberta.

Descemos, fazem-nos entrar numa sala ampla, nua e fracamente aquecida. Que sede! O leve zumbido da água nos canos da calefação nos enlouquece: faz quatro dias que não bebemos nada. Há uma torneira e, acima, um cartaz: proibido beber, água poluída. Besteira: é óbvio que o aviso é um deboche. “Eles” sabem que estamos morrendo de sede, botam-nos numa sala, há uma torneira e Wassertrinken verboten. Bebo, e convido os companheiros a beber também, mas logo cuspo fora a água: está morna, adocicada, com cheiro de pântano.

Isto é o inferno. Hoje, em nossos dias, o inferno deve ser assim: uma sala grande e vazia, e nós, cansados, de pé, diante de uma torneira gotejante mas que não tem água potável, esperando algo certamente terrível, e nada acontece, e continua não acontecendo nada. Como é possível pensar? Não é mais possível; é como se estivéssemos mortos. Alguns sentam no chão. O tempo passa, gota a gota.

[...]

Ao toque de sino, o campo escuro vai acordando. De repente, a água sai fervendo das duchas — cinco minutos divinos. Logo, porém, irrompem quatro pessoas (os barbeiros, talvez), que, à força de gritos e empurrões, nos mandam, molhados e fumegantes, para a gélida sala ao lado. Lá, outros tipos atiram-nos, berrando, sei lá que trapos esfarrapados e nos socam na mão uns sapatões de sola de madeira. Não temos nem o tempo de compreender, e já nos encontramos ao ar livre, na neve azulada e gelada do amanhecer, e, nus e descalços, com nossa trouxa na mão, devemos correr até outro barraco, a uns cem metros de distância. Lá, podemos vestir-nos.

Ao terminar, cada qual fica em seu canto, sem ousar levantar o olhar para os demais. Não há espelhos, mas a nossa imagem está aí na nossa frente, refletida em cem rostos pálidos, em cem bonecos sórdidos e miseráveis. Estamos transformados em fantasmas como os que vimos ontem à noite.

Pela primeira vez, então, nos damos conta de que a nossa língua não tem palavras para expressar esta ofensa, a aniquilação de um homem. Num instante, por intuição quase profética, a realidade nos foi revelada: chegamos ao fundo. Mais para baixo não é possível. Condição humana mais miserável não existe, não dá para-imaginar. Nada mais é nosso: tiraram-nos as roupas, os sapatos, até os cabelos; se falarmos, não nos escutarão — e, se nos escutarem, não nos compreenderão. Roubarão também o nosso nome, e, se quisermos mantê-lo, deveremos encontrar dentro de nós a força para tanto, para que, além do nome, sobre alguma coisa de nós, do que éramos. Bem sei que, contando isso, dificilmente seremos compreendidos, e talvez seja bom assim. Mas que cada um reflita sobre o significado que se encerra mesmo em nossos pequenos hábitos de todos os dias, em todos esses objetos nossos, que até o mendigo” mais humilde possui: um lenço, uma velha carta, a fotografia de um ser amado. Essas coisas fazem parte de nós, são algo como os órgãos de nosso corpo; em nosso mundo é inconcebível pensar em perdê-las, já que logo acharíamos outros objetos para substituir os velhos, outros que são nossos porque conservam e reavivam as nossas lembranças.

Imagine-se, agora, um homem privado não apenas dos seres queridos, mas de sua casa, seus hábitos, sua roupa, tudo, enfim, rigorosamente tudo que possuía; ele será um ser vazio, reduzido a puro sofrimento e carência, esquecido de dignidade e discernimento — pois quem perde tudo, muitas vezes perde também a si mesmo; transformado em algo tão miserável, que facilmente se decidirá sobre sua vida e sua morte, sem qualquer sentimento de afinidade humana, na melhor das hipóteses considerando puros critérios de conveniência. Ficará claro, então, o duplo significado da

expressão “Campo de extermínio”, bem como o que desejo expressar quando digo: chegar no fundo.

Häftling: aprendi que sou um Häftling (detido, prisioneiro, condenado). Meu nome é 174.517; fomos batizados, levaremos até a morte essa marca tatuada no braço esquerdo.” (Levi, 2005, p. 25-33)

O resultado inicial, do que podemos chamar de “performance”, foi um longo silêncio. Este só foi quebrado por Alexis e Roberta, que remoraram uma atividade em que trabalhamos este texto anos atrás e do impacto que o texto lhes causou. Cláudia, reportou no chat do programa que utilizamos para o encontro que “precisava de tempo para digerir” o que acabou de ouvir. Ruth, logo em seguida, afirma que “estava chocada até agora”, frente a esta fala, perguntamos como este texto estava reverberando entre eles. Neste momento Ruth retoma a fala:

Ruth: O choque é de indignidade, do que as pessoas judias passaram, sabe? Só por causa da crença, da religião delas, elas sofreram tudo isso. E aí moço falando que a roupa que... ele... tirar a roupa dele e essa coisa dele tomar um banho, acho que foi que... dá da torneira e a do banho foi assim, a parte que mais me deixou chocada e triste por ele e por outras pessoas terem passado por isso, sabe? Aí na hora que... no final ele falou que o nome dele é só um número... Enquanto você tava lendo, eu fiquei assim: gente não acredito até agora que isso realmente aconteceu, sabe? Que teve uma época que as pessoas realmente viveram isso, sabe? As pessoas judias... Não consigo acreditar como que alguém podia ser tão ruim, tão sem coração e sem ter respeito pelos outros para fazer essas coisas... com os judeus, como o Hitler fez. Não consigo imaginar isso acontecendo, sabe? Isso parece que não é verdade, tão horrível que é!

Cláudia: É muito triste ver esse relato e saber que aconteceu com milhares de pessoas e... como que eu posso falar? Eu falei que precisava de um tempo para digerir porque é um texto que (...) quando você para realmente pra analisar, mexe muito comigo. Quando eu parei, realmente assim, que você tava lendo, (...) eu fui analisando e mexeu muito comigo, porque a pessoa... ele perdeu literalmente tudo, ele perdeu quem ele é. Ele não é mais... ele foi denominado nada. Tiraram dele o direito de ser humano. Então eu acho que isso é muito triste. E a pessoa ter essa consciência que ela está ali... que não está sendo nada. Nossa! É muito pesado, meu Deus... (...) Infelizmente aconteceu, né? Isso nos mostra até onde a humanidade pode se acometer (sic). Não dá para entender o que se passa na cabeça de quem está fazendo isso. Não sei se deu para entender? Mas é mais ou menos esse... essa linha que eu segui: perder tudo. Porque tanto na primeira aula, não sei se vocês lembram, eu falei que eu... luto entre aspas, muito para poder ser quem eu sou, ter autonomia sobre mim e eu me colocando no lugar dessa pessoa perderia tudo que eu prezo, então seria muito vazio...

As duas intervenções acima enunciam um extremo desconforto, um desamparo frente a uma situação de privação total de dignidade. As falas carregadas de atravessamentos e de um forte caráter de indignação e incredulidade frente ao relatado, as levou a questionar o que torna tal brutalidade possível. Como processos barbarizantes como Auschwitz são possíveis? Mais do que isso, há uma tentativa de aproximação da experiência relatada e as implicações a que se sujeitam os indivíduos enquadrados na extrema precariedade (BUTLER, 2019; 2018).

A Incredulidade de Ruth e Cláudia, mobilizaram Roberta e Carlos a trazer uma outra perspectiva para a discussão, suas falas jogam luz para os processos de barbarização presentes hoje:

Roberta: Queria só comentar um pouco sobre a reação, tanto da Ruth quanto da Cláudia, de incredulidade. E assim, é algo que acontece infelizmente, algo terrível, mas é algo que tá acontecendo hoje em dia mesmo. É algo que, infelizmente a gente não tem como simplesmente ignorar ou agir como se não tivesse acontecendo. Não tô dizendo que é algo que elas fizeram, mas me admira um pouco uma pessoa... vê uma situação assim e falar: “eu não acredito que isso possa estar acontecendo.” Porque isso tá! O dia todo, todos os dias! Isso é uma coisa que já aconteceu no nosso país... tá acontecendo no nosso país também! Tá acontecendo em vários outros países, que às vezes a gente e nem ouve falar também... Mas é uma realidade infeliz. Mas ainda é a nossa realidade! E cabe a nós lutar ao máximo que a gente puder contra ela, né!? Lutar o que a gente puder fazer para que possa mudar essa realidade, né!?

Carlos: Pior ainda pensar que no nosso país tem gente que ainda concorda com essas torturas. Concorda com estas torturas com pessoas assim, com essas coisas. Pior que depois de quase cem anos disso, ainda tem gente que concorda.

Roberta e Cláudia trazem a relevo o caráter constante dos processos de barbarização na sociedade brasileira e como os discursos que legitimam a segregação e os fascismos sociais (SANTOS, 2013; 2014) continuam presentes. É importante salientar na fala de Roberta o papel da luta trazida por ela, esta fala ecoa uma premissa central para se pensar os direitos humanos a partir de uma perspectiva contra hegemônica (SANTOS, 2013; 2014; 2019), uma vez que, segundo a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, os direitos contra hegemônicos se constituiriam e se renovariam nas lutas contra a opressão e o sofrimento injusto, nas mobilizações individuais e coletivas frente a negação dos sujeitos e suas formas de vida. Há uma mudança de chave importante por esse tema trazido a relevo por Roberta. Enquanto Ruth e Cláudia buscam uma aproximação com os sentidos, ou melhor, os sem-sentidos da experiência de implosão do ser e de sua subjetividade a partir da máquina de morte e necropolítica (MBEMBE, 2018) do nazifascismo, Roberta nos atenta para o “quefazer” (FREIRE, 2019), ou seja, a partir de um movimento de reflexão e ação, em suma da dimensão de práxis combativa, Roberta indica um sentido a ser adotado frente aos processos de desumanização.

Esse saber que emerge desse “quefazer” e do entendimento da contemporaneidade da barbárie, por parte destas duas últimas intervenções, nos mobilizaram a trazer um novo material para discussão. O intuito era de nos valermos dos atravessamentos provocados tanto pela legislação racial nazista, quanto pelo relato de Primo Levi, para deslocar o enquadramento da precariedade para a realidade da necropolítica no Brasil. Tal qual a leitura dramática utilizada no excerto do livro “É isto um homem? (2018), nos valemos da mesma estratégia para ler uma reportagem publicada pelo jornal “El Pais”, acerca do massacre de Jacarezinho ocorrido em

maio de 2021 nesta comunidade no Rio de Janeiro que vitimou vinte e sete jovens e um policial, e tornou-se o maior massacre perpetrado pela polícia brasileira já registrado.

Abaixo transcrevemos o trecho lido durante a intervenção:

Tu, tu, tu, tu, tu, tu, tu... O sobrevoo de duas águias —como são chamados na cidade os helicópteros policiais— e o pipocar das balas acordaram o Jacarezinho ao amanhecer. Esta favela faz parte do Rio de Janeiro sem glamour. O que sequer sonha com começar a receber turistas vacinados. A., de 28 anos, fez como todos os moradores quando começou a operação policial na quinta passada. Pular da cama ao local mais protegido e abraçar sua filha. Apavoradas, as duas esperavam que o fogo cruzado acabasse quando um ferido entrou em sua casa. “Levou dois tiros, mas estava vivo”, diz ela. O intruso ordenou que ficasse em silêncio e se escondeu em um quarto até que quatro policiais entraram violentamente, encapuzados. Vinham à procura dele. O homem, então, começou a suplicar. “Não me deixa, não vai embora, vão me matar!”. Queria se entregar aos Direitos Humanos, mas os policiais disseram: “Aqui ninguém se entrega, vai sair morto! E o mataram a facadas no quarto, não me deixaram socorrê-lo”, relatou na segunda-feira, ainda angustiada. “Era ele ou minha filha”, murmura. “Não vêm prender, vêm matar”, sentença. Por isso, diz, não usavam no colete a identificação com seu nome e grupo sanguíneo.

Se alguém que foge da polícia bate em sua porta para se esconder, você abre. E ponto. É a lei que impera nas favelas como esta, onde o poder do crime organizado ocupou o vazio deixado pelo Estado. E qualquer morador do Jacarezinho com idade suficiente lembra de muitos outros tiroteios e muitas operações policiais, mas nenhuma tão sangrenta e brutal como essa. Com 28 mortos, a mais letal perpetrada por agentes da polícia na história da cidade. Tantas vítimas em um dia causaram comoção no Rio, que já só se espanta quando as balas perdidas matam crianças porque a violência da guerra contra as drogas é cotidiana. (GORTAZÁR, 2021)

O que se seguiu a esta leitura foi um silêncio mais longo e tenso do que o primeiro. A potência do texto, o desnudar da realidade brutal do cotidiano das comunidades brasileiras e da opressão a que seus cidadãos estão submetidos, realizado em um contexto em que se discutia acerca da dignidade humana e do processo de desumanização perpetrados pelos nazistas, criaram um cenário de choque. Não temos a pretensão aqui de dizer que estes jovens desconheciam tais fatos, longe disto, a maioria são jovens moradores de regiões periféricas e com proximidade com esta realidade, porém o que nos ocorre frente a este silêncio, são os impactos da desnaturalização dos processos de barbárie e violência. O que se deu neste momento da intervenção e as falas que transcreveremos a seguir, carregam este sentido, é o desamparo frente ao “deserto real”, que nas palavras de Slavoj Žižek (2003), seria caracterizado pelo desnudar do semblante ideológico neoliberal de uma sociedade livre, asséptica, democrática, frente a revelação da “realidade real”, da brutalidade e violência sistêmica do capitalismo e suas manifestações cotidianas nas periferias globais. Esse franqueamento que provocou um rápido deslocamento do enquadramento (BUTLER, 2019a) que estávamos dando a questão da dignidade humana e sua violação, intentava apresentar a clivagem abissal que guia nossas visões acerca do humano. A linha ontológica colonial (MALDONADO-TORRES, 2019) se escancara no relato do massacre

de Jacarezinho e no cotejamento das situações de desumanização, barbárie e destruição das formas de vida entendidas como não passíveis de serem vividas e de sequer terem direito ao luto (BUTLER, 2018; 2019a; 2019b) que mobilizamos ao longo deste encontro. Na ausência de colocações, fazemos a seguinte provocação: Há conexão entre os fatos?

Novamente, Ruth é quem retoma a fala e quebra o silêncio que imperava.

Ruth: A brutalidade, assim, dos policiais e a brutalidade dos soldados do exército do Hitler. Do quão sem coração e sem... eu esqueci qual que é a outra palavra... não é empatia, mas é tipo nesse sentido.

Pesquisador: Humm acho que cabe. O que vocês entendem por empatia?

Ruth: É tipo assim acho que pelo menos ter um pouco de compaixão. Pegando o caso do Jacarezinho. Eu acho que sei lá o moço já tava ferido, não tem para quê ter matado o cara, sabe? Ele já tava sofrendo, aí vai matar ele a sangue frio e na casa de duas pessoas que não tinham nada a ver com isso, sabe? No quarto da filha ainda! E a moça falou assim: “ou era esse cara ou era eu e minha filha”. E é tão horrível (inaudível) coisa, sabe? Que não fosse nenhum! Porque ele matou o cara a sangue-frio e fez a menina ficar traumatizada, sabe? A mãe ficar... a mãe e a menina ficarem traumatizada e o cara perder a vida por nada. Eu falo assim por nada, porque a gente não conversou com ele para saber como que chegou naquela situação ali, o contexto todo antes do moço chegar na casa da mulher. Coisa de matar o moço a sangue-frio, sendo que ele já tava sofrendo, sabe?

