

The background of the cover is a vibrant pink color. It is decorated with a pattern of vertical white lines. Scattered across this background are numerous stylized human figures in various colors, including green, orange, yellow, black, white, blue, purple, and grey. The figures are of different sizes and orientations, representing a diverse group of people. At the top, there is a black horizontal bar containing the authors' names in white text. At the bottom, there is a larger black horizontal bar containing the title and subtitle in white text.

**Teresa Cunha e Sandra Silvestre (Org.)**

# **SOMOS DIFERENTES SOMOS IGUAIS**

**Diversidade, Cidadania e Educação**



Teresa Cunha e Sandra Silvestre (Org.)

# **SOMOS DIFERENTES SOMOS IGUAIS**

**Diversidade, Cidadania e Educação**



*Encontrei uma preta  
que estava a chorar  
pedi-lhe uma lágrima  
para a analisar.*

*Recolhi a lágrima  
com todo o cuidado  
num tubo de ensaio  
bem esterilizado.*

*Olhei-a de um lado,  
do outro e de frente:  
tinha um ar de gota  
muito transparente.*

*Mandei vir os ácidos,  
as bases e os sais,  
as drogas usadas  
em casos que tais.*

*Ensaiei a frio,  
experimentei ao lume,  
de todas as vezes  
deu-me o que é costume:*

*nem sinais de negro,  
nem vestígios de ódio.  
Água (quase tudo)  
e cloreto de sódio.*

(António Gedeão)



## EDITORIAL

Sandra Silvestre

A Acção para a Justiça e Paz é uma associação que tem por finalidade contribuir para a construção de uma Cultura de Paz, actuando em várias áreas de intervenção complementares entre si, agindo tanto sobre as condições de vida concretas e materiais das comunidades locais e das pessoas, como sobre condições imateriais<sup>1</sup>. O presente livro cruza duas importantes áreas de trabalho da associação: a da Educação e Formação para os Direitos Humanos e a da Produção de Conhecimento.

Nos últimos cinco anos, a comunidade Escola tem sido um importante espaço de intervenção e reflexão da AJP. Associando-se mais uma vez ao Conselho da Europa e à Campanha Europeia **Somos Diferentes, Somos Iguais**<sup>2</sup>, a AJP desenvolveu o projecto **Simpósios Peças Diferentes, Todas Encaixam – Educar para os Direitos Humanos** em sete escolas da região Centro de Portugal. É no âmbito deste projecto que se enquadra a ideia e pertinência da publicação que aqui se apresenta.

A campanha europeia **Somos Diferentes, Somos Iguais** desafiou a sociedade civil organizada a debater e a promover os valores da Diversidade, dos Direitos Humanos e da Participação junto das comunidades locais e, em especial, junto das/os jovens. Respondendo a este desafio com o projecto **Simpósios Peças Diferentes, Todas Encaixam – Educar para os Direitos Humanos**<sup>3</sup>, a AJP deu continuidade à intervenção socioeducativa em prol de uma cultura de paz que tem vindo a desen-

---

1. Para saber mais sobre a AJPaz veja-se <http://www.ajpaz.org.pt/ajpaz.htm> e o seu Plano Estratégico para os próximos 9 anos em [http://www.ajpaz.org.pt/misc/plano\\_estrategico.pdf](http://www.ajpaz.org.pt/misc/plano_estrategico.pdf)

2. Esta Campanha é mais vulgarmente conhecida por All Different, All Equal – Todas/os Diferentes, Todas/os Iguais, no entanto preferimos utilizar uma formulação inclusiva e não-sexista como *Somos Diferentes, Somos Iguais*, apesar desta não ser a designação oficial da campanha em português. Para saber mais sobre o projecto veja-se <http://www.ajpaz.org.pt/simposios.htm>

3. Abordaram-se diversas temáticas tendo em conta as problemáticas específicas vividas em cada escola, nomeadamente a Igualdade de Género, o Racismo, a Diversidade Religiosa e Cultural, a Homofobia, a Discriminação de pessoas portadoras de deficiência e com necessidades especiais, a Pobreza e a Violência que acompanham as situações de exclusão.

volver em parceria com várias escolas. O projecto envolveu mais de 420 pessoas e teve como finalidades promover o papel das escolas na construção de uma sociedade que respeite, aprecie e valorize a diversidade e promover a cidadania activa e a educação para os direitos humanos em contextos formais e não-formais. Tratou-se de um projecto abrangente<sup>4</sup>, mobilizando professoras/es e alunas/os através de metodologias participativas, democráticas e experienciais, no sentido de serem estas/es as/os protagonistas e agentes multiplicadores de práticas de reflexão e debate em torno da interculturalidade, da discriminação e da igualdade. Parece-nos que estas são condições mínimas para que projectos e campanhas não se resumam a epifenómenos (marcantes decerto, mas) voláteis, construindo-se antes como práticas educativas endógenas das escolas.

O livro que ora se apresenta parte da experiência do projecto, indo, no entanto, além dela. Aprofundando as reflexões aí iniciadas procura responder às necessidades concretas das comunidades educativas, sendo um contributo claro e concreto para a transformação das práticas socioeducativas em acções profundamente paritárias, igualitárias e justas. Assim, organizámos esta publicação em duas partes essenciais interdependentes, como duas faces da mesma moeda. Numa primeira parte, preocupámo-nos em escutar e aprofundar as reflexões que, tendo como pano de fundo a diversidade enquanto relação com a alteridade, se sustentam em três núcleos diferentes: o racismo, o sexismo e a educação. Os artigos que a constituem demonstram-nos como estas formas de exclusão não foram ainda erradicadas dos “códigos genéticos” das nossas sociedades. O racismo e o sexismo tomam formas cada vez mais elaboradas e naturalizadas, e, por isso, é necessário perceber e desconstruir as suas raízes, mantermo-nos alerta para as suas manifestações dissimuladas e construir alternativas. Ora a educação surge-nos aqui apresentada como o instrumento fundamental para assegurar um futuro em que uma Cultura de Paz seja possível.

A segunda parte reúne as pedagogias que nos permitem abordar activamente as questões da diversidade. Trata-se de seis Oficinas de

Educação para os Direitos Humanos resultantes da experiência das práticas da AJP. Cada uma destas Oficinas constitui-se enquanto unidade pedagógica internamente coerente mas também de funcionamento autónomo, sendo agora postas ao dispor de outras e mais intervenções socioeducativas. Entendemos que esta articulação dialógica entre teoria e prática é condição de utilidade desta obra e fundamental para que os Direitos e a Dignidade Humana não se quedem em retóricas ocas e hipócritas ou se tornem simplesmente discursos imbuídos da maior boa vontade, mas inconsequentes.

Abrindo e fechando este livro, como um espelho, contamos também com dois olhares diversos, um feminino e um masculino, duas gerações diferentes, ambos levando o nosso olhar para além registado no papel. Fica o alerta para o que ainda está por resolver e por caminhar, porque os nossos intentos de acrescentar justiça e igualdade à vida concreta não estão isentos de armadilhas e enganos que só poderemos resolver fazendo o caminho.

Depois das Lágrimas de Preta de um conhecido poeta-cientista, é Teresa Cunha que nos dá o tom deste livro. Elaborando acerca da diversidade, concretiza-a no contexto europeu e nesta campanha, chamando a atenção para perigos como o da *disputa retórica e celebratória da diversidade*, e o *fascismo social*, afirma que *não basta apreciar a diversidade*, levando-nos mais além, a (re)pensar a nossa relação com o Outro.

Inaugurando o capítulo das Reflexões para Agitar, temos o trabalho de Marta Araújo acerca do Racismo em Portugal. Desconstruindo a ideia de que Portugal é *um país de brandos costumes*, explora as raízes mais profundas do *imaginário do não-racismo português* através do *mito do lusotropicalismo*, demonstrando assim a necessidade de outras *políticas e formas de intervenção social contra o racismo que sejam capazes de lidar com a resiliência deste fenómeno em Portugal*.

Celina M. dos Santos desafia-nos a ver *que por detrás estão as pessoas*. Percorrendo os caminhos das migrações no mundo e dos fluxos migratórios em Portugal, mas também dos preconceitos e das formas de dis-



criminação mais dissimuladas, deixa claro como é urgente que cada uma e um de nós deixe de *construir as raças todos os dias*.

Iniciando um outro importante núcleo deste capítulo, José Manuel Pureza enuncia três premissas essenciais dos Direitos Humanos, partindo dos três discursos do *mundo – da teologia, do mercado e da competição* – que hoje moldam o senso-comum das/os jovens acerca dos Direitos Humanos.

Teresa Cunha e Sandra Silvestre trazem-nos um olhar sobre a educação e a diversidade, enunciando princípios fundamentais de uma educação para uma cidadania democrática e justa. Olham ainda de perto e *sem medo* uma experiência de Educação para os Direitos Humanos em instituições de reinserção social e apontam os limites e os desafios que se colocam a estas abordagens.

As cinco companheiras do Grupo de Pesquisa Inovação e Democracia, Denise Leite, Maria Elly Genro, Sandra Guimarães e Simone Félix Marques, trazem-nos, do outro lado do Atlântico, uma oportuna reflexão acerca da avaliação participativa, analisando o processo de uma experiência de parceria entre a universidade e uma organização não-governamental num contexto de educação não-formal.

Por fim, duas reflexões sobre género e sexismo. Num texto a seis mãos, Teresa Cunha, Sandra Frade e Sandra Silvestre relembram-nos os caminhos já percorridos em torno da Igualdade de Oportunidades e de Género. Mas *não basta ter razão*; por isso, analisam os caminhos, por vezes sinuosos, das práticas associativas e das pedagogias paritárias, enunciando os seus mais difíceis desafios.

Teresa Cunha termina o capítulo enunciando, como ela mesma define, as *bases de reflexão e acção daquilo que mais nos interessa a todas/os: a construção de uma Cultura de Paz no século XXI*. Trata-se das premissas de um projecto feminista de Cultura de Paz, capaz de *convocar uma nova justiça social, na qual e para a qual todas/os têm de contribuir por estarem todas/os interessadas/os nela*. Trata-se de um interessante e complexo percurso que não nos deixa furtar aos

confrontos mais difíceis com as formas de dominação e poder mais atávicas da sociedade: *o sexismo, o patriarcado, as violências e as guerras*.

Mário Montez tece as considerações finais, refazendo mentalmente a viagem deste livro. Traz-nos ainda outros e mais olhares e sentidos, nunca esquecendo os riscos do *paradoxo do nosso activismo*. Reafirma o compromisso com uma educação que tem de ser um *desafio criativo, um campo de inovação e de novas conceptualizações. Uma aprendizagem de adaptação constante e motivadora de novas descobertas*. E porque é também de ROSTOS que se fazem os nossos dias e as nossas palavras, terminamos partilhando algumas das imagens que animaram este projecto e que nos inspiram também a descobrir e continuar a fazer uma Educação Cidadã.

Desejamos que as pessoas se apoderem das palavras, dos pensamentos, das mensagens, das imagens e, acima de tudo, das práticas. Que este seja um contributo efectivo para despertar novos desafios educativos, que sejam vividos com renovada criatividade.

### **As Autoras e os Autores**

**Celina dos Santos** é licenciada em Relações Internacionais pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. É dirigente associativa da AJPaz, coordenadora de projectos de intervenção comunitária e membro do Comité Internacional da Marcha Mundial das Mulheres, representando o continente europeu. É formadora especializada em Educação para os Direitos Humanos e para o Desenvolvimento, com formação avançada internacional pelo Conselho da Europa e pelo Colectivo Polígono (CIDAC – Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral –, Portugal, ITECO – Centro de Formação para o Desenvolvimento e a Solidariedade Internacional –, Bélgica, HEGOA – Instituto de Estudos sobre Desenvolvimento e Cooperação Internacional, País Basco, e CIP – Centro de Investigação para a Paz –, Espanha).

**Denise Leite** é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, e pesquisa-

dora Nível 1, CNPq. Coordena o Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade (<http://www.ufrgs.br/inov>). Tem desenvolvido pesquisas interinstitucionais e internacionais sobre inovação, avaliação e pedagogia universitária em programas com parceria de pesquisadores de universidades do Uruguai, da Argentina e de Portugal. Realizou, em 2002, estudos pós-doutorais no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal, sob orientação do Prof. Dr. Boaventura de Sousa Santos.

**José Manuel Pureza** é professor da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e coordenador do Núcleo de Estudos para a Paz (CES/FEUC – Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra). Doutorado em Sociologia pela Universidade de Coimbra com a tese *O património comum da humanidade: rumo a um direito internacional da solidariedade?*, é especialista em Direito Internacional e Estudos para a Paz. É professor convidado do Mestrado Luso-Brasileiro de Gestão e Políticas Ambientais da Universidade de Évora, regendo os módulos de Direito Português do Ambiente e Direito Comunitário do Ambiente, e do *International Master of Arts in Peace and Development Studies*, da Universidad Jaume I, de Castellón, Espanha. Além disso, é um reconhecido activista dos Direitos Humanos e o seu compromisso com a luta pela Paz e a Justiça é público.

**Maria Elly Genro** é professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e pesquisadora colaboradora da Universidade Federal (UFRGS) do mesmo estado. Aí é também professora colaboradora da disciplina de Estudos Pós-Coloniais, do programa de Pós-Graduação em Educação. Licenciada em Filosofia, é doutora em Educação pela UFRGS, tendo abordado na sua tese a temática *Movimentos Sociais na Universidade: rupturas e inovações na construção da cidadania*. Participa como pesquisadora colaboradora no Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade e pertence ao conselho editorial da revista *Educação e Cidadania*. Desenvolve ainda trabalho de extensão junto de um grupo de professores e alunos universitários na ONG Associação das Famílias em Solidariedade (AFASO).

**Mário Montez** é animador sociocultural e docente do Curso de Animação Sócioeducativa da Escola Superior de Educação de Coimbra. Licenciado em Animação Socioeducativa pela mesma escola, é pós-graduado em Gestão da Diversidade e Comunidades de Práticas (ISCTE) e em Administração Social (ISSSL). Com uma vasta experiência na coordenação de projectos sociais, destaca-se o trabalho com os projectos do Programa Escolhas, em Loures e Cascais, entre 2002 e 2007. É também formador de animadores e foi director da Aldeia de Crianças SOS de Bicesse.

**Marta Araújo** é investigadora e membro da Direcção do Centro de Estudos Sociais (CES/FEUC). Doutorada em Sociologia da Educação com a tese *Discipline, Selection and Pupil Identities in a Fresh Start School: a case study*, no Instituto de Educação da Universidade de Londres, é especialista em Educação Intercultural. É também formadora de professoras/es certificada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e organizadora de vários cursos dirigidos a docentes. Dos vários artigos que produziu acerca da identidade escolar e dos processos de diferenciação escolar e social, destacamos dois recentes: “O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola”, in Nilma Lino Gomes (org.), *Um olhar além das fronteiras – educação e relações raciais*, e “Igualdade e diferença nas práticas pedagógicas”, in R. Bizarro & F. Braga (org.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (com M. Pereira).

**Sandra Frade** é licenciada em Animação Socioeducativa, vertente de Desenvolvimento Local, e pós-graduada em Gestão de Projectos em Parceria pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, no âmbito da Iniciativa Comunitária EQUAL. É dirigente associativa da AJPaz, coordenadora de projectos de intervenção comunitária e formadora especializada em Educação para os Direitos Humanos e Igualdade de Oportunidades.

**Sandra Teresinha Gomes Guimarães** é psicopedagoga clínica e institucional, especializada em Hiperatividade e Déficit de Atenção – ISEP-Espanha, participante do Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação na

Universidade (<http://www.ufrgs.br/inov>). Hoje em dia, actua na área de Neurofisiologia Visual/Dislexia de Leitura no Hospital de Olhos de Minas Gerais, Brasil (<http://www.holhos.com.br>).

**Sandra Silvestre** é licenciada em Relações Internacionais pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, dirigente associativa da AJPaz e coordenadora de projectos de intervenção comunitária. É formadora especializada em Educação para os Direitos Humanos com formação avançada internacional pelo Conselho da Europa. Conta também com formação especializada em Teatro da/o Oprimida/o pelo Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro.

**Simone Félix Marques** tem formação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e pós-graduação em Projectos Sociais e Culturais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Participa do Grupo Inovação e Avaliação na Universidade, com actividades junto da ONG AFASO e pesquisa na área social. Actualmente está vinculada à Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio Grande do Sul, actuando como Assistente Social no sistema prisional.

**Teresa Cunha** nasceu no Huambo, em Angola. Estudou Filosofia, Ciências da Educação e Sociologia. É presidente da Direcção da AJPaz e formadora sénior dos Centros Europeus de Juventude do Conselho da Europa. É professora na Escola Superior de Educação de Coimbra e investigadora associada do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Tem vários trabalhos publicados sobre Timor-Leste. Nas suas mais recentes obras, *Vozes das Mulheres de Timor-Leste* e *Sete Mulheres de Timor – Feto Timor Nain Hitu*, analisa a reconstrução pós-bélica do país e do Estado de Timor-Leste a partir dos pontos de vista das mulheres. É doutoranda do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

## **CUIDAR DA ALTERIDADE HUMANA**

Teresa Cunha (AJPaz e Escola Superior de Educação de Coimbra)

*Stereotyping is not only the setting up of a false image, which becomes the scapegoat of discriminatory practices. It is a much more ambivalent text of projection and introjection, metaphoric and metonymic strategies, displacement, guilt, aggressivity, the masking and splitting of "official" and fantastic knowledges.*

Homi Bhabha<sup>1</sup>

É do senso comum dizer-se que a Europa se reconhece cada vez mais, e profundamente, diversa. Nas últimas duas décadas alguns acontecimentos criaram uma nova auto-imagem, assim como novos e profundos problemas para enfrentar.

A globalização do mundo financeiro, do comércio e das tecnologias; as novas formas de mobilidade humana – desde a cada vez maior movimentação de uma elite de dirigentes, empresários, cientistas, políticos até ao crescente número de pessoas que tentam escapar da pobreza, da perseguição política ou do tráfico; a Guerra nos Balcãs e na Chechénia; as reivindicações nacionalistas mais ou menos violentas; o alargamento drástico do Conselho da Europa e da União Europeia, por via da emergência das democracias de carácter liberal como condição básica para pertencer à comunidade das Nações Europeias; a crise em que o modelo social europeu entrou e o consequente empobrecimento de grandes grupos de pessoas como jovens, mulheres, migrantes, desempregadas/os, trabalhadoras/es com poucas qualificações são, entre muitos outros factos, razões que trouxeram para o nosso imaginário e para as nossas vidas concretas novos desafios e novas exigências analíticas.

A *Ação para a Justiça e Paz* nasceu na Europa e assume, na sua reflexão política e na sua estratégia de acção, a educação, para além da escola e

---

1. Apud, Gandhi, 1998: 78.

dos sistemas educativos, como um dos terrenos de transformação com que se compromete. A educação sempre se confrontou com a diversidade, pois refere-se a seres humanos e estes são todos diversos e diferentes. Contudo, nos nossos dias a Europa e a sua diversidade tornou-se um problema crucial assim como uma das mais difíceis questões a ser pensada, tematizada e tratada por educadoras/es, professoras/es, animadoras/es e outros agentes educativos. Um dos problemas que condiciona o surgimento de pensamento inovador e de práticas realmente transformadoras é o de reconhecer, por um lado, que não basta apreciar a diversidade entre pessoas, grupos, heranças culturais, comunidades, e por outro que a diversidade entrou na disputa retórica da política quotidiana. Esta disputa retórica e celebratória da diversidade tem vindo a tornar-se, cada vez mais, numa ferramenta de explicação e legitimação de uma oposição apresentada como fundamental entre o Nós – que funciona como um sujeito europeu colectivo – e o Eles – que funciona como a alteridade essencializada dos não-europeus. Por outro lado, a celebração acrítica da diversidade obscurece as relações de poder e a violência que sobredeterminam os encontros entre os múltiplos grupos.

Esta abordagem política da diversidade significa estabelecer e reforçar que um determinado “grupo”, ou uma determinada “comunidade” (nacional, continental, religiosa, cultural, étnica), é, de facto, uma referência normativa exclusiva para os *Outros*. No limite, isto pode significar o sancionamento da reemergência de ideias de exclusividade (civilizacional ou religiosa, por exemplo), dominação e até do chamado inevitável “choque de civilizações”. O paroxismo desta ideia encontra-se na narrativa obsessiva sobre a “guerra global contra o terrorismo” baseada numa ideia simplista e binária do mundo, que nos conduz cegamente à convicção de que este tem que ser liderado e governado por Nós e da forma que Nós inventámos.

Tal como afirma Boaventura de Sousa Santos<sup>2</sup>, podemos estar muito próximos de um *fascismo social* que consiste num regime social com múltiplos *apartheids*, operando dentro das actuais democracias políticas, nas quais poucas pessoas, de facto, decidem, governam e partilham a

---

2. Santos, 2002b: 33-34.

riqueza disponível e existente. Na verdade, a maioria está excluída e tem muito poucas possibilidades de escolher ou reunir forças para forçar a escolha. O *fascismo social* de que nos fala Santos produz ainda outra característica e que é a seguinte: os líderes, aqueles que governam, sentem-se inseguros e permanentemente ameaçados pelo *Outro* e transferem essa insegurança nos seus discursos e políticas para as populações. Esse é o argumento central que usam para construir muros e superfronteiras como o Muro da Palestina, o Muro do México, o Espaço Schengen. Por outro lado, para aperfeiçoar o controlo e a dominação têm feito aumentar a pobreza e aprofundam as diferenças entre aquelas/es que têm quase tudo e aquelas/es que não têm o necessário para sobreviver.

Sem ter o impacto mediático necessário, este não é apenas um problema dos *Outros*, dos países pobres e em conflito; este *apartheid* já existe entre nós na Europa e está a ameaçar a democracia e o direito a ser diversa/o, des-similar, não-alinhada/o, diferente. No caso de Portugal, esta fractura torna-se evidente quando sabemos que, em 2006, os lucros dos cinco maiores bancos portugueses subiram 30,3% no primeiro semestre e que esta tendência se manteve até ao final de 2007 e, ao mesmo tempo, o Eurostat afirma que, em 2005, 20% da população portuguesa vive na pobreza, sendo que o Instituto Nacional de Estatística indica que em 2007 este número foi reduzido a 18%. De qualquer forma, este *apartheid* no que diz respeito ao bem-estar e rendimentos produz sempre consequências trágicas para a vida das pessoas, para as sociedades e para a democracia. Se somarmos a esta realidade as actividades públicas de discriminação contra homossexuais, pessoas portadoras de deficiências, mulheres, jovens, desempregadas/os, conseguiremos perceber melhor a dimensão dos problemas que nos atingem e como é importante a educação tratar deles.

É neste sentido que argumento que a diversidade significa, entre outras coisas, o reconhecimento do desconhecido, ou seja, ser tolerante à ambiguidade, à incerteza que representa nas nossas vidas a existência de múltiplos *Outros*. É ter consciência de que reconhecendo o desconhecido estamos, muitas vezes, a projectar nos *Outros* os nossos próprios desejos, medos, fantasmas, superstições, ideias. Isto quer dizer que o *Outro*, o *Diferente*, é, na maioria das vezes, uma interpretação



nossa feita a partir de um ponto de vista muito concreto e limitado que é o de cada um. Neste sentido e usando para o meu propósito o conceito feminista que o que é pessoal também é político, a diversidade/alteridade está, nos nossos dias, no âmago da vida política das nossas sociedades e é a condição da possibilidade de mudar o nosso futuro comum.

Tendo em consideração a reflexão feita atrás, a diversidade é uma tensão permanente entre diferença e igualdade. Reconhecer e lidar com a diversidade é um pluriverso de competências – cognitivas, práticas, emocionais e relacionais – para reivindicar a *diferença quando a igualdade nos descaracteriza* e a *igualdade quando a diferença nos discrimina*. Assim, como diz Santos, este exercício de justiça social libertadora requer um pensamento crítico, inquieto, uma hermenêutica diatópica e uma infindável e incansável busca e luta pela Dignidade Humana<sup>3</sup>.

Deste modo, creio que se pode afirmar que um dos maiores desafios que a Europa do século XXI enfrenta consiste na sua capacidade para desenvolver uma perspectiva democrática dos intercâmbios transnacionais e transculturais que estão a ocorrer e a dar forma à presente diversidade, quer ao nível material quer ao nível imaterial. Outro dos desafios fundamentais é encontrar modos de lidar positivamente com o impacto que as novas formas de diferenciação e estas múltiplas identidades reclamam. Estas novas formas de diversidade e complexidade operam nas nossas sociedades, atravessam fronteiras e produzem novas interpretações acerca do que significa ser-se Europeia/eu. A fluidez, a plasticidade e o deslocamento das biografias – individuais e colectivas – e das experiências que cada pessoa ou grupo reclama como seus em diferentes circunstâncias são o terreno onde igualdade e diferença, assim como estereótipos e empatia, se encontram em permanente tensão dialéctica. Neste sentido, é bastante interessante a observação de Pnina Werbner, que chama a nossa atenção ao dizer que o “encontro” pode ser violento e *contrasta com o altruísmo presente no reconhecimento e gosto pela alteridade*. Ela continua a usar os pensamentos de Levinas para explicar quão profunda e violenta pode ser a experiência da diversidade.

---

3. Santos, 2002a.

*Unlike altruism, violence, he [Levinas] argues, denies otherness its legitimate right to exist and to be different. For Levinas "face", the acceptance of human alterity contrasts with the "silence" of violence, which is the turning away of face, a silence that is the denial of the otherness<sup>4</sup>.*

Por outras palavras, é necessário pois que se reconheça que cada ser humano tem uma responsabilidade pessoal por cada outro ser humano, levando muito a sério as suas diferenças.

Do meu ponto de vista, conceptualizar e viver a diversidade em termos democráticos é praticar, incessantemente, a nossa capacidade de des-essencializar o *Outro* e trazer à luz os aspectos relacionais de cada pessoa, grupo, cultura, identidade, assim como o contexto a que estão ligados, e valorizar esse conjunto complexo de elementos em vez de sublinhar a mera diferença entre sujeitos individuais. Isto quer dizer que a diversidade é não apenas um conceito ou uma experiência, mas também um valor que implica a negação de

*a timeless continuity, boundedness in space, an organic unity, an internal sameness and an external difference or otherness<sup>5</sup>.*

Como Edward Said diz, essencializar o *Outro* é *obliterar as pessoas como seres humanos*. Por outras palavras, é suprimindo as múltiplas vozes, as narrativas nas suas complexidades, que silenciámos e despojámos as pessoas da sua humanidade. Por estas razões, é importante não evitar as questões difíceis como as violências presentes, produzidas e alimentadas ao longo dos "encontros" entre diversidades. No entanto, não se deve esquecer também as suas potencialidades, trazendo para o centro as contranarrativas que estavam nas periferias do conhecimento e da comunicação, não apenas para deslocar simplisticamente as polaridades e os binarismos mas para sublinhar a complexidade cultural e a heterogeneidade ideológica, que não se reduzem, de forma alguma, ao *Eu* e o *Outro*<sup>6</sup>.

Esta reflexão faz-me pensar que é necessário, para além das campa-

---

4. Werbner, 2000: 227.

5. Ibidem: 228.

6. Ibidem.

nhas, imaginar e implementar políticas democráticas das diversidades. No caso da educação, formal ou não-formal, sabe-se que são campos políticos privilegiados de realização ou frustração da igualdade na diversidade, da paridade capacitadora ou do sexismo serôdio, de construção de constelações culturais ou do reforço da dicotomização das culturas, da reinvenção de um cosmopolitanismo criativo ou de um racismo subliminar. É também pela educação que se descobrem todas as potencialidades da Língua Portuguesa para se dizer mais e melhor a diversidade: os direitos são humanos e não do homem; as pessoas são mais do que os indivíduos; sem Mãria a Pátria não existiria, e, por isso, o equívoco do *slogan* desta campanha é o verniz estalado da nossa ainda muito imperfeitamente inventada vontade de sermos iguais na diversidade.

