

Curso de Educação em Direitos Humanos: Promovendo a Cidadania por uma proposta dialógica

Paloma Abelin Saldanha Marinho, Emmanuela Neves Gonsalves, Priscilla Blini Machado dos Santos, Izabel Solyszko Gomes

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre um curso de educação em Direitos Humanos no âmbito da implementação de políticas de enfrentamento à violência contra as mulheres, analisando sua prática e as reformulações ao longo do processo a partir do aporte teórico de Paulo Freire e da compreensão da categoria de gênero como fundamental na interação entre sujeitos sociais. Pretende-se demonstrar as aproximações do curso com a proposta da pedagogia libertadora freireana, contextualizá-lo no marco dos avanços do feminismo no Brasil, apresentá-lo como possibilidade de exercício da cidadania das mulheres e refletir a respeito dos desafios encontrados neste exercício e na politização dos sujeitos em nossa sociedade.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Cidadania. Mulheres.

Abstract: This essay aims to present a reflection about a “education in human rights course”, considering its correlation with public policies for women victims of violence, from the theory elaborated by Paulo Freire and by the concept of gender as fundamental on the interaction between social individuals. We intend to demonstrate the human rights course as strategy based in Freirean pedagogy and contextualize it in a feminist perspective. We will also present this experience as a possibility to exercise women citizenship and reflect upon the challenges regarding politization in our society.

Keywords: Education. Human Rights. Citizenship. Women.

Introdução

Este artigo propõe-se a fazer uma reflexão crítica sobre o Curso de Educação em Direitos Humanos (CEDH), a partir do aporte teórico de Paulo Freire e do diálogo com as produções feministas. O CEDH foi idealizado e executado pelo Centro de Referência de Mulheres da Maré Carminha Rosa (CRMMCR), serviço que é parte integrante da



Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres e programa de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (2011) aponta para o conceito de enfrentamento a partir de quatro eixos: o combate, a assistência, a prevenção da violência contra a mulher, bem como a garantia de seus direitos. O CRMMCR promove ações nos quatro eixos por meio de intervenções variadas. Orientado pela Norma Técnica de Uniformização dos Centros de Referência de Atendimento à Mulher em Situação de Violência (2006), o centro de referência desenvolve, além do atendimento individual interdisciplinar à mulher em situação de violência e da articulação da rede de atendimento, ações globais, dentre as quais o CEDH, com o objetivo de “promover a ruptura da situação de violência e a construção da cidadania” (Brasil, 2006: 11 ss.).

O Curso de Educação em Direitos Humanos, como parte das atividades deste Centro de Referência, foi concebido com o intuito disseminar informações sobre direitos sociais para moradores e moradoras da Maré e promover uma reflexão sobre os Direitos Humanos. A Maré é um bairro popular da cidade do Rio de Janeiro, no qual residem em torno de 130.000 habitantes, divididos em 14 micro bairros. É considerada uma das áreas de maior vulnerabilidade social do estado do Rio de Janeiro.

Pretende-se apresentar uma análise crítica do CEDH, considerando a aproximação da experiência da proposta pedagógica freireana, que contemplou uma perspectiva dialógica de ensino, bem como situar a relação de tal proposta com as práticas feministas cuja direção teórico-prática requer partir da experiência das mulheres para pensar a realidade social.

Feminismo, gênero e educação em Direitos Humanos: Diálogos possíveis e necessários.

É notório que os movimentos de mulheres, especialmente auto reconhecidos como Movimento Feminista, contribuíram no mundo todo por melhorias nas condições de vida das mulheres. Embora não se possa falar de um único movimento e sim apontar para a existência de muitas organizações e tendências distintas, há um fio condutor nas mobilizações e reivindicações relacionadas a uma vida com mais liberdade e exercício de direitos para todas as mulheres. O feminismo pode ser compreendido, portanto, como o conjunto de práticas desenvolvidas pelas mulheres com uma perspectiva de enfrentar a realidade excludente. De acordo com Gargallo (2010), é uma filosofia prática, é um



movimento que aglutina “mulheres ao redor de um projeto que se opõe ao autoritarismo na vida cotidiana e na vida política” (p. 30).

A história do feminismo tem a ver com a história da humanidade na medida em que observar a realidade de um ponto de vista feminista é partir das mulheres, que constituem em torno de metade da população mundial. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) afirmou internacionalmente o direito à liberdade e à igualdade independentemente do sexo de cada pessoa. A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW, 1979) reafirmou a importância de nenhuma mulher ser discriminada por sua condição de sexo. O conceito de gênero foi utilizado pelo feminismo (não sem resistência) por entender que pensar a cultura e os elementos relacionados à constituição social de sujeitos demandava muito mais do que o conceito de sexo – naquele momento tão fundamentado em questões biológicas – poderia esclarecer.

No Brasil, a primeira leitura sobre gênero foi da historiadora Joan Scott (1990). Ela afirmou que o “gênero é a organização social da diferença sexual” (Scott, 1994: 13 ss.). Isso significa que existem padrões, expectativas e modelos nas quais as pessoas são constituídas, relacionados à noção do que é ser homem e o que é ser mulher.