A fala de Ruth traz uma importante enunciação, um apelo a compaixão e uma crítica ao sem sentido da morte brutal a qual a reportagem fazia referência. Quando nos propusemos a refletir acerca da educação em direitos humanos, tomamos como premissa central o papel dos afetos e a importância de práticas que visem fortalecer e reconstituir as relações de solidariedade genérica na sociedade, fundamento primeiro para poder-se imaginar a extensão e, por que não, a universalidade do humano e do que entendemos por direitos humanos. A voz titubeante e a dureza do comentário de Ruth, estende os limiares da linha abissal para abarcar o precário, para reenquadrar o sujeito e sua dimensão de corpo que sofre. Ao reconhecer a falta de empatia dos nazistas e policiais, se reestabelece na enunciação de Ruth o outro, seja o outro assassinado, seja a figura da mãe e filha que foram violadas pela ação bárbara no seio de sua casa. Na sequência Carlos, seguido por Cláudia tomam a palavra:

Carlos: Com todos estes textos, (...) eu vejo uma conexão com a falta de dignidade. Como nesse último texto, como as pessoas que vivem em comunidade sempre ter um medo de um policial... um policial invadir a sua casa e querer matar sua família muitas coisas e acho que não é uma vida boa isso, não é uma vida boa...

Cláudia: Concordo tanto quanto o Carlos, quanto com a Ruth, porque é muito é traumatizante tanto para mãe, quanto pra criança e por conta de um policial ter matado cara a sangue-frio... Uma coisa que eu vou falar que tem a ver mais com a minha religião vocês podem ter total liberdade para discordar, eu não sei qual que você sobre isso, mas para mim ninguém tem o direito de tirar a vida de ninguém, independente do que a pessoa faça. Porque infelizmente são realidades diferentes. Por exemplo, as crianças se envolvendo no tráfico, isso e aquilo, são realidades diferentes. Infelizmente algumas são mais influenciáveis, outras realmente não tem condições, então eles pensam: “poxa eu vou ali fazer um dinheiro”. Só que é uma ilusão porque quando

você entra... Eu não posso falar, porque, assim, né... mas eu já vi testemunhos, né? Já ouvi testemunho, já li testemunhos, que quando você entra, você tá ali, mas você não tem... não cai a ficha. Só depois que você já tá dentro que cai a ficha, que você só vai sair de lá morto (...)

Eu acho muito horrível uma pessoa tirar a vida da outra independente do que ela faça. Infelizmente os traficantes também não estão certos. Não, porque eles fazem muitas coisas erradas também. Eles também tiram vidas de inocentes, mas é isso eu não concordo, tirar a vida de inocentes. E quando a pessoa já tá sofrendo eu acho muito horrível, você ir lá na frente: “eu vou te matar!” Eu acho horrível isso! Acho que quem pode tirar a vida é somente Deus, na hora que ele achar necessário.

Carlos: Eu só queria dizer também que eu tenho o mesmo pensamento da Cláudia. E tipo, os traficantes é claro que fazem coisas erradas. Eles também matam inocentes. Só que você não pode tirar a vida deles, porque você não sabe... primeiro que você não tem direito de matar eles e também não pode julgar como ele entrou lá. Você não sabe o que ele passou para querer entrar nesse mundo, pra ter um dinheiro fácil, É muita coisa muita coisa envolvida.

Cláudia: Eu gostaria de falar só mais uma coisa. Eu acho que eu quero falar da relação que eu achei nos textos. E pelo menos o que eu entendi, em todos eles, uma parte pelo menos acha que tem o direito de tirar a vida, tirar a dignidade da pessoa. Que em todos os casos aconteceram isso, então eu acho que essa é a relação que eu peguei.

Enquanto Carlos procurou reforçar a conexão da dimensão da negação da dignidade humana, Cláudia retoma seus valores e princípios religiosos como guia para seu entendimento acerca dos fatos narrados na reportagem. Conforme apontamos na análise de nosso primeiro encontro, há um diálogo constante e potente entre a visão cristã de Cláudia e seu entendimento de dignidade humana. Este conjunto de valores potencializam a apropriação desta, da linguagem dos direitos humanos, ao entender como princípio o horror do assassinato e principalmente sua ojeriza pelo sofrimento do outro, em especial o sofrimento injusto e cruel.

Alexis havia caído durante a leitura do texto de Jacarezinho e Roberta preferiu manter-se em silêncio e refletir acerca do que estávamos tratando, ao invés de se manifestar.

O segundo encontro trouxe a relevo as concepções e entendimentos do que estes jovens compreendiam por dignidade humana. Também nos possibilitou tratar com estes jovens as implicações que a definição de dignidade, por parte do poder instituído podem trazer, não só no entendimento desta em uma dada sociedade, mas de como estas visões legitimam a barbárie com aqueles que são enquadrados como sub-humanos, como o rebotalho e o estorvo que o braço armado do Estado deve dar cabo.

Saberes novos emergiram, como o entendimento da necessidade de compromisso na luta contra a opressão e a violência desmedida. Assim como de se repensar como normalizamos a morte dos corpos que estão além da linha abissal (SANTOS, 2013; 2014; 2019), que estão para além da linha ontológica colonial (MALDONADO-TORRES, 2019) que impõe uma gestão necropolítica (MBEMBE, 2018) aos corpos negros e pobres nas periferias do Brasil.

4.3.3 A terceira conversação: Reflexão

A terceira conversação se deu em um sábado e contou com a presença de cinco participantes: Ruth, Pâmela, Carlos, Cláudia e Roberta. Neste encontro procurou-se ampliar as discussões que os materiais mobilizados na sensibilização do segundo encontro haviam trazido. Este encontro teve a duração de pouco mais de 2 horas e 30 minutos.

Em um primeiro momento, procuramos retomar o fio principal dos encontros anteriores, com seus temas e caminhos propiciados pelas “associações livres” e enunciados dos participantes. Cláudia ao tomar a palavra destacou a importância das colocações de Roberta durante a conversação anterior, por esta ter feito uma conexão entre a barbárie nazista e os processos de violência e barbárie na contemporaneidade.

Em nossa lembrança, trouxemos uma breve explanação acerca dos significados da desumanização e barbárie praticadas pelo nazismo, e de como estes se baseavam em processos de diferenciação ontológica. Apresentamos também como estes processos de diferenciação ontológica ainda persistem nas sociedades como a brasileira, através da continuidade de divisões entre indivíduos, como as determinadas pela linha colonial/moderna (MALDONADO-TORRES, 2019), que estabelece processos de diferenciação de reconhecimento e acesso a direitos entre brancos e negros.

Após estas colocações iniciais, apresentamos uma releitura da música “Sunday Bloody Sunday” feita pelo artista mineiro Décio Nogueira, o qual homenageia as vítimas do massacre do Jacarezinho. O vídeo inicia com fortes relatos de moradores e imagens da comunidade após o massacre. Durante a performance, o artista troca o refrão original por “Thursday Bloody Thursday”⁴³, fazendo alusão ao dia em que o massacre ocorreu. O clipe que intercala a performance com imagens da comunidade após a chacina, traz em seu final declamações de trechos da Constituição Brasileira e da Declaração Universal dos Direitos Humanos. O contraste dos textos da constituição e da DUDH com as imagens do resultado da ação bárbara de agentes do Estado, foram as balizas que guiaram o início das conversações neste encontro.

Após a visualização do vídeo, ficou claro na fala dos participantes do grupo presentes, o impacto e o peso do vídeo. Apesar de termos a dimensão do risco deste tipo de material conduzir a uma mera espetacularização da violência, entendemos ser importante nos valermos da mobilização deste tipo de material e do choque inicial provocado por ele, para se estabelecer

⁴³ O clipe pode ser conferido no link abaixo: <https://www.youtube.com/watch?v=gwboWZU8YQU>

pontos de partida para que se possibilite processos de desidentificação com discursos segregacionistas e de desumanização das vítimas do massacre. Estes processos são centrais para nossa discussão, devido ao fato de muitos dos mortos terem algum tipo de ligação com o crime organizado e em decorrência disto, havia uma grande possibilidade de parte dos participantes validassem a atuação da polícia. Intentamos a partir do vídeo, mobilizar os afetos para que não se naturalizasse a barbárie das mortes devido a conduta criminosa anterior, uma vez que para compreendermos o papel dos direitos humanos e sua importância na sociedade contemporânea, é imprescindível que possamos conceber sua extensão a todos e todas sem exceção.

Na sequência do vídeo, Pâmela traz para o debate sua visão sobre a atuação policial, no caso em evidência e em outros momentos:

Pâmela: eu acho que a maioria das pessoas que apanham na rua por ser quem são, né, tipo uma pessoa preta já foi vítima várias vezes violência policial e a maioria destes ataques acontece pela polícia. E para mim a grande maioria dos policiais são bandidos vestidos com fardas, porque eles sempre estão mais matando do que salvando as pessoas. Do que prendendo realmente quem deveria. Eles fogem totalmente dos direitos humanos e fazem o que eles querem. Eles fazem a lei que eles querem, que é matar totalmente todo mundo diferente deles. O que eu acho totalmente errado!

A atuação das polícias no Brasil, levam a Pâmela a apontar a brutalidade policial como uma prática corrente. Em sua fala, além da generalização contundente quanto a honestidade dos policiais, salta uma afirmação que se mostra muito profícua para a discussão que estamos empreendendo, qual seja a desconsideração evidente da instituição polícia no que tange o alinhamento desta com a perspectiva dos direitos humanos. O massacre do Jacarezinho e a mais recente chacina em São Gonçalo⁴⁴ evidenciarão um *modus operandi* das polícias, baseado no desdém absoluto a dignidade dos moradores de comunidades e favelas.

Tomando como ponto de partida a fala de Pâmela e uma colocação anterior de Carlos, em que este, afirmava que o clipe, “apesar de muito pesado, era um vídeo necessário”, Roberta discorre acerca da importância de ter contato com relatos de realidades que estão para além do nosso campo de experiência. Outro ponto que se destaca na fala que transcrevemos abaixo é sua ponderação acerca da relação entre violência policial e poder:

Roberta: eu queria recuperar o que o Cláudio disse, porque o que ele falou assim, é certíssimo. É um vídeo realmente pesado, mas é uma coisa que às vezes é necessário a gente ver, para a gente ter uma noção de realidade. Porque por exemplo, isso não é

⁴⁴ Para maiores informações acerca da chacina de São Gonçalo consultar <https://extra.globo.com/casos-de-policia/resgatamos-os-corpos-nao-achamos-nenhuma-arma-fizeram-uma-chacina-diz-morador-do-complexo-do-salgueiro-25286728.html>

a minha realidade, então eu não posso dizer que eu passei por uma situação assim. Mas eu entendo que isso é realidade de muita gente no nosso país, infelizmente... Então importante a gente conhecer isso, para a gente ter noção de que isso acontece, tá acontecendo todo dia. Não é algo deveria ser normalizado de jeito nenhum, é algo que a gente tem que lutar contra. E sobre a questão que o senhor perguntou sobre se a gente consegue linkar esse vídeo a reunião passada, eu pelo menos, consigo linkar ele no quesito de liberdade. Não só de expressão, mas liberdade de ser quem você é, porque ninguém controla a cor da pele, né!? Eu não... eu não controlei a cor da minha pele quando eu nasci. Ninguém controla isso. E às vezes uma pessoa ela sofre com uma situação dessas tanto pela condição social dela, às vezes ela nem tem tanta oportunidade de ascensão, mas também ela pela cor da pele dela o que é totalmente sem sentido, não tem motivo para isso. Então é pelo menos um modo como eu consigo linkar com uma reunião passada. É questão de falta de liberdade, das pessoas não terem mais liberdade nem de ser quem elas são, porque acontecem situações como estas. E também reiterar um pouco do que a Pâmela falou e tal, sobre realmente muitos policiais são bandidos de farda. Simplesmente fazem as leis que eles querem, porque eles estão em uma situação de poder, né!? O poder passa pela cabeça e ele simplesmente fazem o que eles querem. Eu sou a favor, tipo, da polícia como uma entidade em si, uma entidade de segurança do país, só que é impossível você defender todos os policiais como um todo. Porque são pessoas, são pessoas falhas e muitas vezes elas... o poder sobe à cabeça, realmente, e eles fazem o que eles querem simplesmente. Eles passam por cima da lei, porque eles sabem que não vai acontecer nada e se for acontecer, é tipo, algo muito pequeno.

A fala de Roberta, além de reforçar as premissas trazidas pelos colegas nas enunciações anteriores, procurou responder a um questionamento que havíamos feito logo após a apresentação do vídeo, que se referia a conexão entre as discussões do encontro anterior e o clipe que assistimos. Em suas colocações Roberta discorre acerca do papel da segregação e do racismo para a violação dos direitos como a liberdade de ser de pessoas negras. Pondera também acerca da estrutura econômica e a privação a que os grupos marginalizados estão expostos, assim como uma importante reflexão sobre as ações violentas e dos policiais a partir de uma suposta situação de poder por parte deles.

Roberta: Queria só reiterar um pouquinho do que a Pâmela disse. Até aproveitando que o senhor repuxou o assunto, eu concordo muito com ela, que essa questão poder é algo mais individual no sentido de... tipo, é para aumentar o ego próprio, sabe!? Tipo assim, a pessoa ela já... ela já tem um preconceito ali internalizado ou não. E ela aproveita o poder que ela tem pra ela poder externalizar isso. Porque tipo assim, a pessoa tá lá, um policial por exemplo, ele tem um certo preconceito contra pessoas negras e tal, se ele tivesse uma outra profissão talvez ele não fizesse o que ele faria. Porque, tipo, se ele fosse um professor por exemplo ou qualquer outra profissão, sabe!? Um policial, ele querendo ou não, ele tem muito poder perante a sociedade. Porque tipo assim, é muito difícil processar um policial e você ganhar. É muito difícil você ganhar uma causa contra um policial, porque eles têm poder. Eles têm como modificar a situação, sabe? Que nem um político também teria. Então eles passam por cima da lei, querendo ou não. Eles fazem isso de propósito para aumentar o ego deles, externalizar ações que não eram para eles externalizarem e eu acredito que seja mais questão disso, realmente uma questão de ego próprio e tal.

A partir desta nova colocação de Roberta, podemos entender este exercício da potência de oprimir, por parte dos policiais, enquanto um exercício dos “pequenos poderes”, e estes atos

como se fossem uma espécie de vazão da pulsão de morte e o gozo destrutivo por parte dos policiais. Essa vazão, segundo ela, não encontraria constrangimento por parte daqueles que praticassem atos de violência, devido a certeza da impunidade. É importante salientar, que ao contrário de Pâmela, Roberta procura diferenciar os indivíduos maus policiais da instituição, a qual ela reconhece a importância e necessidade.

Estas colocações de Roberta, nos levam a jogar luz sobre um fato que se repetiu ao longo das quatro conversações: o quanto está arraigado na visão destes jovens a compreensão de que méritos ou desvios são questões pertinentes exclusivamente a dimensão individual. Nossas intervenções e franqueamentos ao longo dos encontros buscaram sempre problematizar e colocar em tensão este ponto, uma vez que, além de representar o quanto a racionalidade neoliberal está presente no discurso corrente destes sujeitos (DARDOT; LAVAL, 2016; SAFATLE, 2021), tais afirmações desembocavam sempre em um impasse repetido por diferentes participantes, frente a uma situação de opressão e negação da dignidade e representado pela frase: “Porque uma pessoa faz isso”? Ao tensionar esta visão individualista destes processos, procurávamos instigá-los a explorar as camadas externas que guiam a conduta dos indivíduos, quais sejam, as instituições e estruturas sociais e suas formas normais de reprodução. Nos referimos aqui a necessidade de cotejar as ações e méritos a luz das estruturas sociais. Conforme nos aponta Silvio Almeida (2019), ações racistas não são meras consequências de atitudes individuais conscientes ou não, mas pelo contrário, são reflexos de estruturas sociais consolidadas e cujo funcionamento normal é baseado na discriminação e divisão ontológica dos sujeitos. Em nossa prática, adotar uma perspectiva pedagógica decolonial (SANTOS, 2019), passava de forma indelével por colocarmos estas falas em relevo a partir de uma dimensão crítica, recolocando através das narrativas de sofrimento a corporeidade dos sujeitos em situação de precariedade e vítimas das opressões e negação de sua forma de vida.