#### SOMOS DIFERENTES, SOMOS IGUAIS

é a única forma de dizer o que se quer anunciar: nenhum ser humano será discriminado por razões de sexo, identidade sexual, grupo, local de nascimento, religião ou convicções políticas. Não há discriminações menores ou maiores. Uma só já é demais.

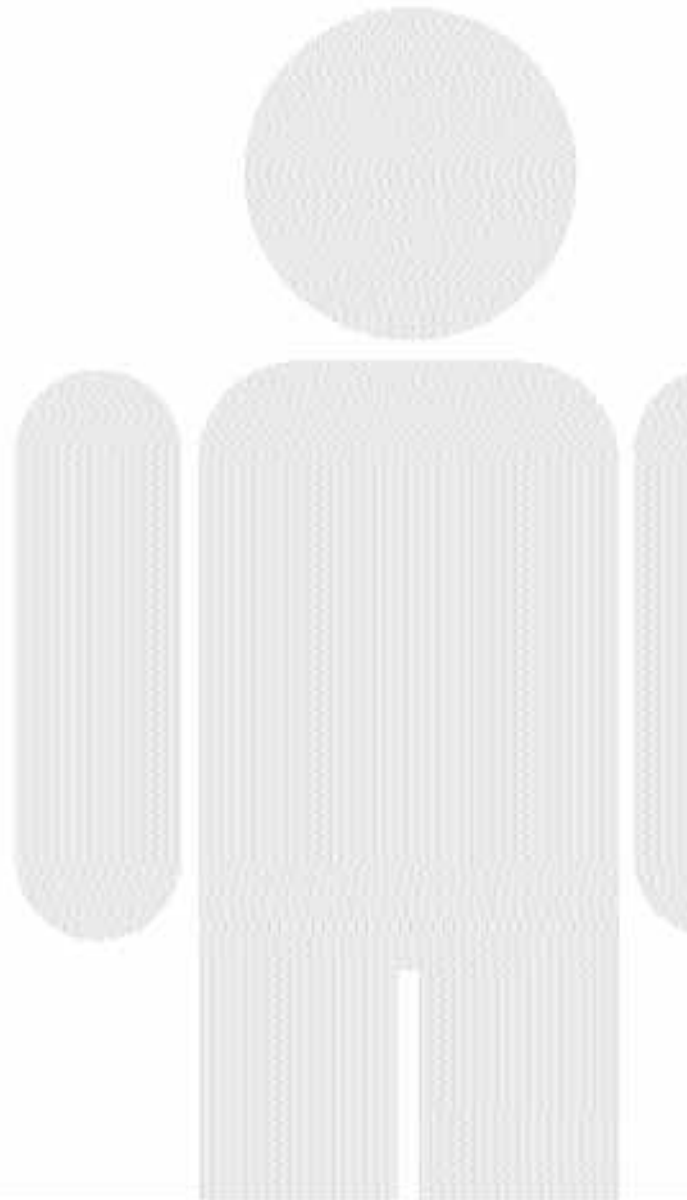
Ao longo deste livro, queremos discutir, por um lado, os conceitos de Diferença, Diversidade, Igualdade, Direitos Humanos plasmados em diferentes realidades e problemas sociais, tendo sempre, como pano de fundo, a Educação Não-Formal que desenvolvemos e as ferramentas analíticas e metodológicas que são necessárias para levar a sério tal trabalho. Por outro lado, queremos questionar-nos sobre alguns dos principais problemas que permanecem por resolver na nossa experiência colectiva como Europeias/eus no campo da acção pública.

#### Referências bibliográficas

- BHABHA, Homi (1986), "The Other Question: difference, discrimination and the discourse of colonialism", Barker, Francis; Hulme, Peter; Iverson, Margaret (orgs.), *Literature, Politics & Theory*. Londres: Methuen, pp. 148-173.
- GANDHI, Mohandas K.; Strohmeier, John (Orgs.) (1999), *Vows and Observances*. Berkeley: Berkeley Books.

- SANTOS, Boaventura de Sousa (2002a), "Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências", in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, pp. 237-280.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2002b), *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.
- WERBNER, Pnina (2000), "Essentializing Essentialism, essentializing silence: ambivalence and multiplicity in the constructions of racism and ethnicity", Werbner, Pnina; Modood, Tarique (orgs.), *Debating Cultural Hybridity. Multicultural Identities and the Politics of Anti-Racism*. Londres e Nova Jersey: Zed Books, pp. 227-254.





# PARTE 1

**Reflexões para AGITAR**



## **RACISMO.PT?**

Marta Araújo (Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra)

*Na euforia pós-revolucionária, o destino de Portugal, que, para um povo tão oniricamente épico, era a própria forma do “anti-destino”, não suscitou nem emoção nem reflexão consequente. Foi tudo posto na conta de Salazar. E Salazar na conta de ninguém. Ele utilizara o silêncio, pelo menos a ausência de discussão política de um país que teoricamente não tinha problemas, nem internos, e ainda menos externos, com refinada ostentação, se a palavra conviesse. A cultura política pós-25 de Abril achou melhor pô-lo fora da História.*

Eduardo Lourenço, 1999, p. 67

Quando se aborda a questão do racismo, é ainda frequente escutarmos a afirmação de que Portugal é “um país de brandos costumes”. Certas virtudes, como a “simpatia”, a “capacidade de acolhimento” e o “espírito aventureiro”, são frequentemente evocadas para reforçar a ideia de que a sociedade portuguesa é distinta do resto da Europa, pelo menos da Europa Central e do Norte. Como tal, haveria uma especificidade portuguesa face ao racismo: racismo.pt.

No entanto, os dados recolhidos pelas associações e organizações que trabalham sobre as questões da discriminação racial e étnica (entre as quais se tem destacado o SOS Racismo) e os resultantes dos estudos académicos que têm sido realizados para analisar esta questão sugerem o oposto. É assim contestada a ideia de que a realidade social portuguesa seja caracterizada por “brandos costumes” no que diz respeito à relação quotidiana com o “outro”. Aliás, como veremos adiante, estudos comparativos sugerem que Portugal seja um dos países mais etnocêntricos da União Europeia.

Gostaria então de reflectir aqui um pouco mais aprofundadamente sobre este aparente paradoxo, que tem sido crucial para os investigadores que estudam a questão do racismo na sociedade portuguesa: a



persistência desse mito (segundo o qual Portugal se imagina como um país onde não há racismo, exceptuando o perpetrado por grupos de extrema-direita) e as percepções contrárias de investigadores e profissionais desta área. O aspecto que me interessa destacar não é meramente esse paradoxo, mas sobretudo pensar como é que o imaginário do não-racismo persiste na nossa sociedade.

Para tal, começarei por problematizar a questão da diversidade em Portugal. Considerando que as políticas do Estado português nesta matéria têm estado geralmente dissociadas da questão do racismo, pelos menos das suas formas menos agressivas e explícitas (mas mais persistentes), abordarei então de seguida os principais estudos realizados sobre esta matéria. Na secção subsequente irei localizar historicamente esse discurso sobre o não-racismo português no período do Estado Novo (mais particularmente a apropriação do mito do *lustrropicalismo*), tentando compreender de que forma sobreviveu a ideia de que o racismo é uma excepção “ao modo português de estar o mundo”. Concluo que a especificidade portuguesa face ao racismo deve ser compreendida de forma crítica, para que se desenhem políticas e outras formas de intervenção social contra o racismo capazes de lidar com a resiliência deste fenómeno em Portugal, e não como um dado adquirido que promova o *status quo* no qual persistem situações de desigualdade racial e étnica. Isto porque, parece-me, mais que ser um país tolerante face ao “outro”, Portugal é um país com uma grande tolerância ao racismo.

## **Pensar a diversidade em Portugal**

Em comparação com a maioria dos países da Europa, e mesmo em comparação com outros países da Europa do Sul (como a Itália ou a Espanha), Portugal teve uma apropriação lenta das questões e debates relacionados com a diversidade cultural. O longo império português e o Estado Novo, através dos quais se veio a construir uma visão homogeneizadora da sociedade portuguesa, são geralmente apontados como tendo atrasado o debate político e a reflexão de Portugal sobre a sua condição pós-colonial.

No entanto, a maioria das abordagens políticas e também académicas

neste âmbito revela uma certa amnésia histórica, tendendo a simplificar uma realidade social que é muito mais complexa. Dadas as consequências que resultam para a forma como essa realidade é compreendida e transformada, gostaria de me deter aqui um pouco sobre algumas questões que considero relevantes para pensar a diferença e o racismo em Portugal.

O alheamento às temáticas da diversidade é frequentemente atribuído, de forma mais ou menos explícita, à proporção não significativa – ainda que crescente – de pessoas de outras proveniências geográficas e culturais no país. Isto porque o foco da maioria das narrativas sobre diversidade geralmente toma como ponto de partida a *evolução* migratória a partir dos anos '80 e '90<sup>1</sup>, altura em que Portugal se começa a ver como um país não só de emigração mas também de imigração, e as proveniências geográficas se tornaram mais diversificadas (incluindo não só os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – os PALOP – e o Brasil, com os quais Portugal estabeleceu relações coloniais, mas também a Europa de Leste e outros países da União Europeia) (Baganha, Marques & Fonseca, 2001; Fonseca *et al.*, 2005). Ora, se é verdade que a diversidade e os fenómenos que lhe estão associados em Portugal se tornaram particularmente visíveis no período pós-25 de Abril (como consequência dos processos de descolonização, e, posteriormente, do desmembramento da União Soviética), não devemos assumir que a diversidade seja um fenómeno novo ou recente. Exemplo disso é a história da Península Ibérica, por onde se cruzaram inúmeros povos e que a partir do século XVIII esteve intimamente relacionada com a presença muçulmana (*Al-Andalus*). Posteriormente à formação de Portugal, como documenta José Ramos Tinhorão na obra *Os Negros em Portugal: uma presença silenciosa* (1988), estima-se que Lisboa tivesse no início do século XVI uma população negra africana (escravizada) de cerca de dez por cento<sup>2</sup>. Como nota Gusmão (2004), estes dados contrariam a visão de Portugal como uma nação homogénea, com uma língua a uma cultura. Em segundo lugar, e como Miguel Vale de Almeida (2006) nota, a forma

---

1. Mesmo no século XX, os primeiros movimentos migratórios de maior relevo originaram em Cabo Verde nos anos '60, tendo vindo colmatar a falta de mão-de-obra na metrópole resultante da emigração para a Europa Central no período do pós-guerra e para os territórios colonizados em África.  
2. Ainda que tenha vindo a decrescer a partir do século XVIII (Tinhorão, 1988).

como a imigração tem sido acentuada publicamente desempenha um papel ambíguo nas representações de Portugal. Por um lado, a sobrevalorização do papel da imigração ajuda a construir uma visão binária de desenvolvimento: o Sul Global pobre, flagelado pela pobreza e pela doença, que expressa o “desejo de emigração” (Hesse & Sayyid, 2006), para o Norte rico, moderno e desenvolvido. Como nos diz Almeida (2006), acentuar que o país recebe cada vez um maior número e diversidade de imigrantes – e ainda que isso possa ser percebido como uma ameaça – permite vê-lo como *desejável* e assim valorizar a identidade nacional, ao colocar Portugal na categoria dos países ricos. Por outro, desvaloriza a questão estrutural da emigração na sociedade portuguesa. O Ministério dos Negócios Estrangeiros estima que mais de cinco milhões de portugueses residam fora de Portugal (MNE, 2007). Apesar disso, este número é uma mera estimativa dado que as novas formas de emigração são frequentemente camufladas atrás de trabalhos temporários e/ou em países da União Europeia (Almeida, 2006), que não requerem vistos de trabalho ou residência (e portanto o registo no consulado ou embaixada portuguesa). Ou seja, Portugal vive ainda hoje esse duplo papel de gerador de emigração e imigração.

É também de salientar que as políticas para responder à diversidade não acompanharam linearmente o crescimento dos movimentos migratórios para o país, nem a diversidade cultural foi vista ao longo do último século como algo a reconhecer para promover a igualdade, no sentido emancipatório sugerido por Boaventura de Sousa Santos e João Arriscado Nunes (2003). Segundo os autores, devemos defender a igualdade sempre que a diferença for geradora de inferioridade, e defender a diferença sempre que a igualdade conduzir à descaracterização das identidades culturais. Pelo contrário, durante o Estado Novo, a política oficial era a de assimilação (ainda que por vezes se apregoasse a integração), o que na prática significava que, tanto na “metrópole” como no “ultramar”, os direitos eram concedidos àqueles que adoptassem os valores e costumes dos portugueses brancos (os “assimilados”); junto dos outros, precisamente, promovia-se a diferença, exotizando-a e inferiorizando-a (Meneses, 2007). Posteriormente, com o fim da ditadura e os processos de descolonização de meados dos anos ‘70, e apesar de uma diversidade crescente no país, a questão da

diversidade cultural, linguística e religiosa manteve-se, *grosso modo*, fora da agenda política. Foi apenas a partir dos anos '90 que a agenda política passou a integrar uma preocupação explícita em gerir essa diversidade, e de forma estreitamente relacionada com a integração Portuguesa na União Europeia – ainda que com a influência de um conjunto mais amplo de factores históricos e sociais (André, 2005). Mesmo que a diversidade seja hoje obviamente mais marcada, o que pretendo enfatizar é que não foi através da reflexão sobre a sua condição pós-colonial que Portugal introduziu o debate sobre as questões da diversidade, mas devido à conjuntura política europeia que assim o exigia<sup>3</sup>. Em terceiro lugar, esta forma como a questão da diversidade foi introduzida no debate político do país resultou na narração da diversidade de uma forma despolitizada, como se de um mero *encontro* entre culturas se tratasse, marginalizando as relações de poder que se jogam nesse encontro. Neste contexto, as políticas para lidar com a questão da diversidade cultural dão prioridade ao que Barry Troyna (1993) designou por “multiculturalismo benevolente” ou celebratório, que não questionam o *status quo*. Celebram-se determinados aspectos da cultura do “outro” (a chamada “pedagogia da catchupa”), mas mantém-se uma relação desigual e preconceituosa, uma visão do “outro” como sendo algo “exótico” e inferior, manifesta em eventos como “semanas” ou “festivais multiculturais”. Significativamente, desta celebração são excluídas questões epistemológicas, ou seja, a diversidade de experiências e conhecimentos que o mundo contém (Meneses, 2005).

Assim, não será de estranhar que a maioria dos debates em torno da diversidade cultural em Portugal tenha sido realizada, de forma mais ou menos explícita, com base no mito de que Portugal é um “país de brandos costumes”. Ao insistir-se na afirmação da vocação dos portugueses para a “tolerância”, acabou por silenciar-se as opiniões de dissensão, não questionando o próprio conceito de “tolerância”, como se este fosse de facto o destino mais honroso da nação. Ao não reconhecer a complexidade das relações históricas, políticas e culturais que marca(ra)m a nossa sociedade, estas narrativas da diversidade favorecem a construção de um

---

3. De facto, ao longo das últimas décadas, o Conselho da Europa tem tido um papel de grande relevo nesta matéria, ao fixar metas e objectivos internacionais e levando os diversos Estados da União Europeia a legislar sobre a matéria da diversidade e da discriminação.

imaginário de Portugal como um país em convulsão face a uma rápida diversificação de culturas num espaço tradicionalmente homogéneo. Por último, ao ignorar as relações de poder que subjazem à diversidade, não se explica como é que a *diferença* resulta em *desigualdade*. De facto, passadas as celebrações de 1995 – *Ano Europeu contra o Racismo, a Xenofobia, a Intolerância e o Anti-semitismo*, a questão da discriminação foi visivelmente relegada para segundo plano<sup>4</sup>. Como consequência, o racismo passa a ser visto como o preconceito de alguns indivíduos, manifesto de forma explícita e frequentemente violenta (Gilroy, 1992), uma visão ocasionalmente confirmada pela visibilidade mediática resultante de acções de grupos organizados de extrema direita.

## Racismo?

Gostaria agora de me deter brevemente sobre o conceito de racismo, dado que geralmente se tende a assumir que existe um consenso nesta matéria. Como veremos de seguida, tal não é o caso.

Segundo vários autores, o conceito de “raça” não existia nas chamadas sociedades antigas (nomeadamente a grega, romana e egípcia) (Goldberg, 2002; Winant, 2000; Wieviorka, 2002), apesar de ser geralmente aceite que a maioria das sociedades do passado tenha demonstrado várias formas de etnocentrismo<sup>5</sup>. Segundo Wieviorka (2002), o racismo, enquanto a crença em que “existem ‘raças’ cujas características biológicas ou físicas corresponderiam a capacidades psicológicas e intelectuais, ao mesmo tempo colectivas e válidas para cada indivíduo” (p. 25), que estas são imutáveis e que as diferenças “raciais” conduzem à superioridade inerente de uma “raça” em particular, é relativamente recente. A maioria dos historiadores sugere que o conceito de “raça” começou a circular no campo político, social e científico a partir de meados do século XVIII. Assim, as teorias raciais são geralmente vistas como tendo resultado dos projectos de expansão ocidental, tendo vindo a ser par-

---

4. A educação foi um campo onde se tornou mais visível a preocupação com a diversidade, mas possivelmente também aquele mais despolitizado, promovendo o folclore e o *status quo*.

5. Apesar de as diferenças fenotípicas que hoje consideramos raciais terem sido notadas, não lhes era atribuída significação social (Goldberg, 2002).

ticularmente relevantes nos debates políticos e sociais do século XIX, ao apoiar-se nas teses evolucionistas de Darwin para aplicar no campo social a ideia da sobrevivência dos mais aptos, o *darwinismo social* (Solomos & Black, 1996). Uma vez formadas e difundidas amplamente, as teorias raciais vieram a constituir um meio poderoso de justificação da hegemonia política e do controlo económico.

Enquanto as teorias raciais se começaram a difundir no século XVIII, foi apenas na década de 30 do século XX que o conceito foi formulado e compreendido como uma ideologia. Surgiu, assim, intimamente ligado ao fascismo e à mobilização política anti-semita no período que culminaria na Segunda Grande Guerra. Porém, o anti-semitismo alemão não foi de modo nenhum caso único na história. Basta pensar na perseguição que sofreram os judeus na história da Península Ibérica. É geralmente aceite que foi a revelação das experiências conduzidas pelo regime Nazi nos campos de concentração *no espaço europeu*, numa era dominada pela ciência e a razão, que o tornou particularmente relevante. Assim, nos anos '50, após o Holocausto, aumentou substancialmente a produção científica sobre o racismo. Dominada pela Psicologia Social e incidindo sobre teorias do preconceito centradas no indivíduo, a produção académica ajuda a forjar um conceito de racismo enquanto ideologia extremista (Henriques, 1984; Wiewiorka, 2002), excluindo assim o colonialismo da sua conceptualização (Hesse, 2004).

Foi também neste período que a comunidade científica internacional se uniu para deslegitimar o conceito de “raça”, tendo as Nações Unidas divulgado várias declarações sobre esta matéria, apelando a que se abandonasse o conceito de “raça”, substituindo-o por “etnia”. Separou-se então a ideia de “raça”<sup>6</sup> da de racismo (Wiewiorka, 2002). Tal foi fundamental para o surgimento do conceito de racismo cultural de Franz Fanon e a formulação do “novo racismo” (Barker, 1981). O racismo cultural distancia-se das ideias de inferioridade ou superioridade biológica; a lógica subjacente é a de diferenciação e segregação (Wiewiorka, 2002). É mais subtil, sendo que as referências a “raça” são geralmente

---

6. Apesar de continuar em circulação, o conceito de “raça” é hoje visto como uma construção social, um conceito que circula no nosso quotidiano e que por isso ainda é usado nas ciências sociais – geralmente entre aspas – apesar de não ter qualquer carácter dito científico, dado que existem mais diferenças genéticas no interior de um grupo do que entre diferentes grupos raciais.

substituídas por referências à diferença, cultura ou estilos de vida (Troyna, 1993). Essencializa as culturas, tratando-as como imutáveis e estanques, enfatizando as diferenças culturais, que amplia. Porém, como sugere Wieviorka (2002), não terá havido uma passagem do racismo dito científico ao cultural após o nazismo e a descolonização; estamos antes na presença de duas lógicas distintas, apesar de se evocar menos o conceito de “raça”.

Ora, enquanto as sociedades ocidentais têm encontrado mecanismos, mais ou menos eficazes, para travar as manifestações do racismo mais violentas, aquelas que se manifestam de forma rotineira, como por exemplo a desvalorização de outros saberes e culturas, são mais persistentes e difíceis de eliminar (Meneses, 2007). É sobre essas que penso ser necessário desenvolver análises mais complexas. Para tal, necessitamos de compreender como o racismo, enquanto preconceito institucionalizado resultante do colonialismo (Sayyid, 2007), opera nas nossas sociedades, ainda que se ajuste continuamente a novos contextos e se articule com outras formas de opressão.

Para tal, utilizo aqui uma visão do racismo enquanto “sistema de desigualdades estruturais e processo histórico, ambos criados e recriados através de práticas rotineiras” (Essed, 2002, p. 181, tradução minha). O racismo é estrutural porque a dominação e a discriminação são (re)produzidas através da formulação de regras, leis e regulamentos e através do acesso e distribuição de recursos. Tal só terá sido possível pela permanência de uma mentalidade colonial nas sociedades ocidentais. Por outro lado, o racismo é também um processo, uma vez que não existe fora das práticas quotidianas onde é reproduzido e reforçado, adaptando-se continuamente às permanentes mudanças sociais, económicas e políticas (Essed, 1991).

## **Racismo em Portugal**

Numa sondagem realizada pelo diário nacional *Público* em 1995, 80,9% dos inquiridos respondiam que não eram *nada* racistas (Marques, 2007). Mas o que sugerem então os estudos académicos disponíveis no contexto português?

É desde logo necessário salientar que a maioria destes estudos foi conduzido na área da Grande Lisboa, um contexto de diversidade muito mais marcada do que outros contextos do país. Tal revela um certo consenso académico em Portugal que sugere que o fenómeno da diversidade deve ser estudado no “espaço real da sua concentração empírica” (Machado, 1999; Ferreira, 2003), o que resulta de uma visão do racismo como resultando do contacto directo com o “outro” e não como uma herança colonial. Esta leitura pressupõe que a discriminação racial e étnica depende (da presença) do “outro” mais do que do sujeito que a exerce, remetendo para o “imaginário imigrante” (Sayyid, 2004; Hesse & Sayyid, 2006), particularmente para a ideia de que é o confronto entre a “exoticidade” do imigrante e a “modernidade” da sociedade que o acolhe que dá azo ao racismo. No entanto, o racismo circula de uma forma poderosa em todas as esferas da vida quotidiana na sequência das representações sociais e históricas que persistem na sociedade portuguesa devido ao seu passado colonial. Assim, não só é da maior relevância compreender como o racismo se manifesta nos locais onde o contacto com o “outro” é meramente simbólico, e não materializado, como a ausência, e por conseguinte a necessidade, de debate em torno da diversidade cultural e do racismo é particularmente evidente em zonas geográficas em que as minorias racializadas e etnicizadas têm menor visibilidade (Connolly & Keenan, 2002).

De forma geral, a produção académica sobre o racismo é escassa em Portugal, tendo surgido de forma mais marcada há cerca de uma década, e sobretudo nas áreas da Antropologia, da Psicologia Social e da Sociologia. As abordagens destas áreas à questão da diversidade racial e étnica têm sido frequentemente criticadas. Por um lado, salienta-se o envolvimento da Antropologia na construção e hierarquização das “raças” como um conceito “científico”, e posteriormente das “etnias”, e na exotização do “outro”. Por outro, a Psicologia Social é frequentemente acusada de ter uma visão do racismo como um problema localizado no indivíduo, e não como fruto de relações de poder mais amplas, pelo que não ajuda a compreender como o preconceito gera a desigualdade. A maioria dos estudos sobre racismo na área da Sociologia em Portugal têm sido efectuados a partir de análises que tendem a atribuir um papel preponderante às questões materiais,



como se todo o racismo se explicasse pela pobreza, ou como se resultasse só em desigualdades materiais (e não simbólicas ou epistémicas, por exemplo). Enquanto este sumário das principais áreas que têm investigado o racismo em Portugal acaba por ser de certo modo uma simplificação, é importante notar que são aqui pouco frequentes as abordagens multidisciplinares que têm tido avanços mais promissores noutros contextos nacionais, e que cruzam os conhecimentos da história, dos estudos culturais, pós-coloniais e feministas, e mesmo da psicanálise, com os da sociologia, da antropologia e da psicologia social. Dada a complexidade de um fenómeno como o racismo, é importante salientar a necessidade de abordagens mais sofisticadas que possam, por sua vez, influenciar a concepção de práticas sociais mais justas. É que a forma como um determinado tema é estudado tem consequências relevantes para o modo como o compreendemos e, assim, para as possibilidades e formas de acção e intervenção.

Retomando os estudos sobre racismo em Portugal, destacam-se desde logo os trabalhos sobre os preconceitos e atitudes dos portugueses, no âmbito da Psicologia Social, coordenados por Jorge Vala (1999a, 1999b, 2003, 2007). De forma geral, estes estudos confirmam de forma inequívoca que os portugueses brancos não são os “campeões do anti-racismo”, para usar a expressão de Marques (2007), revelando atitudes explicitamente preconceituosas e etnocêntricas, apontadas em vários estudos comparativos resultantes dos inquéritos sobre as *Atitudes Sociais na Europa* (Vala, 2003; Vala, Pereira & Ramos, 2007). Mais, os resultados têm inclusivamente sugerido que o preconceito seja mais expressivo em Portugal: no estudo mais recente, por exemplo, foi o país onde se verificou uma maior percepção de ameaça pelo “outro” negro e o único dos países europeus estudados onde é maior a oposição à imigração do que a sua aceitação – entre os quais se encontravam o Reino Unido, a Alemanha e a França (Vala, Pereira & Ramos, 2007), países geralmente imaginados pelos portugueses como muito racistas. Poderia imaginar-se que o racismo em Portugal seria então *diferente* – menos agressivo, violento, explícito. Mas também este aspecto foi infirmado pelo estudo de Vala e colegas (1999a) sobre os *Novos Racismos*. Os autores concluem do seu estudo que

o que o conjunto dos resultados apresentados mostra é que as crenças racistas se organizam em Portugal de forma semelhante à de outros países europeus; que os factores que estão na sua génese não são significativamente diferentes daqueles que subjazem ao racismo subtil ou flagrante noutros países; e que em Portugal, tal como nos restantes países europeus, a norma anti-racista incide sobre o racismo flagrante, mas não sobre o racismo subtil (Vala, Brito e Lopes, 1999a, p. 55).