O gênero, entendido como conceito teórico ou categoria social, oxigenou os estudos feministas, uma vez que ampliou as reflexões e inferências no campo “estudos sobre as mulheres” inserindo novas possibilidades de análise sobre a condição das mesmas. É uma noção polissêmica e sua utilização implica opções teóricas e políticas.

O que parece fundamental para o campo do reconhecimento e da experimentação dos Direitos Humanos no diálogo com os movimentos feministas e a perspectiva de gênero é a possibilidade de valorização do singular e do universal, posto que pensar em homens, mulheres e outras categorias implica identificar múltiplas singularidades e pensar “Direitos Humanos” remete ao que sujeitos sociais têm de mais comum, qual seja sua humanidade.

Considerando a experiência do Curso de Educação em Direitos Humanos, proposto por um centro de referência para mulheres, cabe situar este serviço no campo das políticas de enfrentamento à violência contra as mulheres, que por sua vez, não estão descoladas das lutas feministas.

No caso brasileiro, é possível perceber um conjunto de conquistas mediadas pelo feminismo. Os movimentos de mulheres e feministas protagonizaram a agenda política do Estado e seu papel foi matricial na formulação de propostas de melhorias das



condições de vida das mulheres (Pougy, 2005; 2008). Lourdes Bandeira (2009) comenta uma trajetória mais recente num contexto de resistência ao sexismo e à violência, com a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres em 2003, dos Centros de Referência para as mulheres em situação de violência, fortalecidos nos anos 2000, e forte incentivo para ações globais que contribuam para a transformação da condição de vida das mulheres.

O Curso de Educação em Direitos Humanos

O CEDH foi planejado com o objetivo de prover informações sobre direitos e refletir a respeito deles, dentro de uma perspectiva feminista. Os encontros foram divididos em: palestras/exposições teóricas ministradas por professores universitários ou profissionais específicos de cada temática, debate entre as alunas e oficinas lúdicas para fixação e recriação do conteúdo abordado. Exemplos de oficinas lúdicas foram: a criação de esquetes, a construção de cartazes, o debate a partir de trechos de filmes, entre outros. Além dos encontros nesse formato, houve também atividades culturais, nas quais o grupo se encontrou em espaços diferentes da cidade do Rio de Janeiro.

O público-alvo do curso eram as usuárias do CRMMCR e moradores do bairro Maré. Apesar disso, participaram, também, estudantes de graduação, que se interessaram a partir da divulgação feita no campus universitário. A heterogeneidade do grupo foi interessante para a interação e troca grupal e para a diversidade nos olhares sobre as temáticas propostas

Apesar de o curso ter sido divulgado também para homens, apenas mulheres se inscreveram e frequentaram o curso. Acredita-se que isso se deve a ainda incipiente quantidade de trabalhos com homens no âmbito das políticas públicas de igualdade de gênero. Entretanto, afirma-se aqui que a proposta de um curso de educação em Direitos Humanos é importante para distintos grupos e identidades, pensando nas formas variadas de opressão e de não reconhecimento de direitos existentes.

O curso acontecia periodicamente, com duração de quatro meses e encontros semanais de quatro horas, com participação média de vinte mulheres. O CEDH foi conduzido por profissionais e estagiárias do CRMMCR das áreas de Serviço Social, Psicologia e Direito.

As temáticas abordadas no curso foram: o que são Direitos Humanos; Direitos Humanos e direitos das mulheres; direitos sexuais e reprodutivos; violência contra a



mulher; lei Maria da Penha; direito à saúde; direitos dos idosos; violência contra a criança e educação não-sexista. Os temas foram escolhidos com base na reflexão sobre assuntos presentes no cotidiano das mulheres e nas sugestões das próprias participantes.

O CEDH foi espaço de reflexão sobre direitos e, especificamente, sobre papéis sociais de gênero. Ao longo dos encontros, propôs-se a desconstruir esses papéis sociais de gênero socialmente arraigados e reafirmados nas instituições, ensinados nas escolas, nas famílias e em outros espaços sociais e reproduzidos cotidianamente, o que cristaliza as possibilidades de ser dos indivíduos. Os debates realizados nas temáticas dos direitos humanos das mulheres e da educação não sexista foram construídos de forma a fazer circular as concepções tradicionais sobre gênero e confrontá-las com novas formas de olhar para os papéis femininos e masculinos no cotidiano das participantes. O resgate e compartilhamento de situações de vida que remetem a uma forma específica de ser mulher levou frequentemente as participantes do grupo a colocar em xeque suas concepções sobre o que deveriam ou não deveriam fazer no espaço doméstico e fora dele, além de provocar outros olhares sobre as situações que observavam em suas redes próximas de afeto.

Reflexões sobre os encontros-aula: uma proposta libertadora de educação em Direitos Humanos

O desafio que se apresentou a cada encontro-aula foi o de construir uma educação em Direitos Humanos que fosse mais que mera transmissão de saber, apontando para a construção e exercício de direitos. Caminhou-se no sentido de construir um ensino que não se fizesse mediante o destaque da existência de um não saber por parte das mulheres e da existência de um saber que especialistas possuem e transmitem a quem supostamente não o tem, ou seja, que o saber das mulheres fosse valorizado ao ponto de ser fundamental para a construção do curso.