Com as indagações e problematizações, as associações livres passavam a cobrir os aspectos sociais e estruturais ligados a temas como racismo, miséria e desigualdades, porém nesta conversação, assim como no início de cada um dos outros encontros esta perspectiva individualista retornava, ainda que não com a mesma intensidade. Este fato demonstra como os processos de desconstrução do instituído, encontram um grande desafio para sobrepor concepções arraigadas nos sujeitos, ainda que muitos destes retornos não fossem conscientes.

No decorrer desta conversação, um importante tema emergiu na discussão, o caráter militante da geração a qual estes jovens pertencem. O contexto da emergência deste tema se deu a partir de ponderações feitas por nós acerca da percepção dos jovens quanto ao avanço ou retrocesso na sociedade brasileira de pautas ligadas aos direitos e a dignidade humana.

Cláudia foi quem nos brindou com este importante tema, ao procurar apontar os motivos pelos quais enxergava avanços nestas pautas. Suas colocações propiciaram um importante debate entre os jovens e a emergência de novos saberes, tanto acerca do engajamento destes jovens nas lutas por direitos e reconhecimento, quanto acerca das abordagens a serem adotadas com quem professa ideias “fora do lugar” e os limites da ação educativa e a necessidade de leis e da justiça para atender a casos em que se mantenham as posturas homofóbicas e racistas.

Em sua fala, Cláudia defini esta geração como:

Cláudia: Geração militância, Geração Mimimi, entre aspas, porque agora (...) a nossa geração, a minha geração, a geração antes da minha, mais ou menos, tem... não muita diferença de idade, mas é outra geração. A gente tá tendo... não querendo generalizar, mas tem muitas pessoas falando agora que a gente é “Geração Mimimi” por coisa... por conta que... quando acontece alguma coisa que não é normal, que rola algum abuso, preconceito, alguma coisa, a gente... na internet, né!? Porque agora que a gente tem internet, a gente tem agora... Como posso falar? Agora na pandemia não dá mais pra fazer manifestação, mas dá para gente lutar em pequenas coisas pela internet mesmo. (...)

A gente fala, né!? A gente busca entender o que tá acontecendo, se a pessoa precisa de ajuda ou quando a gente vê alguma pessoa usando termos inapropriados para tal assunto, na internet, a gente tenta: “olha faça desse jeito assim, porque isto está errado”. A gente tenta explicar, só que com certeza há muitas pessoas, assim que, vão lá só pra tacar “hate”, mensagem de ódio. E por isso que é “Geração Mimimi”. Porque as pessoas, elas não vêm as pequenas coisas que a gente tá fazendo. Eles preferem ver... mas há realmente militância negativa que é mais mensagens de ódio.

Os termos trazidos por Cláudia trazem um tensionamento entre um entendimento positivo acerca da atuação desta geração e uma visão pejorativa, que intenta desmobilizar a ação destes jovens e sua luta contra situações de opressão. O termo Geração Mimimi⁴⁵, carrega segundo a fala de Cláudia, certo inconformismo por parte de pessoas de outras gerações acerca desta atuação. É interessante ressaltar, conforme analisaremos nos inventários de saber, não há um consenso dentro dos jovens de nossa pesquisa com relação a atuação militante desta geração, porém, é de suma importância salientar que entre os jovens que participaram desta conversação, houve um consenso com relação a importância deste caráter militante. Cláudia assinala que a origem pejorativa do termo “Mimimi” estaria ligada a um conflito geracional. Pâmela

⁴⁵ Dunker identifica a “Geração Mimimi” com o que se convencionou chamar de geração Z ou Millennials, jovens e adolescentes que estariam hoje no limiar da vida adulta entre 18 e 20 anos. Para Dunker a geração mimimi possuiria uma compleição narcísica que estabeleceria uma gramática de expectativas de reconhecimento muto além daquilo que ela vai efetivamente encontrar. Este fator teria como consequência positiva uma exigência de ser reconhecido nos termos que a pessoa reconhece em si. Esta compleição narcísica é que definiria este engajamento em direção ao questionamento de posturas de segregação e negação de dignidade por parte dos outros e das instituições. Para maiores informações acessar: Christian Dunker. O que é geração mimimi?, Falando n'Isso 205. Youtube. 21 de out. de 2018 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JU6LdsszXEo&t=218s>

reverberou este ponto dando ênfase, segundo ela, de que a cada geração nova, as pessoas viriam com a cabeça mais aberta e isso se chocaria com os mais velhos de tendência conservadora.

“Mimimi” se referiria, a partir da perspectiva pejorativa, a uma militância sem sentido, contra fantasmas inexistentes ou irrelevantes aos olhos daqueles que assim nomeiam esta geração. Já a releitura positiva trazida por Cláudia nos remete a ideia de militância, de luta e engajamento, elementos que possuem um profundo diálogo e eco nas práticas que propomos para promover o letramento em direitos humanos. Esta tendência ao engajamento indica uma razão quente (SANTOS, 2019) mobilizada por estes jovens, em suas lutas contra atitudes segregacionistas.

Em outro ponto da fala de Cláudia esta afirma que:

Esse fato da gente só ver muito do mesmo, eu acho que pode ser porque mentes fechadas, né!? Que não querem mudar, como a gente ressaltou na outra... negócio... são pessoas que: “eu penso assim e é assim que vai ser!” Então, por isso que vê muito bullying mesmo, porque infelizmente a gente ainda tem muita coisa para lutar. Eu sei que, eu não vou viver no mundo com paz, mas eu acredito que seja possível se a gente lutar. Vai demorar? Vai, mas eu acredito que sim, que talvez (...) tenha mais... não a paz mundial, mas (...) mais respeito, mais direitos, menos ódio. Eu acredito que a gente trabalhar nisso como uma sociedade, a gente consegue mudar, porque a vida é cheia de mudança são ciclos. Eu por exemplo, eu já ouvi pessoas que mudaram de pensamento. Que antes eram preconceituosas com o assunto e que hoje não são mais. Então isso vai muito da nossa concepção dos direitos humanos, né!? Que quando vocês estudam isso, você entende o realmente o valor da gente ter isso hoje. Gente! O valor da gente estudar história, a luta dessas pessoas que antes de nós tiveram para que nós estarmos aqui hoje.

Cláudia citou em outros momentos das conversações a origem de sua tendência a militar e lutar contra formas de opressão e injustiça, a partir de casos de racismo e bullying que sofreu durante a infância. Esta vivência da opressão ao invés de a intimidarem e a levarem a se fechar em relação aos outros, segundo ela, a impulsionou a realizar suas pequenas ações de militância e proteção a colegas e conhecidos vítimas de situações semelhantes de humilhação e desrespeito. Na fala transcrita acima há tanto uma esperança na luta, quanto um reconhecimento do papel dos direitos humanos e das lutas e conquistas que a precederam. As colocações de Cláudia e os temas que foram se sucedendo ao longo desta e das outras dissertações apontam uma paulatina apropriação destes jovens do conceito de dignidade humana e das relações desta com as lutas e a linguagem dos direitos humanos.

A sequência das falas e “associações livres” nos levaram posteriormente a uma profícua discussão acerca das diferenças entre justiça e vingança. Esta discussão ocorreu a luz de citações de casos por parte dos participantes como o de George Stinney, garoto negro condenado injustamente a cadeira elétrica nos anos 1940, após “confessar” diante de dois policiais brancos

sob tortura, um crime de estupro que chocou a comunidade em que vivia. A este caso somaram-se outros como a de um amigo de Pâmela, preso e humilhado após policiais plantarem drogas em seus pertences. Estes casos jogaram luz para como a linha abissal (SANTOS, 2014; 2019) ou colonial/moderna (MALDONADO-TORRES, 2019) se faz presente enquanto estrutura que molda as relações entre direito e justiça em nossa sociedade.

A emergência de saberes, a partir das falas dos participantes, acerca das estruturas que moldam a relação dos sujeitos e as formas de subjetivação em nossa sociedade, nos permitiram fazer uso de novos materiais para sintetizar as discussões.

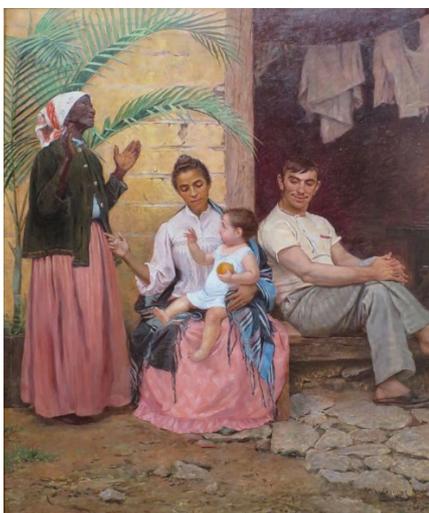
A fim de consolidar os saberes emergentes acerca da dimensão estrutural do racismo, nos valem de uma análise do quadro “A Redenção de Cam” de Modesto Brocos. Nosso intuito foi trabalhar os sentidos do quadro e de como este sintetizaria a ideologia do branqueamento que permeou a sociedade brasileira do final do século XIX até meados do século XX.

O uso desta obra visou apresentar uma síntese visual do pensamento eugênico brasileiro, que balizou as políticas de branqueamento no Brasil pós-escravidão⁴⁶. Brocos neste quadro apresenta a redenção de Cam, na figura do menino branco ao centro do quadro. Este menino filho do homem branco à direita do quadro, sentado na soleira da porta de uma casa com calçamento de pedra e utilizando sapatos representa a civilização, a mãe parda com a criança no colo, apesar de estar no centro do quadro representaria a transição entre a civilização e a barbárie selvagem da avó negra, que a esquerda do quadro clama aos céus pela sua redenção na figura da criança alva. Esta avó, retratada descalça, símbolo da escravidão no Brasil do século XIX, pisando um chão de barro e cercada por elementos da natureza como a árvore a suas costas, representaria a selvageria encarnada no negro amaldiçoado por sua ancestralidade e bárbaro pelos seus costumes (SCHWARCZ, 2008).

⁴⁶ A política de branqueamento foi adotada, a partir do final do século XIX, como uma adaptação local pelas elites brasileiras das teorias eugênicas que versavam na Europa acerca da suposta superioridade racial dos brancos sobre outras “raças”. Para maiores informações consultar: Lilia Moritz Schwarcz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. Cia das Letras. São Paulo, 2008

Figura 20 - A Redenção de Cam, 1895 - Modesto Brocos

Óleo sobre tela, c.i.d. /166,00 cm x 199,00 cm



Fonte: Reprodução fotográfica César Barreto

A inserção deste elemento visual, buscava trazer para o debate junto ao grupo focal a estrutura legada a nossa sociedade pela escravidão e por ideologias nefastas como a eugenia, que representam os alicerces do racismo estrutural que versa pelo Brasil e que é um dos grandes demarcadores da linha abissal que separa os sujeitos e seus direitos e sua possibilidade de reconhecimento da cidadania.

Ao trazermos esta análise para a conversação, emergiram dois potentes relatos que ilustram a resiliência do pensamento branqueador na sociedade brasileira e seus efeitos nefastos sobre os indivíduos e suas formas de subjetivação. No primeiro destes relatos Roberta traz para a conversação um relato de uma experiência familiar com a questão.

Roberta: Só queria relatar um pouco o que o senhor comentou, sobre esse negócio de branquear a família, esbranquiçar da família. E eu mesma já recebi comentários assim, porque, por exemplo, a minha avó era parda, ela já faleceu então por isso o “era”, meu tio é pardo, minha tia preta e minha mãe é branca. E eu já ouvi, tipo, em conversa de família, almoço de família, assim, pessoal conversando, eu já ouvi comentários até dos meus tios dizendo que minha mãe e eu viemos para esbranquiçar um pouquinho a família. Porque realmente só minha tia e meu tio que são pretas, a minha mãe já puxou mais o meu avô, que é branco e tal. E eu e minha mãe somos muito brancas. Então o pessoal vivia falando realmente que eu e minha mãe a gente veio para branquear a família. E eu acho que era criança demais para entender a maldade nesses comentários, mas eu sempre me incomodei um pouco em escutar isso. Porque eu ficava: mas qual o problema de esbranquiçar a família, sabe? Tipo não tem problema nenhum, mas agora com vocês comentando aqui eu puxei essa memória, aquele momento em que a gente lembra de alguma coisa, sabe?

Ao nos debruçarmos sobre a fala de Roberta e a situação ali relatada, temos uma ilustração perfeita da manutenção lógica da “Redenção de Cam” enquanto discurso que permeia a sociedade. O mal-estar relatado por Roberta se refere a uma reprodução de um discurso racista que esta desconhecia. Ainda que ela não seja o alvo de um discurso de inferiorização, a enunciação dos tios guarda um sintoma de um mal-estar com a condição de negro que a figura da sobrinha e da irmã brancas simbolizavam para eles. A “brincadeira” guardava no fundo este tensionamento que o embranquecer e a lógica racista por traz dele trazem para o contexto da sociedade brasileira.

O outro relato foi trazido por Pâmela. A fata titubeante e o choro contido na pronúncia de cada termo deste relato, tornaram o triste relato de Pâmela ainda mais revoltante.

Pâmela: Eu queria falar sobre um caso de racismo. Eu sou branca, então eu nunca sofri racismo na minha vida, mas a minha irmã mais nova ela é preta de pele clara. Ela tem 8 anos (...) e ela estuda em escola particular. O pai dela paga para ela. E ela sofreu muito racismo lá, não só dos colegas dela, como da professora também. A minha mãe foi lá para brigar com a professora, né? Pra parar de falar isso com ela porque ela tá ficando muito triste.

Ela até outro dia ela foi tomar banho e daí ela falou que queria ficar o tempo todo na água. Aí calma aí... (voz embargada) pra ficar branca. Daí eu fiquei... eu nunca passei por isso, mas eu senti a dor dela sim! Porque ela falou que ela queria alisar o cabelo e essas coisas, né? Eu sou branca, então eu nunca sofri isso, mas eu me coloquei no lugar dela e eu me senti muito triste por ela, porque, tipo, ela só tem 8 anos e sofre isso tudo até hoje. E daí ela fica muito triste. Todo dia ela comenta que não queria nascer assim... Ela já até falou que não queria nem ter nascido e queria morrer. Só que eu fiquei sabendo que ela tem, tipo, ela tem 8 anos e já pensa, tipo assim, e eu pensando tipo ela tem essa idade e não queria nem ter nascido só por ser preta e o racismo que ela sofre, né?

Eu fico mal por ela e ver como ela reage sobre isso, né!? Porque ela se sente muito triste, ela o tempo inteiro ela fica falando que não queria assim, eu fico mal por ela, porque ela sofre muito racismo por ser escola particular, mas ela também já estudou em escola pública e mesmo assim ela sofreu esse racismo. Minha mãe já mudou ela várias vezes de escola por conta disso. mas ela sempre numa escola nova ela sempre acaba (inaudível) As pessoas não mudam, de escola pública, escola estadual, municipal, é particular tudo mesmo racismo que ela sofre, principalmente na particular. E eu me sinto mal por ela, porque é muito grande os racismos que ela sofre, porque ela chora, ela se sente mal. E tipo, ver a minha irmã mais nova falando que queria morrer porque nasceu assim me faz querer ficar triste, me faz triste, me faz chorar.