Os estudos sobre os *media* têm também ilustrado de forma bem visível as representações negativas que os portugueses têm do “outro”. Aliás, qualquer pessoa se recordará com facilidade de programas de humor televisivo – em horário dito nobre – em que o estereótipo racial é reproduzido com particular à-vontade. Vários estudos sobre os *media* concluem que estes continuam a representar as populações racializadas e etnicizadas como “problemáticas” e como estando associadas a comportamentos marginais e criminosos (Cunha *et al.*, 2004; SOS Racismo, 2005). Segundo um relatório da Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR, 2005), os *media* tendem a caracterizar os portugueses ciganos em associação com a violência e a droga, as brasileiras com a prostituição, os imigrantes de Leste com o consumo de álcool, a violência e as máfias, e os negros com a preguiça, a violência e o tráfico de drogas. Aliás, a própria selecção e modo de narrar as notícias tem promovido o preconceito. Apesar de começar a haver indícios de alguma melhoria nesta área, o exemplo mais óbvio é a forma como se menciona a “raça” ou “etnia” dos criminosos do dia, excepto quando são portugueses brancos, contribuindo para que associemos a criminalidade com o “outro”. Em particular, o caso do pseudo-arraستão de 10 de Junho de 2005, ao colocar em evidência a forma como se racializa o crime (isto é, como determinados segmentos da população, com características vistas como raciais salientes, são associados ao crime), é ilustrativo relativamente à presença vincada de representações negativas dos negros (Almeida, 2006). Não admira por isso que o Inquérito Social Europeu de 2002 sugira que a maior parte da população (cerca de 70%) pense que a imigração contribui para aumentar a criminalidade e a insegurança (Vala, 2003). Isto é particularmente significativo: Vala, Brito e Lopes (1999b) e Vala, Pereira e Ramos (2007) concluíram nos

seus estudos que aqueles que percebem os negros como uma ameaça à sua segurança são os que mais tendem a mostrar crenças racistas.

Os estudos realizados com grupos racializados ou etnicizados vêm confirmar que existe a percepção da discriminação. Por exemplo, um estudo realizado por Fernando Luís Machado (2001) com “migrantes guineenses” em Lisboa indica que quase 96% dos inquiridos acha que há racismo, e 63% deles referem que há muito racismo. Na educação, um estudo de natureza etnográfica que realizei recentemente no Norte do país permitiu-me concluir que o racismo existe no quotidiano das crianças negras entrevistadas – e ainda que nem sempre elas o soubessem articular – de formas tanto explícitas (como o abuso verbal), como veladas (expressas na visão dos alunos de grupos minoritários como sendo portadores de deficits culturais e linguísticos), e que a escola tendia a menosprezar, naturalizando e despolitizando (Araújo, 2007).

Estas representações sobre o “outro” têm consequências materiais, influenciando as suas oportunidades de vida: partindo de baixas expectativas, as notas da escola tendem a ser mais baixas, o emprego é recusado, o alojamento atribuído a outros. Porém, esta é uma área sistematicamente pouco explorada em Portugal, ao contrário do que se passa no Reino Unido, EUA ou Brasil, uma vez que aqui não se recolhem dados a nível nacional sobre o emprego, a saúde ou a educação que permitam fazer uma monitorização dessas desigualdades (ver Araújo & Pereira, 2004). Os estudos disponíveis indicam que os grupos racializados e etnicizados estão, de forma geral, sobrerrepresentados entre aqueles que têm níveis de instrução mais baixos (Baganha & Marques, 2001). Porém, nem todos os grupos encontram as mesmas barreiras para o sucesso. Conforme notou a Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (ECRI, 2002), Portugal tem um processo de “integração a duas velocidades”: por um lado, os imigrantes mais recentemente chegados, da Europa de Leste, têm sido mais bem recebidos possivelmente por serem mais qualificados e brancos; por outro, os negros enfrentam ainda problemas de aceitação na sociedade portuguesa. Acrescente-se ainda a situação dos portugueses ciganos, que aqui estão há cerca de 500 anos, e que serão o grupo mais discriminado na sociedade portuguesa. Como Bastos (2007) sugere, a situação de

perseguição, segregação e discriminação contra os portugueses ciganos que se mantém até aos nossos dias atravessa a história de Portugal dos últimos cinco séculos, ainda que de formas menos explícitas. Por último, estudos em Portugal sugerem ainda que o racismo influencia o modo como as pessoas definem as suas identidades. Os estudos coordenados por Jorge Vala indicam que, dos negros lisboetas com nacionalidade portuguesa inquiridos (40%), apenas 4%, uma percentagem muito reduzida, se afirmam como portugueses. Tal resultará da sua percepção da forma negativa como são vistos pelos seus pares, conseqüentemente, como não-portugueses (Lima e Vala, 2003). Tal não será surpreendente dado que os resultados de um estudo anterior (Vala, Lopes e Brito, 1999a) confirmaram já que os portugueses brancos associam mais a sua identidade nacional à *distintividade racial* (isto é, ao facto de serem brancos) do que à *distintividade cultural* (aos seus valores e costumes). Como consequência, os negros que detêm a nacionalidade portuguesa são vistos como “imigrantes” (de 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> gerações, por mais que não conheçam nenhum outro país que não Portugal), “descendentes de africanos”, no máximo “luso-africanos” (nem sequer “afro” ou “africano-portugueses”), mas não simplesmente como portugueses e negros. Estas duas categorias, a nacional e a racial, são vistas como incompatíveis. Os processos de categorização e discriminação do “outro” são tão vinculados que, na sua grande maioria, os negros inquiridos se auto-excluem da categoria de portugueses, apesar de serem legalmente cidadãos portugueses. Como sugere Neusa Gusmão (2004, p. 155) a partir do seu estudo também na zona metropolitana de Lisboa: “Ser português negro é, portanto, um desafio que implica ser e não ser de um lugar que não o vê como tal”.

### **A origem histórica dos “brandos costumes”: o lusotropicalismo**

Dada a persistência do racismo na sociedade portuguesa, tem vindo a tornar-se notória a necessidade de se compreender como o racismo, enquanto preconceito institucionalizado (Sayyid, 2007), se tem vindo a configurar ao longo do tempo. Daí resulta então a necessidade de localizar historicamente o imaginário dos portugueses como não-racistas,

quase que *imunes* ao racismo, enquanto a evidência académica atesta, pelo contrário, a sua presença insidiosa. Por que resiste a negação do racismo de forma tão persistente? Por que continuamos a afirmar-nos como uma sociedade de “brandos costumes” também nesta matéria? É aqui que se torna visível a necessidade de revisitar a nossa história mais recente, tomando a especificidade portuguesa como objecto de interrogação e não como um dado adquirido.

A ideia de que os portugueses não *são* racistas aparece como estando associada ao mito de que não *foram* racistas. E esta última é baseada no mito do *lusotropicalismo*. Desenvolvido pelo sociólogo e antropólogo brasileiro Gilberto Freyre, a partir da sua obra de *Casa Grande e Senzala* (1933) – publicada em Portugal apenas nos anos '50 –, o lusotropicalismo viria a ser particularmente importante na história do país. Segundo Freyre, o povo português teria uma vocação particular para o relacionamento e a miscigenação com os povos dos trópicos, resultando em formas de colonialismo mais benevolentes (pelo menos face ao colonialismo inglês), que levaria à criação de sociedades multirraciais harmoniosas (Castelo, 1998). Supostamente, isto poderia ser constatado nas relações sociais baseadas na integração (e não na dominação) e na existência de contactos “íntimos” entre os colonos portugueses e os colonizados<sup>7</sup>. A explicação desta vocação baseava-se na experiência histórica que o povo português adquirira (como resultado da sua posição entre a Europa e África) e no universalismo dos valores que pretendia transmitir (consistindo numa “vocação” para “civilizar” os povos africanos, que considerava inferiores) (Alexandre, 1999; Ribeiro, 2004). Esta “vocação ecuménica” constituía, para Freyre, a especificidade das relações coloniais que os portugueses estabeleceram (Alexandre, 1999; Castelo, 1998).

O *lusotropicalismo* consistiu num conjunto de ideias inicialmente trabalhadas para explicar o “sucesso” da sociedade multirracial brasileira, mesmo que no Brasil tenha transitado apenas entre um círculo de diplomatas e militares (Ribeiro, 2004). Deste lado do Atlântico, aquando das suas primeiras formulações nas décadas de '30 e '40, o

---

7. Apesar de Castelo (1998) notar que a miscigenação resultou do reduzido número de mulheres brancas e de Almeida (2007) apontar que a miscigenação cultural foi um efeito secundário, e não directo, das políticas coloniais.

lusotropicalismo não colhia acordo nos diversos quadrantes políticos: a direita fazia uma interpretação nacionalista da especificidade do colonialismo português; a esquerda mostrava-se céptica em relação à veracidade dos factos históricos em que se baseava este discurso, designadamente o modo como eram contrariados pelas práticas coloniais (Castelo, 1998). Por outro lado, deve notar-se que se vivia em Portugal um contexto em que se afirmava a superioridade civilizacional europeia e a inferiorização dos negros (Almeida, 2000).

Foi no início dos anos '50 que o lusotropicalismo se dotou de particular relevo para Portugal, quando foi *parcialmente* adoptado pelo Estado Novo – parcialmente, porque a questão do relacionamento sexual entre o homem colono e a mulher colonizada era vista como sendo extremamente problemática, na medida em que poderia levar à degeneração dos portugueses (Castelo, 1998; Alexandre, 1999; Almeida, 2007). A apropriação do discurso lusotropicalista aconteceu depois de vários impérios europeus terem sido forçados a rever as suas políticas de colonização no seguimento da declaração de independência das primeiras colónias. Vivia-se então um período em que Portugal estava como que encurralado pelos ataques internacionais crescentes, nomeadamente da ONU, à colonização e ditadura do Estado Novo (Alexandre, 1999; Almeida, 2000). Em 1951, foi feita uma revisão constitucional para remover vestígios do regime colonial português, e o discurso oficial passou então a incidir sobre integração em vez de dominação, *relações entre culturas* em vez de *relações coloniais* (Ribeiro, 2004). Uns meses depois, Freyre iniciou uma visita às “províncias ultramarinas” (Alexandre, 1999; Castelo, 1998). Com a sua aprovação, o lusotropicalismo foi então apropriado na sua dimensão cultural para construir a ideia de que Portugal era uma nação multicontinental, “do Minho a Timor”. Com o argumento de que as relações entre colonos e colonizados eram harmoniosas e pacíficas, e que todos pertenciam à mesma nação, o Estado Novo tentava travar os movimentos de libertação e fazer com que a descolonização parecesse desnecessária<sup>8</sup> (Alexandre, 1999; Castelo, 1998; Almeida, 2007).

---

8. Apesar de só em 1961 ter sido garantida a cidadania portuguesa a todos os cidadãos residentes nas então colónias portuguesas (Alexandre, 1999).

Há aqui algumas ideias sobre as quais gostaria de reflectir com maior detalhe. Em primeiro lugar, a ideia do *excepcionalismo* português não era novidade. Como notou João Leal (1997, citado por Almeida, 2000, p. 167), a ideia da identidade nacional como sendo moldada pela “brandura do carácter”, “o génio aventureiro”, ou a “tendência para o fatalismo” circulava já entre a elite portuguesa desde o final do século XIX. Não obstante, deve notar-se que o facto do discurso não ser novo entre algumas elites não atesta a sua ancoragem no quotidiano dos restantes cidadãos. A particularidade do lusotropicalismo face a outras ideologias ao serviço do Estado Novo é ter-lhe resistido. Segundo Valentim Alexandre (1999),

a singular permanência de referências luso-tropicalistas na retórica política portuguesa – com largas repercussões no pensamento do comum dos cidadãos – deverá antes procurar-se no laço estreito que une as teses de Gilberto Freyre a algumas das ideias de fundo do nacionalismo português (a capacidade colonizadora, a faculdade de relacionamento harmonioso com os povos de outras raças, a missão civilizadora do país) perfilhadas desde a época da partilha de África pela quase totalidade das elites, que as incorporam no quadro de valores próprios da identidade nacional, por essas mesmas elites imaginada e construída. Daí que, embora apropriado pelo Estado Novo, o lusotropicalismo encontre aceitação muito para lá dos seus círculos – e por isso lhe sobreviva (pp. 143-144).

Por outro lado, apesar desta ideologia mostrar alguma continuidade com algumas teses das elites letradas sobre a identidade nacional, o lusotropicalismo é um discurso de rotura com as teses do darwinismo social em circulação que hierarquizavam raças, povos e costumes (Ribeiro, 2004, p. 153). É de salientar que Portugal seguiu de muito perto a produção das teorias raciais, apesar de ser sido o pensamento francês que recebeu uma maior difusão das suas ideias (Marques, 2007).

O que o discurso do lusotropicalismo adoptado veio permitir, no contexto colonial, foi a construção de uma identidade nacional caracterizada pela tolerância, de modo a apaziguar as pressões internacionais. O lusotropicalismo pode assim ser entendido como um discurso sim-

bólico de um regime em crise, em vésperas do início da Guerra Colonial (Alexandre, 1999; Ribeiro, 2004), que se intensificou precisamente com (e devido a) a eclosão das guerras de libertação (Almeida, 2000). No entender de Margarida Calafate Ribeiro, o lusotropicalismo era então

especialmente gratificante para o regime de uma metrópole em busca de um discurso que sustentasse as suas posições anacrónicas e perpetuadoras de relações sociais e coloniais arcaizantes, sob a capa de um registo aparentemente vanguardista (Ribeiro, 2004, p.155).

Ou seja, o lusotropicalismo foi um discurso que permitiu ecoar ensaios anteriores sobre as representações da identidade nacional, podendo ser encontrado tanto antes como após Freyre, mas que simultaneamente marcou uma rotura com o pensamento racial de então. Tal só foi possível porque dissociava “raça” e cultura, como argumenta Vale de Almeida (2000), para quem a obra de Freyre era “anti-racialista no sentido boasiano, mas assente num culturalismo essencialista proponente de excepcionalismos étnicos e nacionais” (p. 166). Assim, a sua ancoragem em ideias anteriores não vem demonstrar ou atestar a “natureza” ou o “carácter tolerante” dos portugueses: como nota Eduardo Lourenço (1999), a ideia de “uma especificidade de Portugal e do seu lugar no mundo (...) é uma ideia tardia” (p. 14).

Em último lugar, gostaria de salientar que, apesar de o *lusotropicalismo* ser mais um projecto ou aspiração, ele contribuiu para silenciar e obscurer as realidades e práticas da colonização portuguesa, designadamente a existência de exploração económica e o facto de não haver reciprocidade cultural (Castelo, 1998). Tal só foi possível negando as dimensões racial, política e económica das relações que se estabeleceram entre colonos e colonizados, sustentando assim uma visão quase que “idílica” da sociedade colonial portuguesa (Almeida, 2000, 2007). Significativamente, o racismo e uma visão do “outro” africano como sendo inferior e incivilizado manteve-se, apesar de Freyre considerar que eram excepções “ao modo português de estar no mundo” (Castelo, 1998).



## Uma “hipocrisia criadora”?

Marques (2007) coloca a seguinte questão: terá sido o lusotropicalismo uma “hipocrisia criadora” que modelou o comportamento dos portugueses? Esta questão reveste-se de enorme relevância e remete-nos para o que Robert K. Merton (1957) designou *profecia auto-realizadora*: um mito que se torna numa realidade social. Dito de outro modo, imaginando-se como pertencendo a uma sociedade com um passado de convivência intercultural e tolerância, os portugueses seriam de facto menos ou nada racistas?

Seria de esperar que, com o fim da ditadura e os processos de descolonização, as teses lusotropicalistas fossem abandonadas. Até porque, como mencionado anteriormente, a esquerda havia reagido com incerteza ao lusotropicalismo (Castelo, 1998). Mas tal não parece ter sido o caso<sup>9</sup>. Segundo Valentim Alexandre (1999), a ideologia lusotropicalista teve um lugar particular na formação das mentalidades. Não se trata já de justificar o projecto colonial, mas a afirmação da vocação para a convivialidade com o “outro”, um “modo português de estar no mundo”, apesar de estes discursos terem sofrido alterações com o decorrer do tempo, particularmente desde o fim da ditadura em Abril de 1974.

Isto mesmo é retratado no campo da educação, onde algumas ideias de cariz lusotropicalista têm sobrevivido. Como notam Cardoso (1998) e Valentim (2005), no preâmbulo ao despacho normativo que criou em 1991 a primeira instituição portuguesa concebida para trabalhar a questão da educação para a diversidade (o Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural), pode ler-se:

A cultura portuguesa, marcada por um universalismo procurado e consciente e pelos múltiplos encontros civilizacionais que, ao longo dos séculos, têm permitido o acolhimento do diverso, a compreensão do outro diferente, o universal abraço do particular, é uma cultura aberta e mestiçada, enriquecida pela deambulação de um povo empenhado na procura além-fronteiras da sua dimensão integral.

---

9. Não obstante, alguns investigadores argumentam que mitos como o lusotropicalismo têm um potencial anti-racista (por exemplo, Machado, 2001, fazendo a analogia com o caso da “democracia racial” brasileira).

Portugal orgulha-se, hoje, de ser o produto errático de uma alquimia misteriosa de fusão humana que encontrou no mar, mistério a descobrir e a aproximar, o seu solvente ideal e o seu caminho de aventura. Cumprida uma fascinante peregrinação de séculos, Portugal retorna ao seio do continente europeu e integra-se no seu espaço cultural de origem, contribuindo, com a mundividência que o caracteriza, para a efectiva construção de uma Europa aberta, solidária e ecuménica (Despacho Normativo n.º 63/91, Preâmbulo).

É notório como este imaginário colectivo acima retratado é totalmente dissociado de uma concepção crítica sobre relações culturais, políticas e económicas desiguais. Como um observador atento poderá constatar, este imaginário perdura ainda na nossa sociedade, e em interlocutores das mais variadas gerações – e não só, portanto, entre os que foram socializados pelo Estado Novo. Tal é possibilitado quer pela forma lenta como a sociedade portuguesa tem rompido com algumas ideologias coloniais quer pela apatia político-partidária, tanto à esquerda como à direita, ao racismo.

Esta última questão, a dissociação entre a orientação política e o racismo, foi constatada por Vala, Brito e Lopes (1999a). Na generalidade dos países da amostra, encontrou-se uma associação entre orientação política e crenças racistas, em que os partidos de esquerda, geralmente associada a valores igualitários, se posicionavam mais a favor da imigração. Porém, em Portugal, as diferenças entre a direita e a esquerda não são significativas, dado que esta última manifesta também atitudes preconceituosas. Os autores adiantam explicações para este facto:

A dissociação entre o plano político e as ideologias racistas, no nosso país, poderá dever-se, exactamente, ao facto de nenhum partido político defender abertamente posições racistas, o que não sucede noutros países europeus, como se poderá, também, dever ao facto de estes mesmos partidos, à esquerda como à direita, não teorizarem sobre o racismo e não tomarem consistentemente posições anti-racistas ou antixenófobas abertas, parecendo partilhar todos da ideologia “lusotropicalista” (Vala, Brito e Lopes, 1999a, p. 54).

No entender dos autores, o que os seus resultados mostram é que, em Portugal, apesar de mais frequentes entre a direita, as expressões do preconceito podem ser encontradas nos diferentes quadrantes políticos e que a própria afirmação da especificidade do racismo em Portugal é por eles alimentada. De forma geral, o que os estudos disponíveis sugerem é que as manifestações do racismo em Portugal são semelhantes às de outros países europeus, contrariando o mito de que Portugal seja o “país de brandos costumes” que Salazar conseguiu fazer crer.

Estas análises vêm contrariar a sugestão de João Filipe Marques (2007), segundo a qual a herança do lusotropicalismo seria uma “hipocrisia criadora”, ao funcionar como uma *vacina* que tornou os portugueses imunes às formas mais virulentas do racismo e impedindo a sua transição para o campo político. A sua posição aponta para o *excepcionalismo*, para a especificidade portuguesa na sua relação com a diferença, sugerindo que há uma configuração do racismo própria para o domínio português: racismo.pt.

Na minha visão, parece-me antes que o discurso do lusotropicalismo acabou por favorecer o racismo através do seu silenciamento, naturalizando a discriminação e despolitizando-a. Tal foi facilitado por um contexto de longa duração do império e pela ainda recente ditadura, que atrasou a reflexão sobre a condição pós-colonial de Portugal. Não quero com isto discordar de que possa haver uma especificidade de relações coloniais. Porém, tal não nos permite afirmar de forma linear que, como consequência das relações coloniais que desenvolveu, a sociedade portuguesa de hoje seja mais tolerante e vocacionada para a interculturalidade do que outras sociedades coloniais. Primeiro, porque a análise da literatura sobre este tema sugere que a maioria dos países ocidentais tem os seus próprios mitos de negação do racismo. Em segundo lugar, porque afinal todas eram sociedades coloniais, e delas nasceu o racismo. Como sugere Miguel Vale de Almeida,

o que parece específico da situação portuguesa é o facto das explicações para o suposto não-racismo se ancorarem num processo histórico colonial, que, em si mesmo, é o processo por excelência da constituição racializada e racista (Almeida, 2006, pp. 362-363).

Ou seja, a especificidade portuguesa baseia-se numa contradição: a afirmação de que o colonialismo, apontado pelos estudiosos do tema como tendo estado associado à origem do racismo, é responsável pelo não-racismo. A persistência desta contradição na sociedade portuguesa é possível, segundo Vale de Almeida, porque o discurso lusotropicalista deixou como herança o “mascaramento de relações de poder desigual e de dominação”, que ajudou a que os portugueses se auto-representassem como não-racistas (Almeida, 2000, p. 185). Persiste assim “uma representação positiva de processos de profunda desigualdade”, que se torna um problema para a definição de um Portugal pós-colonial multicultural por se basear num essencialismo cultural que a própria esquerda e a luta anti-racista têm vindo a reproduzir (*id.*, p. 197).

Assim, é este essencialismo cultural, sobre nós próprios que temos de começar por combater. Na actualidade, Portugal tem vindo discretamente a abordar a sua condição pós-colonial em vários formatos: na ficção literária e cinematográfica, no documentário televisivo ou na produção académica, tem começado a tornar-se visível o crescente interesse pela história colonial mais recente do país. Porém, frequentemente tal não tem resultado num questionamento crítico de teses ainda em circulação que nos caracterizam como “tolerantes” e fazem a apologia de um Portugal “naturalmente” inter/multicultural, e que têm um alcance político, social e cultural significativo. Para que possamos avançar na luta pela igualdade e justiça social é fundamental discutir de forma mais aprofundada e alargada a persistência histórica das desigualdades raciais e étnicas, articular novas formas de luta em parcerias com outros movimentos, e analisar o racismo como um fenómeno gerado pelas sociedades coloniais, que, por mais que se deva compreender no contexto em que se manifesta e também se aloje em Portugal, não parece ter aqui um *site* específico.

### **Agradecimentos**

Gostaria de deixar o meu agradecimento a Maria Paula Meneses e Margarida Calafate Ribeiro pela partilha de muitas das ideias que apresento neste texto. Quaisquer incorrecções são, naturalmente, da minha responsabilidade.

## Referências bibliográficas

- ALEXANDRE, V. (1999), "O império e a ideia da raça (séculos XIX e XX)", in J. Vala (Org.), *Novos Racismos. Perspectivas Comparativas*. Oeiras: Celta, pp. 133-144.
- ALMEIDA, M. V. (2000), *Um Mar da Cor da Terra: "Raça", Cultura e Política da Identidade*.
- ALMEIDA, M. V. (2006), "Comentário", in M. R. Sanches (Org.), "*Portugal não é um País Pequeno*": *Contar o "Império" na Pós-colonialidade*. Lisboa: Cotovia.
- ALMEIDA, M. V. (2007), "From Miscegenation to Creole Identity: Portuguese colonialism, Brazil, Cape Verde". *Creolization: History, Ethnography, Theory*. C. Stewart (Org.), Walnut Creek, CA: Left Coast Press, pp. 108-132.
- ANDRÉ, J. M. (2005), *Diálogo Intercultural, Utopia e mestiçagens em Tempos de Globalização*. Coimbra: Ariadne Editora.
- ARAÚJO, M. & PEREIRA, M. A. (2004), "Interculturalidade e políticas educativas em Portugal: reflexões à luz de uma versão pluralista de justiça social". Coimbra: CES (Oficina do CES).
- ARAÚJO, M. (2007), "O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola", in N.L. Gomes (Org.), *Um olhar além das fronteiras – educação e relações raciais*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editora, pp. 50-70.
- BAGANHA, M. I. & MARQUES, J. C. (2001), *Imigração e Política: o caso português*, Lisboa, Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento.
- BARKER, M. (1981), *The New Racism*. Londres: Junction Books.
- BASTOS, J. G. (2007), *Que futuro tem Portugal para os portugueses ciganos?* Lisboa: FCSH/CEMME.
- CARDOSO, C. (1998), "The colonialist view of the African-origin 'other' in Portuguese society and its education system", *Race, Ethnicity and Education*, 1, 2, pp. 191-206.
- CASTELO, C. (1998), *O modo português de estar no mundo: o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR) (2005) Relatório anual 2003-2004. Disponível Online: <http://www.acime.gov.pt/docs/CICDR/Relatorio CICDR 29.07.05.pdf>.
- CONNOLLY, P. & KEENAN, M. (2002), "Racist harassment in the white hinterlands: the experiences of minority ethnic children and parents in schools in Northern Ireland", *British Journal of Sociology of Education*, 23, 3, pp. 341-356.
- CUNHA, I.; Santos, C.; SILVEIRINHA, M. J. & PEIXINHO, A. (2004), *Media, imigração e minorias étnicas*. Lisboa: ACIME.
- Essed, P. (1991), *Understanding Everyday Racism*. Newbury Park: Sage.
- ESSED, P. (2002), "Everyday racism: A new approach to the study of racism", in

- P. Essed & D. T. Goldberg (Eds.), *Race Critical Theories*. Oxford: Blackwell Publishers, pp.176-194.
- European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) (2002), *Second Report on Portugal* Disponível Online: [http://www.coe.int/T/E/human\\_rights/Ecri/I-ECRI/2-Country-by-country\\_approach/Portugal/Portugal\\_CBC\\_2en.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/E/human_rights/Ecri/I-ECRI/2-Country-by-country_approach/Portugal/Portugal_CBC_2en.asp#TopOfPage).
- FERREIRA, V. S. (2003), "Uma polaroid sociográfica", in V. S. Ferreira, M. Lima, D. Lopes e J. Vala (Orgs), *Simetrias e Identidades: jovens negros em Portugal*. Oeiras: Celta Editora, pp. 23-50.
- FONSECA, L.; MALHEIROS, J. M. & SILVA, S. (2005), "Portugal", in J. Niessen, Y. Schibel and C. Thompson (eds), *Current Immigration Debates in Europe: a publication of the European Migration dialogue*. Brussels: MPG. Disponível Online: [http://www.migpolgroup.com/multiattachments/3011/DocumentName/EMD\\_Portugal\\_2005.pdf](http://www.migpolgroup.com/multiattachments/3011/DocumentName/EMD_Portugal_2005.pdf).
- FREYRE, G. (1933) (2003), *Casa Grande e Senzala*. Lisboa: Livros do Brasil.
- GILROY, P. (1992), "The end of anti-racism", in J. Donald & A. Rattansi (Eds.) "Race", *Culture, and Difference*. Londres: Sage, pp. 49-61.
- GOLDBERG, D. T. (2002), "Modernity, Race and Morality", in P. Essed & D. T. Goldberg (Eds.), *Race Critical Theories*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 283-306.
- GUSMÃO, N. (2004), *Os Filhos de África em Portugal*. *Antropologia, Multiculturalidade e Educação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- HENRIQUES, J. (1984), "Social psychology and the politics of racism", in J. Henriques, W. Hollway, C. Urwin, C. Venn & V. Walkerdine (Eds.) *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Routledge, pp. 60-90.
- HESSE, B. (2004), "Discourse on institutional racism: the genealogy of a concept", in I. Law, D. Phillips & L. Turney (Eds), *Institutional Racism in Higher Education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, pp. 131-147.
- HESSE, B. & SAYYID, S. (2006), "Narrating the Postcolonial Political and the Immigrant Imaginary", in N. Ali, V. S. Karla & S. Sayyid (Eds.) *A Postcolonial People: South Asians in Britain*, Londres: Hurst & Company, pp. 13-31.
- LIMA, M. & VALA, J. (2003), "Posições Sociais e Percepções da Justiça", in V. S. Ferreira, M. Lima, D. Lopes e J. Vala (Orgs.), *Simetrias e Identidades: jovens negros em Portugal*. Oeiras: Celta Editora, pp. 51-98.
- LOURENÇO, E. (1999), *Portugal como Destino, seguido de Mitologia da Saudade*. Lisboa: Gradiva.
- MACHADO, F. L. (1999), "Imigrantes e estrutura social", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 29, pp. 51-76.
- MACHADO, F. L. (2001), "Contextos e percepções de racismo no quotidiano", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 36, pp. 53-80.