Algumas estratégias foram utilizadas tendo em vista a inserção do curso em uma perspectiva dialógica e de construção coletiva. Especialmente importante dentro desta perspectiva foi a elaboração das regras do curso em conjunto com as alunas do curso. Foram acertados os horários das aulas, a tolerância de atraso, o número máximo de faltas e período para entrada de novos alunos, bem como o modo como deveriam ser tratados os assuntos e opiniões das pessoas, com respeito e sigilo.



As avaliações produzidas ao longo do curso colaboravam para a construção das etapas posteriores.

O envolvimento das mulheres no processo de elaboração foi também estratégia essencial nessa construção. Observou-se, ao longo do curso, que houve envolvimento das mulheres que participaram deste processo. A equipe se colocou aberta para ouvir as opiniões das mulheres, deixou as alunas livres para opinar e avaliar, investindo em sua autonomia e, ao longo do processo, isso se transformou em construção coletiva do próprio curso. Os lugares para a realização de atividades culturais, a escolha dos convidados, as oficinas de reconstrução de conteúdo, o formato dos encontros e os temas abordados foram escolhidos pelas alunas, aproximando muito mais o curso de uma perspectiva dialógica.

As alunas tiveram a liberdade para opinar, falar sobre suas vivências e seus saberes sobre os temas das aulas e, por meio de dinâmicas que as profissionais preparavam para cada encontro, as alunas criaram formas alternativas de conhecimento da realidade.

A proposta de ensino construída foi tal que quem conduzisse os debates dos temas pudesse aprender e trocar com as alunas. Acredita-se que esta perspectiva valoriza os sujeitos como capazes tanto de aprender como de ensinar. Construiu-se, então, a partir de Paulo Freire, essa prática como dialógica e valorizadora da construção de um saber que não é dado a priori.

As estratégias apresentadas são ilustração de uma postura que as profissionais responsáveis pela condução do curso assumiram. Para além de estratégias palpáveis para a construção coletiva, a perspectiva dialógica apareceu na própria forma de lidar com as participantes do curso.

A ideia da educação como via para liberdade e autonomia foi desenvolvida extensamente por Paulo Freire em sua produção teórica. A educação libertadora é aquela que promove o pensamento crítico em relação às forças que constroem nossas condições de ser sujeito na sociedade desigual em que se vive (Freire; Shor, 2011). É um processo a partir do qual se estimula a crítica sobre a realidade, para que se reflita sobre a opressão e sobre suas causas (Freire, 2011). De acordo com o autor, essa reflexão crítica sobre a realidade e, portanto, sobre a opressão irá gerar a luta pela transformação das condições sociais de desigualdade e de exploração dos oprimidos.

Para que a prática pedagógica possa ser libertadora, é imprescindível que ela não seja "bancária", ou seja, uma educação que não possa se aproximar à ideia de "depósito



de conhecimento". Nessa perspectiva, o ensino não é mera transmissão de conhecimento, mas a criação de possibilidades para a construção de novos saberes (Freire, 2002). Ensinar é dar instrumentos que permitam questionar a realidade como ela é, que permitam criar, a partir do cotidiano, um conhecimento outro. O conteúdo do diálogo que leve à reflexão e a uma prática libertadora na pedagogia pode variar, mas o diálogo nunca pode se transformar em antidiálogo: "Substituí-lo (o diálogo) pelo antidiálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da domesticação" (Freire, 2011: 72 ss.).

Falando de direitos... Para quê?

O saber em torno da questão dos Direitos Humanos compreende reflexões diversas, em torno da vida cotidiana e de como cada um se apropria de seus direitos e se aproxima de uma vida com maior ou menor acesso às condições dignas de existência. Neste caminho, é necessária a abordagem sobre as normativas nessa área.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, foi tema de uma das aulas do CEDH. Na experiência do uso dessa normativa para uma dinâmica do curso, as alunas relataram de forma emocionada o fato de que não sabiam que aqueles direitos estavam escritos em uma Declaração. O documento, por outro lado, apesar de se propor universal, foi compreendido com bastante dificuldade pelas participantes do curso, sendo necessária mediação por parte das profissionais envolvidas para o entendimento de todas as partes.

Esta aula ilustra as questões sobre as quais as profissionais já refletiam: como exercer cidadania sem conseguir compreender a normativa que legitima os direitos universais? Como construir o acesso a uma cidadania historicamente negada para a maioria da população, quando a cidadania é entendida para além de um rol de direitos e deveres, mas reconhecida como mediação social historicamente constituída, como modo de pertencimento e de participação de sujeitos na ordem existente (Coutinho, 1997; Abreu, 1998)?

Para Chauí (2006), o ato de declarar direitos revela que a existência destes não é óbvia para todas as pessoas: "A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o *reconhecimento* de todos, exigindo o *consentimento* social e político de todos" (p. 9). Há de se considerar que, concebida como um privilégio de classes no Brasil, a cidadania



foi conhecida através de "uma concessão de classe dominante às demais classes sociais" (p. 4).

Ainda, o desconhecimento dos direitos sistematizados remete também a não vivência destes direitos. Em geral as práticas cidadãs não são reconhecidas porque não são vivenciadas.