Teve uma vez que ela olhou para mim e falou assim: “nossa eu queria ser você porque você é branca!” Nossa eu chorei muito, porque tipo, eu me senti mal por ela, porque pra ela chegar a esse ponto de não querer ser ela, ela sofreu muito! E tipo, ela só tem 8 anos e ela sofre esse tipo desde muito tempo. E tipo, uma criança aguentar tudo isso é bem difícil ela. Ela vai no psicólogo, ela pode até ter desenvolvido depressão e tipo eu me sinto muito mal.

O peso deste relato provocou um imenso desconforto, silêncio e revolta por parte do grupo. Nosso franqueamento foi no sentido de oferecer acolhimento para Pâmela e orientar os participantes que casos assim ilustram a necessidade de se efetivar na lei as garantias da dignidade, para que casos assim não fiquem impunes. Em nossa prática, a ênfase que demos ao longo

das etapas era a do fomento dos elementos empáticos que sustentam a solidariedade genérica e sustentam a extrapolação do direito em direção ao outro. Porém, frente a casos e relatos como este fica-nos claro a demanda por normativas que amparem a vítima e punam os infratores. Em nossa fala procuramos deixar isto claro, ao mesmo tempo que apontamos que o fim de toda luta por dignidade é também um movimento político em direção a norma, em direção ao estabelecimento da proteção e do direito na lei.

Após a nossa fala, Pâmela foi acolhida nas falas dos colegas que procuraram se mostrar solidários a suas dores. Após o relato de Pâmela, Claudia também trouxe um relato de ataques que ao longo da explanação enquadrámos como racismo. Estas falas trouxeram a dimensão de um sofrimento que se apresenta como um sintoma da natureza estrutural das formas de segregação. O racismo travestido de brincadeira na família de Roberta, e a crueldade contra uma criança de 8 anos no relato de Pâmela, desnudaram o caráter sistêmico e estruturante da violência racista em nossa sociedade. A negação de seu próprio ser, como no caso da irmã de Pâmela, demonstra os estragos que a linha ontológica colonial (MALDONADO-TORRES, 2019) promovem sobre os negros e sua subjetividade.

A síntese deste encontro, conforme procuramos demonstrar no título desta seção, foi a reflexão. Após a aproximação com os sentidos de dignidade humana apresentados na primeira conversação e a sensibilização promovida no segundo encontro, a partir dos temas ligados ao holocausto e a barbárie de Jacarezinho, a terceira conversação, que descrevemos aqui, procurou problematizar as estruturas que permeiam a sociedade contemporânea, como o racismo estrutural e a dominação patriarcal. Este encontro marcou emergência de novos saberes, como o papel do poder e das divisões ontológicas na “distribuição desigual” da possibilidade de ser em nossa sociedade, que procuraram responder a questão tantas vezes trazidas nas falas destes jovens em outros momentos: “Não sei o porquê as pessoas fazem isto...”, além de reafirmar a dimensão da luta e sua importância como marca da geração a que estes jovens pertencem. A conversação também foi marcada pelos fortes relatos trazidos pelos participantes de suas experiências indiretas e diretas com relação ao racismo e seus impactos como as opressões, violações e não reconhecimento da dignidade humana plena.

4.3.4 A quarta conversação: Síntese

A última conversa ocorreu em uma quinta-feira. Como todas os outros encontros, este também ocorreu virtualmente. Nesta última conversa participaram Carlos, Pâmela, Daniela, Roberta e Cláudia. Alexis não participou mais uma vez devido a compromissos de trabalho e Ruth acabou se confundindo com relação ao horário do encontro e acabou não comparecendo.

Este encontro, apesar de ter sido o mais longo, durando mais de 3h, não foi inteiramente dedicado a nossa prática. Isto ocorreu, pois ao finalizarmos as etapas que nos propusemos e serão descritas aqui, dedicamos um longo tempo para comentários acerca da experiência dos encontros, e principalmente disponibilizamos um espaço de escuta e acolhimento a estes jovens que passaram meses em isolamento e pouco interagiram com seus pares durante a pandemia. Este momento de conversa fora do que nos interessa na pesquisa não será descrito aqui, porém cabe demarcar a importância deste para que estes jovens pudessem fazer o laço social e falar um pouco de suas angústias durante o período de isolamento.

Esta experiência marcou sobremaneira este pesquisador e tem reorientado o papel de nossa prática nas escolas em que trabalhamos. Neste período de volta às aulas presenciais, pós-pandemia, é preciso compreender este momento como crucial para que os educandos voltem a interagir entre si e retornem a fazer laço social. Mostrou-se também crucial criar momentos de acolhimento e escuta, para que estes jovens elaborassem sua experiência na pandemia.

No que tange a nossa pesquisa, este último encontro, vislumbrava finalmente apresentar uma síntese do que seriam os direitos humanos e o papel destes como linguagem de emancipação. Até este encontro, tratamos como temas geradores das circulações de falas situações e narrativas que tratavam de forma tangencial os direitos humanos. Isto se deu, pois a premissa que nos guiou ao longo desta prática, que intentou apresentar uma metodologia de aproximação da linguagem dos direitos humanos com jovens educandos, é a de que, antes de adentrarmos dimensões normativas, letrar em direitos humanos perpassa por conceber e ressignificar a dimensão de dignidade humana, a partir da mobilização dos afetos e do sentir o outro em seu sofrimento e demandas por reconhecimento.

A quarta e última conversa foi estruturada em dois momentos, o primeiro se valeria de um vídeo para fomentar a circulação de falas e uma segunda etapa onde realizamos uma aula sobre a linguagem dos direitos humanos, perpassando sua história e dialogando com os temas, indagações e elaborações dos participantes até então. O intuito era traçar as traduções possíveis entre as concepções de dignidade dos participantes e a linguagem contra hegemônica dos direitos humanos.

A conversação se iniciou com um vídeo: “Cadê os direitos humanos? - pergunta amigo da família de Ieda”⁴⁷. O vídeo é uma entrevista publicada pelo jornal o Tempo em outubro de 2019, com um amigo da família da menina Ieda Isabela Manoel Peres, de 5 anos, que foi assassinada em Betim a facadas por um jovem esquizofrênico. A mobilização de um vídeo referente a um caso tão sensível se deu pela presença de uma afirmação do entrevistado em que se personifica os direitos humanos e cobra a visita destes aos familiares da vítima durante o velório. O intuito era fomentar uma discussão que apareceu nas respostas dadas no questionário, que aplicamos antes das conversações, e que tratava os direitos humanos como “pessoas que protegem bandidos”. Partindo deste tensionamento com o tema, colocamos esta questão da personificação dos direitos humanos para debate. Solicitamos também aos jovens que relatassem seu entendimento sobre o que seriam os direitos humanos.

As colocações iniciais dos participantes, evidenciaram a importância de se buscar na prática a constituição de uma razão quente (Santos, 2019). Afirmamos isto, frente a recorrência das falas dos jovens de um impasse com relação a universalidade dos direitos humanos. Ao citar o caso da menina Ieda, um crime hediondo perpetrado por um esquizofrênico, o movimento das falas foi ao encontro da indignação do entrevistado. Ao tratarmos da dimensão da razão quente (corazonar), procuramos estabelecer a importância do binômio sentir-refletir, uma vez que o caminho natural de se identificar com a vítima, atenta contra as noções de solidariedade genérica que buscamos fomentar na nossa prática. Se na discussão da terceira conversação o tema da justiça e vingança ampliou esta dimensão de reconhecimento dos direitos como algo que deveria alcançar a todos, neste primeiro momento do encontro, o efeito do crime bárbaro trouxe dúvida e impasse junto aos participantes da pesquisa.

Neste encontro as associações livres trouxeram outros temas ligados a relação crime e direitos.

Este encontro foi marcado por um maior número de intervenções de nossa parte ao longo das conversações, a fim de problematizar as afirmações mais contundentes e fundamentadas no senso comum pelos jovens, em especial, algumas que versavam sobre a criminalidade juvenil e a menoridade penal.

Conforme afirmamos acima, uma vez que as outras três conversações nos propiciaram um vasto leque de temas e possibilidades de diálogos com a linguagem dos direitos humanos. Desta feita, ao iniciarmos a segunda e última etapa de nosso encontro, procuramos trazer vários pontos de contato com as discussões que tivemos até então.

⁴⁷ O vídeo pode ser acessado no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=vCTaJtZbJF0>

A apresentação que durou 50 minutos estruturou-se da seguinte forma:

- O que são os direitos humanos?
- Historicidade dos Direitos.
- Características dos direitos humanos na atualidade.
- Perspectiva contra hegemônica dos direitos humanos.
- Desafios dos direitos humanos hoje.

No primeiro tópico, procuramos apresentar para os participantes da pesquisa a concepção de direitos humanos enquanto uma linguagem de dignidade humana, que estabeleceria o “mínimo” de amparo para os sujeitos, estabelecendo pontes entre essa dimensão de linguagem e os entendimentos deste mínimo trazidos pelos participantes nos encontros anteriores.

Posteriormente passamos para uma explanação da historicidade destes direitos, apresentando como a dimensão de universal sempre foi pensado em concomitância com a presença de linhas abissais que estabeleceriam aqueles amparados pela concepção de dignidade e aqueles alijados dela. Mais uma vez, as pontes e traduções interculturais foram mobilizadas, em especial ao traçar as relações estreitas que a emergência dos direitos humanos tem com as tensões e conflitos religiosos, como as guerras religiosas que marcaram a cristandade dos séculos XVI e XVII. Esta explanação buscou rememorar diferentes momentos das concepções de dignidade, desde a antiguidade clássica, até a consolidação da concepção hegemônica dos direitos humanos na contemporaneidade com suas características coloniais, apesar de pretensamente universal.

No terceiro momento de nossa apresentação discorreremos acerca das características dos direitos humanos na atualidade. Demos ênfase a multiplicidade das demandas por reconhecimento e por extensão dos direitos a grupos minoritários e marginalizados, como grupos LGBTQI+, negros e mulheres.

No quarto movimento da apresentação, procuramos retomar o entendimento dos jovens acerca das lutas pela dignidade e trazer a discussão da perspectiva contra hegemônica dos direitos humanos como uma linguagem de emancipação forjada nestas lutas contra a segregação. Também apontamos o uso colonial e imperialistas da perspectiva hegemônica.

Por fim, procuramos apontar os desafios para a consolidação dos direitos humanos como linguagem de dignidade, frente as inúmeras violações e tensionamentos políticos no Brasil e no

mundo. Discorremos acerca das crises migratórias, avanço da extrema direita no mundo e em especial no Brasil, do desmonte das instituições que dão voz e proteção a minorias no Brasil.

Esta intervenção tentou ser um fechamento para o ciclo de encontros que realizamos junto aos jovens. Após esta explanação, devido ao avançado da hora, o encontro foi encerrado e retomado após o almoço. No retorno as participantes fizeram um balanço da aula e da prática, apontando aquilo que mais as chamou a atenção. Roberta ao tomar a palavra afirmou que:

Roberta: acho que é todo um debate sobre os direitos humanos, sobre eles serem para todos e não somente para um grupo que a gente considera merecedor deles, né!? Porque querendo ou não isso é algo que... depois que o senhor falou, eu notei que é algo um pouco enraizado na nossa sociedade, de que a gente... a gente cria, a gente não cria, mas, tipo, a gente determina os grupos que são merecedores desses direitos e grupos que não são merecedores desses direitos. Então, por exemplo, você pega e você fala: Ah não uma pessoa que matou cinco pessoas para mim, ela não tem direito nenhum, ela tem que ir para cadeia e passar o resto da vida lá ou ela merece uma pena de morte. E isso vai ferir os direitos humanos, só que as vezes as pessoas não se importam, de verdade! Porque a gente tem esse negócio de que tem alguns grupos que merecem outros grupos que não merecem. E eu não sei, mas eu acho que é bom discutir isso algo que está realmente muito enraizado e eu acho que assim a gente olhar realmente, 90% da população pensa assim.

Roberta em sua fala traz a luz um tensionamento que os direitos humanos enquanto linguagem de dignidade humana carregam, qual seja, a tensão entre o universal e o particular. Ao reconhecer em sua fala a tendência das sociedades definirem aqueles que estão contemplados e aqueles que não estão contemplados por estes direitos, Roberta identifica o papel das linhas ontológicas abissais (SANTOS, 2014, 2019) ou colonial moderna (MALDONADO-TORRES, 2019) e de como no debate mais amplo na sociedade estas não são dignas de reflexão ou de que as pessoas se importem.

Ao comentarmos esta fala, pontuamos a dificuldade que é, inclusive do ponto de vista da nossa condição de animais gregários, compreendermos de pronto o sentido amplo da solidariedade genérica e da “universalidade” dos direitos.

Portanto, ao trabalharmos o letramento em direitos humanos e temas correlatos, é preciso constituir-se a afirmação do reconhecimento de uma dimensão de dignidade mínima através de um processo que perpassa o binômio sentir-refletir, que estabeleça uma lógica “corazonada” (SANTOS, 2019) a fim de que possamos dar algum sentido para a abstração da pretensão universal dos direitos humanos.

Na fala seguinte, Cláudia trouxe uma importante contribuição para pensarmos a lógica inclusão/exclusão. Esta se afirmou impactada pelo relato que fizemos do Debate de Valladolid, ocorrido no início do século XVI entre Gines de Sepúlveda e Bartolomeu de Las Casas acerca

da existência ou não da alma dos indígenas na América. Para ela a linha abissal que tal debate traz é inconcebível. Cláudia também cita em sua fala a abominação que foi a existência no século XIX dos “zoológicos humanos” e do absurdo que representavam enquanto negação da dignidade humana.

Cláudia: Como se fosse um parque de diversão entre aspas, eles tacavam comida como se fosse animais mesmo. E foi uma coisa muito horrível, por isso que me pegou muito será que tem alma? Porque gente a que ponto a pessoa chega, né? Para falar: “cara eu não sou um humano”, sabe? “Eu não sou digno de nada”. E é muito triste isso. Serem tratados com monstros, sub-humanos, nem humanos, né? Não posso nem dizer sub-humanos, porque eles não eram tratados nem como humanos é muito triste! Por isso que me deixa essa pergunta: “o que é preciso para se tornar humano?”. Mas também, eu acho, uma coisa direito humanos, eu acho que deveria ter sido uma coisa natural, mas infelizmente foi preciso ser decretado algo para exigir um respeito. Foi precisado decretar leis para que outras pessoas pudessem viver normalmente com coisas que ela simplesmente deveria já nascer tendo. Não precisaria ter sido decretado e isso é uma coisa que teve ontem na atividade português e teve um texto justamente sobre isso, a autora tava falando justamente sobre os direitos humanos (...) e ela falava exatamente isso que deveria ter sido algo natural e não decretado.

Cláudia, assim como Roberta, traz a luz o debate acerca da universalidade dos direitos humanos, porém, para Cláudia, o tensionamento se encontra na existência do questionamento da pretensão de universalidade. Interessante notar que em sua fala os termos e ideias acerca da dignidade humana aparecem com maior desenvoltura, demonstrando uma apropriação do debate. Isso se apresenta não só pelo uso dos termos, mas também pela capacidade de correlacionar o debate que tivemos ao longo das conversações com temas e trabalhos escolares, assim como em situações do cotidiano, como no relato que ela trouxe nas suas colocações posteriores ao trecho acima citado, onde ela parafraseia a fala da mãe de um jovem negro americano assassinado, que ela ouviu no jornal enquanto almoçava. “Uma vida é uma vida”! Com essa epígrafe, Cláudia encerrou suas colocações e trouxe uma importante contribuição para fazermos um balanço de nossa prática.