- MARQUES, J. F. (2007), “‘Les racists, c’est les autres’. Les origins du mythe du ‘non-racisme’ des Portugais”, *Lusotopie*, XIV (1), pp. 71-88.
- MENESES, M. P. (2005), “A questão da ‘Universidade Pública’ em Moçambique e o desafio da abertura à pluralidade de saberes”, in T. Cruz e Silva, M. G. Araújo & C. Cardoso (Orgs.), *Lusofonia em África: história, democracia e a interrogação africana*. Dakar: Codesria.
- MENESES, M. P. (2007), “Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial”, N. L. Gomes (Org.), *Um olhar além das fronteiras – educação e relações raciais*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editora.
- MERTON, R. (1957), *Social Theory and Social Structure*. Nova Iorque: Macmillan.
- Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE) (2007), *Comunidades Portuguesas e Comunidades Luso-descendentes*. (Online: <http://www.mne.gov.pt/mne/pt/infocidadao/comunidades/>)
- RIBEIRO, M. C. (2004), *Uma História de Regressos: Império, Guerra Colonial e Pós-Colonialismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, B. S. & NUNES, J. A. (2003), “Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade”, in B. S. Santos (Org.) *Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural*, Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.
- SAYYID, S. (2004), “Slippery People: the immigrant imaginary and the grammar of colours”, in I. Law; D. Philips & L. Turney (Eds), *Institutional Racism in Higher Education*. Stoke on Trent: Tretham Books, pp. 149-159.
- SAYYID, S. (2007), “Are Muslims unicorns?”, comunicação apresentada no Curso de Verão “*Jóvenes y también musulmanes. La nueva generación musulmana en Europa y los países islámicos*”, organizado pela Casa Árabe-Instituto Internacional de Estudios Árabes y del Mundo Musulmán, Santander, 27 a 31 de Agosto, Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), Santander, Espanha.
- SOLOMOS, J. & Back, L. (1996), *Racism and Society*. Nova Iorque: Palgrave MacMillan.
- SOS Racismo (2005), *Relatório anual de imprensa do SOS RACISMO – 2004*. Lisboa: SOS Racismo.
- TINHORÃO, J. R. (1988), *Os Negros em Portugal – Uma presença silenciosa*. Lisboa Editorial Caminho.
- TROYNA, B. (1993), *Racism and Education*. Buckingham: Open University Press.
- VALA, J. (2003), “Processos identitários e gestão da diversidade”, Actas do I Congresso *Imigração em Portugal: diversidade, cidadania, integração*, Dezembro 2003. Lisboa: ACIME.
- VALA, J., Brito, R. & LOPES, D. (1999a), *Novos Racismos: perspectivas comparativas*. Oeiras: Celta Editora.

- VALA, J.; BRITO, R. & LOPES, D. (1999b), *Expressões dos Racismos em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- VALA, J. Pereira, C. & RAMOS, A. (2007), "Preconceito racial, percepção de ameaça e oposição à imigração", in J. Vala e A. Torres (Orgs), *Contextos e Atitudes Sociais na Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, pp. 221-250.
- VALENTIM, J. P. (2005), "Luso-tropicalismo e Lusofonia: uma perspectiva psicossocial", *Via Latina*, VI, 2, pp. 67-73.
- WIEVIORKA, M. (2002), *O racismo*. Lisboa: Fenda Edições.
- WINANT, H. (2000), "Race and race theory", *American Review of Sociology*, 26, pp. 169-185.





## **DESCONHECEMOS QUE POR DETRÁS ESTÃO AS PESSOAS!**<sup>1</sup>

Celina M. dos Santos (A)Paz)

*Detrás, está la gente con sus pequeños temas, sus pequeños problemas, sus pequeños amores.*

*Con sus pequeños sueldos, sus pequeñas campañas, sus pequeñas hazañas, y sus pequeños errores. (...)*

*Detrás de cada fecha, detrás de cada cosa, con su espina y su rosa detrás, está la gente.*

J. M. Serrat

O ano de 2007, como todos os anos, foi marcante para os temas das migrações, do racismo e da discriminação. Em Portugal, mais concretamente, assistimos a actos de violência e morte motivados pela cor da pele e origem étnica, à colocação de cartazes racistas e xenófobos em plenas ruas de Lisboa, à detenção de membros do PNR e *skinheads*, à denúncia da situação de pobreza e exclusão em que vivem as/os imigrantes e, finalmente, em Dezembro, vimos este tema entrar nas prioridades do Tratado de Lisboa da União Europeia. Independentemente das nossas opiniões e posições em relação aos acontecimentos referidos acima, é inegável hoje que as questões das migrações são um tema central nas nossas sociedades. Tudo isto é tanto mais importante quanto mais nos lembrarmos que por detrás das linhas das notícias e dos discursos inflamados estão “as gentes” que suam, sangram e choram. As gentes que não percebem porque é que não há lugar para todas e todos na Humanidade, como proclamava Gandhi.

Recordando a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no seu Art.º 2º,

*Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor,*

---

1. Texto original escrito em Março 2003, com o título “Não as/os conhecemos”, no âmbito de uma Comunicação na Escola Superior de Educação de Coimbra. Adaptado e atualizado em Janeiro 2008 para a presente publicação.

*de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território de naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autónomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.*

Porém, invocar o direito à mobilidade, à segurança, à saúde, ao trabalho, ao voto não tem sido suficiente para salvaguardar a dignidade de milhões de migrantes a quem algumas/uns se dirigem como invasoras/es, parasitas, selvagens. Estes discursos, mais ruidosos ou mais silenciosos, existem, de facto, na nossa sociedade. Se não, vejamos o que diz o PNR, um dos porta-vozes desta facção que atribui às/aos imigrantes a causa de muitos dos problemas sociais: *A imigração em massa, fenómeno de que Portugal tem vindo a ser vítima sobretudo desde a década de 90, constitui uma verdadeira invasão, que se traduz numa ameaça para a soberania, segurança e sobrevivência futura do Povo Português* (PNR 2007).

Perante estes discursos fáceis e simplistas que colocam as/os ditas/os “puros-sangues”, verdadeiras/os portuguesas/es, num pedestal contra as/os infieis, resta-nos esperar que as pessoas, cidadãos e cidadãs, estejam disponíveis para discursos um pouco mais complexos e para acções mais afirmativas. Poderá ser verdade que as/os imigrantes se estão a organizar para tomar Portugal ou será que as/os imigrantes, humanas/os como nós, pretendem apenas uma vida melhor, para si e para os seus, tendo para isso escolhido deixar tudo para tentar a sorte em Portugal? Será verdade que as/os imigrantes não trazem nada a Portugal – não trabalham, não contribuem para o Estado, não contribuem cultural e cientificamente com os seus saberes e tradições?

## **1. Racismo tem a ver com Migração**

Sabemos que o racismo tem a ver com a imigração, mas afinal o que é uma/um migrante? A/o migrante é uma pessoa que abandona o seu país, por aí não ter condições para viver ou por ambicionar uma vida

melhor ou diferente. É uma pessoa que luta pela sua sobrevivência noutro país, que sabe ser mais próspero e que, portanto, lhe poderá dar uma oportunidade de acesso a uma vida digna. Porém, ao mesmo tempo que nos aproximamos das realidades das pessoas que migram, devemos igualmente procurar perceber este fenómeno na sua raiz. Propomos, por isso, olhar também para as estruturas de riqueza e poder nacionais e internacionais, questionando outros aspectos que geralmente esquecemos que existem, como por exemplo:

- Como é possível que muitos países, os chamados Países em Vias de Desenvolvimento, não consigam assegurar ao seu povo uma vida digna e livre de violência, com rendimentos justos e com direito a habitação, educação e trabalho? Será isto uma fatalidade ou o resultado da nossa história mundial complexa e desigual?
- Como explicar que as/os migrantes que podem escolher vêm sempre para os mesmos países e são sempre os mesmos os incomodados, dos quais a União Europeia e os Estados Unidos são os principais? Será que, de alguma forma, a imagem de liberdade e prosperidade que estes constroem sobre si mesmos não se torna afinal um chamariz para as/os potenciais imigrantes de países pobres? Terão as pessoas de fora, que os vêem pelos filmes e notícias, culpa de acreditar que será aí que encontrarão dignidade, ignorando que a realidade interna não é ouro sobre azul?
- Como não esquecer que são os países que “enviam” mais migrantes que mais migrantes “recebem”? Cerca de 80% dos fluxos de migração acontecem no “Sul”. Será que nesses países não se torna ainda mais complicado acolher e integrar?

Em segundo lugar, é preciso lembrar que nem todas/os as/os não-brancas/os são imigrantes, assim como não o são todas as pessoas com sotaques, culturas ou fisionomias diferentes. A segunda e a terceira geração de imigrantes é também herdeira da cidadania reconhecida pelo país de acolhimento. Lamentavelmente, estas/es filhas/os de imigrantes, apesar de já terem a nacionalidade do país de

acolhimento (que na verdade é o país onde nasceram e às vezes o único que conhecem), continuam a ser tratadas/os como estrangeiras/os. Há também aquelas/es que nunca foram imigrantes, porque há tantas gerações que estão fixadas/os nesses países que não têm nem memória dos lugares de origem das suas famílias, nem memória da viagem, podendo por isso questionar-se a sua “estrangeiridade” depois de tantas décadas num território. Assim sendo, não podemos persistir no erro, por ignorância ou por descuido, e apelidá-las/os de imigrantes ou permitir que continuem a viver nas mesmas condições de desigualdade quando são, segundo a lei, cidadãs/aos portugueses, tanto como nós. Não pode ser aceitável que numa democracia, que defende a liberdade e a igualdade, as/os nacionais, a quem dizemos dever solidariedade, não vivam em igualdade de oportunidades por causa de uma origem étnica.

Por exemplo, ao longo da história do colonialismo português, sempre existiram milhares de africanas/os (“pretas/os”) instaladas/os em Portugal e milhares de portuguesas/es europeias/eus (“brancas/os”) em África e na Ásia. O Império determinou que todas as pessoas que o habitavam eram portuguesas, incluindo angolanas/os, timorenses, cabo-verdianas/os, são-tomenses, moçambicanas/os e portuguesas/es. Sendo o colonialismo um fenómeno racista, a verdade é que ele afirmou assim (mais por questões táticas que por crença em valores) que qualquer pessoa poderia ser “portuguesa”. Com a Revolução dos Cravos, a 25 de Abril de 1974, e com as independências, como lidar com esta “verdade” tão absoluta e instalada? Como separar aquilo que pela força se tinha unificado? Infelizmente, o direito à escolha ou o *jus soli* não prevaleceram, prevaleceu a cor da pele. “Preta/o” passou a ser africana/o e “branca/o” passou a ser portuguesa/ês. De repente, cada um dos novos e velhos países tinha largos números de imigrantes e estrangeiras/os indesejadas/os, o que se transformou num drama humano. O resto da história não é preciso contá-lo, vivemo-lo ainda na actualidade.

A exclusão e a discriminação acarretam, no limite, como sanção ou punição, o não ter direito a voto, o não poder fazer escutar a sua voz ou o ter um emprego digno que garanta a subsistência. A exclusão e a discriminação valem-se de argumentos como a baixa escolaridade, a falta

de conhecimento da língua ou das convenções sociais para se auto-justificarem, em vez de aí encontrarem motivos para a solidariedade e implementar medidas que possam compensar as pessoas, de forma a colocá-las em pé de igualdade com as restantes. Ora, sem estas condições, escolaridade, trabalho e integração social, talvez não seja difícil insinuar que toda/o a/o não-branca/o é pobre e sem educação. O que falta no entanto dizer é que, provavelmente muitas vezes, a única solução encontrada para viver e comer é enveredar pela ilegalidade ou pela precariedade. É fácil cair nas armadilhas dos pequenos poderes instalados que vivem à custa da exploração destas pessoas e nos engodos de grupos racistas e xenófobos para justificar a sua violência. Mas afinal, se uma pessoa está à beira da miséria porque não encontra como garantir a sua vivência, haverá outra saída que não aceitar qualquer trabalho sob quaisquer riscos e condições?

Qual é afinal a superioridade moral e a riqueza dos países de acolhimento, alvos da dita invasão das/os migrantes? Quanto à superioridade, veremos mais adiante que foi inventada; a riqueza é em grande medida o resultado da injustiça, da pilhagem e da violência, que ainda não terminaram e são insustentáveis. Não podendo continuar a aceitar e a colaborar com essa injustiça, devemos denunciar e intervir quanto antes, porque todo o sofrimento humano desnecessário é um desperdício de energia e de esperança.

A partir do momento em que procuramos conhecer a raiz destes fenómenos e em que procuramos dialogar com as pessoas migrantes estaremos mais próximas/os de uma solução. A solidariedade, a empatia, o sentido de justiça, o conhecimento em primeira mão são as formas mais eficazes de garantir compromissos e decisões adequadas. Ficar mais próxima/o e mais activa/o é um passo nem sempre fácil, mas é muito mais “humano” que apenas constatar factos e problemas, como se eles não tivessem outra solução que não a da violência. É do encontro de todas as vontades e de todas as partes da sociedade que podem surgir propostas e formas alternativas adequadas e dignas para gerir as nossas sociedades. É da continuidade do diálogo que se garante a Paz, que é a procura constante de Justiça.

### COMO SAIR DE ROTAS DE EXCLUSÃO E POBREZA E NÃO ACABAR NA MISÉRIA

- Quando não temos a cor de pele certa e muitas vezes não somos aceites nos empregos que procuramos por causa disso mesmo?
- Quando nos faltam as competências (dizem, porque não as reconhecem), e só podemos esperar ser mal pagas/os, não ter condições de trabalho ou garantias de protecção social?
- Quando não vemos as nossas competências formais ou informais reconhecidas e não podemos sonhar com um emprego ou uma vida melhor? O nosso horizonte é apenas ocupar então os trabalhos 3D – *Dirty, Dangerous, Difficult* ou Sujos, Perigosos e Díficeis (EUMC 2003)?
- Quando politicamente somos pessoas riscadas da agenda política, sem influência pelo voto ou acesso à informação e não podemos pressionar o Estado e os governantes?
- Quando procuramos a via da legalização e entramos num circuito de burocracia sem fim, cujo resultado será a desistência, se não uma maior desventura como a extradição?
- Quando procuramos casa e só conseguimos lugar em guetos pobres ou em condições precárias?
- Quando as nossas crianças não têm condições para ir à escola ou, indo, é de barriga vazia que o fazem?
- Quando ninguém reconhece o nosso valor e a nossa miséria e não nos dão apoio social, respeito ou amizade?

## 2. Os números, o que nos dizem, afinal?

No caso português, as/os imigrantes representavam, em 2002, 4% da população, cerca de 364.785 pessoas. Ter quatro imigrantes em cada 100 pessoas está longe de constituir um fluxo migratório avassalador. Esta percentagem apenas inclui as/os imigrantes legalizadas/os, mas ainda assim o dígito não se alteraria com a inclusão das/os imigrantes em situação ilegal. Por outro lado, representam 5,3% da população activa em Portugal. Significa isto que, nas comunidades migrantes, o número de pessoas em condições de trabalhar é superior ao da comunidade nativa. Por outro lado, vários estudos têm também demons-

trado que os contributos ao nível de impostos e segurança social superam as prestações recebidas do Estado Português.

As/os imigrantes provêm de todos os continentes, o que deveria constituir uma riqueza cultural, intelectual, gastronómica e até física. Saber de que comunidades / nacionalidades falamos é de extrema importância porque isso altera não apenas as nossas abordagens, mas também a nossa capacidade de compreender e propor soluções. Por exemplo, Lisboa acolhe uma grande maioria destes imigrantes, 45%, em 2004, o que muitas vezes é descrito como preocupante. O seu rosto geralmente retratado como africano é, no entanto, altamente diverso, são mais de 180 os países de origem, de África à Oceania, e por isso centenas de culturas, línguas e dialectos, gastronomias, fisionomias e saberes. Já no caso de Faro, que acolhe 13,3% das/os imigrantes, isso não parece trazer problemas de maior, não ocupando as manchetes das notícias. As diferentes reacções e integrações entre Lisboa e Faro mereceriam talvez um estudo comparativo. À primeira vista, poder-se-iam levantar várias hipóteses. Em primeiro lugar, um espaço geográfico mais pequeno permite uma maior integração e gestão humana das políticas. Em segundo lugar, as migrações oriundas na sua maioria do Norte da Europa (como é o caso de Faro) não levantam tantos problemas sociais. Por último, uma questão de difícil resposta, seria importante saber se imigrantes brancas/os e com elevados níveis de educação formal (e portanto ricas/os e civilizadas/os) são mais aceitáveis que imigrantes não-brancos, entrando aqui uma nova variável que é o preconceito, o racismo.

Para concluir, ficam, a título ilustrativo, três exemplos que nos dão pistas de reflexão e que mostram a importância e centralidade de se ultrapassar definitivamente o racismo, a xenofobia e a discriminação a nível mundial. No Brasil, um país altamente miscigenado, as/os não-brancas/os totalizam quase metade da população nacional e quase toda esta metade é pobre. Na África do Sul, têm pele branca apenas 15% da população, os restantes 85% são não-brancos e também quase todos pobres. Nos EUA, 13% da população é de origem africana e estes 13% constituem os 33% dos pobres dos EUA (Declaração do GITC 1999). Serão todos estes números coincidências ou indicadores de que alguma coisa está errada?



### **3. As migrações, que fenómeno é esse?**

As migrações são dos fenómenos mais antigos na história dos seres humanos. São fenómenos naturais de mobilidade humana. São consequências de decisões tomadas em função do desejo ou da necessidade de melhorar a vida de cada uma/um e dos seus ou, simplesmente, de descobrir o que está mais além, tal qual uma aventura.

Independente de uma motivação mais aventureira ou mais de subsistência, as correntes migratórias e as/os migrantes foram consideradas/os ao longo da história não só naturais como bem recebidas/os. Os grupos que se moviam traziam consigo produtos, cantares, comidas e saberes novos. A inversão deste valor positivo sobre o intercâmbio cultural, a hibridação e a diferença acontecem por volta do século XV, sobretudo com as migrações judaicas, que cedo foram percebidas como desafios às sociedades em geral, nomeadamente ao seu poder e riqueza. As migrações judaicas foram o fim de uma visão do mundo em que estes movimentos eram entendidos como “naturais”, podendo ser provisórios ou permanentes, e que se fundavam apenas na procura de condições de vida e de integração em diferentes comunidades.

Por outro lado, não pode ser esquecido que foi esta capacidade de mobilidade, de mudança e de adaptação que permitiram a sobrevivência dos seres humanos desde a pré-história, permitindo que evoluíssem e enfrentassem as alterações climáticas, animais selvagens, secas, entre outras. Migrar é muito mais do que ser uma/um miserável de um país miserável que procura entrar num país rico... qualquer um de nós pode ser e é migrante, em larga medida.

### **4. Ser racista, o que é?**

Quem é e quem não é racista é um tema que ocupa muitas conversas. De facto, muito poucas pessoas serão racistas no sentido de acreditarem que as pessoas de outras etnias são inferiores e as culpadas pelos problemas da sociedade e pela sua má sorte, pelo que têm de ser expulsas ou impedidas de entrar. Não pensar assim põe-nos do lado da tolerância, da aceitação, da democracia e da paz. Porém, não ser racista

não é assim tão simples, exige um pouco mais de esforço e de reflexão. O racismo é uma ideologia antiga que está inculcada nos nossos discursos e gestos, está inscrita na forma de organização da nossa sociedade, visível ou disfarçadamente. As suas formas mais quotidianas e visíveis são as piadas ou o “são-todos-assim-eu-sei”. Se não, basta imaginarmos que o acaso nos tinha feito nascer negras/os e imaginar a vida que teríamos tido.

Posto isto, é preciso sublinhar que o racismo não se manifesta apenas em atitudes de discriminação explícita ou em violência directa, com sangue e morte. O racismo é exercido por toda uma sociedade com mecanismos e códigos próprios, ainda que grupos e pessoas (geralmente homens jovens) possam parecer assumir sozinho a dianteira destes actos. Não sendo um cenário apenas de filmes ou de um país onde tudo é possível como os EUA, a palavra racismo tem de ser dita, para poder ser identificada, combatida e desconstruída.

#### A DISCRIMINAÇÃO ACONTECE QUANDO

- *Consumimos muito* mais do que a nossa quota-parte de recursos deste planeta;
- Adquirimos *bens étnicos e culturais*, e portanto, com um valor fundamental para muitas/os, e os tomamos como bens exóticos, estranhos e absolutamente banais;
- *Fugimos na rua* para não passar perto de alguém de cor;
- *Contamos piadas* racistas (sobre africanas/os, pessoas do Leste ou outras) e nos rimos: Ainda que achemos que não, estamos a reproduzir falsos argumentos, a ensiná-los às novas gerações, a legitimá-los e a humilhar alguém;
- *Olhamos fixamente* para uma pessoa de cor porque a achamos estranha;
- *Fugimos para não cumprimentar ou tocar* alguém que dizemos ser nossa/o amiga/o ou conhecida/o por ser de cor;
- *Nos recusamos / furtamos a conhecer* alguém que não é branca/o;
- Tentamos *não nos sentar ao lado* de alguém de cor no autocarro ou no café;
- Pensamos que nós e os *nossos países e culturas somos o máximo*, e as restantes são atrasadas e pobres, e só servem para fazer turismo;

- *Esquecemos o nosso passado*, que explica muito do presente e que nos impõe uma atitude, nomeadamente a história do colonialismo;
- Somos *incapazes de nos imaginar numa relação íntima* e duradoura com uma pessoa de cor ou quando somos *incapazes de nos imaginar com um filho de uma cor qualquer* que não a branca;
- Achamos fantásticos *os filmes* onde se luta contra os *gangs* negros e os terroristas árabes, os eternos maus da fita;
- Nas *manchetes dos jornais* descrevemos o criminoso ao detalhe sempre que ele não é/parece português e registamos isto mesmo nos anais da história.

Envolvendo todo o Estado e toda a sociedade, que servem em grande medida de apoio e instrumentos de reprodução do racismo, este é causa também de pobreza, exclusão e empobrecimento de culturas e de povos. O racismo é-nos ensinado em casa, na escola, na televisão, na rua, servindo os interesses, benefícios e privilégios de algumas/uns e, por isso, nem sempre há vontade de mudança. Ao longo da história foram várias as vitórias sobre o racismo e as mudanças que conhecemos hoje como exemplares foram duras e causaram muito sofrimento e morte. Mas o racismo não existe sozinho, a discriminação que exerce vem a par com o sexismo, a xenofobia, o colonialismo, e todos têm de ser erradicados em simultâneo (Steinem, G. cit. GITC 1999).

A única raça é a raça humana

*(...) por acaso, acontece que todos aqueles que têm a certeza de serem brancos ou não-negros, ou vice-versa (...), estão jogando conversa fora. Do ponto de vista genético, praticamente a única coisa de que qualquer racista pode ter a certeza é de que ele é um ser humano. (...) Pertencer a uma raça biológica é pertencer a uma população que exhibe uma frequência específica de certo tipo de genes; os indivíduos têm apenas o complemento humano dos genes, em número muito grande, porém desconhecido, a maioria do qual é compartilhado por todas as pessoas.*

*Quando um homem diz "sou branco", a única coisa que ele pode estar comunicando*

*cientificamente é que pertence a uma população em que se comprovou haver uma alta frequência de genes determinando pele de cor clara, lábios finos, cabelos profusos no corpo, estatura média e assim por diante. Dado que a população à qual ele pertence é necessariamente uma população híbrida – na verdade, todas as raças humanas são híbridas –, não existe nenhuma forma de ter a certeza de que esse indivíduo não tem uma herança genética de outras populações. (...)*

*Assim, todos os caucasóides seriam bem aconselhados cientificamente a dizer: "Eu provavelmente sou em parte negro", e todos os negros podiam afirmar com muita exactidão: "Eu provavelmente sou em parte branco" (...). Toda identidade racial, cientificamente falando, é ambígua.*

Marvin Harris in *Patterns of Race in the Americas*

## 5. Como apareceu o racismo?

O conceito de raça surge pela mão de cientistas europeus, numa época de expansão europeia, que procuram – à luz da razão iluminista – explicar, classificar e hierarquizar ou homogeneizar tudo o que encontram em seu redor. Para estes, a única forma de perceber o mundo seria assim, catalogando todas as novidades e desafios.

A raça é inventada quando os europeus conhecem outros povos. Como temos sempre medo e desconfiança do que desconhecemos (não nos predispondo, portanto, a conhecer), as estratégias para gerir a diversidade podem ser várias. Uma delas, utilizada pelos referidos cientistas, é optar por classificar estes povos pela sua aparência. A esta classificação pela aparência, somou-se a classificação por zonas geográficas. Criadas estas condições necessárias, começou a especular-se sobre a hierarquia, superioridade e valor de cada uma dessas raças “descobertas”. Num contexto de guerras, conquistas e expansões, encontrar apenas povos inferiores e bárbaros era de enorme utilidade para justificar a pilhagem e a violência que acontecia em nome da “civilização das/os selvagens” (GITC 1999).

Assim, estes cientistas concluíram que a sua raça era a superior, e encontraram para isso uma justificação e explicação maior – a ciência.

Afinal, a ciência é a razão maior, podendo ir além do respeito e da dignidade para justificar o imperialismo, o colonialismo, a opressão e o roubo, que tão bem conhecemos da nossa história. A partir daí, foi apenas um passo até à instauração de formas de organização social e legal que assumiram a desigualdade como princípio fundador e que tornaram legítima a pilhagem ou a pobreza da maioria para assegurar a ostentação e acumulação de uma minoria. E também a partir daí se configuraram as resistências e as oposições, porque há sempre alguém que diz “Não!”, há sempre alguém para quem a Dignidade é o valor maior.

## **6. O racismo tem consequências!**

O racismo não é só um problema de atitude de algumas pessoas; é um problema estrutural, social e cultural. Manifesta-se das formas mais diversas em todas as dimensões – no olhar, na fala, na linguagem, no desemprego, na pobreza, na exclusão, na participação política, na educação, no abandono.

O racismo é-nos ensinado desde pequenas/os pela escola, pela família e amigas/os, pelo Estado, pela televisão, pela linguagem. Este conceito, como já foi dito, é importante para manter os privilégios de uns poucos, e por isso esses poucos manipulam também o nosso pensamento e a nossa acção, convencendo-nos de milhares de coisas, como por exemplo que os árabes são terroristas, os pretos são preguiçosos, os ucranianos (porque todas/os são ucranianas/os) são mafiosos...