Conforme já dito, o compromisso público junto a acordos internacionais e as políticas públicas de cada nação são essenciais nas garantias dos direitos fundamentais de seus/suas cidadãos/as. Legislações que garantem igualdade têm como base material a existência de uma realidade de desigualdade e a lei tem caráter afirmativo. E se a igualdade jurídica entre os sujeitos – ressalte-se, no caso brasileiro, conquista indiscutível no âmbito da Constituição de 1988 – mascara a existência dos sujeitos formalmente tidos como iguais em uma sociedade desigual, essa *ilusão jurídica* pode ser superada, se reconhecida (Mészáros, 2008).

No caso das leis, a busca por sua visibilidade e efetivação é fundamental para que não se tornem “letra morta” ou padeçam de um profundo esvaziamento. As mobilizações de cunho político, partidárias ou não, institucionalizadas ou não, produzem avanços porque provocam tensões e pressão social.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos aponta a existência de uma lacuna entre o avanço normativo, jurídico e institucional concernente à expressão dos Direitos Humanos e sua efetivação na sociedade. Considera-se, portanto, que a educação em Direitos Humanos constitui “tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos.” (Brasil, 2007: 22 ss.).

Orientada pelos princípios da emancipação e da autonomia, a educação não-formal em Direitos Humanos busca promover a reflexão sobre as condições de vida de cada sujeito, sua contextualização de acordo com os processos históricos sociais, bem como a problematização sobre o papel que cada cidadão desempenha na sociedade atual (Brasil, 2007).

É neste campo que a educação em Direitos Humanos se coloca, permeada por marcos institucionais, mas com perspectiva emancipadora com vistas ao exercício pleno da cidadania. As contradições se colocam no cotidiano das práticas de educação popular. Seja entre o desconhecimento, a falta de informação e, o sancionamento de leis cuja função social é melhorar as condições de vida, ou, entre a objetividade legal e a materialidade social de toda legislação já regulamentada na área de Direitos Humanos.



Neste sentido, o Curso de Educação em Direitos Humanos, buscou refletir com as alunas sobre a importância de valorização dos direitos conquistados numa trajetória histórica de avanços e retrocessos dinâmicos. A ênfase levou ao diálogo sobre direitos, carências e privilégios. Os dois últimos estão ligados a aspectos particulares e individuais, no entanto, os direitos são gerais e universalmente reconhecidos (Chauí, 2006). Assim, o exercício de direitos é para todos os seres humanos, não podendo ser considerado um privilégio de alguns ou concedido por constatação de carências, todavia, de difícil percepção num contexto extremo de carências e disputas por privilégios mínimos a fim de garantir o suficiente para viver “bem”.

A experiência de falar de direitos ainda não vivenciados, sequer conhecidos, é marcante e demanda ser compartilhada, uma vez que o horizonte é a materialização de tais direitos.

Falando de direitos... A cidade como um "espaço comum"

Em reflexão sobre a fixação e a estigmatização territoriais, Wacquant (2006) aponta que, na cidade pós-industrial, a marginalidade avançada, em geral, se concentra em territórios específicos. Estas aglomerações residenciais são conhecidas como “lugares de perdição”, território de perigo, vício e abandono. Muitas pessoas que habitam estes lugares sentem-se “obrigadas a desculpar-se por morarem num sítio difamado que macula a imagem que têm de si próprias.” (p. 29). Estigmatizados como zonas de “não-direito” e “fora da norma”, estes territórios são tornados invisíveis e seus habitantes marginalizados.

A análise de Loïc Wacquant contribui para pensar sobre os limites e as possibilidades em promover que mulheres, moradoras de um bairro popular do Rio de Janeiro, o Complexo da Maré, se apropriem de outros territórios da cidade, que não os espaços próximos às respectivas residências.

Chauí (2006) aponta que o espaço público não se constitui enquanto público, tendo em vista que suas definições estão relacionadas às exigências do âmbito privado. Neste sentido, “[...] não há percepção social de uma esfera pública das opiniões, da sociabilidade coletiva, **da rua como espaço comum** [...]” (p. 5 - grifo nosso).

Em um seminário com o tema "O espaço público como o direito de todos", Baptista (2010) relata que em uma determinada cidade não existiam negros devido ao



fato em que, no início do século XX, os negros que se aproximavam daquele local eram lançados ao rio. Décadas após esta prática, ainda inexistiam negros naquela comunidade de trabalhadores italianos. A restrição do direito a mobilidade fica muito clara nesta narrativa. O impacto da história social das grandes metrópoles, também, pode ser visualizado a partir da mobilidade/imobilidade de pessoas em determinados lugares. O acesso à cidade, especialmente no que tange à cultura e ao entretenimento, ainda hoje é bastante restrito aos detentores do poder econômico e social.

O acesso à cidade, bem como à cultura, é limitado. Apesar de considerado um direito fundamental, o direito à cultura nem sempre é tratado como um direito, mas sim, como privilégio. Com o objetivo de ampliar o acesso, o CEDH promove encontros culturais em diversos locais da cidade.

Percebe-se que a realização de atividades culturais se configura como efetivação dos Direitos Humanos e compreende o acesso e apropriação dos bens culturais da cidade. Os locais dos encontros foram escolhidos pelas mulheres, a partir de enquete proposta pelos profissionais nos primeiros encontros de cada módulo. Durante essas atividades, surgiram muitas falas significativas, como por exemplo, a que foi realizada no Theatro Municipal, onde várias delas disseram passar durante toda a vida por ali sem nunca terem tido a oportunidade de entrar naquele local. Além do Theatro Municipal, as atividades culturais aconteceram no Museu da República, no Arquivo Nacional - em uma exposição sobre artesãs chilenas - e no Jardim Botânico. Ao final do segundo módulo, as próprias alunas pediram que o encerramento do curso acontecesse no Parque Lage.