No computo geral da prática foi possível notar uma paulatina mobilização dos conceitos e ideias ligas aos direitos humanos e a dignidade humana. Os tensionamentos com as visões trazidas anteriormente por estes jovens, nos indicam a potência da prática e dos eventos pontuais de letramento que pudemos observar. As conversações não se converteram em meras falas, mas pelo contrário, foram marcadas pela emergência de novos saberes e a presença de deslocamentos nas posições adotadas, as quais denominamos giros discursivos. Estes saberes e deslocamentos também aparecem de certo modo nos “inventários de saberes” que aplicamos junto a estes participantes dias após a prática. Outras considerações acerca dos quatro encontros

e de nossa intervenção também ficaram por conta dos “inventários de saber” que apresentaremos a seguir.

4.4 Os Inventários de Saberes

As questões relativas aos “inventários de saberes”, os quais estão presentes no Apêndice B, foram elaboradas a partir dos temas relevos e giros discursivos que ocorreram ao longo das quatro conversações empreendidas em nossa pesquisa intervenção, questões que procuraram estabelecer um balanço dos sentidos e significados que reverberaram junto a estes jovens, de modo que pudéssemos, de alguma forma, demarcar os pontos de contato com o letramento em direitos humanos e da mobilização desta linguagem de dignidade humana por parte destes.

Em nossa pesquisa, conforme salientamos acima, o inventário foi repensado enquanto um instrumento de avaliação final da prática, alterando o papel proposto inicialmente por Charlot (1996) de utilizá-los como ferramenta de aproximação inicial com o universo de saberes e significados dos educandos.

Faremos aqui menção a alguns pontos que se evidenciaram e/ou se repetiram nas respostas dadas. Não as abordaremos a partir de uma perspectiva quantitativa, dado o pequeno universo de pesquisados, além de não ser o objetivo último mensurar o letramento destes jovens, quando muito intentamos observar apropriações e, em especial, aquilo dentro deste processo que se mostrou significativo ou não para estes. Os inventários foram respondidos em média com um intervalo de pouco menos de uma semana do fim dos encontros virtuais, o que em certa medida, nos permite compreendê-los enquanto uma revisitação e uma rememoração da prática, de seus impactos e sentidos.

Assim como foram necessárias adaptações para que fosse possível a realização dos encontros através de uma plataforma online, os “inventários de saber” foram respondidos através de um formulário online, o que em parte dificultou eventuais esclarecimentos e auxílio para a compreensão das questões e de como deveriam ser preenchidas. Apesar de alguns poucos participantes terem deixado respostas em branco ou respondido as questões de forma monossilábica, ainda que estas não tenham sido concebidas para tal, foi possível ter um balanço da prática a partir da visão destes jovens.

Podemos dividir as questões e as respostas em 5 grupos distintos:

- Questões que revisitaram as compreensões dos jovens antes da intervenção;

- Questões que indicassem tensionamentos entre valores e visões dos jovens e a linguagem dos direitos humanos;
- Questões que procuraram mapear giros discursivos e novos saberes
- Questões que buscavam refletir os impactos da prática, da fala de colegas e do professor sobre si;
- Por fim, uma questão que visava aprofundar o tema acerca da “Geração Mimimi” que emergiu das falas e reflexões do terceiro encontro.

No primeiro grupo, foram mobilizadas perguntas como: “Para mim, antes das intervenções os direitos humanos eram...”, “Os valores que guiam minha vida são...”, “Dignidade humana para mim era...”.

Estas questões procuravam dialogar com os questionamentos do formulário inicial e principalmente com os momentos e temas das duas primeiras conversações. Em suas respostas, três dos jovens afirmaram que os direitos humanos eram então desconhecidos para estes, outros quatro trouxeram respostas onde afirmavam que compreendiam os direitos humanos enquanto direitos e proteções universais. Apesar destas colocações acerca dos direitos humanos, todos os jovens conseguiram definir seu entendimento acerca da dignidade humana. Em geral as respostas acerca da dignidade humana se ativeram a descrição de direitos e necessidades básicas dos indivíduos, como na resposta apresentada por Cláudia:

A minha ideia principal era que a dignidade humana é uma lei que o protege contra todo tratamento desagradável, o assegurando condições materiais mínimas de sobrevivência.

No âmbito dos valores, a categoria respeito e liberdade foram novamente mobilizadas pelos jovens, assim como referências aos valores religiosos e políticos destes.

Já o segundo grupo de questões, que intentavam mapear os tensionamentos das concepções dos jovens com a linguagem dos direitos humanos, compreendiam as questões: “Meus conflitos com a ideia de direitos eram...”, e “Não abri mão de minhas posições...”.

Perguntados acerca dos conflitos que possuíam com a linguagem dos direitos humanos, nenhum dos jovens citou algum ponto de tensionamento, em geral alegaram que a falta de conhecimento prévio não os permitiria ter conflitos com os valores e concepções dos direitos humanos. Apesar de não aparecerem nesta resposta, conforme abordaremos a seguir, estes estão presentes em outras questões do inventário. Ao invés de apresentarem conflitos com os direitos

humanos em si, alguns dos participantes expressaram sua contrariedade por estes não serem efetivamente contemplados.

Em relação a questão “Não abri mão de minhas posições”, as respostas em geral convergiram para linguagem dos direitos humanos, seja como no caso de Roberta, que afirma que não abriu mão de sua posição, pois sempre se identificou com a linguagem dos direitos humanos, seja no caso de Ruth e Cláudia que não abriram mão de suas posições apesar de se colocaram em posição de escuta e validação da fala dos colegas.

O único que apresentou uma possibilidade de tensionamento com a linguagem dos direitos humanos a partir desta questão foi Alexis, que afirmou:

Não, porque meus valores é uma coisa que foi uma construção de ética própria e até mesmo familiar, e creio que por meio do conservadorismo e da liberdade econômica mais profunda, vamos mudar o mundo

Essa alusão a ética própria e aos valores conservadores e familiares, quando cotejados com as outras respostas do inventário, nos indicam uma resistência a ideia de dignidade humana a partir dos direitos humanos, não só a partir da perspectiva que defendemos aqui, contra hegemônica, mas também a partir da perspectiva hegemônica, ou seja, não se dá apenas a partir do não reconhecimento dos direitos a partir das lutas sociais e seu fortalecimento, mas indica um tensionamento inclusive com a pretensa universalidade de dignidade pregada e não efetivada pelos direitos humanos hegemônicos. Apesar disto, há também em sua fala uma proposição de um outro caminho para o estabelecimento de um “outro mundo”, através da díade conservadorismo e liberdade econômica.

O terceiro grupo de questões, formadas por perguntas como: “Dignidade humana pra mim hoje é...”, “Repensei minhas concepções...”, “As conversações me chamaram a atenção para temas como...” e “Entreí em conflito com meus valores...”, “Os direitos humanos passaram a ser para mim...”, buscaram mapear os efeitos dos giros discursivos produzidos pela prática das conversações.

A primeira das questões deste grupo, basicamente replicou as mesmas concepções de dignidade humana da pergunta do primeiro bloco acerca de dignidade humana, podemos destacar a resposta dada por Cláudia que evidencia um deslocamento de sua visão para contemplar tanto a vítima de uma ação criminosa, quanto aquele que é acusado, além de problematizar nesta resposta a não efetivação da universalidade da “lei” da dignidade humana:

Cláudia: Hoje eu considero a dignidade humana uma lei que pode ser interpretada de diferentes formas pelo lado da vítima e do acusado e também um direito ou privilégio

que muitas pessoas não possuem, já que são privadas do mínimo, mesmo sendo decretado na lei e sendo direito apenas por serem um ser vivo digno de respeito para viver uma vida plena como todos nós.

Quando questionados acerca das concepções que teriam repensado ao longo da prática, os participantes em geral afirmaram que haviam repensado algumas questões, como seu entendimento da condição do criminoso e da vítima de sua ação, como no caso de Roberta.

Roberta: Fiquei um tempo pensando depois das conversações para poder entender por exemplo o lado de uma pessoa que foi assaltada e o assaltante, ambas são vítimas, a pessoa foi assaltada, e o assaltante não teve oportunidades durante sua vida e nem uma educação de qualidade e teve que entrar no mundo do crime.

Além de Roberta, Daniela trouxe em sua resposta que repensou suas concepções acerca do porquê as pessoas não têm acesso e oportunidades. Em sua resposta ressoam as discussões acerca do racismo estrutural e da divisão ontológica colonial que abordamos tanto nos franqueamentos das conversações, quanto na aula da quarta conversação, onde tratamos da definição e história dos direitos humanos.

Quando questionados acerca dos temas e como se colocavam frente a estes, o conjunto dos participantes apontaram temáticas ligadas aos direitos dos negros, dos LGBTQI+, assim como das temáticas ligadas a violação da dignidade destes. Outro tema que foi salientado nesta questão, referiu-se ao patriotismo. Cláudia quem citou o tema, procurou apontar sua posição sobre o tema na questão seguinte, que versava justamente sobre o entendimento dos participantes sobre os temas elencados.

Cláudia: Em relação as patriotismo extremo, na minha percepção eu não considero saudável, apesar de achar o uma parte do patriotismo muito interessante, porém quando se chega ao extremo é muito perigoso pois leva a pessoa a crer que seu país é superior aos outros o que já foi uma das causas de grandes conflitos.

O que me leva ao termo sub-humano que foi citado nas conversações durante uma pequena análise sobre o comando nazista, que foi um conflito influenciado principalmente pelo patriotismo extremo, concepções racistas entre outros que fizeram milhares de judeus, homossexuais, comunistas, ciganos serem presos em campos onde eram considerada uma espécie inferior (sub-humana), que era vista como indigna de sua própria vida. A minha posição sobre esse assunto é que nunca deveria ter existido termo pois na minha visão apesar de não sermos iguais, mas devemos ser tratados com direitos iguais e com respeito, infelizmente ao decorrer da história aconteceram muitas guerras e ações preconceituosas, mas não podemos mudar a história e muito menos apagá-la, pois ela nos dá o porquê de lutarmos até hoje contra esse tipo de pensamentos e o quanto essa luta é importante nas nossas vidas. (Sic)

Aqui há a consolidação de um novo saber, a partir da reflexão acerca do patriotismo extremo e das relações de negação da dignidade e opressão tratadas ao longo das conversações. A reflexão de Cláudia partiu de uma discussão na segunda conversação entre Roberta e Alexis

que adotaram posições diversas acerca do patriotismo, Roberta criticando o patriotismo enquanto um discurso que procura positivar atitudes de segregação e discriminação, enquanto Alexis, por sua vez, procurava valorizar o lado ufanista do amor pátrio. Cláudia, como podemos ver, foi tocada pelas colocações de Roberta e os relatos trazidos pelo debate, o que a fizeram elaborar sua crítica ao patriotismo extremo, tão presente na extrema direita de ontem, quanto na atual.

Quando questionados acerca dos conflitos que estes jovens tiveram com seus valores, Roberta trouxe um importante apontamento da emergência de um novo saber, apesar de não ter ocorrido o que poderíamos chamar de “giro discursivo completo”:

Quando nos foi proposto sobre os erros da justiça e sobre os "erros", "acidentes" cometidos de propósito; Há um bom tempo eu sou a favor da pena de morte, por exemplo, para casos MUITO específicos, onde determinada pessoa fere gravemente os direitos de outrem. De certa forma, acredito que, em alguns casos, uma pessoa deveria perder seus direitos após violar os de outra (pessoa).

A discussão a que ela se refere foi fruto de um franqueamento que fizemos em uma das conversações onde apontamos a impossibilidade de se impedir falhas do sistema judiciário e da consequente injustiça que representaria a pena de morte, tanto como forma de punição, quanto por sua alta potencialidade de tornar-se uma grande injustiça, frente a possibilidade de se errarem apurações e julgamentos. A fala de Roberta aponta este despertar para os erros e acidentes, porém ainda encontra grande resistência em abandonar sua concepção punitivista para crimes que considera hediondos, como assassinatos, violência sexual e afins.

A última questão deste bloco que constituímos para a análise dos dados coletados, em que os alunos são perguntados acerca “do que os direitos humanos passaram a ser para mim”, nos chamaram a atenção para o fato de três dos quatro participantes não responderem à questão ou afirmarem não saber responder. Este ponto é crucial para pensarmos os limites e equívocos presentes na nossa abordagem, se por um lado entendemos os processos de sensibilização e reconhecimento da dignidade do outro enquanto uma forma da apropriação de elementos do letramento em direitos humanos, as dificuldades ou intenções deliberadas destes jovens de definirem o conceito de direitos humanos para si, nos deixam claro que o deixar a abordagem mais direta acerca do tema apenas para o último encontro, afetou a apreensão destes do conceito e a percepção da conexão entre as visões trazidas por estes e uma definição mais formal do termo.

Ainda assim, os outros quatro participantes fizeram alusão a seu entendimento dos direitos humanos e, em especial, a ressignificação de sua importância, como o trazido pela fala de Pâmela e de Carlos:

Pâmela: passaram a ser pra mim mais importante do que eu achava que era.

Carlos: Os direitos humanos hoje para mim é o que ajuda as pessoas não sofrerem injustiças, torturas e terem dignidade

No que tange o grupo 4, de questões referentes perguntas que buscavam refletir os impactos da prática, da fala de colegas e do professor sobre si estavam contempladas as seguintes inquições: “As conversações me tocaram...”, ‘As falas do professor que foram mais significativas para mim foram...”

O tom geral foi de se sentir acolhido e de terem sido tocados tanto pelas narrativas de sofrimento e superação, em especial o trecho retirado do livro de Primo Levy e da reportagem sobre o massacre de Jacarezinho, quanto pelos relatos e situações de opressão trazidos pelos colegas. Estas questões também reverberaram apontamentos trazidos no grupo de questões anterior, como no fato destes em sua grande maioria terem se posicionado contra atos de segregação, racismo e homofobia.

Quanto a questão referente a “Geração Mimimi”, esta reafirmou diversos pontos já mencionados na análise da terceira conversação, porém possibilitou uma maior sistematização do entendimento dos participantes acerca do “conceito”. A seguir elencamos algumas respostas para a indagação “Geração Mimimi para mim significa...”:

Roberta: Uma geração que demonstra que se importa com injustiças que sempre aconteceram, mas que, antes, eram ignoradas ou tratadas como sem importância.

Carlos: Para mim, sempre haverá uma geração mimimi, pois a cada geração as pessoas evoluí, e abrem seus olhos e veem o que está em volta não está certo, fazendo com que as gerações anteriores que possuem um preconceito implantado em suas cabeças desde sempre, não aceitam as mudanças ou possuem até medo delas.

Pâmela: Geração mimimi para muitos significam a geração que reclama de tudo e que tudo é errado, mas para mim essa geração é a mais importante com mentes mais abertas e com pessoas mais fácil de conversar sem julgamentos e preconceitos.

Ruth: Uma geração que está aprendendo e lutando mais, que está mostrando que não devemos deixar de ser quem somos por causa da sociedade

Cláudia: Para mim o termo "Geração Mimimi" foi criado por um determinado grupo de pessoas que não aceitam que os tempos mudaram e que algo que poderia ser visto como 'normal' antigamente, como por exemplo o machismo, hoje já não é mais aceito e por conta disso muitas pessoas da minha geração debatem abertamente sobre este e outros assuntos por meio da Internet onde em alguns casos somos chamados de militantes. Por conta disso ficamos conhecidos como a geração mimimi.