O racismo mais do que discriminar exclui, destrói, mata, empobrece, entristece, porque nega a/o outra/o na sua existência individual e colectiva, rejeita a sua aparência, mas também a sua história, a sua identidade. Ainda que facilmente reconheçamos que a diversidade seja condição da existência humana, a verdade é que nem sempre a sabemos gerir nem aproveitar o seu potencial. Hoje a diversidade constitui-se como uma diferença que funda e justifica a opressão. Temos de conseguir tornar a diversidade numa diferença que nos valoriza individual e colectivamente, porque nos torna a todas/os mais completas/os e ricas/os.

## 7. Concluindo...

Por tudo o que vimos atrás, os problemas e desafios para se fazer justiça e garantir igualdade de oportunidades, como forma de assegurar a dignidade de todas as pessoas, são de grande monta e exigem uma intervenção constante. Mas no que toca ao que o futuro nos reserva e podemos já entrever, o racismo tem de ser cada vez mais vigiado e constantemente repudiado. Hoje, as questões do racismo e xenofobia, juntamente com as migrações, ocupam lugares de destaque nas agendas públicas. No futuro, à medida que a globalização se expande e consolida, a mobilidade de pessoas, bens e ideias vai originar cada vez mais encontros “multiculturais”. Procurar valorizar a riqueza da diversidade não nos pode deixar esquecer que a gestão e convívio com a diversidade não é sempre fácil, e levanta dilemas e conflitos. Não deixar que dificuldades derivem em injustiças e se abra caminho ao racismo e à xenofobia é então o cerne do desafio.

Racismo e xenofobia, como qualquer forma de discriminação, estão profundamente enraizados e inculcados e conseguem encontrar sempre novos modos mais refinados de se manifestar, e, portanto, mais invisíveis. O racismo é apenas uma das expressões do imperialismo, da conquista e dominação da que muitas/os chamam sociedade capitalista e patriarcal. Sendo esta teoria pertinente e com aceitação ampla, é importante encaminhar esta reflexão para abrir novos caminhos para pensar e agir.

O patriarcado, ou seja, o domínio do mundo pelos homens machos, e o capitalismo, ou seja, o domínio do mundo pela acumulação de capital e bens, precisou ao longo da história, e precisa cada vez mais, de excluir grupos e pessoas do poder e da voz sobre as suas vidas. Em termos práticos, significa que privar estas pessoas de sustento e de democracia, e, no limite, desumanizá-las ou negar-lhes a sua humanidade, é condição *sine qua non* para manter o *status quo*.

- O racismo faz isso sobre os seres humanos que têm uma cor que não a branca;
- O sexismo faz isso sobre as mulheres;
- A xenofobia faz isso sobre todos os outros povos;

- O adultocentrismo faz isso sobre as crianças e jovens;
- O etnocentrismo ou ocidentalismo faz isso sobre todas as outras culturas;
- O heterossexualismo faz isso sobre as lésbicas e os homossexuais;
- O legalismo faz isso sobre as outras formas de regulação das sociedades;

Chegando ao fim desta lista percebemos que as/os pobres e miseráveis serão afinal mais de 90% da população mundial. Percebemos também que apenas uns poucos estão “aptos” para ter poder, dinheiro e direitos humanos garantidos: homens, brancos, heterossexuais, ricos e educados.

*Aqueles que recebem os benefícios desse sistema, embora talvez não se tenham engajado activamente na discriminação, não são inocentes (John A. Powell).*

Fica esta citação como reflexão final, porque é muito comum ouvir, “eu não sou racista” ou “a discriminação já é crime, que mais fazer” ou “o racismo está em vias de extinção”, e, no entanto, “todas/os nós, individualmente, acabamos por construir as raças todos os dias!”. Imaginando o que conseguimos discriminar sozinhas/os, perdendo e desperdiçando a diversidade que é o elemento constitutivo deste Planeta, é assustador pensar o que sucede quando milhões de pessoas fazem o mesmo.

El racismo, a diferencia de la raza, no es un hecho de la vida, sino una ideología, y las acciones a las que conduce no son acciones reflejas sino actos deliberativos basados en teorías seudocientíficas. La violencia en la lucha interracial resulta siempre homicida pero no es «irracional»; es la consecuencia lógica y racional del racismo, término por el que yo entiendo una serie de prejuicios más bien vagos de una u otra parte, sino un explícito sistema ideológico

(Arendt, 1969, p.103)

## Referências bibliográficas

- ACIME (s/d), Estatísticas da Imigração, in <http://www.acime.gov.pt> (03-01-2007)
- ARENDRT, Hannah (1969); *Sobre la Violencia*; Madrid: Alianza Editorial.
- EUMC (2003), Equal Voices – Issue 14: Measuring action towards race equality, “Migrants, minorities and employment in 15 EU Member States”, in <http://eumc.eu.int> (12-03-2004).
- EUMC, Newsletter – Issue 18 – June 2003 in [http://eumc.eu.int/eumc/material/doc/3f0c34b933a91\\_doc\\_EN.pdf](http://eumc.eu.int/eumc/material/doc/3f0c34b933a91_doc_EN.pdf) (12-03-2004).
- EUMC, Racism and Xenophobia in the EU Member States – trends, developments and good practices in 2002 (Annual Report – part 2), in <http://eumc.eu.int/eumc/material/pub/ar02/AR2002-PT.PDF> (12-03-2004).
- Grupo Internacional de Trabalho e Consultoria (GITC) (1999), Relatório Geral; “Além do racismo – Abraçando um futuro interdependente: Brasil, África do Sul, Estados Unidos”, Iniciativa Comparativa de Relações Humanas, in <http://www.beyondracism.org/overview-portuguese.doc> (12-03-2004).
- ONU – Organização das Nações Unidas (1948), *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, in <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm> (03-01-2008).
- ONU (1948); *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.
- PNR – Partido Nacional Renovador (2007), Programa Político do PNR, in [http://www.pnr.pt/portal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=62&Itemid=103](http://www.pnr.pt/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=62&Itemid=103) (03-01-2008).





## **O QUE OS JOVENS SABEM E NÃO SABEM SOBRE OS DIREITOS HUMANOS\*<sup>1</sup>**

José Manuel Pureza (Núcleo de Estudos para a Paz [CES/FEUC])

**I.** O que sabem os jovens sobre os direitos humanos? Posta assim a pergunta, apetece-me ser cru na enunciação daqueles que seriam os tópicos caóticos de um discurso de senso comum bem intencionado dos meus filhos Manel e Rita, que têm hoje 16 e 14 anos, e dos amigos deles, sobre os direitos humanos. Esse senso comum generoso seria feito das seguintes balizas:

1. Os direitos humanos são uma coisa muito boa; são o único indicador aceite por todos de legitimidade dos governantes e de felicidade das pessoas;
2. Há povos que cumprem os direitos humanos e povos que os não cumprem; mais, há povos que estão como que predestinados a cumpri-los, porque são democratas, desenvolvidos e civilizados, e há outros que estão fatalmente condenados a não os cumprir, porque são culturalmente avessos a isso, porque são subdesenvolvidos e porque ainda não aprenderam a sair do estado de guerra e de tribalismo; cabe aos primeiros converter os segundos e obrigá-los, se necessário recorrendo à força, a cumprir efectivamente os direitos humanos;
3. Os direitos humanos são uma expressão de civilização, mas sejamos realistas e não líricos: se queremos triunfar e progredir, há muitos outros imperativos que, esses sim, são para valer; os direitos humanos são pouco mais do que boas intenções para uma vida melhor, uma que há-de vir um dia.

---

\* Comunicação apresentada ao Encontro Internacional "Educação para os Direitos Humanos", organizado pelo Instituto de Inovação Educacional e pela Comissão Nacional para as Comemorações do 50.º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem e da Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos (Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 6 de Dezembro de 2000).

1. Artigo publicado também na revista *Nósis*, n.º 56, de Outubro/Dezembro de 2000, disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe56/dossier04.pdf>

O mundo em que os meus filhos Manel e Rita e os amigos deles estão a crescer é o mundo da teologia do mercado e da competição, com os seus totems e as suas liturgias. Por mais que lhes doa a eles e me doa a mim, há três discursos que lhes estamos a passar e que condicionam tudo o que eles pensam, sabem e sentem sobre a cidadania e os direitos humanos.

O primeiro é o *discurso da funcionalidade*. Enuncia-se nestes termos: é bom o que é tecnicamente evoluído, o que funciona bem. O mandamento máximo é o da *performance* óptima do sistema. E esta sacralização da performatividade óptima do sistema acarreta uma deslegitimação de todas as proposições que escapem, de alguma maneira, ao império da acção racional dirigida a fins.

Por isso, o segundo discurso é o *discurso do realismo*. Enuncia-se assim: é fundamental ser-se realista e ser realista é basicamente reproduzir o que está. O realismo é um produto frio do clima intelectual do positivismo, assente no pressuposto de que as realidades objectivas existem como objectos independentes do sujeito que as observa e que sobre elas actua. Os factos (o que está) contrapõem-se aos valores (o que deve estar) e têm sobre eles absoluta primazia. Por isso, o que está é o que deve estar, porque a História nos ensina que sempre foi assim e tudo o mais é sonhar alto e cair num utopismo de realização prática inviável.

O terceiro discurso é o *discurso do subjectivismo*. Enuncia-se assim: cada um de nós é acima de tudo um indivíduo, rodeado de objectos disponíveis para a nossa absoluta apropriação. Cada um de nós nasceu para ser um *master of the universe*, dominador do seu ambiente próximo. É pela apropriação das coisas, das relações com os outros e pela manipulação da natureza que o indivíduo se reconhece como um ser livre. “Ter direito a” é a linguagem que a modernidade forjou para dar corpo a esta visão das coisas.

Implícita ou mesmo explicitamente é este o caldo de cultura em que estamos a formar os nossos mais novos. Por isso, o discurso hoje instalado como senso comum juvenil sobre a bondade dos direitos humanos é tão superficial e tão vazio de radicalidade. Creio sinceramente que nos arriscamos a que aquilo que os jovens sabem sobre os direitos humanos seja o menos importante, senão mesmo o supérfluo.

Sugiro que, para eles como para muitos de nós, o discurso dos direitos humanos deixou de ser um discurso de denúncia e de contestação profunda e passou a ser um discurso ordeiro em todas as escalas (tanto nacional como mundial). E que, por isso mesmo, importa muito mais educarmo-nos **na** vivência dos direitos humanos e da cidadania do que educarmos **para** os direitos humanos e a cidadania.

É neste sentido que acho indispensável fazermos-nos a outra pergunta: o que é que os jovens não sabem sobre os direitos humanos?

**II.** No essencial, eu creio que os jovens não sabem três coisas fundamentais sobre os direitos humanos.

Em primeiro lugar, os jovens não se dão conta de que os direitos humanos se tornaram num *soundbyte*, um som emocionante e mobilizador, da ética de superfície suportada pela televisão no nosso tempo. Aquilo a que o Manel e a Rita chamam universalidade dos direitos humanos é, para eles, fundamentalmente, uma solidariedade tão genuína quanto virtual. Produtos da instantaneidade da informação por satélite, o Manel e a Rita balançam entre um efectivo sentido de responsabilidade para com todos, indistintamente, e o puro voyeurismo do sofrimento dos outros, turismo no meio das paisagens de angústia e de fome. Para o Manel e a Rita já não há boas causas mas apenas vítimas de causas más. Por isso, eles despertam para a importância dos direitos humanos quando são confrontados com o sofrimento das vítimas. Mas é um despertar frouxo e frágil. É uma sensação, mais do que uma opção. Tanto mais quanto vive ao sabor do efeito de banalização e de efemeração que a imagem televisiva imprime às suas narrativas. O jornalista da BBC Michael Ignatieff ensina-nos: “As notícias são um género, tanto como a ficção ou o drama (...). Muitas das convenções do noticiário televisivo são retiradas dos jornais e da rádio: que as notícias nacionais são mais importantes que as notícias internacionais; que o noticiário incide sobre o que aconteceu no país e no mundo durante um dia; que as notícias de ontem – a fome de ontem – já não são notícia; que algumas notícias têm que ser boas (...). A estas convenções a televisão acrescentou duas específicas: que uma notícia para ser notícia tem que ser visual e que deve caber em formatos de 15, 30 ou 60 segundos”. O Manel e a Rita não sabem que os direitos humanos, que eles acreditam

serem uma nova gramática da decência e da legitimidade, são também reféns das leis da emotividade e da fidelização de audiências televisivas em horário nobre.

A segunda coisa que o Manel e a Rita não sabem acerca dos direitos humanos é que eles são, paradoxalmente, a revelação maior da estreiteza dos nossos conceitos e das nossas experiências de cidadania e de democracia. Herdeiros da modernidade ocidental, bebemos nela a artificiosa contraposição entre Estado e sociedade civil e construímos o discurso do “ter direito a” como símbolo da autonomia dos indivíduos face ao Estado e à sua capacidade opressiva. Aprendemos que os direitos humanos são uma categoria referida às relações políticas e que a política a sério (a *high politics*) é a que tem o Estado como referência central. Pelo meio, esquecemos o relacionamento horizontal entre as pessoas. Por isso, os direitos humanos e a democracia pararam à porta da escola, à porta da família, à porta da fábrica, à porta do bairro, à porta da comunidade internacional. Talvez por isso alguns de nós sintam, inconfessadamente como convém, tanta estranheza e tanto desconforto com esta ideia bizarra de trazer para dentro da escola a educação para a cidadania.

O que o Manel e a Rita precisam de experimentar (mais do que saber) sobre os direitos humanos é que eles são uma das formas mais ricas de exprimir quanto há de crucial nos princípios da responsabilidade e da comunidade nos frágeis tecidos sociais em que vivemos hoje. Alguém escreveu recentemente: “Todos nós somos verdadeiramente responsáveis por todos”. Esse alguém sabia que a densidade da comunidade e das relações sociais (em homenagem aos direitos humanos, à dignidade ou ao respeito pela criação) exige uma nova centralidade do cuidado. A política é cuidado com o bem-estar dos outros ou, nas palavras sábias de Ghandi, “um gesto amoroso para com o povo”. A Comissão Independente sobre População e Qualidade de Vida, presidida por Maria de Lurdes Pintasilgo, no seu fundamental relatório “Cuidar o Futuro”, sublinhou que a centragem da ética e da política no cuidado pelos outros requer uma mudança drástica de paradigma: enquanto a hipertrofia do mercado tem absolutizado a melhoria das condições materiais da existência e o contínuo aumento da produção e tem reforçado continuamente a concentração sobre o eu, a recentra-

gem da política sobre a ética do cuidado dará densidade a uma dinâmica de comunicação e de parceria em vista de alguns objectivos indeclináveis: acabar com a pobreza, restringir o desperdício de recursos, promover a qualidade de vida dos outros. E acrescenta: “Como o cuidado se baseia na constante interacção entre as pessoas, tem nele próprio a capacidade de reforçar atitudes e práticas igualitárias e situa-se no oposto das relações de força e do exercício da autoridade”.

A Rita é daquelas que se encantam cada vez que um professor dá sinais de atenção personalizada para com um mal-estar, uma tristeza ou um entusiasmo de um aluno. O Manel, que tem a triste sina de sair ao pai, acha que a política é uma coisa importante e revolta-se cada vez que, na sala de aula ou na relação entre a direcção da escola e os estudantes, falham as relações de reciprocidade. A Rita e o Manel sabem que à sua volta, na escola e fora dela, há muita gente que tem o seu futuro bloqueado e o seu presente sem horizontes. Sem saberem grande coisa sobre os direitos humanos, os meus filhos e os amigos deles só serão cativados para esta luta se tiverem da parte dos professores, dos pais e de todos os mais velhos testemunhos honestos de cuidado.

Enfim, a terceira coisa fundamental que o Manel e a Rita não sabem sobre os direitos humanos é que, ao contrário do que lhes temos ensinado, eles são um impulso desordeiro.

A luta pela dignidade – essa de que os direitos humanos são expressão maior entre nós – nunca foi cândida e suavemente acolhida pelos dominadores. O Manel e a Rita precisam de saber que a Europa que hoje clama pela conversão de outros povos à bondade e à superioridade dos direitos humanos foi precisamente a mesma que, no início da colonização das Américas e da África, negava que os índios e os negros tivessem alma e direitos individuais. Foi essa Europa que não perdoou a Bartolomeu de Las Casas e a António Vieira a defesa da dignidade dessa gente inferior, talhada para ser escrava. O Manel e a Rita precisam de saber que essa fidelidade ao carácter subversivo dos direitos humanos atirou esses visionários para o degredo da Inquisição, como continua a atirar para as prisões, tanto as físicas como as simbólicas que se materializam no anátema de “extremistas” ou “fundamentalistas”, todos aqueles que vêem indignidades onde a maioria vê imperativos do mercado, da lei ou da conveniência do momento.

Difícilmente podemos esconder ao Manel, à Rita e aos seus amigos que o alargado consenso de hoje sobre a bondade dos direitos humanos e sobre a grande conveniência da sua consagração nas leis, nos tratados, nas constituições e nas revisões curriculares é muitas vezes a camuflagem de uma crescente negligência a respeito da sua aplicação concreta. Continuamente nos apercebemos de que a força retórica das proclamações jurídicas é directamente proporcional à impermeabilidade das práticas sociais à vocação emancipatória dos direitos humanos. Neste sentido, conviria ouvir com atenção o aviso de Boaventura de Sousa Santos: “O projecto da modernidade sacralizou o Direito e trivializou os direitos. Temos agora que fazer o trajecto inverso: trivializar o Direito e sacralizar os direitos”.

O senso comum generoso que o Manel, a Rita e os seus amigos partilham acerca dos direitos humanos precisa de ser cuidado, robustecido e podado. Precisa do adubo do espírito crítico e autocrítico, precisa da estaca de mais conhecimento e do ambiente de uma prática quotidiana condizente em todas as comunidades de referência: a escola, a família, a cidade. Acho que é isso que nos querem dizer quando nos falam em educação para e na cidadania.

# **OLHARES – SEM MEDO – SOBRE A EDUCAÇÃO<sup>1</sup>**

Teresa Cunha e Sandra Silvestre

## **Introdução**

Olhar sobre a educação atenta e cuidadosamente é hoje uma tarefa essencial para quem acredita que uma Cultura de Paz é urgente e possível. Este olhar deve ainda ligar responsabilmente, e cada vez mais, o Norte com o Sul, estabelecendo um diálogo horizontal que nos parece essencial para a criação de alternativas concretas inovadoras, “inéditos viáveis” criadores de PAZ e Felicidade! Pensamos que este tipo de abordagem está repleto de um potencial criador que reside na diversidade e no carácter cosmopolita que lhe está associado.

A reflexão que aqui encetamos baseia-se numa experiência concreta de trabalho de educação para os Direitos Humanos. Assim, começaremos numa primeira parte por enquadrar esta experiência e esta reflexão no mundo de hoje, explorando os conceitos de educação e diversidade, bem como a forma como estes se materializam em pedagogias profundamente democráticas. Num segundo momento, exploraremos a experiência de um projecto de intervenção comunitária com jovens, desenvolvido em duas instituições de reinserção social, para no fim partilharmos alguns desafios que se colocam à intervenção socioeducativa nestas comunidades específicas.

## **1. Educando o olhar para transformar atitudes**

Aos nossos olhos, o mundo aparece cada vez mais como um lugar em constante, rápida e profunda transformação. Facilmente prendemos o nosso olhar nas transformações negativas trazidas pelo processo da globalização neoliberal: um mundo em que a guerra e a violência pro-

---

1. Artigo feito a partir de duas comunicações apresentadas originalmente na Conferência Olhares sobre a Educação III, promovida pela Cooperativa Luso-Afro Brasileira (Lisboa, Auditório da Assembleia da República, 23 de Maio de 2006).



liferam, ora de contornos subtis e difusos, ora de uma crueldade e de uma visibilidade aterradoras. Em quase todos os casos assistimos ao uso e abuso de pretextos ridículos, populistas, que manipulam, negativamente, o medo e a insegurança das pessoas. Vivemos um mundo em que aumentam as violações dos direitos humanos e se assiste à precarização da dignidade humana e da vida, um mundo onde em cada esquina o nosso olhar se cruza com a pobreza, a tristeza, a injustiça, a exploração, a desesperança e a indelicadeza.

Este olhar transforma o mundo que vemos em algo profundamente sombrio e triste. Um dos efeitos mais perversos da globalização neoliberal é exactamente este: a cegueira paralisante face a tudo o que é belo, bom e positivo, impedindo-nos de ver e agir. Somos assim empurradas/os para uma desvalorização sistemática das alternativas diariamente construídas e vividas, geradoras de Paz, de Amor pela Diversidade, de Dignidade Humana, de Justiça, de Democracia, de Respeito e Amor pela Terra, pelo Desenvolvimento e pelos Direitos Humanos.

Desta forma, debater a educação enquanto dimensão forte da vida que forma e transforma o nosso olhar sobre o mundo, bem como pô-la em diálogo com os diferentes olhares existentes a Sul e a Norte, apresenta-se hoje como tão urgente quanto necessário. Trata-se assim de uma tarefa essencial para o bem e a salvaguarda de todas e todos os que querem construir e contribuir para um mundo onde as e os guerreiras/os não tenham lugar.

Entendemos que a educação tem variadas e complexas dimensões como a de ser uma ferramenta para olhar e compreender o mundo e um instrumento de participação na sua transformação de modo a que todas as pessoas tenham lugar e possam ser felizes. Assim, parecem-nos que a educação tem de se entender a si mesma como uma tarefa e um instrumento de emancipação individual e colectiva, porque se são muitos e concretos os velhos e os novos problemas que a globalização coloca hoje, mais importante do que eles tem que ser a nossa capacidade de transformar positivamente esses problemas, e essa depende em grande parte da atitude com que nos posicionamos face às dificuldades. Ou seja, se formos capazes de ver desafios onde antes víamos problemas, e oportunidades onde antes víamos dificuldades, reuniremos uma maior capacidade de transformação emancipatória da socie-

dade e do mundo, pondo ao serviço da humanidade uma energia criativa e criadora de Paz.

A diversidade ocupa hoje um lugar central nas nossas sociedades e no trabalho social e educativo. A crescente centralidade e visibilidade da diversidade e a assunção de que esta não é o mero reconhecimento das diferenças faz dela um princípio político da maior importância. O “olhar” que queremos suscitar, formar e educar deve ser capaz de ver e fazer emergir todas as cores, formas e feitios presentes na sociedade e apreciá-las como vitais para todas e todos e, sobretudo, para o respeito pela dignidade humana e a sustentabilidade da vida. Consideramos a diversidade como condição para a criação de uma Cultura de Paz e, por isso, princípio e valor a acarinhar em qualquer intervenção educativa ou sociopolítica, desde a primeira ideia até à avaliação final. É principalmente por este motivo que a diversidade, sendo o reconhecimento das diferenças e a inalienável igualdade nas diferenças, se constitui como um conceito e desafio social e político crucial em todas as esferas da vida, e, portanto, também no campo educativo e da intervenção social, de que nos ocupamos neste artigo.

Sabemos, no entanto, e não podemos ignorar que, num mundo capitalista cada vez mais *estandardizado*, a diversidade faz também parte das tensões sociais contemporâneas, usada como pretexto e justificação para as mais variadas discriminações, violências e guerras! As diferenças culturais e religiosas, de sexo, físicas, de orientação sexual, de condição social mas também os estilos e opções de vida e de convivência são hoje usadas como pretextos para injustiças e violações dos mais básicos direitos humanos, afastando qualquer vislumbre de possibilidade de felicidade quando se é diferente da abstracção societal a que chamamos “maioria”. Deste modo, na educação que defendemos e praticamos há preocupação contínua e urgente de reinventar as relações, baseando-as numa intensa democracia que ama e aprofunda a diversidade no sentido que atrás enunciamos. Para resistir à armadilha fácil de fazer da diversidade apenas um exercício de retórica hipócrita, percorremos com determinação caminhos como o que se irá apresentar a seguir, de trabalho com jovens em regimes de internamento e de processos de reinserção social. Estes são caminhos de intolerância à desigualdade que se fazem lado a lado com entidades e organizações, pes-

soas e colectivos de diferentes contextos geográficos, políticos e sociais, transformando-os em momentos de aprendizagem concreta e solidária e de construção de alternativas densa e exigentemente democráticas.

Temos aprendido que muitas das alternativas mais criativas nascem em contextos e condições difíceis e hostis. Sabemos que temos muito a aprender com os vários “Sules” existentes no mundo e com as alternativas aí geradas e realizadas. Para podermos ver o potencial e a riqueza destas alternativas temos de mudar as lentes do nosso olhar, rejeitando o etnocentrismo e o olhar complacente mas arrogante do neocolonialismo, recorrentes na nossa sociedade. A “cegueira arrogante”<sup>2</sup> praticada muitas vezes no Ocidente impede a formação de novos e outros olhares acerca do mundo, rejeitando a diversidade e a intrínseca dignidade do outro<sup>3</sup>, desperdiçando a riqueza essencial para a criação de uma Cultura de Paz. Já aprendemos também que a Paz e a Democracia se constroem no dia-a-dia, enfrentando todos os dilemas e contradições que a prática encerra, assim se construindo a Vida. As oportunidades oferecidas por diversas iniciativas de movimentos sociais (de que é exemplo marcante o Fórum Social Mundial e todos os eventos a ele associados e que surgem espalhados por todo o mundo) e instituições universitárias que colocam em diálogo entidades, teorias, reflexões, projectos, experiências e alternativas diversas são a própria materialização da diversidade e a prática de um olhar contra-hegemónico, pois não repousam na ideia de que há um só modelo político legítimo, um só conhecimento e uma só interpretação das dificuldades e das respostas a construir. Parece-nos que este é o caminho para a criação de sociedades verdadeiramente democráticas, multiculturais e cosmopolitas.

Enquanto educadoras/es mas também enquanto cidadãs e cidadãos, colocam-se-nos desafios exigentes que parecem ser demasiado pesados para isoladamente os enfrentarmos. Na AJP temos vindo a levar a cabo experiências cooperativas realizando um pluriverso de actividades educativas (formais e não-formais) que procuram a promoção da Igualdade e da Dignidade Humanas, a aprendizagem intercultural que valoriza as diferenças, a participação e a capacitação cidadã das minorias, a pari-

---

2. Santos, 2007.

3. Cunha e Reis, 2006: 233.

dade entre mulheres e homens, a construção de uma sociedade e cultura justas e pacíficas, assim como a criação de um ambiente saudável capaz de gerar e alimentar a vida. Esta definição retoma, necessariamente, alguns dos debates mais interessantes sobre questões como o conceito de Dignidade Humana e Cidadania e a sua irredutibilidade a um só modelo. Seguindo Paulo Freire, defendemos que a educação corresponde a processos de humanização, democratização das subjectividades e das relações intersubjectivas e à intensificação de práticas democráticas estruturantes de uma cidadania participativa, não-sexista e ampla. Na verdade, a dialogicidade da pedagogia freiriana assenta na imbricação entre a educação e a transformação social e a possibilidade de “reconhecer” a(s) outra(s) pessoa(s) na sua inalienável dignidade. É esta extraordinária possibilidade educativa que nos interessa compreender e aprofundar nas práticas que à frente exploramos.

Esta opção metodológica e política recupera dimensões que têm vindo a ser retiradas à educação como as emoções e os afectos, o compromisso para com o colectivo e a comunidade. A Cultura, a Arte, o Belo assim como a Amizade são importantes dimensões do ser humano que num contexto de Educação Cidadã têm espaço para emergir e se desenvolver.

Um Outro Mundo só será possível se na resposta ao individualismo e à competição as pessoas *empowered* responderem com um intransigente e profundo compromisso com a solidariedade, a cooperação, o respeito, a tolerância à ambiguidade, a transformação positiva de conflitos, a utopia e a esperança.