Em alguns desses lugares, a ida do grupo foi negociada por conta do acesso pago. Nem sempre a liberação desse acesso aconteceu de forma rápida. Inclusive, alguns espaços emblemáticos da cidade recusaram a gratuidade para a realização da atividade, restringindo as gratuidades às escolas.

O pagamento para a entrada em determinados espaços se configura como um obstáculo para o acesso. Entretanto, não é o único, na medida em que a cidade também conta com lugares de cultura e lazer gratuitos e ainda assim não são frequentados pela maior parte dessas mulheres, o que remete à questão apresentada da rua como espaço comum.

Além disso, esse curso não aconteceu no bairro Maré. As aulas foram ministradas na cidade universitária, na Ilha do Fundão, campus da UFRJ. Para facilitar a locomoção das mulheres foi disponibilizado um cartão para uso do transporte público.



O fato de acontecer em local que não o espaço delas, a princípio, foi considerado pela equipe como um possível fator dificultador para a participação das mulheres. No entanto, isso foi visto por elas próprias como positivo, pois, segundo seus relatos, lhes dava a oportunidade de estarem em outros lugares além da comunidade, de frequentar o espaço da universidade, além de possibilitar a interação com estudantes da UFRJ.

Falando de direitos... Vamos propor?

Houve um encontro no qual uma profissional envolvida em propostas para mudanças no bairro Maré foi a um encontro do CEDH para ouvir propostas de modificações com o objetivo de serem encaminhadas às autoridades políticas. Observou-se que o grupo teve dificuldade de propor, causando surpresa nas profissionais envolvidas na atividade pela dificuldade nessa proposição de soluções e pela não consideração dos aparelhos de suporte aos direitos existentes apresentados em algumas aulas anteriores. Ainda quando conseguiram expressar situações de violações, sempre remetiam ao campo individual.

As vivências pessoais de sofrimento muito intensas; as experiências ruins com as instituições e serviços de suporte existentes; a possibilidade de um enrijecimento e enraizamento de ideias em função da idade; a busca do curso como um ambiente de exposição de opiniões e ideias e de aprendizado de novas informações mais do que de apropriação da lógica do enfrentamento; o ceticismo; as vivências muito frequentes de tentativas malsucedidas de resoluções; a dificuldade em sair do lugar de vítima e de protagonizar na vida foram alguns elementos levantados que podem explicar o que foi observado.

Chauí (2006) aponta a existência de *máquinas de intimidação social* que excluem os sujeitos sociais dos processos de produção de conhecimentos, bem como de emitir opiniões, e os impõem um conhecimento produzido por especialistas sobre o qual se produzem regras de vida. Os que não aceitam tais regras são considerados um perigo social. A ideologia da competência, portanto, produz a despolitização da sociedade, tendo em vista que dissemina a ideia de que apenas especialistas competentes estão aptos a falar e lidar com a técnica que se chama política: “Mais eficaz do que a censura [...] é a ideologia da competência, cuja fórmula poderia ser assim resumida: não é qualquer um que tem o direito de pensar e dizer qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer tempo para quaisquer outros” (Chauí, 2006: 11 ss.).



Freire (1983), falando sobre a questão da ação extensionista agrária, acredita que a experiência existencial dos camponeses limitada às fronteiras do antidiálogo ao longo da história, reverbera através do silêncio e da apatia frente à proposta dialógica de educação. Considera-se, assim, que as dificuldades de produzir vozes propositivas politicamente estão intimamente relacionadas com as máquinas de intimidação social que através da família, da religião, da "educação bancária", dentre outros atores sociais produzem a despolitização dos cidadãos.

A interdisciplinaridade na Educação em Direitos Humanos

A presente proposta foi planejada, executada e avaliada por profissionais e estagiárias das áreas do direito, serviço social e psicologia. Considera-se que a interação entre diferentes saberes possibilitou que o Curso de Educação em Direitos Humanos fosse desenvolvido, portanto, de forma interdisciplinar.

A interdisciplinaridade é essencial para a abordagem do fenômeno 'violência'. Almeida (2003) aponta que o tema apreende alta complexidade, tendo em vista as múltiplas implicações jurídicas, psicológicas, sociais, dentre outras. Sabendo-se que a temática da violência é um dos inúmeros eixos inseridos na concepção dos Direitos Humanos, compreende-se a intervenção interdisciplinar como essencial para a construção do Curso de Educação em Direitos Humanos.

A garantia dos direitos humanos a partir de políticas públicas efetivas é uma construção ético-técnico-política das diferentes profissões. Somente a composição interdisciplinar e intersetorial pode se aproximar desse objetivo posto ao Estado (Reis et al., 2012: 163 ss.).