Há nestas respostas coletadas pelo inventário um reposicionamento por parte destes jovens do lugar ocupado pelo termo “Geração Mimimi”. Este termo, que nasceu nas redes sociais

a partir de uma leitura negativa para o engajamento ativismo, dos jovens nascidos depois dos anos 2000, em defesa de pautas de minorias e outras questões sociais, é aqui ressignificado pelos participantes da pesquisa. Estes vêm seu engajamento e ativismo como uma característica extremamente positiva, fruto do reconhecimento da alteridade e de outras formas de vida. Há uma perspectiva de forte militância e consciência de luta nas falas acima registradas, o que nos leva a propor uma nova definição para o entendimento deste termo. Nos arriscamos aqui a redefinir este termo dentro da seguinte acepção formulada, a partir da fala destes jovens ao longo de nossa pesquisa, estamos. Desta feita, estaríamos diante de uma geração forjada na luta digital contra formas de opressão cuja gíria pejorativa “Mimimi”, poderia ser relida pela expressão “Minha missão é mitigar”, uma vez que apesar do ativismo e da militância nas redes, a atuação se restringe muitas vezes, conforme o descrito por eles mesmos nos encontros, atuar pontualmente em situações de injustiça, através da denúncia do ato, elucidação do erro e acolhimento da vítima.

Os “inventários de saber” nos possibilitaram, não só nos apercebermos dos impactos que os atravessamentos e os debates da prática tiveram sobre os jovens no que se refere a mudanças de opiniões e/ou uma maior apropriação da linguagem dos direitos humanos, mas também evidenciaram os limites da prática.

Os limites da prática encontram-se nos limites da transmissão. Quando citamos Castilho (2012), retomando Freud, para assinalar o fato de a profissão de professor ser uma profissão impossível, o autor nos atentou para as dificuldades de domesticar a pulsão devido a impossibilidade do gozo ser apreendido pelo simbólico. Desta maneira, a transmissão nunca se dá em uma lógica direta, ela é sempre mediada pela subjetividade e pela identidade do destinatário, sempre há um resto não assimilado. O impasse surgido no quarto encontro acerca dos direitos humanos para criminosos perigosos, assim como a parte das intervenções de Alexis, suas colocações e a reiteração de seus valores e posições, ditas, conservadoras ao longo da atividade e, em especial, suas respostas ao inventário de saberes evidenciam que mesmo as estratégias voltadas para a sensibilização e a promoção de novos circuitos de afetos encontram resistências.

Longe de querermos condenar ou estigmatizar a posição deste jovem, ainda mais devido ao fato de este ter comparecido apenas aos dois primeiros encontros em função da incompatibilidade de agenda, o citamos apenas para apontar como as identificações e a afirmação da identidade por parte dos educandos podem apresentar-se como barreiras quase intransponíveis nos processos de ensino-aprendizagem. As respostas de Alexis ao inventário procuraram estabelecer um distanciamento dos outros participantes e evidenciaram um processo de encasula-

mento das suas posições frente ao contato com o posicionamento contrário dos outros participantes. Isto ficou evidente em respostas a questões como “Durante as conversações as falas dos colegas que foram mais significativas para mim foram...”, cuja resposta foi “Não, pois o posicionamento deles é diferente do meu” ou quando ao responder à questão “Me senti ao longo da atividade...” afirmou “Que era o único conservador que estava na live”. Outra resposta que demarcou este processo de fechamento ao diálogo e a sensibilização propostos foi a seguinte: “Só ouvi, pois se falasse o que realmente penso sobre esses grupos, íamos entrar em conflito”. Esta resposta referia-se a pergunta “Minhas posições com relação a estes temas...”, os temas citados por Alexis se referiam aos movimentos LGBTQI+ e ao feminista.

No que tange a linguagem dos direitos humanos, as posições citadas acima também encontraram eco nas suas respostas acerca do tema no inventário. Alexis afirmou frente a questão “Me vi contemplado nos valores dos direitos humanos...”: “Não, não se eu não tenho direito a minha legítima defesa de mim e dos meus familiares, (sem ser julgado e condenado)”. Apesar de um pouco confusa, a resposta faz alusão a uma não compatibilidade entre os direitos humanos e sua visão de legítima defesa, o que o impede de se ver contemplado nos preceitos e lutas no que se refere a esta linguagem. É importante apenas colocarmos em perspectiva que há uma contradição entre esta posição e certas falas apresentadas por Alexis durante as conversações e reproduzidas aqui nas descrições dos dois primeiros encontros. Este fato pode demarcar, mais uma escolha pela demarcação de uma identidade conservadora/reacionária, do que efetivamente uma alienação completa dos temas e abordagens presentes nas conversações. Ainda assim, evidenciam os desafios e limites que os processos educativos e a prática aqui assinalada podem apresentar.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O mestrado profissional traz em seu bojo a necessidade da elaboração de um produto educacional, para além da produção da dissertação. Este produto visa contribuir e instrumentalizar educadores e outros profissionais da educação em sua prática pedagógica, em especial no que se refere a educação básica (SILVA, 2020). Segundo Freire, Rocha e Guerrini:

Produtos educacionais são ferramentas elaboradas pelos próprios profissionais em formação que comportam conhecimentos organizados objetivando viabilizar a prática pedagógica. Não se trata de instrumentos sem sentido e significado, pois partem de uma realidade que precisa deles para a resolução de problemas identificados na própria realidade. (FREIRE; ROCHA; GUERRINI, 2017, p 380)

Estas ferramentas educacionais encontram uma larga gama de possibilidades de se constituir. Os autores citados acima entendem que:

(...) são considerados produtos educacionais: mídias educativas, protótipos educacionais, propostas de ensino, material textual, materiais interativos e atividades de extensão. Por meio dessa definição do que são considerados produtos educacionais, verifica-se que a elaboração deles pressupõe um processo formativo contínuo, no qual a pesquisa é o alicerce e, o local de atuação do formando, o ponto de partida e de chegada. (FREIRE; ROCHA; GUERRINI, 2017, p 380)

Os produtos educacionais, segundo Silva (2020), devem se estruturar em 3 eixos: conceitual, pedagógico e comunicacional. O eixo conceitual refere-se ao conjunto de ideias que fomentaram o produto, o eixo pedagógico se referiria a intencionalidade, ao papel que se atribui e o contexto pensado para o instrumento, já o último eixo remete-se a dimensão da apresentação e publicização do instrumento. No que tange a avaliação destes produtos educacionais, Silva (Ibid.) nos elenca os seguintes critérios: estético, as partes, o estilo, o conteúdo, a proposta didática e a criticidade do produto proposto.

No que tange a nossa pesquisa, compreendemos que o produto se constitui na própria intervenção que descrevemos na presente pesquisa, qual seja, a proposta de utilização das conversações enquanto instrumento de promoção de eventos de letramento em direitos humanos a partir do uso das “associações livres”, da mobilização de narrativas de sofrimento e superação e o estabelecimento de traduções interculturais entre os entendimentos de dignidade humana mobilizados pelos participantes e a linguagem dos direitos humanos.

A título de auxiliar as educadoras e educadores que por ventura se dispuserem a adaptar esta prática junto a seus estudantes, apresentaremos a seguir um formulário que servirá para

estes balizarem sua prática e possibilitar a sistematização dos elementos que emergirem da prática das conversações e das reações frente aos materiais mobilizados.

Guia de Conversação				
Data:	Professor:	Quantidade de Participantes:	Turma(s)	Conversação nº
Tema Gerador:				
Materiais mobilizados:				
Emergência de concepções de dignidade e valores:				
Experiências pessoais:				
Intervenções do professor:				
Questões trazidas pelo grupo (Impasses, repetições, relevos):				
Tensionamentos e saídas realizadas pelo grupo:				
Pontos de mudança (giros discursivos)				
Novos saberes produzidos e eventos de letramento:				
Efeitos e potências para futuras intervenções:				

Fonte: Autoria própria

A guia acima, que foi baseada em formulários e sugestões propostas por autores como Ferreira (2018) e Silva (2020), deve ser compreendida como uma sugestão que pode ser adaptada e readaptada a partir das demandas dos docentes envolvidos na condução das conversa-

ções. Recomendamos inclusive, que o docente se valha de outros instrumentos como um caderno de bordo, onde possa assinalar outras percepções que não poderiam ser apreendidas pelo instrumento acima proposto.

Abaixo esclarecemos os diferentes itens presentes no formulário:

1. Data: dia, mês e ano em que ocorreu a conversação.
2. Professor: nome do profissional responsável pela condução da prática.
3. Quantidade de Participantes: número total dos envolvidos na conversação.
4. Turma: sala ou grupo que participou da prática.
5. Conversação nº: sequência da sessão realizada com o grupo.
6. Tema Gerador: Questão ou assunto ligado a temática dos direitos humanos e/ou dignidade humana que serão o provocador das “associações livres”.
7. Materiais mobilizados: textos, filmes, músicas, vídeos e outros suportes de mídia que foram utilizados ao longo da sessão.
8. Emergência de concepções de dignidade e valores: conjunto de noções e valores que foram mobilizados pelo grupo ao longo da prática que permitiram uma aproximação com suas concepções acerca de dignidade humana.
9. Experiências pessoais: relatos de vivências dos participantes que encontram eco no tema gerador ou nas falas dos outros participantes.
10. Intervenções do professor: ponderações, interpelações e flanqueamentos praticados pelo condutor da conversação com vistas a dialogar e problematizar falas e enunciados para gerar deslocamentos de saberes e das identificações dos sujeitos
11. Questões trazidas pelo grupo: ideais, concepções e indagações que emergiram nos enunciados dos participantes e que foram fatores de mobilização das associações livres.
12. Tensionamentos e saídas realizadas pelo grupo: momentos de conflito e contraposições de falas e visões acerca do tema, e como estes foram contornados pelo grupo.
13. Pontos de mudança (giros discursivos): situações e enunciados que demarcam mudanças de posicionamento e/ou deslocamentos de visões dos sujeitos envolvidos na conversação.
14. Novos saberes produzidos e eventos de letramento: Aprendizados, conhecimentos inéditos que surgira da reflexão e momentos de apreensão e mobilização de dimensões ligadas aos direitos humanos que aparecem nos enunciados dos participantes e que indiquem uma apropriação desta linguagem por estes.
15. Efeitos e potências para futuras intervenções: o que mudou na relação do grupo com o tema tratado e indicadores de pontos a serem trabalhados em futuras intervenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, conforme falamos no início do trabalho aqui apresentado, o signo da angústia permeou a escrita e as reflexões acerca da educação em direitos humanos em nossos “tempos interessantes”, a esperança e o anseio de ter produzido, ao fim e ao cabo, uma prática e uma reflexão com alguma relevância para os sujeitos envolvidos na pesquisa e para aqueles que ora finalizam a leitura do texto, se apresentam como um alento.

As discussões aqui propostas e a prática aqui descrita, visavam pôr em relevo a necessidade e os desafios de se repensar o lugar da educação em direitos humanos, em um país marcado por um profundo histórico de desigualdades e formas de segregação social e racial e em um cenário de avanço de pautas que negam as dimensões da solidariedade genérica, da dignidade humana, das lutas por emancipação e que, em suma, conduzem a processos de barbarização da sociedade e da destruição da institucionalidade.

O avanço do reacionarismo e de suas pautas não cederam ao longo deste último triênio em que se deu a escrita deste trabalho. Pelo contrário, apesar das pesquisas de opinião apontarem para o enfraquecimento eleitoral e do apoio popular a atual gestão, as ações do governo e suas manobras para enfraquecer políticas públicas e de Estado se mantêm, como no caso do fim do “Bolsa Família” e outras políticas de amparo aos mais pobres e a minorias estigmatizadas⁴⁸.

Neste final de novembro de 2021, em que deito estas considerações finais, vemos mais uma vez como o projeto de desmobilização e destruição da educação enquanto espaço de emancipação se consolida. Denúncias e evidências ostensivas acerca de interferências e censura realizada pelo atual desgoverno junto ao INEP e a confecção da prova do ENEM 2021, povoam as notícias de jornais e redes sociais⁴⁹. As tentativas de reescrita da história, como nas denúncias de imposição do termo “revolução” para designar o GOLPE de 1964, e o veto a questões que tratassem de temas como as desigualdades, violações de direitos e questões de gênero, raça e sexualidade, evidenciam a marcha incessante da atual administração de impor sua visão e colonizar o espaço da educação. Estas ações em corroboração com os efeitos da pandemia de coronavírus e seus impactos sociais, fazem desta edição, da prova mais importante para o ingresso no ensino superior do país, uma das mais excludentes e elitistas deste século.

⁴⁸ Acerca do fim do Bolsa Família consultar <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/o-fim-do-bolsa-familia-e-a-destruicao-do-brasil-que-um-dia-sonhou-em-ser-grande/>

⁴⁹ Acerca da interferência no INEP consultar https://cultura.uol.com.br/noticias/44216_servidores-do-inep-alegam-interferencia-no-enem-2021-em-documento-entregue-ao-tcu-e-a-cgu.html

Afora estes pontos, vimos a implementação do novo ensino médio e seus retrocessos na consolidação de uma educação alheia a perspectiva crítica e onde se delineiam os avanços da visão neoliberal, que se consolidam com a redução do espaço de disciplinas e temas ligados as humanidades, em detrimento de novas disciplinas e conteúdos alinhados com o entendimento neoliberal do mundo do trabalho e suas necessidades de uma mão de obra flexível, resiliente e docilizada.

Para além do desgaste da luta e resistência que nos moveu ao longo desta empreitada, é importante apresentarmos um balanço de nossa prática para que possamos, se não renovar, ao menos recolocar de alguma forma nossa capacidade de “esperançar”

Ao cotejarmos o resultado dos quatro encontros aqui descritos com os elementos que trouxemos, fruto dos “inventários de saber” preenchidos pelos jovens participantes de nossa pesquisa, tivemos um indicativo das potências e limitações inerentes ao repensar o letramento em direitos humanos a partir da dimensão da mobilização de novos “circuitos de afetos” (SAFATLE, 2016) através das traduções interculturais, das narrativas de sofrimento e superação e, por fim, do uso das conversações como forma de intervenção pedagógica.

O processo de cessão da fala nas conversações e a criação de um espaço de escuta se provaram de grande proficuidade frente ao envolvimento dos participantes nos debates, apesar de termos tido um caso de um dos participantes ter afirmado, nos “inventários de saberes”, que se calou voluntariamente frente a diferença de posicionamento dos outros participantes em temas em que ele, enquanto um jovem conservador, possuía posições diametralmente opostas. Apesar disto, a partir de sua fala, podemos supor que sua postura se deu mais pelo respeito aos colegas e no intuito de não conturbar o ambiente de acolhimento que estava instituído, do que por se sentir acuado pelas posições contrárias, ainda que esta questão também possa ter se dado.

Apesar disto, as conversações nos trouxeram a potência das associações livres, da produção de novos saberes que foram coletivizados, como a perspectiva da luta contra opressão e sua relação com a dignidade humana, além de permitirem a emergência das narrativas e histórias provenientes dos próprios participantes, que trouxeram novos contornos e possibilidades de identificação destes sujeitos, frente as denúncias de situações de racismo, homofobia e outras formas de preconceito sofridas por estes ou pessoas próximas.