## **2. Olhando de perto uma experiência: Educação para os Direitos Humanos de jovens em regimes de internamento**

Foi com base nestes valores e neste entendimento de educação e de intervenção social que a AJP decidiu desenvolver um dos seus projectos comunitários com jovens em Centros Educativos<sup>4</sup>. Esta opção

---

4. Referimo-nos às instituições da Direcção-Geral de Reinserção Social e não às instituições de ensino regular formal, que no último ano começaram também a ser designadas por Centros Educativos, nomeadamente nas Cartas Educativas municipais.

sociopolítica fundamenta-se na convicção de que o trabalho desenvolvido com jovens por uma Cultura de Paz, tendo como principal instrumento a educação para os Direitos Humanos, não se pode circunscrever às pessoas jovens em contextos regulares, sejam estes associativos, escolares, nacionais ou internacionais.

Os Centros Educativos são unidades orgânicas desconcentradas da Direcção-Geral de Reinserção Social, antes Instituto de Reinserção Social. Estas instituições têm como principal objectivo a reinserção social de jovens, entre os 12 e os 18 anos de idade, que se encontram sob medidas tutelares educativas de internamento, decretadas pelo Tribunal competente. Tal como diz o nome, a Direcção-Geral da Reinserção Social e os seus serviços alicerçam a sua missão na promoção dos direitos humanos, pressuposto fundamental da sua intervenção; na crença do valor da reinserção social; na prevenção dos comportamentos delinquentes; na criação de condições para o incremento das medidas e sanções não privativas de liberdade<sup>5</sup>. O estádio de “internamento” em que se encontram os jovens neste Centros Educativos corresponde a uma medida tutelar educativa mais extrema. Sendo a única de carácter institucional, procede no âmbito da comunidade, compreendendo a restrição da liberdade das/os jovens, podendo essa restrição ter intensidades diferentes conforme o regime sentenciado. É sobre a experiência com estes jovens, desenvolvida em dois Centros Educativos da região centro-norte litoral, nomeadamente o Centro Educativo dos Olivais em Coimbra e o Centro Educativo Alberto Souto em Aveiro, que aqui iremos reflectir.

Os Centros Educativos, a par por exemplo dos estabelecimentos prisionais, são contextos invisíveis à sociedade, espaços vedados e separados das comunidades. Lugares que cruzamos regularmente, e, de forma geral, com uma atitude de indiferença. Edifícios que são afinal de contas instituições públicas e que, por isso, dizem respeito à sociedade e ao bem-estar geral, mas que estão votadas a uma tremenda invisibilidade social, arrastando consigo as comunidades que encerram e os objectivos sociais da instituição.

Estas comunidades, especificamente as dos dois Centros Educativos

---

5. <http://www.mj.gov.pt/sections/o-ministerio/instituto-de-reinsercao>

já referidos, são constituídas por jovens do sexo masculino com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, podendo em alguns casos chegar aos 21 anos de idade, bem como pelas equipas de profissionais que aí trabalham. A maioria da população abrangida pela Lei Tutelar Educativa é hoje masculina, revelando que as jovens raparigas têm vindo a diminuir nestes contextos. Estes jovens são cidadãos portugueses cujo percurso de vida é, na grande maioria dos casos, marcado pela rota da exclusão e da *guetização*, momentaneamente salpicado por episódios mais ou menos mediatizados e *sensacionalizados*, que encham os jornais ou são mesmo abertura dos telejornais, sistema este que logo os remete novamente para o silêncio e a sombra. A par com os bairros das periferias de Lisboa e do Porto donde provêm maioritariamente, estes jovens são parte das comunidades mais invisíveis e excluídas da sociedade, e é por isso e contra isso que importa desenvolver com elas projectos de educação para os Direitos Humanos.

Apesar do estatuto de não existência social e cidadã a que estes jovens são remetidos nas sociedades *higienizadas* de hoje, eles/as são, a par com todas/os as/os outras/os nos contextos educativos regulares, a geração futura da nossa sociedade, assumindo assim a mesma importância e tendo os mesmos direitos que qualquer outra pessoa jovem. Daí que, por um lado, seja lógico o trabalho educativo desenvolvido e, por outro, se o trabalho educativo tiver como grande finalidade contribuir para uma Cultura de Paz, faça ainda mais sentido e se demonstre ainda mais necessário desenvolver projectos de educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos com jovens com este perfil e nestes contextos. Ou seja, porque são “preservados” atrás do anonimato ou de uma imagem distorcida na televisão, e porque são parte das franjas mais excluídas da sociedade, afectadas pela pobreza, pelo medo, pelo preconceito, pela discriminação, pelo racismo e xenofobia, pela violência de todos os tipos, pelos maus-tratos e abuso, pelo abandono, pela doença, por sistemas educativos, sociais e judiciais cheios de lacunas e incapazes de dar respostas adaptadas, eles têm, como as/os outras/os, todo o direito de participar em projectos de Educação para a Cidadania e talvez estes sejam aqui ainda mais necessários, valiosos e urgentes.

Fica assim claro que estes públicos são os “Sules” no Norte e que a intervenção socioeducativa levada a cabo com estas comunidades excluídas se baseia em princípios fundamentais como a democracia, a cooperação e solidariedade, a autonomia, a paridade, a não-violência, a não-vitimização, a emancipação, o gosto pela diversidade, a sustentabilidade social e ambiental, no reconhecimento da intrínseca dignidade de cada pessoa. Parece-nos que as actividades implementadas com o objectivo de contribuir para a construção de uma Cultura de Paz têm de basear-se nestes princípios. Acreditamos que não é possível formar cidadãos e cidadãs autónomos e responsáveis em ambientes repressivos e violentos. Assim, esta experiência de trabalho baseou-se e praticou estes princípios, trabalhando o desenvolvimento pessoal e social no sentido de os capacitar para tomarem o seu destino nas próprias mãos e conseguirem inverter os percursos de exclusão que marcam as suas vidas. Promover, apoiar e dar condições a estes jovens para que sejam cidadãos activos e responsáveis, e, portanto, agentes activos de construção de uma sociedade democrática, justa e pacífica, parece-nos ser um dos grandes desafios do trabalho socioeducativo com comunidades excluídas e, ao mesmo tempo, do próprio sistema de reinserção social.

A intervenção junto destas comunidades de jovens realizou-se através de diversas *Oficinas* seja de Direitos Humanos, de Educação pela Arte, de Língua e Culturas ou de Teatro da/o Oprimida/o. Com finalidades comuns e objectivos complementares, estas intervenções educativas partilham a mesma abordagem metodológica que se afirma como um dos aspectos marcantes do processo, sendo que afinal o *como fazemos* faz toda a diferença. Esta abordagem metodológica é a Educação Não-Formal. Tal como a entendemos, a Educação Não-Formal é todo e qualquer processo educativo centrado na/o educanda/o, que reconhece e valoriza os saberes e os percursos de vida de cada pessoa e que promove a criação de um conhecimento colectivo a partir de aprendizagens experienciais. Assim, trata-se de uma metodologia altamente participativa e horizontal que facilita a vivência de experiências concretas e as pedagogias cooperativas, envolvendo o ser humano em todas as suas dimensões, recuperando as emoções, os afectos e a arte para o processo educativo.

Entendemos a Educação como uma multitude complexa de processos que nos permitem acima de tudo participar na construção de nós mesmas/os e, assim, do mundo, tal como já ficou claro na primeira parte deste artigo. Acreditamos que a transformação do mundo começa na transformação de cada uma e um de nós enquanto pessoas e colectivos, pois, ao mudarmo-nos, mudamos também os contextos e comunidades em que existimos. O trabalho com estes jovens veio reforçar a convicção de que a Educação tem de agir a várias dimensões: na esfera subjectiva, incidindo sobre a imagem que temos de nós mesmas/os; na esfera intersubjectiva, debruçando-se sobre a relação com as outras pessoas; e ainda numa esfera mais alargada que é a institucional. Entendemos que as abordagens socioeducativas que têm por objectivo a promoção de uma Cultura de Paz e de respeito pelos Direitos Humanos exigem uma abordagem multidimensional, e daí a intervenção nestas três esferas.

A reacção das/os jovens nestes contextos a abordagens profundamente democráticas, em que a sua opinião é valorizada e onde é promovida a formação de um pensamento próprio, crítico e profundo, é recebida com surpresa, espanto e muitas vezes desconfiança. Quando propomos levar a cabo com estes jovens processos participativos para construção de um melhor ambiente institucional, tendo o apoio, abertura e colaboração das Direcções dos Centros, deparamo-nos com uma enorme dificuldade da parte dos jovens em acreditar na possibilidade de eles próprios transformarem a sua realidade. A abordagem metodológica que implementamos reconhece cada pessoa como um riquíssimo e importante recurso educativo, sendo a opinião e contributo de cada uma valorizada e reconhecida, trabalhando directamente sobre a auto-estima e intervindo sobre a imagem que cada uma tem de si mesma. Independentemente do contexto social donde provêm, da nacionalidade, do seu percurso escolar e de vida, das suas capacidades cognitivas e emocionais, cada jovem tem algo de positivo e de construtivo a dar ao grupo, e isso é estimulado e deve ser aprofundado. Desta forma, refazem-se laços sociais e promovem-se atitudes de amizade, profundo respeito e democracia.

O regime de reclusão a que estes jovens são submetidos temporariamente deveria cercear-lhes um único direito que é o da liberdade. Infe-



lizmente, é do conhecimento geral e comprovámos pela observação permitida por este trabalho, e apesar da boa vontade e capacidade de transformação positiva destes ambientes de uma boa parte das/os dirigentes e responsáveis, que a abordagem socioeducativa prevista no sistema institucional e a prática que este sistema permite nos estabelecimentos judiciais atinge muitas vezes e gravemente a dignidade dos educandos e importantes direitos como o direito à integridade física e à privacidade, nomeando apenas alguns. Assim, o ambiente vivido quotidianamente pelos jovens nos Centros Educativos é marcado pela violência, pelo autoritarismo, pela repressão e discriminação e pelo sexismo, reflectindo em lente ampliada a sociedade portuguesa em que vivemos. Contraditoriamente, o sistema de reinserção social pretende que os jovens desenvolvam competências para poderem inserir-se livremente na sociedade e ser cidadãos autónomos e responsáveis. Acreditamos que, se o sistema de reinserção social quer formar cidadãos livres e construtores da Democracia, da Justiça e da Paz, estes jovens têm de poder experimentar ambientes e contextos educativos democráticos, justos, respeitadores da intrínseca dignidade de cada um, ambientes que respeitem e promovam o amor à diferença e profundamente comprometidos com a não-violência. Contra a corrente, as actividades de Educação para os Direitos Humanos e para a Cidadania cumprem estas premissas num contexto inverso, contando para tal com o apoio e acolhimento das chefias e de uma parte das equipas de profissionais dos Centros e com a desconfiança e medo de outra parte.

### **3. Ver mais longe: desafios às intervenções socioeducativas não-formais**

Conhecemos os resultados positivos das intervenções socioeducativas baseadas nesta metodologia mas também os seus limites e constrangimentos. O facto desta abordagem metodológica contrastar profundamente com as práticas educativas convencionais, praticadas quer em instituições de reinserção social quer noutros estabelecimentos de ensino ou mesmo de cariz social, levanta à partida desconfianças e animosidades, constituindo-se num desafio a enfrentar. As práticas

participativas e altamente democráticas abrem espaços de diálogo e de participação aos jovens que, sendo as/os protagonistas, parte activa e integrante do seu próprio percurso educativo, são, desta forma, responsabilizadas/os por esses mesmos processos. Esta faceta torna os processos mais morosos e mais difíceis de gerir, mas também mais motivantes para os jovens. Para jovens com baixíssimos índices de motivação e auto-estima, esta abordagem causa inicialmente, e ainda mais, fortes resistências, exigindo, por isso, uma abordagem de maior prazo e regularidade e, também por isso, mais eficaz.

A abertura destes espaços participativos envolve, por outro lado, a vontade das/os responsáveis institucionais e políticos e a sua capacidade de acolher as propostas dos jovens, havendo aqui uma complexa e nem sempre fácil gestão de expectativas, como aconteceu, por exemplo, com as oficinas de Teatro da/o Oprimida/o, realizadas num dos centros, que proporcionaram a dramatização das opressões aí vividas e depois a proposta de outras formas de gerir a vida numa instituição de reclusão. Esta experiência que trabalha vivências concretas e quotidianas e permite imaginar e experimentar soluções para os problemas concretos exige um diálogo franco, aberto e contínuo entre os agentes de Educação para os Direitos Humanos (EDH) e os dirigentes dos Centros Educativos, pois é necessário fazer uma gestão cuidadosa das expectativas criadas nestes jovens, correndo-se o risco de criar sentimentos de frustração e desesperança que podem ter consequências inversas às desejadas.

Temos consciência de que um outro importante limite das intervenções socioeducativas em prol dos Direitos Humanos e da Cidadania levadas a cabo em geral por organizações não-governamentais (ONG) é o próprio enquadramento destas. No caso desta experiência, tratou-se de um projecto de dois anos que reuniu as condições para uma intervenção profissionalizada e estruturada. São períodos de tempo demasiado curtos para a intervenção socioeducativa, agravando-se a situação pelos sempre limitados recursos, o que exige uma constante criatividade mas acarreta graves consequências negativas, como por exemplo a de não permitir um intervenção mais sistemática de longo prazo. Para atingir os objectivos pretendidos, este tipo de trabalho deve ter uma frequência semanal, o que nem sempre é permitido tanto pelas

condições dos projectos de EDH como também pela própria organização interna da instituição judicial e também pelas tarefas educativas impostas aos jovens pelo sistema que não contemplam tempo suficiente para estas actividades.

Outro aspecto importante que se afirma como um desafio a ultrapassar em futuras intervenções e que foi identificado pelas instituições envolvidas neste caso específico é a definição de uma estratégia comum interna entre as/os várias/os agentes educativas/os que intervêm no processo de reinserção social, durante e após a execução da medida institucional de internamento. Tratar-se-ia de definir institucionalmente o papel dos projectos de Educação para os Direitos Humanos nos Centros Educativos da Direcção-Geral de Reinserção Social e assumir a sua centralidade nos processos de inclusão social. Não menos importante é o facto de, em Portugal, a intervenção das associações privadas e das parcerias público-privadas serem consideradas instrumentais e não como oportunidades de trabalhar profundamente a qualidade da reinserção social promovida no nosso país, incluindo participadamente as associações na definição dos sistemas judiciais e sociais. Assim, sabemos que a capacidade de influenciar, por exemplo, a alteração de práticas previstas na Lei como o isolamento dos jovens durante 3 dias num quarto despersonalizado, quando iniciam a sua medida de “internamento”, é muito limitada, mesmo que esse seja um dos aspectos mais duros para os educandos, mesmo quando a prática em alguns centros educativos seja adaptada às condições emocionais e físicas reais dos jovens.

Deverá a consciência de que o impacto é limitado e os resultados pouco visíveis fazer-nos desistir de trabalhar com estes jovens nestes contextos e usar os métodos que acreditamos serem os mais adequados à promoção de uma Cultura de Paz? A resposta é naturalmente NÃO e a solução encontra-se na própria pergunta. Não acreditamos na Paz sem Democracia e Justiça e sabemos que a Educação nestes e para estes valores é um contributo essencial para que todas/os tenhamos um lugar no mundo e aí possamos ser felizes.

## Referências bibliográficas

SANTOS, Boaventura de Sousa, “Aprender com o Sul” – artigo de opinião publicado na *Visão* em 12 de Abril de 2007 consultado em <http://www.ces.uc.pt/opiniao/bss/179.php> a 15 de Maio de 2007.

CUNHA, Teresa; REIS, Inês (2007), *Aprender a Aprender – Por Outros Currículos* Cunha, Teresa; Santos, Celina (org.); *Andar por Outros Caminhos*; AJP, Granja do Ulmeiro.



## AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL<sup>1</sup>

Denise B. C. Leite (UFRGS), Maria Elly Genro (PUCRS), Simone Félix Marques (UFRGS/UFSC), Sandra Guimarães (UFRGS)<sup>2</sup>

### À guisa de introdução

Este texto busca socializar uma experiência com a avaliação participativa (AP) num contexto de educação não-formal. A experiência, na forma de estudo de caso, fez parte de um projeto de investigação. O contexto da experiência foi especificamente uma Organização Não Governamental, denominada Associação Famílias em Solidariedade (ONG AFASO), localizada na Vila Fátima em Porto Alegre-RS. Inserida nesta realidade está uma instituição, constituída há 10 anos, na qual os padrinhos, que são famílias italianas e brasileiras, contribuem financeiramente, com o propósito de apoiar as famílias em situação de vulnerabilidade social, participando no projeto ao atender os seus filhos no turno inverso da escola.

O processo de investigação deu-se no âmbito de um trabalho que integrou pesquisa e extensão universitária. Foi desenvolvido pelo Grupo Inovação e Democracia-GID, formado por professores e estudantes da UFRGS<sup>3</sup> e PUCRS<sup>4</sup> que fazem parte do *Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação*, certificado pelo CNPq, Brasil, o qual tem parceria com a ONG Ação para a Justiça e Paz (AJP), de Portugal. A pesquisa está vinculada ao projeto “Avaliação Participativa *online* e *offline*” apoiada pelo CNPq. Na experiência com AP, Avaliação Participativa, consideramos importante revisitar alguns pressupostos teóricos que sustentam este processo, com o objetivo de qualificar as práticas de educadores que desejam ser e viver como protagonistas do nosso tempo.

---

1. Uma versão deste texto foi publicada na *Revista Interdisciplinar de Extensão Universitária – UniRitter*.

2. Pesquisa apoiada pelo CNPq, Conselho Nacional de Pesquisa.

3. UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

4. PUC – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

## **Avaliação participativa (AP) e metodologias de trabalho**

A busca de práticas avaliativas participativas justifica-se porque sistematiza experiências dispersas. Desta forma, ao organizar as experiências existentes com a ferramenta das tecnologias de informação, são disponibilizadas e divulgadas para a comunidade novas possibilidades de Avaliação Participativa (AP). Entende-se a avaliação participativa a partir dos estudos teóricos de Boaventura de Sousa Santos sobre questões de emancipação social de sujeitos livres, dotados de capacidade política para agir em comunidade:

Uma avaliação de visão mais prospectiva que contrapõe a lógica da emancipação (centrada na comunidade) à lógica da regulação. Considera que o princípio da comunidade instaura uma dialética positiva com o pilar da regulação, restabelecendo as “virtualidades epistemológicas” da comunidade como possibilidade de construção do conhecimento emancipação, concebido como trajetória de um indivíduo de um estado de ignorância (colonialismo) a um estado de saber, designado solidariedade (Santos, em Genro, M. E. e Félix, G.: 2006, p. 489).

Avaliação participativa, segundo Leite (2005), caracteriza-se por ser uma avaliação em processo, tendo um papel educativo, nos diferentes espaços públicos<sup>5</sup>, como a universidade e a ONG, na revisão e reflexão sobre condições e finalidades institucionais. A intencionalidade democrática deste processo visa à produção de conhecimento social e político.

O próprio processo de AP precisa elucidar as suas possíveis debilidades e limites, pois o tempo de maturação de cada experiência, em muitas circunstâncias, é um fator de dificuldade nas soluções urgentes de problemas, demandadas pelas diferentes instituições. Outro aspecto

---

5. Defino a esfera pública como um campo de interação e de deliberação em que os indivíduos, grupos e associações, através da retórica dialógica e regras procedimentais partilhadas, (1) estabelecem equivalências e hierarquias entre interesses, reivindicações e identidades; (2) aceitam que tais regras sejam contestadas ao longo do tempo, pelos mesmos indivíduos, grupos ou associações ou por outros, em nome de interesses, reivindicações e identidades que foram anteriormente excluídas, silenciadas ou desacreditadas (Santos, 2006, p. 437).

refere-se à necessidade da avaliação externa das comunidades, que podem ser muitas vezes compreendidas por estas como ameaça à integridade e autonomia institucional. A abertura das instituições às comunidades pode produzir tensionamentos produtivos desde que não estimulem a competição e o individualismo.

Na perspectiva de Leite (2005), a avaliação participativa, conquanto seja mais adequada a auto-avaliações e avaliações internas das instituições, não prescinde da avaliação externa. Isto porque a democracia direta pode ser autobenevolente e produzir um retrato fictício de uma dada realidade. Com certeza o processo se aprimora pela autolegislação e autofiscalização das decisões e ações. Desta forma, eficiência e eficácia em avaliação institucional sempre serão conceitos associados, mesmo em AP, quando o poder se caracteriza por *uma relação de autoridade partilhada*. Importante salientar que a AP tanto serve à avaliação institucional quanto à avaliação das aprendizagens de grupos e coletivos.

A partir das atividades realizadas observamos que o processo avaliativo construído coletivamente precisa partir de alguns pressupostos para qualificar as atividades de extensão e pesquisa construídas nos embates universidade e sociedade. A construção da autonomia dos sujeitos, o trabalho em parceria, a busca de utopias concretas e o exercício democrático de debates sustentados, teóricos e experientialmente, integram os processos avaliativos.

A avaliação pode favorecer a compreensão coletiva sobre as qualidades positivas, pontos fortes, aspectos em que a instituição se auto-reconhece melhor do que outras. Permite revisar as falhas, os erros, e também, definir prioridades. Avaliar pode ser a ação que dará impulso às mudanças (Leite: 2005, p. 29).

Neste contexto de desigualdades em que vivemos, buscamos a superação de uma cultura avaliativa gerencialista, privatista, induzida pela criação de sofisticados mecanismos de controle e responsabilização que colocam em questão a autonomia e a democracia. Na contracorrente de uma avaliação gerencialista, explicitamos algumas características e princípios da avaliação participativa (Leite: 2005).



Se o índice de democracia representativa caracterizou o nível de participação dos sujeitos envolvidos nos diferentes modelos avaliativos, sedimentados sobre o enfoque político filosófico do liberalismo, no formato da avaliação participativa, o signo e o ônus da equidade e da justiça nos impulsionam na busca de uma outra epistemologia e ética para nossas práticas avaliativas, ou seja, um sentido da democracia forte (Barber: 2004) ou participativa.

Ao referir-se a regimes democráticos em sua tipologia conceitual, Barber *apud* Leite (2005) apresenta as possibilidades de uma democracia representativa e de uma democracia direta. Para este autor, a democracia representativa, autoritária, jurídica ou pluralista inclui um modelo político subjacente. A democracia representativa poderia sinalizar uma cidadania fragmentada. Ao tratar de democracia direta o autor apresenta as possibilidades de uma democracia forte. Neste enfoque o modelo político vai do consenso à participação.

Para Leite (2005), o estudo da avaliação participativa parte do aprofundamento do enfoque político filosófico do socialismo sem fim, (utopia) cujos destinatários devem ser gestores, comunidades, representantes eleitos, com o objetivo de instaurar uma avaliação mediante a negociação, transformação, transparência, legitimidade e decisão coletiva. Uma ética objetiva garantiria relações de escuta do outro. Relações favorecidas pela interação política com vista à produção do bem público.

Ao trabalhar com avaliação participativa precisamos ter em vista os suportes metodológicos a empregar. Seria desejável que as metodologias atendessem aos pressupostos da participação e da visibilidade das ações. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, na pesquisa, objetivamos captar e registrar os processos de avaliação em protocolos e relatos de casos que são publicados numa página da *internet* e que formam um banco de textos sobre o tema. Os casos protocolados de práticas avaliativas estão sendo armazenados no *site* [www.avaliacaoparticipativa.producao.ufrgs.br](http://www.avaliacaoparticipativa.producao.ufrgs.br). Alguns destes casos já se encontram disponíveis para consulta *online*.

Em verdade, a principal metodologia consistiu uma dinâmica viva de interação teoria-prática através do diálogo entre grupos de diferentes saberes. Esta dinâmica, uma inserção prática, se identifica com a pro-

posta do GID de intensificação da interação entre os saberes produzidos na universidade e nas comunidades. A comunidade que convive com a cultura da violência torna-se um espaço potencial para a viabilização de projetos sociais que buscam corresponder às demandas locais. Compreendemos que as diferentes formas de violência são obstáculos à vida associativa da comunidade, o que não anula, assim, as aspirações dos sujeitos que visam às transformações sociais e culturais, e, portanto, tem o que dizer sobre suas próprias experiências.

### **Ações e possibilidades**

Os educadores sociais da AFASO, sujeitos e atores da investigação, desenvolvem atividades que oportunizam ações para minimizar as dificuldades identificadas na comunidade. Tais ações se caracterizam por atividades educativas com crianças e adolescentes, através de oficinas, contemplando reforço escolar, jogos, dramatização, entre outros, visando à promoção da cidadania e solidariedade. Isto não remete aos investigadores um olhar desprovido de análise crítica, onde os aspectos limitantes são tencionados para a construção de possibilidades. Em nosso ver, as ações envolvem a construção de cidadanias, como ensina Santos (2000):

A nova cidadania tanto se constitui na obrigação política vertical entre os cidadãos e o Estado, como na obrigação horizontal entre cidadãos. Com isto, revaloriza-se o princípio da comunidade, e com ele a ideia de igualdade sem mesmice, a ideia de autonomia e a ideia de solidariedade (Santos: 2000, p. 277).

A seguir descrevemos os encontros pedagógicos desenvolvidos com os educadores da ONG cujos conteúdos preocuparam-se em atender as necessidades de sujeitos sem formação pedagógica básica, cujas lacunas, segundo suas próprias afirmações, têm gerado insegurança e instabilidade nas ações.

As oficinas de formação dos educadores foram propostas em conjunto pela coordenação da instituição, pelos educadores e pelos professores

e alunos do GID. Esta atividade se constituiu a partir das necessidades de uma formação continuada de educadores atuantes no contexto da educação não-formal.

Os espaços de educação não-formal deverão ser desenvolvidos seguindo alguns princípios; apresentar caráter voluntário, proporcionar elementos para a socialização e a solidariedade, visar ao desenvolvimento social, evitar formalidades e hierarquias, favorecer a participação coletiva, proporcionar a investigação e, sobretudo, proporcionar a participação dos membros do grupo de forma descentralizada. A partir destas primeiras caracterizações, fica claro que não há como pensar a educação não-formal desconsiderando a comunidade, pois é difícil o envolvimento voluntário das pessoas com algo com o qual não se identificam (Simson, Park e Fernandes: 2001, p.11).

A preocupação era socializar uma proposta introdutória de formação continuada para os educadores, a escolha de temas prioritários para reflexões, atendendo às necessidades do trabalho dos sujeitos e ao mesmo tempo trabalhar a avaliação. Nas reuniões preparatórias foram desenvolvidas atividades em pequenos grupos (dinâmicas) para detectar as dificuldades e expectativas dos sujeitos da ONG em relação ao trabalho e as nossas expectativas como integrantes de um grupo de investigação. Durante esta interação surgiram, como questão central de discussão, práticas atinentes ao processo de avaliação. Frente a esta expressão, elegemos a avaliação como foco teórico e prático, como um fio condutor a ser perseguido em nossas atividades. Como sabemos, qualquer tipo de avaliação tem implicações que podem nos remeter a uma tomada de decisão. Segundo Sobrinho (2002), não há avaliação neutra, exatamente por não existir um modelo único. Isso faz com que os processos sejam distintos em consideração a situações concretas, pois em cada caso acontece uma relação singular entre os atores envolvidos de maneira que as implicações adquiram significados próprios. Nossa expectativa era detectar expressões e significados para avaliação que fossem compreensíveis tanto para os educadores da ONG quanto para o nosso grupo de pesquisa. Queríamos trabalhar com avaliação

participativa. Queríamos saber o que pensavam e praticavam os educadores em termos de avaliação.