Tendo em vista a crescente produção de "especialismos" científicos na contemporaneidade, Japiassu (1976) convoca a inter-relação entre as diferentes ciências como essencial para o estudo das Ciências Humanas. O aprofundamento em temáticas do campo das Ciências Humanas exige o diálogo entre as distintas disciplinas através da interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade propicia "trocas generalizadas de informações e de críticas, contribuindo, dessa forma, para uma reorganização do meio científico e para fornecer toda espécie de transformação institucional" (Japiassu, 1976: 32-33 ss.).

A experiência interdisciplinar para a construção do Curso de Educação em



Direitos Humanos foi essencial para o aprofundamento das temáticas e para a construção coletiva do curso junto às mulheres. As reuniões de planejamento eram realizadas entre profissionais e estagiárias de diferentes disciplinas, possibilitando, assim, maior riqueza na construção das etapas do curso. A garantia da presença de técnicos de áreas distintas, bem como de professores oriundos de diversas disciplinas propiciou momentos de amplos debates no que tange aos temas propostos.

A avaliação do curso, também, foi realizada de forma interdisciplinar, proporcionando diversos olhares para as múltiplas possibilidades de novas construções a partir do retorno das alunas em relação à execução da proposta.

Reis et al (2012) apontam que apesar de a interdisciplinaridade proporcionar uma ampliação no que tange à compreensão e à construção de planos de intervenção nos casos de violações de direitos, esta não constitui tarefa fácil para os profissionais: “exige que os profissionais assumam uma postura de abertura frente às possibilidades de aprendizagem com outras áreas.” (p. 159).

Considera-se a interdisciplinaridade como intrínseca ao processo de ampliação das possibilidades de estar no mundo a partir de um projeto coletivo de educação em Direitos Humanos. Os diferentes olhares proporcionam diferentes formas de pensar, de construir, de intervir.

Reflexões sobre os impactos do curso

É um desafio avaliar os impactos que o curso promoveu nas vidas das alunas que participaram. Ao longo do processo, observou-se que o grupo, que até então acatava todas as sugestões propostas pelas profissionais, estava mais confortável para dizer não a determinadas propostas. Isto ficou claro quando uma delas explicitou diante de todas, o desejo de não realizar a atividade da maneira que havia sido proposta, porque ela não sabia fazer daquela forma, dizendo que faria da forma que ela sabia e se sentia mais confortável. Considera-se que a possibilidade de dizer não, aponta para uma forma de resistência e não acomodação em relação a lugares tipicamente instituídos como, por exemplo, o lugar de aluna passiva. Nesse sentido, a partir das reflexões ocorridas naquele espaço foi possível observar uma transformação na postura das mulheres.

Especificamente em uma discussão sobre relações conjugais e direitos sexuais, duas alunas falaram sobre mudanças que tiveram em seus relacionamentos e sobre o fato de terem aprendido a dizer não para seus parceiros em relação às tentativas deles de



agredi-las fisicamente ou de iniciar uma relação sexual indesejada. As mulheres verbalizaram algumas questões da seguinte forma: *“ah eu não, agora digo que as mulheres têm os direitos delas e que tem a lei Maria da Penha e digo agora não”*; *“Ele vem querendo e tal, mas eu não gosto e digo sai pra lá que eu não quero”* e, ainda, *“eu venho aqui e aprendo cidadania. Aí eu digo pro meu marido: eu vou lá hoje pra aprender mais sobre os meus direitos e aprender sobre o que pode e o que não pode fazer comigo. Depois que eu comecei a aprender sobre os direitos, passei a dizer o que não pode fazer comigo”*. Importante destacar que estas alunas estavam em situação de violência há anos e expressaram modos novos de lidar com a questão.

Houve ainda uma mulher que organizava o seu tempo a partir das suas tarefas domésticas, especialmente no que tange à alimentação do marido, e, por isso, não tinha tempo para si. Em um dos encontros, disse que não havia preparado o almoço porque não queria faltar o curso.

Ainda, uma das participantes do curso, frequentadora do Centro de Referência há anos, enunciou no grupo, pela primeira vez, que vivera uma situação de violência doméstica com seu ex-marido anos atrás. A gravidade da situação e o medo das ameaças fizeram com que ela decidisse sair de casa e deixar seus filhos, vivendo até hoje sozinha e afastada da família.

Pensando com Paulo Freire, é possível avaliar que impactos mais amplos, como a mobilização e transformação social poderão ser observados caso haja continuidade no investimento da reflexão crítica de grupos socialmente vulneráveis.

Ouvimos, ao final do curso, falas bastante conservadoras em relação aos direitos sexuais e reprodutivos. Uma das alunas, por exemplo, justificou um ato de violência por parte de um médico em relação a uma jovem que havia decidido abortar. O moralismo presente em comentários de algumas alunas na questão da violência doméstica intrigou a equipe técnica. Em um determinado momento do curso, algumas alunas concordaram que uma mulher que havia traído poderia ser agredida fisicamente pelo companheiro, além de ressoarem a concepção quase que unânime da sociedade de que mulher que continua com o companheiro que a agride gosta de apanhar. Este foi um momento difícil do curso para a equipe, pois foram exaustivamente tratados, ao longo dos encontros, assuntos relacionados às desigualdades de gênero, aos processos sociais que propiciam a violência contra a mulher, às diferenças nos papéis sociais exercidos por homens e mulheres, dentre outros aspectos sobre esta temática.