Outro ponto a destacar de nossa intervenção se refere a mobilização do tema a partir de uma perspectiva transversal. Ao invés de abordar diretamente os direitos humanos e trabalhar aspectos da legislação e adentrarmos de pronto na apresentação de sua concepção contra hegemônica, com a qual nos alinhamos, procuramos tratá-los a partir de uma abordagem transversal,

ou seja, buscamos aproximá-la paulatinamente dos jovens do grupo focal a partir de um aproximar com o universo e com o real dos jovens e da discussão de temas ligados a dignidade humana a partir do narrar de situações de desamparo, opressão e da contestação das lógicas baseadas na barbarização e nas divisões ontológicas que estabelecem a sub-humanidade e a precariedade dos corpos de grupos marginalizados. Além disso, as narrativas de sofrimento mobilizadas nos permitiram nos valermos de mudanças de enquadramento (BUTLER, 2019), a fim de permutar e transferir impactos e atravessamentos afetivos de uma situação de opressão para outra, como no caso do relato de Auschwitz e a comparação com a desumanização dos negros periféricos que precede eventos como o massacre de Jacarezinho. Estas mudanças de enquadramento entre as situações nos permitiram colocar a realidade brasileira, na qual estes jovens estão inseridos, em perspectiva.

Os eventos de letramento na linguagem dos direitos humanos procederam, conforme procuramos demonstrar, a partir destas sensibilizações e da mobilização da indignação destes jovens frente as opressões e a necessidade de luta contra elas. A referências destes jovens ao engajamento da chamada “Geração Mimimi”, e a própria ressignificação que estes dão a este termo, abrem um importante campo para o letramento em direitos humanos e o combate aos processos de barbarização, por via de novas abordagens que apostem na sensibilização e na crítica as lógicas de desumanização e precarização, tal qual procuramos empreender neste trabalho.

Ao fim e ao cabo, compreendemos as limitações dos processos de transmissão e assimilação dos saberes por parte dos educandos, frente as forças que os remetem a processos de identificação com perspectivas autoritárias e segregadoras, em especial, devido ao cenário de violência e desamparo que as sociedades vítimas dos desmonte neoliberal e ultrarreacionário estão sujeitas.

Porém, fica-nos também o entendimento do papel central da educação em direitos humanos para o realizar da função desbarbarizadora atribuída por Adorno (2020) a educação. O reconhecimento das lutas e demandas que constituem os direitos humanos como uma linguagem de dignidade humana, seu sensibilizar frente as violações e opressões constituem-se como um ponto de inflexão e resistência frente a barbárie que se interpõe a realidade brasileira. Mais do que isso, indicam um caminho para a construção de um comum para além das linhas abissais. Se não atingimos com este tipo de prática a todos, ao menos abrimos caminho para a costura de uma visão comum de solidariedade genérica, o que, por si só, já se coloca como barreira a perspectivas segregacionistas das quais a extrema direita se alimenta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 217 (III) A. Paris, Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf, acesso 30 março. de 2018 às 16:30

ADORNO, Theodore. **Educação e Emancipação**. Paz e Terra: São Paulo, 2020

ADORNO, Theodore; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Zahar: Rio de Janeiro, 1985.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. **Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 1992, n.2, pp. 61-69.

ARANTES, Paulo. **Extinção**. Boitempo: São Paulo, 2005.

_____. **O novo tempo do Mundo**. Boitempo: São Paulo, 2014.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**, Perspectiva: São Paulo, 2011

ARROYO, Miguel. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Vozes: Petrópolis, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Zahar: Rio de Janeiro, 2009

BAUMAN, Zygmunt & DONSKIS, Leonidas. **Cegueira Moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida**. Zahar, Rio de Janeiro, 2013

BERLIN, Isaiah. **Quatro ensaios sobre a liberdade**. Trad. De Wamberto Hudson Ferreira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981; pgs.133 a 145.

BOBBIO, Norberto, **A Era dos Direitos**. Elsevier: Rio de Janeiro, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A "juventude" é apenas uma palavra. Entrevista com Pierre Bourdieu. In: Bourdieu, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983, p. 112-121.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso 24 de out. 2021 às 13:51.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/Diretrizes-NacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2018

_____. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2019

_____. **Vida precária: Os poderes do luto e da violência**. Autêntica: Belo Horizonte, 2014

CABISTANI, Roséli Maria Olabariaga. Formulações sobre o desejo e a economia da angústia na adolescência. **Estilos clin., São Paulo**, v. 14, n. 27, p. 34-47, 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282009000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 out. 2021.

CARAPANÃ. A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo. In: SOLANO, Esther (org). **O ódio como política**. Boitempo: São Paulo, 2018

CÁSSIO, Fernando (ORG). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Boitempo: São Paulo, 2019.

CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET Vera Lopes (Org). Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In: L. Rabello de Castro e Vera Lopes Besset. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2008, v. , p. 9-12.

CAVENAGHI, Suzana & ALVES, José E. Diniz, Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios, In: **Estudos sobre Seguros 32 ENS-CPES**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.ens.edu.br/arquivos/mulheres-chefes-de-familia-no-brasil-estudo-sobre-seguro-edicao-32_1.pdf>, acesso 13 de out. de 2021 às 19:12.

CHARLOT, Bernard. “Relação com o saber e com a escola entre estudantes de Periferia”, in: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n.º 97, p. 47-63, mai. 1996.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A.C.R. (org.). **Direitos Humanos**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 15-36

_____. **Neoliberalismo: a nova forma do totalitarismo**. In: A terra é redonda, 6 de out de 2019. Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/neoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitarismo/?doing_wp_cron=1639254321.8564898967742919921875. Acesso em: 10 de set de 2021 às 13h15.

_____. O totalitarismo neoliberal, in: **Anacronismo e Irrupción**, Vol. 10, Nº 18 (Mayo - Octubre 2020): 307-328.

COLOMBAROLI, ANA C. Morais. Medo e apoio ao autoritarismo na contemporaneidade. In: **Revista Internacional interdisciplinar INTERthesis**, UFSC, Florianópolis, v. 17, p 1-18, jan. 2020. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2020.e61236>> Acesso 06/10/2021 às 17:25

COSSON, Rildo. **Letramento político no legislativo: a experiência do programa Estágio-Visita**. Tese. UFMG: Belo Horizonte, 2015

COUTINHO, Luciana Gageiro; OLIVEIRA, Bruna Osorio, Conversações com adolescentes na escola: bullying ou mal estar nas relações?, In: **Revista Educação em foco** v. 20, n. 1, mar. / jun. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19631> Acesso em: 08/03/2021

CULAU, Júlia, LIRA, Daiane; SPONCHIADO, Denise Aparecida Martins. **Educação em direitos Humanos: Um desafio da sociedade e da escola**. In: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18221_7983.pdf>, acesso 30 de março de 2018 às 16:25, pág: 3950

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Boitempo: São Paulo, 2016.

_____. **Comum: ensaio sobre a revolução do século XXI**. Boitempo: São Paulo, 2017.

De WALLS, Frans, **A Era da Empatia: Lições da natureza para uma sociedade mais gentil**. Cia das Letras: São Paulo, 2010

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**. Boitempo: São Paulo, 2015

_____. **Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação**. Contracorrente: São Paulo, 2020a.

_____. Psicologia das massas digitais e análise do sujeito democrático, in: **Democracia em risco: 22 ensaios sobre o Brasil de hoje**. Cia das Letras: São Paulo 2019.

DUNKER, Christian I. L. ; THEBAS, Cláudio, **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas**. Planeta: São Paulo, 2019

ESTÊVÃO, Carlos V., Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos, In: **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 28-34, jan./abr. 2013.

_____. Direitos humanos e educação para uma outra democracia, In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol.19 no.71, Rio de Janeiro abr./jun. 2011.

_____. **Direitos humanos, justiça e educação: uma análise crítica das suas relações complexas em tempos anormais**, Editora Unijui: Ijuí, 2015

FERREIRA, Tânia. Pesquisa em psicanálise: a conversação e a pesquisa clínica como ofertas da palavra – a aposta na intervenção subjetiva. In: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela. **Pesquisa e psicanálise: do campo a pesquisa**. Autêntica: Belo Horizonte, 2018.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Fundação Boiteaux: Florianópolis, 2009

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de Saber**. Graal: Rio de Janeiro, 2001

_____. **Microfísica do Poder**. Edições Graal: Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Em defesa da sociedade**. WMF Martins Fontes: São Paulo, 2019.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio de prazer**. Autêntica: Belo Horizonte, 2020

_____. **As pulsões e seus destinos**. Autêntica: Belo Horizonte, 2013

_____. **O mal-estar na civilização**. Cia das Letras: São Paulo, 2011

_____. **Psicologia de grupo e análise do Ego**. Conexão Lacaniana, 2008

_____. **Totem e Tabu**. Cia das Letras: São Paulo, 2013

FREIRE, G. G.; ROCHA, Z. F. D. C.; GUERRINI, D. Produtos educacionais do Mestrado Profissional em Ensino da UTFPR– Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Revista Polyphonia**, v. 28/2, p.375-390, jul.-dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/52761>. Acesso em: 30 ago 2021

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Paz e Terra: Rio de Janeiro/São Paulo, 2019

_____. **Educação para a liberdade**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra: São Paulo, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra: São Paulo, 2019.

GORTÁZAR, Naiara Galarraga. “**Não vai embora, vão me matar!**”: a radiografia da operação que terminou em chacina no Jacarezinho, EL PAIS, Rio de Janeiro, 13 de mai de 2021. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2021-05-13/nao-vai-embora-vao-me-matar-a-radiografia-da-operacao-que-terminou-em-chacina-no-jacarezinho.html#?prm=copy_link. Acesso: 08 de ago de 2021

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Autêntica: Belo Horizonte, 2015

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. WMF: São Paulo, 2017

HUNT, Lynn. **A invenção dos Direitos Humanos**. Cia das Letras: São Paulo, 2009

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuições à semântica do tempo**. Contraponto: Rio de Janeiro, 2012

LACADÉE, Ph. **O despertar e o exílio**. ContraCapa: Rio de Janeiro, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo: São Paulo, 2019.

LECCARDI, C.; FEIXA, C. **El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. Última década**, CIDPA Valparaíso - Chile, nº34, junio 2011, pp. 11-32.

LEE, Peter. Em direção de um conceito de literacia histórica. In: **Educar**. Curitiba. Especial, UFPR, 2006, p. 131-151 Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>> Acesso em: 30 de jun. 2020

_____. Literacia histórica e história transformativa, In: **Educar em Revista**, Curitiba, n.60, abr/jun 2016, p.107-146. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/kGFY5FDVCVz6J8DJCKwbqcT/?lang=pt>> Acesso em: 30 de jun. 2020

LEVI, Primo. **É isto um homem?**. Rocco: Rio de Janeiro, 2018

LIMA, Nádia Laguárdia de; NOBRE, Márcio Rimet. A escuta de adolescentes como dispositivo de resistência a lógica da cultura digital. In: VOLTONI, Rinaldo; GURSKY, Rose. **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação**. Editora Contracorrente: São Paulo. 2020.

MACHADO, Ângela Viano & PAUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. Contexto: São Paulo, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Da colonialidade dos direitos humanos, in: SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena [Org]. **O pluriverso dos direitos humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. Autêntica: Belo Horizonte, 2019.

MAQUIAVEL, Nicolau. **Discurso sobre a primeira década de Tito Lívio**. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marinho; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção**, política da morte. N-1 edições, São Paulo, 2018.

MESQUITA, Márcia Regina de. **Uma experiência de conversação com Adolescentes agressivos no espaço escolar: o que eles dizem?**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2014.

MIRANDA, Cássio Eduardo Soares. Psicanálise aplicada a educação e formação de professores: a conversação como metodologia de pesquisa-intervenção In: VOLTONI, Rinaldo; GURSKY, Rose. **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação**. Editora Contracorrente: São Paulo. 2020.

MIRANDA, Margarete Parreira; SANTIAGO, Ana Lydia. As conversações e a psicanálise aplicada à educação: um estudo do mal-estar do professor e o aluno considerado problema.. In: **O declínio dos saberes e o mercado do gozo**, 8., 2010, São Paulo. Proceedings online... FE/USP, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100039&lng=en&nrm=abn>. Acessado em: 07 Mai. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. Vozes: Petrópolis, 2002, 21ª Edição.

MUNIZ, Bianca, FONSECA, Bruno; Pina, Rute. Em duas semanas, número de negros mortos por coronavírus é cinco vezes maior no Brasil. **A Pública**, 6 de mai. de 2020. Disponível em: <<https://apublica.org/2020/05/em-duas-semanas-numero-de-negros-mortos-por-coronavirus-e-cinco-vezes-maior-no-brasil/>>. Acesso em: 08 de abr. de 2021.

OLIVEIRA, Cristiane Fontes; LIMA, Eliana Freitas de. Análise de uma experiência de letramento na perspectiva da educação em direitos humanos, In: **Revista do centro de educação**, v 40 n°2 mai/ago, UFSM, 2015, p.333-346.

OLIVEIRA, H. S.; SILVA, J. A. **Nos interstícios da escolarização e da religiosidade: preconceito e intolerância religiosa em cursos de Educação de Jovens e Adultos**. Paidéia: Belo Horizonte, v. 08, p. 85-118, 2011.

PELLEGRINO, Hélio. **Pacto edípico e pacto social (da gramática do desejo à sem-vergonhice brasileira)** In: Folhetim da Folha de São Paulo, set de 1983. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5638230/mod_resource/content/1/Pellegrino%20-%20Pacto%20ed%C3%ADpico%20e%20pacto%20social.pdf Acesso em: out de 2021.

PENNA, Fernando, O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”, In: SOLANO, Esther (ORG), **O ódio como política**. Boitempo: São Paulo, 2018.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**. Mai/jun/jul, n. 5 set/out/nov/dez n.6 1997.

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação, In: SILVA, Tomas Tadeu (Org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Vozes: Petrópolis. 2011

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. **O que Lula deu e Bolsonaro abocanhou**. El País, 21 JUN 2021 - 12:50 Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2021-06-21/o-que-lula-deu-e-bolsonaro-abocanhou.html>. Acessado em: 18 de out de 2021 às 16:50.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana & SCALCO, Lucia Mury, Da esperança ao ódio: a juventude periférica bolsonarista, in: SOLANO, Esther (ORG). **O ódio como política**. Boitempo: São Paulo, 2018.

PPP – **Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Celso Machado** – SEE/MG, 2019.

REDE BRASIL ATUAL, **Dameres quer revisar Política Nacional de Direitos Humanos sem participação social**, Rede Brasil Atual, São Paulo, 12 de fev de 2021. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2021/02/dameres-politica-direitos-humanos-sem-participacao-social/>> Acessado em: 07 de mai. de 2021 às 18:15.

PRESSE, France. **Unesco: metade dos estudantes do mundo sem aulas por conta da Covid-19**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/18/unesco-metade-dos-estudantes-do-mundo-sem-aulas-porconta-da-covid-19.ghtml>> Acesso em 20 ago. 2021.

ROCHA, Marisa Lopes da & AGUIAR, Katia Faria de Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão [online]**. 2003, v. 23, n. 4 [Acessado 29 Setembro 2021], pp. 64-73. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>>. Epub 28 Ago 2012. ISSN 1982-3703.

ROCHA, Rosana Oliveira. **Educação em direitos humanos em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2019.

SAFATLE, Vladimir. **Bolsonaro se vê à frente de uma revolução em marcha e não vai parar**. Entrevista concedida a André Barrocal. Carta Capital, São Paulo, 27 de abr. de 2020a. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-se-ve-a-frente-de-uma-revolucao-em-marcha-e-nao-vai-parar/>> Acessado em: 25 de abr. de 2021 às 16:10.

_____. **O circuito dos afetos: Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. Autêntica: Belo Horizonte, 2016

_____. **Para além da necropolítica**. N-1 edições, São Paulo, 16 de out. de 2020b. Disponível em: <<https://www.n-1edicoes.org/textos/191>> Acessado em: 17 de set. de 2021 às 13:43.

SANTOS, Boaventura de Souza, Direitos humanos democracia e desenvolvimento, in: SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena [Org]. **O pluriverso dos direitos humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. Autêntica: Belo Horizonte, 2019.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Boitempo: São Paulo, 2007.