A seguir relatamos algumas das situações concretas com as quais o grupo GID e os educadores da AFASO se envolveram. Estas atividades, em geral, tomaram a forma de oficinas e se realizaram na sede da AFASO na Vila Fátima em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

### **1.ª atividade:**

Debate com os educadores sobre a questão da “Cultura da violência e da paz”, a partir de relatos próprios, e possíveis reflexões teóricas sobre a mesma. A metodologia desenvolvida exigia a prévia leitura de um pequeno texto, indicado em momento anterior ao encontro; porém, observamos e avaliamos que o debate realizado não vingou com base no autor sugerido, apontando a falta de hábito da leitura da palavra escrita. Segundo Freire (1979), a construção de uma pedagogia problematizadora deve articular a leitura do mundo com a leitura da palavra escrita, com o reconhecimento de que não apenas estamos no mundo, mas com o mundo<sup>6</sup>. No processo de interlocução foi-nos permitido pelo grupo o uso de gravador para que pudéssemos registrar o debate em questão.

### **2.ª atividade:**

Nesta atividade foi abordada por uma participante do grupo de trabalho a temática “Família e comunidade”. Percebemos certo desinteresse pelo tema, mantivemos o estabelecido coletivamente, visto que, enquanto grupo, investimos em reuniões preparatórias de planejamento e avaliação do contexto, no sentido de intervir sobre determinadas temáticas consideradas problema pelos educadores. Contudo, vários assuntos vieram nas reuniões preparatórias: a exploração do vínculo familiar, reconhecimento dos cuidadores para com seus filhos; diferença e articulação entre cuidadores e educadores. A aquisição de conhecimentos, apoio, e o trabalho em parceria poderiam auxiliar nas atividades dos educadores. Os temas mais questionados pelos parti-

---

6. Paulo Freire (1979: 21) fala de um velho camponês que dizia: *Agora sei que sou culto. Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo.*

cipantes, talvez por serem vivenciados no cotidiano da AFASO, foram os conhecimentos sobre as famílias e a visão que cada criança apresenta da sua família.

### **3.ª atividade:**

Na seqüência, o debate foi reaquecido com a participação de uma especialista convidada para abordar a temática “Sexualidade na adolescência, possibilidades e desafios”. A discussão que deu continuidade ao tema da família teve os objetivos de: refletir e discutir sobre as ideias que envolvem a palavra sexualidade. Em pequenos grupos foram apresentadas as diferentes concepções, confrontando as ideias elaboradas sobre o assunto, reconhecendo as questões da sexualidade sob diferentes formas de comunicação. Trabalhou-se uma oficina que envolveu representações do corpo, das relações afetivas e suas decorrências.

### **4.ª atividade:**

A partir destas discussões que até então vinham predominando, foi solicitado e ocorreu uma oficina intitulada “(In) Disciplina”, oportunidade que trouxe a perspectiva de um novo olhar apresentada por um psicólogo convidado, externo ao grupo. A ênfase recaiu na questão indisciplinar porque os adolescentes conhecem as regras, as leis, e estas podem ser burladas, negadas, conforme a percepção dos educadores sobre as práticas dos educandos. Os limites pressupõem a responsabilidade, o diálogo, a criação de regras e que aprendam a respeitar para serem respeitados. Foi sugerido um momento de assembleia com os familiares para poder discutir as questões existentes na comunidade. Os educadores participaram dos debates no momento da oficina, exemplificando com casos rotineiros de indisciplina das crianças e adolescentes que frequentam a instituição. Foi abordada a teoria de Piaget para chamar a atenção da importância da construção da autonomia. Conforme o andamento das reflexões demandado pelos educadores, foi indicada uma bibliografia básica para o aprofundamento destas questões.

### **5.ª atividade: Movimentos avaliativos**

Como em todos os processos, chega um momento em que devemos

parar para respirar e avaliar o que estamos fazendo, como estamos fazendo. Quais os resultados disso? No intuito de valorizar o eixo principal das nossas atividades no grupo, os educadores enfatizaram a importância da avaliação das atividades desenvolvidas, e construíram uma apreciação geral, por escrito, apontando as práticas exemplares para o atendimento de diversas necessidades e melhorias na instituição. Em resumo, a descrição sucinta destas atividades nos mostra que a formação na sua essência dialoga com a prática, porém, é necessário ampliar a discussão nos encontros, elevando com isto as possibilidades e o enfrentamento das dificuldades no ambiente institucional.

A seguir descrevemos o processo avaliativo que culminou com o encerramento das atividades naquele ano. No primeiro momento da avaliação, solicitamos que os educadores relatassem os encontros a partir das contribuições relativas aos temas trabalhados, as expectativas concretizadas, as dificuldades e as perspectivas para o futuro. A partir disso, os educadores organizaram a produção da avaliação da seguinte maneira: o que marcou de cada encontro; expectativas e o que poderia melhorar. O grupo que participou deste encontro final para a produção da avaliação se organizou em subgrupos e produziu um pequeno texto discorrendo sobre as temáticas, ao mesmo tempo em que respondia às questões supracitadas.

No segundo momento da avaliação trouxemos como proposta um questionário que objetivasse a resposta dos participantes referente aos temas trabalhados, duração dos encontros, abordagens, convidados, entre outros aspectos. Também uma auto-avaliação da participação nos encontros propostos pelo grupo foi realizada por todos.

Assim, alguns apontamentos importantes foram transpostos nesta avaliação tais como: drogadição, abrangendo drogas no ambiente familiar e escolar; aprofundar o tema sexualidade; frequência dos encontros; alguns educadores colocaram a possibilidade dos encontros ocorrerem duas vezes por mês; formação de um grupo para a coordenação e gestão de políticas institucionais; técnicas de oficinas: fomentar espaços mais dinâmicos e com maior discussão, menos expositivos (palestra), discutir o papel do voluntário e a política de voluntariado, assim como a rotatividade do grupo de colaboradores.

## **6.<sup>a</sup> atividade:**

### **Tecer coletivamente a AP é estar no lugar do outro**

Após este momento de crescimento com o exercício da avaliação participativa, foi dada continuidade ao processo formativo. Assim, descrevemos a oficina denominada “Um olhar sobre as práticas”, que teve o objetivo de oportunizar aos participantes um olhar crítico sobre a realidade de trabalho, sua intervenção, e principalmente poder se colocar no lugar do outro (empatia). Salientamos que a atividade desenvolveu-se em cima de observações anteriormente apresentadas pelas educadoras ao longo das cinco atividades de oficinas e palestras dialogadas, cujo conteúdo despertou-nos para a rica oportunidade de explorar as práticas cotidianas apontadas.

A oficina realizada proporcionou a interação a partir de um jogo que se iniciou com a colocação de adesivos nas costas dos participantes contendo adjetivos como: inteligente, fofoqueira, mentirosa, líder, etc., sem que cada um(a) pudesse ler o adjetivo que lhe cabia. Foi propiciado um momento de relacionamento entre os participantes, tendo como entendimento central a palavra do adesivo. Após este momento foi colocado outro adesivo, agora na testa de cada um(a) e em branco. Foi solicitado aos colegas que escrevessem adjetivos verdadeiros sobre o outro(a). Todos participaram. A seguir discutiram a sensação que tiveram no primeiro momento da dinâmica, suas percepções acerca dos estereótipos, as estigmatizantes experiências que levamos da infância e adolescência e principalmente a crítica sobre as intervenções e práticas cotidianas nas escolas, abrigos e lares. Depois da reflexão, os participantes, pelas pistas recebidas, tentariam descobrir o que estava escrito nas costas e logo tiravam o adesivo que afirmava ou desconfirmava. Só após isso, retiravam o adesivo da testa que corresponderia às suas verdadeiras qualidades ou defeitos segundo seu ponto de vista e o ponto de vista dos colegas.

Essa experiência gerou descontração, informalidade, proporcionando adesão e cooperação. A atividade contribuiu para os participantes reconhecerem-se como um coletivo. Os educadores inicialmente se comunicavam tentando adivinhar o que estava escrito e após apresentaram momentos de desconfiança, mas ao mesmo tempo de integração e participação.

Nas discussões pudemos sinalizar as questões concretas já trazidas anteriormente pelo grupo, como: crianças difíceis de trabalhar, aquela que não vai bem na escola, o que não sabe desenhar, aquele que é violento, aquele que bate em todos e aquela que é ou quer ser apenas dançarina. A partir disso, foi proporcionado um espaço para um novo olhar, desta vez, mais atento, sobre as práticas, sobre intervenções, e principalmente sobre o manejo do grupo.

A sinalização de estereótipos, de etiquetagem e de rotulagens leva o indivíduo a produzir-se e reproduzir a partir do olhar que recebe. Esta experiência de nos colocarmos no lugar do outro pode favorecer o reconhecimento, o pensar sobre a nossa condição humana, como seres iguais e diferentes. Para Santos (2006), devemos almejar e lutar pela igualdade quando a diferença nos inferioriza, e valorizar a diferença quando a igualdade nos descaracteriza.

### **Tecer coletivamente a AP é refletir com auto-avaliação**

Terminadas as oficinas e atividades, o grupo GID passou a refletir coletivamente sobre os processos que ajudara a desenvolver na ONG, dentro da perspectiva de pesquisa e extensão acopladas.

O educador como profissional responsável por grupos de aprendizagem tem condições de manejar situações que acontecem com mais frequência nas turmas de comunidades de baixa renda. O cuidado com a reprodução de vícios foi sinalizado pelos educadores sociais. Sabemos que não há fórmula pronta e inacabada. Aprendemos cotidianamente a importância de não nos abandonarmos, de nos cuidarmos, de olharmos para nossas ações e nossas práticas, procurando uma perspectiva de trabalho que nos auto-avalie, nos recicle. Esta prática cotidiana pode ser tencionada pela reflexão teórica da avaliação participativa.

Sinalizamos neste momento que todos precisamos de incentivo, que a prática muitas vezes se torna massacrante e que sozinhos não conseguimos enfrentar certas situações. O coleguismo, o apoio, a formação e a informação conseguem trazer ao cotidiano de trabalho novos valores, que muitas vezes durante a caminhada acabam se perdendo.

Isto nos encaminha para a necessidade de reconstrução permanente desta dinâmica, considerando que a prática pedagógica é um contexto social fundamental, através do qual se realiza a reprodução e a produ-



ção cultural. Envolve práticas organizativas, discursivas e de transmissão de conhecimentos e produção de cultura (Bernstein: 1998).

Ao final das atividades, o GID enfatizou a iniciativa do grupo AFASO de buscar uma formação, capacitação e qualificação para o enfrentamento de questões pertinentes à sua trajetória profissional na instituição, repensando e refletindo a partir da conjuntura social na qual estamos inseridos.

### **À guisa de conclusão: Tecer coletivamente a AP é abrir-se à diversidade**

As considerações expostas no corpo deste artigo sobre uma experiência de intervenção na comunidade, tentando trabalhar o cotidiano e a avaliação permanente e participativa, nos permitem apontar alguns resultados. As aprendizagens que tecemos trabalhando de modo coletivo nos levaram a considerar três possibilidades importantes que favoreceram processos de avaliação participativa em contextos de educação não-formal, quais sejam: estar no lugar do outro, refletir com auto-avaliação e abrir-se às diversidades.

Ao longo da nossa história, como educadores universitários, já experimentamos inúmeros formatos de avaliação em nossas atividades. Na relação com a ONG, a avaliação praticada possibilitou a aprendizagem da importância do pertencer, do conhecer, do capacitar-se e principalmente de dar continuidade às atividades cotidianas a partir da atividade concreta do dia-a-dia-tanto da ONG quanto dos educadores do grupo de pesquisa. Onde avaliar é refletir constantemente, discutir em grupo e trazer a prática para o centro dos debates, sem medos e constrangimentos. As inseguranças tanto fizeram parte do grupo de ONG como do nosso grupo da universidade. Ambos estávamos com medos e apreensões em relação às diferenças culturais. O que tínhamos em comum era a função de educadores e a vontade de estar juntos e acertar.

A partir desta vivência foi possível estabelecer um processo de diálogo, ainda incipiente, objetivando relações mais qualificadas com o grupo da AFASO, onde a decisão de experimentar instrumentos de avaliação mais democráticos e participativos como a construção de nar-

rativas e o jogo explicitem obstáculos, desejos e perspectivas que possibilitam, em médio prazo, fazer a diferença no que diz respeito à inserção e à intervenção qualitativa nas práticas de educação não-formal, exatamente pela oportunidade do registro dos dados e fatos e a possível recriação das práticas.

Destaca-se a importância do diálogo permanente entre a coordenação da ONG e seus colaboradores, principalmente no que se refere à rotatividade dos educadores e à política do voluntariado. Os educadores e a coordenação devem estar fortalecidos e manter boas relações para o crescimento institucional.

Outro dado significativo que se revelou foi o interesse dos educadores para a continuidade dos encontros, uma vez que inicialmente demonstravam apatia, possivelmente por trabalharem de modo isolado, sem apoio pedagógico e incentivo às suas ações.

Em resumo, buscamos numa práxis educativa democrática, ir ao encontro das necessidades dos grupos. Necessidades estas ancoradas em valores, conhecimentos e experiências, que podem ser potencializadas pela avaliação participativa, em múltiplos lugares da prática social, tencionados pelas singularidades e diversidades. Esta dinâmica pode mobilizar sensibilidades, desejos e capacidades de uma subjetividade individual e coletiva autotransformadora no sentido do bem público. Portanto, como pesquisadores, docentes universitários, educadores sociais, construímos nossas histórias de aprendizagens ao longo do trabalho cotidiano. Nas histórias vamos tecendo coletivamente nossas experiências com a contribuição das diversidades assumidas pelos sujeitos singulares.

## Referências bibliográficas

- BARBER, Benjamín (2004), *Democracia fuerte*. Política participativa para una nueva época. Juan Jesús Mora (Traductor). Editorial Almuzara Estudios.
- BERNSTEIN, B. (1998), *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madrid: Morata.
- DIAS SOBRINHO, José (2002), *Avaliação da Educação superior*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FREIRE, Paulo (1979), *Ação cultural para a liberdade*. RJ: Paz e Terra.
- GENRO, Maria Elly; FÉLIX, Gládes (2006), *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*.

- Vol. 2. Editor-chefe: Marília Costa Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- LEITE, Denise (2005), *Reformas Universitárias. Avaliação Institucional Participativa*. Petrópolis. RJ: Vozes, Coleção Universitas.
- SANTOS, Boventura de S. (2000), *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7.ª ed. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Boventura de S. (2006), *A Gramática do Tempo. Para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
- SIMSON, P.; PARKS, M.; Fernandes, R. (Orgs.) (2001), *Educação não-formal. Cenários de criação*. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp.

## **NÃO BASTA TERMOS RAZÃO – PRÁTICAS ASSOCIATIVAS E PEDAGOGIAS PARITÁRIAS<sup>1</sup>**

Teresa Cunha, Sandra Silvestre e Sandra Frade

### **Introdução**

Sabemos todas e todos que, nos últimos cem anos, as mulheres, através das suas organizações e grupos, com a cumplicidade e a solidariedade de muitos Homens, provocaram, em todo o mundo, mudanças substantivas no que diz respeito à sua posição e papel simbólico, social e político. Estas transformações têm determinado resistências, raivas, conflitos, violências e perplexidades, mas também emancipação, libertação, respeito, solidariedade e vida. Contudo, não basta termos razão, as/os que estamos convencidas/os de que a paridade é a mais profunda forma de respeito pela Humanidade. É preciso continuarmos a discernir onde ainda permanece a discriminação e a violência, perpetradas por qualquer tipo de sexismo. Temos de combater qualquer sexismo, mas também tornar visível o que já conquistámos – os espaços merecidos de paridade – para os celebrar e valorizar.

A paridade, palavra-chave desta reflexão, significa aqui usar *a igualdade quando a diferença nos discrimina e a diferença quando a igualdade nos descaracteriza*<sup>2</sup>; é como que *um contentamento descontente*, porque é uma coisa inacabada, voltada para o mais profundo de cada ser, ou seja, a mais intrínseca Dignidade Humana.

Assim, estruturamos a nossa reflexão em torno de três momentos. Em primeiro lugar, a necessidade de reflectirmos e determinarmos conceptualmente o problema da “igualdade”, que se traduz pela “igualdade entre os sexos” e “igualdade de oportunidades”. Para estabelecermos a plataforma analítica necessária, pareceu-nos importante reflectir a partir

---

1. A partir de Comunicação apresentada no Seminário “Vias para a Igualdade” da Associação Saúde em Português, com o apoio da CIDM – Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres (Coimbra, Instituto Pedro Nunes, 19 Janeiro 2006)

2. Seminário de Boaventura de Sousa Santos, programa de Doutoramento da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, “A sociedade portuguesa perante os processos de globalização”, Março de 2002.

da nossa própria experiência em Portugal e usar o conhecimento que já temos sobre este assunto. Em segundo lugar, queremos fazer convosco um caminho sobre o sentido último do feminismo: uma Cultura de Paz. Concordamos com Betty Reardon, quando esta nos alerta para o facto de que a Paz e o patriarcado são, naturalmente, antitéticos. O patriarcado apoia-se e desenvolve-se através da hierarquização dos seres, da dominação, da apropriação e da força da violência. A Paz, por outro lado, alimenta-se de harmonia, de honra, de verdade, de segurança, de justiça, de compaixão e de serenidade. Por último, pareceu-nos adequado analisar as pedagogias para a igualdade de oportunidades e para a paridade. A prática da reflexividade crítica sobre os princípios e práticas é, no nosso entendimento, condição de possibilidade de uma acção transformadora do mundo e serve para analisar as potencialidades e as dificuldades do caminho comum por um mundo sem danos sexistas.

## **1. Igualdade entre os sexos e igualdade de oportunidades**

O valor<sup>3</sup> da igualdade corresponde à garantia de que todas as pessoas possuem total liberdade de desenvolver e praticar as suas capacidades pessoais e profissionais e de fazer as suas opções de forma livre e autónoma. Corresponde, ainda, à certeza inalienável de que todas as pessoas possuem dignidade e são valorizadas na sua intrínseca diferença e diversidade pessoal e social.

A igualdade pressupõe que todas as pessoas, independentemente do seu sexo, idade, origem, religião, etnia/cultura, orientação sexual e/ou opções de vida, têm acesso aos direitos que necessitam e/ou desejam para viver com dignidade. A igualdade manifesta-se na valorização das capacidades e especificidades de cada uma/um e não na camuflagem ou anulação das diferenças. Quando falamos de igualdade e quando falamos de diferença temos de recusar que ambas sejam vistas como

---

3. A igualdade deve de ser vista como um valor e não somente como um princípio, na medida em que enquanto valor ela é assumida e praticada, enquanto que como princípio ela pode ou não ser assumida. A incorporação de valores implica mudança e o reconhecimento que há alternativas para aquilo que num determinado momento é dominante. Incorporar o valor da Igualdade implica mudar de um estado de perpetuação, mais ou menos subtil, da discriminação para um estado de total reconhecimento, respeito e de não-alienação.

opostas, sendo antes interdependentes e complementares, condição uma da outra. O reconhecimento da diferença entre mulheres e homens faz-nos olhar para cada ser humano como um ser único, reconhecendo-lhe e valorizando as suas competências, saberes, sonhos, desejos e vontades próprias. Complementarmente, a igualdade alimenta-se da necessária parceria estratégica entre mulheres e homens, tão necessária à preservação da vida, para a construção de uma sociedade justa, participada e equilibrada.

Se acrescentarmos ao valor da Igualdade o termo Oportunidades, passamos a ter um princípio – Igualdade de Oportunidades – que reforça as ideias de diversidade e participação. A igualdade de oportunidades

*é parte integrante da promoção dos direitos humanos que incluem, para umas e para outros, o direito de participarem plenamente, como parceiras/os iguais, em todos os aspectos da vida*<sup>4</sup>.

O que pressupõe também que todas as pessoas, sem excepção, possuem as mesmas condições para aceder aos lugares simbólicos, sociais e de poder, para concretizar as suas necessidades e para viver os seus sonhos e expectativas. A promoção da igualdade entre mulheres e homens não significa uniformização ou imposição de oportunidades, mas sim garantir que, na diversidade, mulheres e homens podem aceder livremente às oportunidades que desejam e que precisam para se desenvolverem, para construírem o seu projecto de vida, para contribuírem para a vida pública, para se emanciparem e, enfim, serem felizes.

*Sem igualdade entre os homens e as mulheres nunca teremos uma sociedade plenamente justa, democrática, desenvolvida e respeitadora dos seres humanos*<sup>5</sup>.

Com esta ideia, a Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres<sup>6</sup> vem sublinhar que a prática de uma cultura de diversidade constrói uma

---

4. CIDM – Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, (2004). II Plano para a Igualdade 2003-2006. Lisboa, CIDM.

5. CIDM – Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, (2004). II Plano para a Igualdade 2003-2006. Lisboa, CIDM.

6. Hoje designada Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género e daqui em diante designada CIDM/CIG.

nova relação social baseada na justiça, no equilíbrio, no respeito e na incorporação da diferença enquanto condição *sine qua non* da própria vida. Posto isto, parece-nos útil analisar a evolução do princípio da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens em Portugal, recorrendo a alguns marcos históricos<sup>7</sup> que determinaram a evolução da nossa sociedade.

Recuemos até 1910, para observar alguns dos caminhos percorridos no sentido da erradicação das desigualdades de oportunidades entre mulheres e homens e para observar o processo moroso de eliminação da discriminação das mulheres nas leis, nas sociabilidades, nos processos de decisão e nas subjectividades. É em 1910 que as mulheres deixam, perante a lei, de dever obediência ao marido e que o crime de adultério passa a ser tratado de forma equivalente para homens e para mulheres. Um ano depois, as mulheres passam a ter o direito de trabalhar na Função Pública. Neste mesmo ano, o ensino escolar, dos 7 aos 11 anos passa a ser obrigatório para rapazes e raparigas. Apesar destas conquistas, a lei de 3 de Julho de 1913 atribui o direito de votar apenas aos cidadãos de sexo masculino, que soubessem ler e escrever, mantendo a exclusão das mulheres dos processos formais eleitorais.

Em 1918, foi dado às mulheres o direito de exercer advocacia. Até então, era-lhes proibido exercer esta profissão, apesar de, cinco anos antes, Regina Quintanilha se ter formado em Direito. Em 1931, é reconhecido o direito de voto às mulheres com ensino superior ou secundário. É importante realçar que aos homens apenas era exigido saber ler e escrever. Em 1935, Portugal elegeu as três primeiras deputadas na Assembleia Nacional.

Em 1967, entrou em vigor o novo Código Civil que definia o homem como *chefe de família* e a ele competiam as decisões sobre a vida conjugal e sobre as/os filhas/os. A lei de 26 de Dezembro de 1968 afirma a igualdade de direitos políticos para homens e para mulheres. Apesar disso, nas eleições locais permanecem as desigualdades, pois apenas os *chefes de família*, ou seja, os varões, é que podiam votar. Em 1969, foi introduzida na legislação o princípio do *salário igual para trabalho igual*.

---

7. Análise feita a partir da Cronologia retirada de [http://www.Mulheresps20.ipp.pt/Hist\\_Mulheres\\_em\\_portugal.htm?%23topo](http://www.Mulheresps20.ipp.pt/Hist_Mulheres_em_portugal.htm?%23topo) consultado a 8 de Janeiro de 2006

Dois anos depois, é nomeada a primeira Subsecretária de Estado da Assistência. No ano de 1974, foram abolidas todas as discriminações baseadas no sexo quanto ao direito de voto. Mas só em 1976 o marido deixa de ter o direito de abrir a correspondência da mulher. Neste mesmo ano, entra em vigor a nova Constituição que estabelece a Igualdade entre mulheres e homens em qualquer domínio da vida.

A figura do *chefe de família* só é eliminada da lei em 1978 quando entra em vigor Novo Código Civil, que introduz drásticas mudanças no quadro normativo português. O cuidado da família passa assim, na Lei, a ser partilhado. A gestão da vida doméstica passa a ser da responsabilidade da mulher e do homem e ambos passam a poder decidir que profissão exercer.

Em 1979, entra em vigor o Decreto-Lei que define a igualdade de oportunidades entre mulheres e homens no acesso ao trabalho e ao emprego. É criada, neste ano, a Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego e Maria de Lourdes Pintasilgo é eleita Primeira-Ministra.

Em 1980, Portugal ratifica a *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres*. Em 1981, entra em vigor o Decreto-Lei que impede a utilização da imagem da mulher como objecto e a discriminação em função do sexo. No entanto, só com o Código Civil de 1983 é que entram em vigor medidas como a punição por maus-tratos entre cônjuges ou contra menores. Em 1985, o Presidente da República condecora sete mulheres pelo seu trabalho para a construção da Igualdade. De 1986 a 1991, entram em acção dois Programas Comunitários sobre a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens. Tivemos que esperar por 1991 para ver legislada a protecção às mulheres vítimas de violência, embora a lei carecesse ainda de regulamentação para ser, efectivamente, aplicada.

A partir de 1991, foi criada a Comissão para Igualdade e para os Direitos das Mulheres (CIDM) que substituiu a Comissão da Condição Feminina, criou-se o Alto Comissariado para as Questões da Promoção da Igualdade e da Família e foi aprovado o I Plano Global para a Igualdade. O Estado, em 1997, compromete-se em promover a igualdade de oportunidades entre mulheres e homens e decreta o princípio da não-discriminação em função do sexo no acesso a cargos políticos.

A actual Constituição da República, no seu Art.º 13, consagra a Igual-



dade e a Dignidade Social de todas as mulheres e homens. Desde 2007, está em vigor o III Plano Nacional para a Igualdade – Cidadania e Género – e, neste momento, a igualdade de oportunidades é critério obrigatório e transversal nos Programas Nacionais e Comunitários.

Estes são alguns dos marcos históricos que contribuíram para construir pedaços de um caminho para a igualdade entre os sexos. Apesar de todos estes avanços substantivos, é necessário ainda hoje reivindicarmos a igualdade de oportunidades. É evidente aos olhos de todas e de todos que há um vasto conjunto de aspectos em que as mulheres e os homens no nosso país não são tratadas/os com igual dignidade, respeitando e aproveitando as suas diferenças para o bem da República. Apesar de todos os avanços históricos acerca da inclusão e protecção das mulheres, alguns dos quais apresentámos anteriormente, estamos perante um cenário de grandes discriminações com base no género, tais como:

- a precaridade acentuada da situação das mulheres no mercado de trabalho;
- o ainda parco e controverso envolvimento e responsabilização dos Homens na gestão da vida doméstica;
- a linguagem sexista e discriminatória e a resistência à sua evolução e transformação;
- o uso e abuso das imagens estereotipadas e subalternizadoras das mulheres nos manuais escolares, na publicidade, no imaginário humorístico, entre outros;
- os bloqueios, difusos e subtis mas concretos e poderosos, à participação das mulheres na vida política e pública;
- as práticas masculinizantes do poder e dos processos de tomada de decisão nos espaços públicos (arrogância, hierarquia, culto da personalidade, competição, entre outras características);
- a difícil conciliação entre a vida familiar e profissional, porque a maioria das mulheres do nosso país ainda executa uma dupla jornada de trabalho todos os dias de cada ano;
- as desigualdades de rendimentos económicos entre mulheres e homens e a consequente e progressiva feminização da pobreza;
- a recorrente e grave incidência da violência praticada pelos homens contra as mulheres em Portugal,

Estas continuam a ser algumas das muitas questões que estão em causa quando falamos de desigualdades sociais com base no género. Se observarmos com atenção, reparamos que os aspectos atrás identificados preenchem quase todas as dimensões da vida humana, não sendo por isso difícil concluir que a discriminação em função do género afecta gravemente todas as dimensões da pessoa.