Por um lado, o fato de elas terem se pronunciado em relação aos temas mostram que elas se apropriaram de tal forma do espaço do curso que se sentiram livres para expressar suas opiniões. Chauí (2006) aponta que "o consenso é confundido com a unanimidade, de sorte que a discordância é posta como ignorância ou atraso" (p. 5). Nesse sentido, é importante marcar que, apesar da existência de expectativas em relação à construção de determinadas formas de olhar por parte das alunas, a falta de consenso deve ser também valorizada como expressão de opinião e possibilidade sempre de repensar aquilo que já está posto.

Por outro lado, como exposto anteriormente, lida-se com crenças, normas e valores profundamente enraizados. Formas de pensar que eram parte não apenas daquele grupo de mulheres mas que foram construídos e reafirmados ao longo da história. Dessa forma, as mudanças requerem, inclusive, um tempo mais longo para a abertura a novas formas de olhar para si e para o mundo.

Isso fica claro em uma situação vivenciada ao longo do curso. Uma das alunas dizia, desde o primeiro encontro, que seu marido não deixava que ela trabalhasse, que ficasse muito longe de casa e tinha comportamentos agressivos quando ela se comunicava com outros homens. A imagem que ela passou e que parecia ser o que ela apreendia daquela situação, não era o de uma mulher em situação de violência e sim a de um extremo cuidado do marido com ela. Na única atividade cultural em que ela compareceu, foi e voltou acompanhada pelo marido, diferente das demais mulheres do grupo que combinaram de ir e voltar juntas. Essa situação, dentro do conjunto de falas e eventos relatados por ela, apontou para a possibilidade de controle por parte de seu marido.

Depois de frequentar ativamente os encontros durante algum tempo, a aluna parou de ir e, quando a equipe entrou em contato com ela para saber os motivos de suas faltas, ela disse que estava sem tempo. Foi bastante frustrante para a equipe quando essa interrupção aconteceu, porque se pensava que a aluna estava em um processo intenso de reflexão sobre situações que pareciam de subordinação na relação dela com o marido e o abandono do curso poderia significar uma interrupção nesse processo.

Entretanto, poucos meses após parar de ir ao curso, a aluna retornou ao centro de referência e pediu para participar das oficinas de culinária que estavam acontecendo lá. Durante mais alguns meses, ela esteve vinculada ao centro, dessa vez envolvida em uma atividade de aprendizado de culinária.

Esta atividade é conformada ao que se espera em termos de papéis sociais de



gênero. Nessa situação específica, parece que foi importante para a aluna manter a vinculação com a instituição promotora do curso, porém por uma via que não desestabilizasse demais a forma como ela se inseria nas suas relações. Ainda assim, acredita-se que as reflexões realizadas por essa aluna ao longo do curso estão presentes em sua vida e podem vir a ser motor de transformação de suas atitudes e crenças.

É possível observar que a reflexão mais ampla sobre papéis sociais de gênero pode ter sido “revolucionária” demais para essa aluna. Também não se sabe se houve represálias do marido para que ela parasse de frequentar o curso de direitos. Ou, talvez, a reflexão sobre formas que pareciam muito naturais de relacionamento para essa pessoa tenha ficado muito distante da realidade em que era possível viver para ela pelo menos naquele momento.

Essas foram hipóteses levantadas pela equipe e apenas um contato mais próximo com as alunas poderia permitir uma avaliação mais acurada dos acontecimentos e repercussões que se sucederam.

Ao promover atividades com grupos potencialmente vulneráveis no sentido de dar suporte para o encontro de vias de transformação social, percebeu-se que muitas concepções são bastante enraizadas e abriu-se uma possibilidade de reflexão nesse sentido, e não uma mudança efetiva ou uma desconstrução radical da forma de pensar. Entretanto, isso também é importante no sentido de valorizar o pensamento e as vivências das mulheres como estes se apresentam, sem buscar a imposição de verdades ou maneiras de ver o mundo.

Conclusão

A educação em Direitos Humanos defende a liberdade e a vivência de direitos conferidos a condição de ser humano. Neste sentido, as práticas feministas se relacionam com a educação em Direitos humanos, pois, em grande parte vinculam-se com uma perspectiva emancipadora, cujo objetivo vislumbra a possibilidade de que as pessoas vivam de maneira livre de acordo com suas ideias, crenças, valores e formas de compreender e existir no mundo.

O objetivo deste artigo foi compartilhar a experiência de um curso de educação em Direitos Humanos com especificidades que valem a pena ser enfatizadas. O CEDH, promovido pelo Centro de Referência de Mulheres da Maré Carminha Rosa cujas ações são pautadas pela Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres



que contempla práticas de prevenção da violência e a atenção integral às mulheres, a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Se bem o público-alvo não restringisse a participação de homens, apenas mulheres estiveram inscritas. A maioria, moradoras da Maré, bairro integrante de um complexo de favelas no Rio de Janeiro. O fato do curso se realizar no campus da UFRJ e de proporcionar atividades culturais em outros bairros da cidade foram apontados pelas mulheres como elementos positivos porque (no entender da equipe) promoveram o acesso à cidade. Apesar da condição de moradia em uma favela não se colocar como condição objetiva que impede a mobilidade pelo espaço da cidade, outros fatores emergem construindo um quadro em que a saída do bairro é mínima ou reduzida ao mundo do trabalho e não do lazer.