_____. **Se deus fosse um ativista dos direitos humanos**. Cortez: São Paulo, 2014.

_____. **O fim do Império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Autêntica: Belo Horizonte, 2019.

_____. **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. Lua Nova, São Paulo, n. 39, p. 105-124, 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451997000100007&lng=en&nrm=iso>. acessado em 07 Maio 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena [Org]. **O pluriverso dos direitos humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. Autêntica: Belo Horizonte, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza & CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. Cortez: São Paulo, 2013

SILVA, Grimberg Dailli. **Cinema e relatos de vida: a conversação como uma proposta metodológica na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação e docência). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2020.

SOUZA, Jesse. **A elite do atraso: da escravidão à lava a jato**. Leya: Rio de Janeiro, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian; STREET, Joanna. A escolarização do letramento. In: _____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. Cia das Letras: São Paulo, 2008

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica, In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

VERÍSSIMO, MARIANA. **Trabalhadores na escola da empresa: convergências e divergências de interesses**. Dissertação de mestrado. FAE/UFMG. 2000

VOLTONI, Rinaldo & GURSKY, Rose. **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação**. Editora Contracorrente: São Paulo. 2020.

WALLERSTEIN, Immanuel, **O Universalismo europeu: a retórica do poder**. Boitempo: São Paulo, 2007

ZIZEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto do real**. Boitempo: São Paulo, 2013

_____. **O ano em que sonhamos perigosamente**. Boitempo: São Paulo, 2012

_____. Os intelectuais e a paixão pela catástrofe, **Revista IHU online**, 12 de abr. de 2012, Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/508096-os-intelectuais-e-a-paixao-pela-catastrofe-artigo-de-slavoj-zizek>>, acesso: 10 de dez. de 2019 às 17:56

_____. **Primeiro como tragédia, depois como farsa.** Boitempo: São Paulo, 2011

REFERÊNCIAS AUDIO-VISUAIS

BROCOS, Modesto. **A Redenção de Cam**, 1895. Óleo sobre tela, c.i.d. 166,00 cm x 199,00 cm. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>
Acesso em: 10 de ago de 2021

DUNKER, Christian. **O que é geração mimimi?, Falando nIsso 205.** Youtube. 21 de out. de 2018 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JU6LdsszXEo&t=218s> Acesso em 02 de set de 2021

_____. **Produzindo empatia: Falando nisso 259,** Youtube, 08 jan. 2020b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VJfvIFAfJhU>> acesso em: 08 de outubro à 17:33.

NOGUEIRA, Décio. Thursday bloody Thursday. Banto XXI. Youtube, 15 de mai. 2021, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gwboWZU8YQU> Acesso em: 08 de Ago de 2021

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário Sociocultural:

Prezado estudante:

Você está convidado(a) a responder este questionário cujo o objetivo é caracterizar os(as) participantes da pesquisa de mestrado “*Os Desafios da Educação para os Direitos Humanos: Entre a Escuta e a Tradução Intercultural*”, realizada pelo pesquisador João Paulo Lisboa Nanô, orientada pelo Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima (FaE/UFMG) no Mestrado Profissional em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de Educação, Ensino e Humanidades. Marque apenas **um** item que melhor responda a cada questão proposta a cada questão proposta (excetuando-se as questões 22 e 23) e escreva de forma clara e objetiva nos espaços abertos, quando for o caso. As informações levantadas são sigilosas e serão tratadas coletivamente.

Desde já, agradecemos!

Bloco I – Dados Pessoais e Familiares

1. Qual a sua idade?

2. Sexo:

- a) Masculino
- b) Feminino
- c) Outro
- d) Prefiro não responder

3. Cor ou raça (autorreconhecimento):

- a) Branco
- b) Pardo
- c) Preto
- d) Amarelo
- e) Indígena
- f) Não sei ou não desejo declarar

4. Você possui alguma deficiência?

- a) Sim. Qual? _____
- b) Não

5. Você possui alguma religião?

- a) Não
- b) Sim. Qual? _____

6. Quantas pessoas moram na sua casa, contando com você?

- a) () 2 pessoas
- b) () 3 pessoas
- c) () 4 pessoas
- d) () 5 pessoas
- e) () Mais de 6 pessoas

7. Qual a soma dos rendimentos da sua família?

- a) Até 1 Salário-Mínimo (R\$ 1045,00)
- b) De 1 a 2 Salários-Mínimos (R\$ 1045,00 a R\$ 2.090,00)
- c) De 2 a 3 Salários-Mínimos (R\$ 2.090,00 a R\$ 3135,00)
- d) De 3 a 4 Salários-Mínimos (R\$ 3135,00 a R\$ 4180,00)
- e) De 4 a 5 Salários-Mínimos (R\$ 4180,00 a R\$ 5225,00)
- f) Acima de 5 Salários-Mínimos (acima de R\$ 5225,00)
- g) Não sei ou não quero responder.

8. Qual a situação de sua moradia?

- a) Própria
- b) Alugada
- c) Emprestada (de favor)
- d) Outra. Qual? _____

9. Sua família está inserida no Programa Bolsa Família?

- a) Sim
- b) Não

10. Caso sua família não esteja inserida no Programa Bolsa Família algum membro familiar recebeu auxílio emergencial relacionado a pandemia do coronavírus?

- a) Sim
- b) Não

11. Onde você nasceu?

- a) Em Belo Horizonte
- b) Em uma cidade da região metropolitana
- c) Em cidade do interior
- d) Em outro Estado
- e) Em outro país

12. Escolaridade da mãe:

- a) Ensino Fundamental incompleto
- b) Ensino Fundamental completo
- c) Ensino Médio incompleto
- d) Ensino Médio completo
- e) Ensino Superior incompleto
- f) Ensino Superior completo
- g) Não sei ou não quero responder

13. Escolaridade do pai

- a) Ensino Fundamental incompleto
- b) Ensino Fundamental completo
- c) Ensino Médio incompleto
- d) Ensino Médio completo
- e) Ensino Superior incompleto
- f) Ensino Superior completo
- g) Não sei ou não quero responder

14. Durante o seu período em casa, você tem que dedicar tempo para algumas das situações abaixo? Pode assinalar mais de uma opção:

- a) Tenho que ajudar a cuidar de irmãos mais novos.
- b) Tenho que ajudar a cuidar de pessoas idosas ou de pessoas com deficiência.
- c) Tenho que realizar tarefas domésticas (arrumar a casa, cozinhar, lavar roupas...)
- d) Tenho que auxiliar meus familiares nas suas atividades de trabalho/emprego
- e) Tenho que realizar atividades para complementação de renda
- f) Não tenho que me dedicar a nenhuma das atividades acima.

15. Onde você estudou a maior parte de sua vida?

- a) Escola pública estadual
- b) Escola pública municipal
- c) Escola particular

16. Em relação a seu ambiente de estudo, assinale as afirmativas que melhor se encaixem a sua vivência:

- a) Tenho um ambiente silencioso para estudar
- b) Tenho que estudar em um ambiente com mais pessoas, um pouco agitado
- c) Tenho uma mesa ou escrivaninha exclusiva para estudar
- d) Tenho que estudar em uma mesa com mais pessoas fazendo outras tarefas (mesa da cozinha, por exemplo)
- e) Tenho um computador disponível para estudar a maior parte do tempo
- f) Tenho que dividir meu computador com mais pessoas, limitando meu tempo de uso
- g) Não tenho um computador para estudar, utilizo celular ou tablet
- h) Tenho internet banda larga (Wi-fi) em casa
- i) Tenho apenas internet no celular com pacote de dados
- j) Não tenho internet em casa.

17. Dos aspectos abaixo relacionados a pandemia de coronavírus que têm gerado uma preocupação na população, qual deles mais tem te afetado e influenciado os seus estudos? Escolha o PRINCIPAL:

- a) Desemprego ou diminuição da renda.
- b) Saúde dos familiares.
- c) Isolamento e distanciamento social.
- d) Ausência de previsão de retorno a “normalidade”.
- e) Nenhum aspecto listado acima tem afetado os meus estudos.

Bloco II – Valores, Cultura e Lazer

18. Qual o principal uso que você faz da internet no seu dia a dia?

- a) Para pesquisas educativas
- b) Para acessar as redes sociais
- c) Para ouvir músicas e ver vídeos/filmes on-line
- d) Para me atualizar dos acontecimentos diários
- e) Para ver e-mails e mensagens pessoais
- f) Outro: _____

19. Qual atividade de lazer você pratica com mais frequência?

- a) () Ouvir música. Qual estilo? _____
- b) () Assistir televisão. Qual tipo de programação? _____
- c) () Ler. Qual tipo de leitura? _____
- d) () Navegar na Internet? Qual tipo de conteúdo _____
- e) () Ir ao senado ou teatro
- f) () Ir a quadras, estádios e clubes
- g) () Passear em shopping
- h) () Passear em praças e parques
- i) () Jogos eletrônicos
- j) () Outro: _____

20. Você participa de algum grupo juvenil?

- a) () Não
- b) () Sim. Qual? _____

21. De onde você mais retira suas principais informações diárias?

- a) () Da televisão
- b) () Da Internet
- c) () Do rádio
- d) () Dos jornais impressos e revistas
- e) () Dos familiares e amigos
- f) () De algum líder religioso
- g) () Da escola/professores
- h) () De outro meio. Qual? _____

22. Enumere, do mais influente para o menos influente, quais são os principais influenciadores de seus valores morais. (Não há a necessidade de marcar todas as alternativas)

- () Líder Religioso
- () Familiares
- () Professores
- () Youtubers
- () Artistas e apresentadores de televisão
- () Esportistas
- () Políticos
- () Amigos
- () Outro. Qual? _____

23. Enumere, do mais importante para o menos importante, os valores e ideais abaixo, de acordo com o grau de importância que você acredita que eles tenham para sua vida em sociedade (Não há a necessidade de marcar todas as alternativas)

- () Liberdade de expressão
- () Participação política
- () Liberdades individuais
- () Propriedade privada
- () Liberdade religiosa
- () Direito ao trabalho
- () Direito a posse de armas
- () Democracia
- () Políticas de proteção social
- () Igualdade de gênero

- Educação pública de qualidade
- Proteção de minorias (LGBTQI+, Negros, Deficientes)
- Liberdade econômica
- Igualdade de direitos
- Combate as injustiças

Bloco III – Visão Política e Direitos Humanos

24. Como você definiria a sua posição política?

- a) Liberal
- b) Conservadora
- c) Progressista (esquerda)
- d) Não quero ou não sei responder

25. Como você definiria a posição política dos familiares que moram com você?

- a) Liberal
- b) Conservadora
- c) Progressista (esquerda)
- d) Não quero ou não sei responder

26. Você já ouviu falar em direitos humanos?

- a) Não
- b) Sim. Onde? _____

27. Caso tenha respondido sim, qual a principal imagem que você tem dos Direitos Humanos

- a) São algo inútil que não traz qualquer benefício para a sociedade.
- b) São pessoas que defendem criminosos.
- c) São direitos importantes para guiar a sociedade.
- d) Já ouvi falar, mas não sei o que são.

28. Você já foi vítima de alguma discriminação social, étnica (“raça”), de gênero ou sexual?

- a) Não
- b) Sim. Qual ou quais? _____

29. Você já presenciou algum caso de discriminação?

- a) Não
- b) Sim. Qual ou quais? _____

30. Para você, quais seriam os principais fatores para que atitudes de discriminação ocorram?

Apêndice B: INVENTÁRIO DE SABERES

As questões abaixo permitirão ao aluno fazer uma reflexão sobre sua participação nas conversações realizadas de forma virtual nos encontros via Google Meet. Antes de responder o aluno deverá ler todas as questões e tirar as dúvidas. Para cada resposta deverá ser feita uma pequena dissertação. A resposta que não couber nas linhas deverá ser complementada no verso da folha.

Nome: _____

Idade: _____ Escola: _____ Etapa: _____

1 – Para mim, antes das intervenções os direitos humanos eram...

2 – Os valores que guiam minha vida são...

3 – Dignidade humana para mim era...

4 – Dignidade humana hoje é...

5 – Meus conflitos com a ideia de direitos eram...

6 – Durante as conversações as falas dos colegas que foram mais significativas para mim foram...

7 – Entrei em conflito com meus valores...

8 – Me vi contemplado nos valores dos direitos humanos...

9 – As conversações me tocaram...

10 – Não abri mão de minhas posições...

11 -Repensei minhas concepções...

12 – As conversações me chamaram a atenção para temas como...

13 -Minhas posições com relação a estes temas...

14 – As falas do professor que foram mais significativas para mim foram...

15 – Os direitos humanos passaram a ser para mim...

16 – Geração Mimimi para mim significa...

17 – Me senti ao longo da atividade...

Apêndice C: Leis Raciais Alemanha Nazista (adaptadas para a atividade)

Lei da Proteção do Sangue e da Honra

Motivado pela percepção de que a pureza do sangue é a condição essencial para a existência contínua do povo e inspirado pela determinação inflexível de assegurar a existência da nação

* para sempre, o **parlamento** adotou, por unanimidade, a seguinte lei, promulgada abaixo:

Artigo 1

Os casamentos entre **sub-humanos** e indivíduos do estado de sangue **puro**, ou com ele relacionado, são proibidos. Os casamentos, no entanto, já concluídos, são inválidos, mesmo que concluídos no exterior para circundar esta lei.

Os processos de anulação só podem ser iniciados pelo promotor público.

Artigo 2

As relações extraconjugais entre **sub-humanos** e indivíduos do estado de sangue puro, ou com ele relacionado, são proibidas.

Artigo 3

Os **sub-humanos** não podem empregar nas suas casas mulheres do estado de sangue **puro**, ou com ele relacionado, com menos de 45 anos de idade.

Artigo 4

Os **sub-humanos** estão proibidos de hastear a bandeira do **Império** ou a bandeira nacional, ou de expor as cores do **Estado**.

Têm, por outro lado, autorização para expor as cores **de seu povo**. O exercício deste direito está protegido pelo estado.

Artigo 5

Qualquer pessoa que viole as proibições referidas no Artigo 1 será punida com prisão com trabalho forçado.

Um homem que viole as proibições referidas no Artigo 2, será punido com prisão ou prisão com trabalho forçado.

Qualquer pessoa que viole o exposto nos Artigos 3 e 4, será punida com prisão com trabalho forçado de até um ano e uma multa, ou com uma destas penalidades.

Artigo 6

O ministro do Interior, em coordenação com o Delegado **do Presidente** e com o ministro da Justiça, emitirá os regulamentos legais e administrativos necessários para aplicar esta lei.

Artigo 7

A Lei entra em vigor no seguinte à sua promulgação, exceto o Artigo 3, que entra em vigor a 1 de Janeiro.

Lei de Cidadania

O **parlamento** decretou, por unanimidade, a seguinte lei, que é promulgada no presente documento:

Artigo 1

Um indivíduo do estado é uma pessoa que goza da proteção do **Estado** e que, em consequência, tem obrigações específicas para com isso.

O estatuto do indivíduo do estado é adquirido de acordo com as disposições do **Estado** e da Lei de Cidadania do **Estado**.

Artigo 2

Um cidadão é um indivíduo do estado que é de sangue puro, ou com ele relacionado, e prova, pela sua conduta, que está disposto e apto a servir fielmente o povo e o **Estado**.

A cidadania é adquirida através da concessão de um certificado de cidadania.

O cidadão é o único portador de direitos políticos completos de acordo com a lei.

Artigo 3

O ministro do Interior, em coordenação com o Delegado do **Presidente**, emitirá as ordens legais e administrativas necessárias para implementar e concluir esta lei.