O impacto do curso na vida das participantes é de difícil mensuração, mas o acompanhamento de cada uma nas aulas e a escuta atenta as suas falas possibilita afirmar que as práticas voltadas a grupos em torno de temas relativos aos Direitos Humanos são muito positivas e possuem potencial crítico, propositivo, sobretudo reflexivo. A avaliação dos outros cursos realizados pelo CRMMCR proporcionou uma nova proposta para as duas edições do CEDH aqui relatadas, que contemplou uma perspectiva mais dialógica e libertadora, de acordo com as ideias desenvolvidas por Paulo Freire.

Esta experiência demonstrou que o grupo de participantes se coloca como protagonista e, portanto, parte deste processo de ensino-aprendizagem em uma dinâmica de troca com as professoras e os professores que passaram pelo curso. A própria postura protagonista das participantes - proposta da educação libertadora - é, por si só, desafiadora das relações desiguais de gênero em que vivemos.

Algumas falas mais conservadoras, especialmente em torno de comportamentos baseados no gênero e do problema da violência contra a mulher, chamaram a atenção da equipe, principalmente quando apareceram no fim do curso. Esta questão reflete os limites de um curso como o proposto: pode contribuir para a reflexão e para a crítica da realidade, mas, em si mesmo, constitui apenas um elemento em meio a uma trama de vivências e crenças sociais.

Neste sentido, compreende-se que a realização de cursos de educação em Direitos Humanos é fundamental, na medida em que estes contribuem individual e coletivamente para conhecer direitos, repensar práticas e refletir sobre circunstâncias até então nunca problematizadas. Ainda assim, seu potencial emancipador precisa ser



dinamizado com outras ações que, no mesmo sentido, objetivem o diálogo e a construção de uma realidade na qual os Direitos Humanos sejam não só possíveis como visíveis e vivenciados.

Referências bibliográficas

ABREU, Haroldo (2008), Para além dos direitos: Cidadania e hegemonia no mundo moderno. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

ALMEIDA, Sueli Souza de (2003), O atendimento multidisciplinar às vítimas de violência. III Seminário Construção da Cidadania: A prática em debate. Núcleo de Atendimento a Crimes Violentos (NACV) e Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH). Belo Horizonte, Anais do Seminário, 93-113.

BANDEIRA, Lourdes (2009), “Três décadas de resistência feminista contra o sexismo e a violência. Revista Sociedade e Estado”, 24(2), 401-438.

BAPTISTA, Luis Antônio (2010), Impacto da (I) Mobilidade na Produção de Subjetividade. Anais do Conselho Federal de Psicologia (CFP). Psicologia e Mobilidade: O espaço público como direito de todos. Brasília: Liberdade de expressão, 213-220.

BRASIL (2006), Norma Técnica de Uniformização: Centros de Referência de Atendimento à Mulher em Situação de Violência. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 45 p.

BRASIL (2007), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76p.

BRASIL (2011), Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Presidência da República, Brasília, 2011. 44p.

CHAUÍ, Marilena (2006), Educação em Direitos Humanos: Memórias e Desafios no Contexto das Sociedades Democráticas. Anais do I Congresso Interamericano de



Educação em Direitos Humanos. Brasília, 1-9. Consultado a 12 de janeiro de 2014, em http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_marilena_chau.pdf.

COUTINHO, Carlos Nelson (1997), “Notas sobre cidadania e modernidade”, Revista Praia Vermelha – Estudos de Política e Teoria Social, 1(1), 145-165.

FREIRE, Paulo (1983), Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra. [7ª ed.].

_____ (2002), Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. [25ª ed.].

_____ (2011). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. [50ª ed.].

FREIRE, Paulo; SHOR (2011), Ira. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra. [13ª ed.].

GARGALLO, Francesca (2010), Antología del pensamiento feminista nuestroamericano. Cidade do México: Biblioteca Ayacucho.

JAPIASSU, Hilton (1976), Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

POUGY, Lilia Guimarães (2005), Relatório Analítico. In: Seminário Nacional Centros de Referência: Desafios e Metodologias. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres: Brasília-DF, Mimeo.

_____ (2008), Respostas do Estado Brasileiro à Violação dos Direitos Humanos das Mulheres: Homens autores de violência. Anais Eletrônicos de Seminário Internacional Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder. UFSC: Florianópolis-SC.

REIS, Carolina dos; GIUGLIANI, Sílvia; PASINI, Vera Lúcia (2012), Conversando sobre a psicologia e o SUAS: potencialidades e desafios para a atuação profissional dos psicólogos na política de assistência social. In: CRUZ, Lílian Rodrigues da; GUARESCHI, Neuza (orgs.), O psicólogo e as políticas públicas de assistência social.



Petrópolis, RJ: Vozes, p. 149-166.

SCOTT, Joan W. (1990), “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”, Revista Educação e Realidade. (16), 5-22.

_____ (1994), “Prefácio a Gender and Politics of History”, Cadernos Pagu. (03), 11-27.

WACQUANT, Loïc (2006), “A estigmatização territorial na idade da marginalização avançada”. In: Sociologia. Problemas e práticas. 0, 27-39. Consultado a 20 de dezembro de 2013, em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4618.pdf>.