Sem perdermos de vista que as mudanças na lei são fundamentais, insistimos naquilo que todas/os sabemos, não basta escrever novos Decretos de Lei e aperfeiçoar outros. A igualdade/diferença – porque uma não pode ser entendida sem a outra, no sentido em que a definimos em cima – tem de ser incorporada como um valor e como uma condição de democratização profunda das nossas subjectividades e da nossa vida pública. A reprodução das desigualdades com base no género – o patriarcado não é apenas ginofóbico, mas também homofóbico – significou, significa e significará que, em muitos momentos e lugares, mulheres ou homens não puderam usufruir da sua liberdade, não tiveram condições para usufruir dos seus direitos e dos seus deveres, ou seja, foi-lhes coarctada a sua dignidade e a sua emancipação.

Na verdade, as sociedades, incluindo a sociedade portuguesa, têm evoluído baseadas na des-igualdade de oportunidades, nas discriminações entre as pessoas, sejam elas com base em aspectos económicos, culturais, de papéis sociais de género ou de orientação sexual. O princípio da igualdade de oportunidades coloca a tónica na urgência de criar as condições para que todas as pessoas, sem excepção, tenham a possibilidade de construir a sua vida de forma digna. Este princípio baseia-se na profunda convicção que só quando todas as pessoas tiverem as condições que desejam e necessitam para terem uma vida digna e mais feliz, teremos uma sociedade alicerçada nos valores da Igualdade, de Solidariedade, da Justiça, da Liberdade e da Paz.

A vivência numa sociedade inclusiva implica que mulheres e homens partilhem de forma participada e solidária todos os espaços sociais, sejam estes privados ou públicos. Implica ainda, entre outras coisas, que nenhum dos géneros tenha privilégios excludentes em relação ao outro. Esta visão de sociedade que se desenvolve a partir das pessoas e com as pessoas coloca o seu desenvolvimento nas mãos de todas as

pessoas, mulheres e homens, com vontade de construir um mundo mais justo e paritário.

O valor da paridade – que coloca em prática a partilha concreta e total do mundo entre mulheres e homens – reescreve o desenvolvimento do mundo e das pessoas à luz de valores como Igualdade, Liberdade, Justiça, Solidariedade e Paz. Uma sociedade que pratica a paridade coloca nas suas relações sociais, nas estratégias políticas e sociais que implementa, no seu relacionamento com outros países, no tratamento da diversidade cultural e na planificação e na gestão das comunidades locais critérios inclusivos, pacíficos, positivos, equitativos e respeitadores da diversidade. Uma sociedade paritária, uma medida paritária, um projecto paritário, valoriza a pessoa humana enquanto fonte de riqueza, valoriza a diversidade enquanto forma de ser e trabalhar, enquanto complementaridade de esforços para um objectivo comum – a construção de um mundo de Justiça e de uma Cultura de Paz.

A Marcha Mundial das Mulheres afirma que o mundo que queremos construir

*considera a pessoa humana como uma das riquezas mais preciosas<sup>8</sup> e neste mundo a exploração, a opressão, a intolerância e a exclusão não existem mais; onde a integridade, a diversidade, os direitos e as liberdades de todas e de todos são respeitadas<sup>9</sup>.*

## **2. Uma cultura de paz feminista: potencialidades e dificuldades dos caminhos para a igualdade e paridade**

### **2.1. O discurso e as práticas em torno da paridade e da paz**

Tendo como pano de fundo as práticas da AJPaz<sup>10</sup>, iremos agora reflectir criticamente acerca de experiências associativas de paridade e democracia participativa. Estamos profundamente convictas que as

---

8. Marcha Mundial das Mulheres, in *Carta Mundial das Mulheres para a Humanidade*, 2004.

9. Marcha Mundial das Mulheres, in *Carta Mundial das Mulheres para a Humanidade*, 2004.

10. Para saber mais sobre as práticas da AJPaz consulte-se a página de Internet dos projectos desta associação em <http://www.ajpaz.org.pt/projectos.htm>

mulheres são, como muitos homens, fazedoras de Paz e que só com elas poderemos construir este outro mundo. Esta globalização neoliberal, que torna este mundo impossível de ser vivido para milhões de seres humanos<sup>11</sup>, assenta num sistema que subjuga e silencia uma maioria de mulheres e homens, atingindo-as/os através da violência e pobreza, privando-as/os da sua liberdade, da protecção e dos seus direitos<sup>12</sup>. No entanto, são também estas mulheres e homens que diariamente resistem, construindo alternativas, e que põem no centro do mundo a pessoa e a dignidade humana, enquanto uma das suas riquezas mais preciosas.

No entanto, e espantosamente, práticas que se podem considerar de discriminação positiva em favor das mulheres, como a de os órgãos de decisão, de gestão e das equipas de trabalho serem constituídos por uma maioria de mulheres e jovens mulheres, levantam geralmente desconforto e desconfiança junto de uma boa parte de pessoas e organizações, especialmente aquelas que analisam de fora. Esta medida, que neste caso se trata de uma opção política e não de um mero acaso, permite a capacitação, a formação, o *empowerment*, mas também o acesso a lugares de poder e de responsabilidade e a visibilização das mulheres em geral, e das jovens mulheres em particular, assim como das suas capacidades e saberes. Esta opção política obriga os homens, não impedidos de aceder aos lugares e espaços de decisão, por outro lado, a trabalhar tanto como as mulheres, a ser tão competentes como elas, num contexto em que as relações de poder não estão viciadas, por assim dizer, pelos preconceitos com base no género. Isto parece-nos essencial, se defendemos o respeito pelos Direitos de todas as Pessoas, a Democracia Paritária, Inclusiva e Participativa e a Justiça Cognitiva e Social. Num espaço marcadamente feminino, e de um feminino muito diverso, criam-se, necessariamente, modos de fazer, estar e de viver diferentes de um espaço dirigido ou dominado pelo masculino. Sabemos o quanto esta posição pode ser desconfortável, problemática e desconcertante para alguns leitores e algumas leitoras, mas, conhecendo esse risco, optamos por corrê-lo. Conosco correm-no todos os

---

11. AJPaz, Teresa Cunha, 2004 “Quand les femmes se font chèvres”, in <http://www.ajpaz.org.pt/agitancos.htm>

12. Preâmbulo da AJPaz em [http://www.ajpaz.org.pt/quem\\_somos.htm](http://www.ajpaz.org.pt/quem_somos.htm)

nossos companheiros, varões feministas que junto às feministas lutam para que este mundo se torne mais justo e paritário. Neste ponto da nossa reflexão, ocorre-nos citar Arundhati Roy, no discurso de abertura do Fórum Social Mundial (FSM) de 2004, em Mumbai, na Índia, quando afirma que

*as mudanças (radicais) não podem ser negociadas pelos governos; elas só podem ser forçadas a acontecer pelas pessoas*<sup>13</sup>.

Sabemos que esta opção que assenta na convicção de que a Paz não se constrói sem a justiça social e a paridade é polémica, numa época de predominância do fatalismo ideológico da *real politic*. A nossa convicção é que todas as pessoas, mulheres e homens de qualquer parte do mundo, são precisas para fazer mudar o estado trágico da vida da maioria das pessoas. Esta certeza significa também que, para transformarmos o senso-comum machista/marialva, tão comum e tão na moda, que remete o género feminino para uma naturalizada inferioridade, tem de se apostar na capacitação de todas as mulheres que pudermos para lugares de liderança e de poder. Paralelamente, temos que nos concentrar em capacitar cada vez mais homens para um senso-comum alicerçado na paridade, na diversidade e no respeito.

Num espaço que se quer assumidamente não-hostil às mulheres, o modo de exercer o poder não é, como algumas e alguns dizem, desadequado e marcado por um feminismo ultrapassado. É antes a condição e a oportunidade necessárias para a criação de modos alternativos de fazer, de comunicar, de relacionar, de gerir e de dirigir. Nestes espaços há também homens a trabalhar e desejamos que mais se sintam motivados a ficar. No entanto, é importante que estejam dispostos a partilhar, sem hierarquias, o nosso mundo, o poder, e que queiram viver, *sem preconceitos*, na diversidade. Queremos continuar a trabalhar num espaço marcadamente paritário, democrático, solidário e de cuidado.

---

13. Roy, Arundhati (2004), *Do Turkey's Enjoy Thanksgiving?*. Biblioteca das Alternativas: Fórum Social Mundial, p. 4. tradução da nossa responsabilidade.

Espaços de capacitação e formação no feminino são desta forma cada vez mais necessários, devendo manter-se abertos a todas e todos que acreditem que a construção de um mundo onde reine *a igualdade, a liberdade, a solidariedade, a justiça e a paz*<sup>14</sup> é possível, necessário e urgente. Assim, a capacitação das mulheres, e especialmente das jovens mulheres, para a liderança e o activismo social tem de se fazer através da recusa tanto de paternalismos, como maternalismos, que fragilizam e vitimizam as pessoas de qualquer sexo. Pelo contrário, deve procurar-se construir espaços de emancipação, autonomia, confiança em si mesmas/os e nas outras pessoas, de responsabilização, auto-estima e exigência, através de uma pedagogia de *aprender fazendo*. Esta pedagogia assenta também em relações horizontais em que o lugar da tutoria, no sentido de *guidance*, é desempenhado pela experiência posta ao serviço do bem comum, por relações de lealdade e de responsabilidade partilhada. Este artigo é, exactamente, um exemplo disso mesmo. Assim, as práticas de igualdade de oportunidades e paridade assentam também na democracia participativa, na partilha dos processos de decisão e em relações de poder horizontais. A participação de elementos de equipas de trabalho em reuniões dos órgãos de direcção da associação, a consulta a trabalhadoras/es sobre as decisões a tomar, sejam de carácter financeiro, digam respeito à linha gráfica, ou à construção colectiva de textos e documentos de estratégia, são algumas das muitas práticas de democracia participativa que podem ser implementadas. Independentemente do papel que cada pessoa desempenha nos projectos – contratada, trabalhadora independente, estagiária ou voluntária –, independentemente do tempo de trabalho que tem na associação, da sua formação académica ou profissional, todas e todos podem ser chamadas/os a pronunciar-se no debate sobre questões políticas e estratégicas e as suas opiniões e ideias devem ser escutadas activamente, sendo estas práticas mobilizadoras e tendo resultados muito positivos. Acima de tudo, uma associação deve ser um projecto colectivo e não um somatório de pessoas ou projectos.

---

14. Carta Mundial das Mulheres para a Humanidade, MMM 2005 em [www.marchamulheres.no.sapo.pt](http://www.marchamulheres.no.sapo.pt)

## **2.2. Os limites e desafios a práticas profundamente paritárias**

Parece-nos também que práticas associativas paritárias não podem deixar de lado a diversidade e o colorido. Temos a profunda convicção de que o mundo não é, nem pode ser visto e construído, a preto e branco ou cinzento, daí que o gosto e a procura da diversidade sejam também uma condição de práticas paritárias, no sentido da definição de paridade feita logo no início deste artigo. Esta diversidade concretiza-se nas idades, origens, nacionalidades e culturas, nos credos, crenças e religiões, nos estilos e nas opções de vida.

Esta diversidade nem sempre facilita a vida associativa e acção socioeducativa, uma vez que a vivência diária das diferenças obriga e testa, constantemente, a coerência entre o que é dito e o que é feito. Daí que seja necessário uma vigilância e um exercício quotidiano de respeito e gosto pela diversidade, mas também de tolerância à ambiguidade. Por outro lado, esta diversidade, que acreditamos ser essencial a uma vivência profundamente democrática e alternativa, obriga também a negociar e a aprofundar concepções, a encetar diálogos alargados sobre conceitos e áreas-chave de acção, para que haja consensos e políticas fortes e coerentes. Acreditamos que a paridade não se constrói apenas abrindo espaços de participação e liderança às mulheres. Na paridade estão incluídos os modos de ser, fazer e conhecer no feminino, tantas vezes aprendidos na subjugação, mas cujo potencial emancipatório é palpável por apelarem a *outro* modo de pensar e fazer as coisas. Entendendo a paridade como condição de construção de paz e uma visão e aspiração de mundo, é necessário também que ela assente no gosto pelas relações de cuidado e ternura, em práticas de escuta activa e numa *democracia de alta intensidade*.

Queremos aqui deixar claro que tudo isto é difícil, complexo, cansativo e cheio de armadilhas. Queremos destacar algumas das maiores dificuldades com que nos temos defrontado. A primeira é que o tempo desta democracia paritária e participativa é muitas vezes incompatível com o tempo das candidaturas a projectos e das consequentes responsabilidades. Esta dificuldade envolve riscos, alguns indesejáveis curto-circuitos, e muitas vezes uma enorme frustração pessoal e colectiva. Em segundo lugar, estas práticas têm dificuldade em ser entendi-

das como exemplares, por não lhes ser atribuído o mérito, nem a autoridade que efectivamente têm. Muitas vezes a nossa sociedade tem dificuldade em levar a sério as suas mulheres, e muito especialmente as suas jovens mulheres. O ser mulheres e jovens mulheres reúne de imediato muitas condições de descredibilização e de falta de autoridade social e política. Este problema é mais comum do que se possa imaginar e constitui um sério bloqueio aos caminhos para a igualdade e paridade.

Por último, importa dizer que falta ainda aprender quase tudo sobre como trazer, de forma efectiva, para o seio das práticas e das narrativas associativas as jovens mulheres de base, que, no nosso país e de uma forma por vezes brutal, são as mais pobres, as mais discriminadas, as mais vulneráveis à violência e à degradação humana. Temos aprendido com estas mulheres em Portugal e com muitas mulheres pobres e indefesas de Angola, Timor-Leste, Brasil, Moçambique, Equador, Peru, Ruanda, Burundi, Palestina e outros países como importa alimentar e construir a globalização da solidariedade e como importa aperfeiçoar o nosso esforço cívico. Este é um dos problemas que vivemos mais intensamente, local e globalmente, e ao qual queremos prestar toda a nossa atenção.

### **3. Pedagogias para a paridade e a igualdade**

Tendo por pano de fundo as actividades de Educação para os Direitos Humanos que temos desenvolvido, no quadro da AJP, em parceria com escolas, complementando o seu papel na socialização e desenvolvimento pessoal e social das/os jovens, iremos agora reflectir sobre as pedagogias para a paridade e igualdade. Desenvolvemos actividades em torno de variados temas relacionados com a igualdade de género e de oportunidades que usam metodologias altamente democráticas, participativas e experienciais, sendo o *feedback* acerca deste tipo de metodologia muito positivo, já que permite às e aos jovens uma vivência e experiência intensas da igualdade de oportunidades durante as actividades. Estas metodologias utilizadas em várias intervenções socioeducativas reconhecem a cada ser humano saberes, conheci-



mentos e competências específicos e é a partir dessa riqueza colectiva que se começa a transformação dos comportamentos. Assim, as/os jovens e pessoas adultas são, nestas actividades, escutadas/os e valorizadas/os de igual forma, independentemente do seu sexo, do seu desempenho de estudante, da sua nacionalidade, do seu nível de desenvolvimento, da sua condição social e económica, da sua situação familiar, do seu aspecto e aptidões físicas, mentais ou psicológicas. Ou seja, numa perspectiva de democracia intensa, é dada a oportunidade às e aos participantes de expressarem a sua opinião e reflexão e de partilharem as suas histórias e vivências de igual forma, num profundo respeito pela diversidade. É importante ainda salientar que estas pedagogias permitem, a cada uma das pessoas envolvidas, colocar-se na situação da/o outra/o, sentindo, argumentando e procurando alternativas para o bem de todas/os e não apenas para si mesma/o.

No mesmo sentido, o princípio da democracia participativa está presente nesta abordagem socioeducativa, uma vez que as animadoras-facilitadoras das actividades se apresentam como pares das e dos jovens e pessoas adultas com que trabalham. Ou seja, não são elementos externos detentores do saber que vêm impor a sua opinião ou saberes, como alguém superior<sup>15</sup>. São, antes de mais, seres humanos iguais que querem escutar e partilhar com estas pessoas os seus sentimentos e aspirações relativamente à igualdade de oportunidades e aos Direitos Humanos. Mais do que dar respostas, as animadoras fazem perguntas que incitam, motivam e permitem a reflexão individual de cada criança, jovem e/ou adulta e a elaboração de uma opinião fundamentada e própria, que é valorizada e reconhecida. No entanto, e como se tem tendência a compreender e amar apenas o que se conhece, as animadoras, através da partilha de vivências e conhecimentos, têm também a função de dar a conhecer modos alternativos de ser, fazer e pensar. Elas próprias, enquanto jovens mulheres trabalhadoras, autónomas e independentes, são detentoras de uma experiência única e vista em certos meios como ainda pouco convencional, con-

---

15. Fomos beber a Paulo Freire o fundamental destas concepções pedagógicas e metodológicas. É este homem que nos acompanha com todo o seu cuidado e vontade manifesta de nos ajudar a entender como podemos mudar o mundo através daquilo a que chama *conscientização*, ou seja, a imbricação entre pensamento e acção transformadora da opressão em emancipação.

frontando as/os participantes com as suas experiências específicas e visões. Muitas vezes, as imagens de mulher que dominam em contextos mais conservadores são apenas de um papel desvalorizado de mãe e/ou dona de casa, submetida aos desejos da sua própria família, não se lhes associando nenhum papel público ou positivo a não ser o relacionado com a beleza e a futilidade.

A própria organização do espaço físico durante estas acções socioeducativas, dispondo todas e todos as/os participantes num mesmo plano, normalmente em círculo, dando-lhes posições iguais, criando relações horizontais, quebrando barreiras e hierarquias, é marcante do tipo de ambiente educativo que se procura proporcionar. Esta disposição física, que afinal informa o mental, é inversa à prática normal nas escolas. Parece-nos ser de extrema importância que o crescimento das/os jovens se faça na partilha de poder e na horizontalidade. Continuando a nossa reflexão, focando-nos ainda no *como fazemos*, as metodologias democráticas, participativas, experienciais e cooperativas permitem trabalhar com as subjectividades de cada ser humano, apelando a capacidades e competências às quais nem sempre é dada a devida atenção. Enquanto que normalmente no sistema educativo convencional se dá uma particular importância às competências cognitivas e à memória repetitiva, estas pedagogias paritárias trabalham também, deliberada e intencionalmente, com as emoções, com a criatividade, com as energias e com o corpo, porque concebem o ser humano como um ser integral possuidor de sentimentos, emoções e racionalidade.

Como ficou explícito nos pontos anteriores, procuramos reinventar a igualdade para que coexista com o direito à diferença. É na diversidade que queremos educar as/os crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas, transmitindo-lhes e praticando com elas/es que cada uma e cada um é uma peça fundamental para o mundo. Como num *puzzle*, a falta de uma peça não permite a finalização do mesmo. Por muito que se procure, a ausência de uma peça diminui a beleza e o sentido final do *puzzle*.

Por outro lado, há ainda outros pequenos e simples instrumentos para a prática da igualdade que gostaríamos de referir. Em primeiro lugar, a utilização do feminino e masculino na linguagem, para habituar as/os jovens à diferença de género; dando visibilidade comunicativa ao

género feminino que sistemática e ortodoxamente desaparece da linguagem em favor do *chamado masculino universal* – perdoem-nos, mas este é um dos conceitos mais insensatos que o sexismo linguístico criou e tenta manter a todo o custo. Esta medida faz com que as jovens se sintam reconhecidas e valorizadas. Por outro lado, a valorização das raparigas e das mulheres e o cuidar da sua auto-estima faz-se com pequenos gestos e palavras simples, incentivando a sua participação, uma vez que nas turmas e grupos, por vezes maioritariamente masculinos, as jovens têm maior dificuldade em participar em voz alta, apesar de serem as discretamente mais activas em outro tipo de tarefas. Parece-nos também muito importante atribuir papéis de destaque e menos convencionais às raparigas e aos rapazes, desmistificando algumas ideias feitas em relação aos seus papéis e desconstruindo os estereótipos de género dentro de cada grupo. Por exemplo, desmistificar e perceber qual o motivo do riso e estranheza quando num exercício um rapaz assume um papel de cuidado e sensibilidade ou uma profissão como Educador de Infância; ou saber porque é que uma rapariga é *acusada* de *maria-rapaz* quando gosta de futebol.

São exemplos como estes que nos permitem descobrir em conjunto que as feministas não querem tomar o poder, mas sim transformá-lo em bondade e melhor vida para todas as pessoas e todas as criaturas. Por fim, há ainda o que se pode chamar “tarefas para o Bem Comum”, ou seja, aquelas tarefas que voluntariamente as/os jovens levam a cabo e que são necessárias para o bom desenrolar da actividade. Estas permitem a criação de um sentimento de comunidade no contexto da turma e promovem atitudes de cooperação, solidariedade e também de cuidado face ao ambiente que nos rodeia. A par desta prática, junta-se o reconhecimento e a valorização deste tipo de atitudes, atribuindo, por exemplo, *estrelas* às e aos jovens que voluntariamente as exercem ou que demonstrem outras atitudes de solidariedade. Queremos formar *jovens 5 estrelas* que, no fim dos processos educativos, se sintam uma galáxia. É através deste tipo de instrumentos que temos vindo a sensibilizar e a praticar com numerosos jovens e adultas/os valores e atitudes essenciais à construção de uma Cultura da Paz através de caminhos para a Igualdade e Paridade.

A nossa reflexão vai longa, mas parece-nos que a principal tarefa é tra-

duzir o que temos pensado e ajudar a construir outros pensamentos. Para isso, precisamos de tempo, de exercitar a escuta e a paciência, praticar a humildade epistemológica e a convicção de que os discursos fatalistas e repetitivos são verdadeiramente a razão da nossa sonolência. Gostaríamos de terminar com a ideia de que as mulheres e os homens, neste tempo de ideias feitas, só estão conformadas/os na aparência. E como não basta termos razão, precisamos de imaginar e fazer todos os dias um *outro* mundo.



## **SOMOS DIFERENTES E SOMOS IGUAIS CONTRIBUTOS PARA PEDAGOGIAS NÃO-SEXISTAS E UMA CULTURA DE PAZ**

Teresa Cunha (AJPaz e Escola Superior de Educação de Coimbra)

Não basta falar de sexismo, como se este fosse um fenómeno e uma relação social simples e não problemática. Pelo contrário, esta forma de discriminação tão atávica quanto dominante pressupõe um confronto cognitivo e o reconhecimento prévio de que existe um “poder” que faz com que *um*, o género masculino, se pense como o oposto do *outro*, o género feminino. Qualquer abordagem essencialista distorce, necessariamente, o conhecimento, a experiência e a comunicação; primeiro, porque toma como imutável e natural o que é socialmente construído – por exemplo, as relações entre os sexos e as suas funções sociossimbólicas; em segundo lugar, porque tende a generalizar o que não pode ser homogeneizado; por último, porque define como ponto de referência um centro auto-imaginado.

Contudo, criada e naturalizada a subalternidade do *outro* que é apenas uma margem, como podemos lidar com ela sem a reforçar e até a reproduzir? Se o sexismo (de carácter patriarcal) aparece como um sistema de poder planetário cuja ancestralidade e pandemia lhe permite ter o *dom da ubiquidade*, como contrariar e desconstruir o efeito de invisibilidade e imaterialidade das suas manifestações fenomenológicas e legitimações ontológicas? Sabemos que a subalternidade, as entidades subalternas existem, mas poderão elas realmente falar, fazer emergir a sua verdadeira voz? Podemos falar e conhecer o sofrimento ou a redenção das mulheres, provocados pela violência, dominação, silenciamento, pela guerra ou pela paz, ou apenas nos podemos referir a eles por analogia, mediando-os através dos “documentos” e “artefactos” que um conhecimento monocultural e sexista nos “impõe”?

Na evocação central da campanha “Somos Diferentes, Somos Iguais” está um apelo a pensar uma outra forma de olhar e de agir nas nossas sociedades que, se levada às suas máximas potencialidades, significa fazer ruir os principais pressupostos em que assenta a violência estru-

turante em que vivemos. Não se trata apenas de identificar as múltiplas discriminações ou de celebrar a diversidade, mas sim de procurar as razões profundas das transformações emancipatórias que, apesar de tantas vezes marginalizadas, fazem os caminhos determinantes para que todas e todos possamos viver, finalmente, o inédito viável da Paz. No meu entendimento, esta estrada não se pode fazer, contudo, sem abordar o sexismo, o patriarcado, as violências e as guerras para os poder compreender, desacreditar e prescindir deles. É meu objectivo pois pensar, analisar, articular e criticar sexismo, violência e guerra para construir as bases de reflexão e acção daquilo que mais nos interessa a todas/os: a construção de uma Cultura de Paz no século XXI.

## 1. O sexismo patriarcal: uma *guerra infinita* contra as mulheres?

O patriarcado é um sistema ideológico e de práticas sociais, materiais e imateriais, que atribui e naturaliza a superioridade do sexo masculino (na sua figura simbólica do pai) sobre o sexo feminino. Considerado uma construção social, o patriarcado funda e alimenta *relações de género* que determinam os papéis sociais e simbólicos atribuídos ao feminino e ao masculino, opondo-os em dicotomias subalternizadoras do género feminino. Assumindo diversas formas e utilizando variados instrumentos de opressão, o patriarcado é, portanto, um sistema de relações de poder, desiguais e hierárquicas, baseadas no controlo do masculino sobre o feminino<sup>1</sup>. Este conceito está extensamente documentado na literatura feminista, da qual destaco as noções desenvolvidas por Betty Reardon, Francoise d'Eaubonne e Elisabeth Badinter (Reardon, 1985: 37; Badinter, [s.d.]: 193; Eau-bonne, 1977: 228).

---

1. Nem sempre o sexo biológico predomina ou coincide com a construção social e é por isso que se fala de relações de género. As palavras de Simone de Beauvoir expressam bem o carácter eminentemente social deste mecanismo e dispositivo social que o patriarcado criou para manter o poder de Um sobre o Outro: *Se a função da fêmea não basta para definir a mulher, se nos recusarmos também a explicá-la pelo eterno feminino e se, no entanto, admitimos, ainda que provisoriamente, que há mulheres na Terra, temos de formular a pergunta: Que é uma mulher? (...) A biologia não basta para fornecer uma resposta à pergunta que nos preocupa: porque é que a mulher é o Outro? Trata-se de saber como a natureza foi nela revista através da história; trata-se de saber o que a humanidade fez da fêmea humana* (Beauvoir, 1975: 11; 67).

Para além de criar um sistema discriminatório, que remete para a esfera do privado o género feminino e para a esfera pública o género masculino, cria mútuas exclusões. Naturalizando profundamente a inferioridade das mulheres, através de um substantivo feminino aprisionado entre os muros apertados de um papel social subalterno, o patriarcado conta com as mulheres para se reproduzir e reproduzir todas as suas violências. Nas palavras de Maria de Lourdes Pintasilgo, o sexismo é uma emanção do patriarcado que

*não respeita a igualdade de dignidade entre as pessoas [e] não se institucionaliza sem conceder ao sexo discriminado um certo número de pseudoprivilégios tendentes a camuflar a injustiça* (Pintasilgo, 1981: 22).

É neste sentido que colocar o sexismo patriarcal no centro desta discussão nos pode conduzir a uma perspectiva realmente crítica do debate sobre a violência, constitutiva de qualquer tipo de discriminação, que no seu paroxismo se materializa em todas as guerras.

Considerado o “pai” de todas as opressões, as feministas defendem que lutar contra o sexismo que o patriarcado impõe a todas e a todos é lutar pela liberdade de todas e todos as/os oprimidas/os (Reardon, 1985: 22) e, em consequência, pela paz, entendida como a maximização da justiça individual e colectiva, num ambiente saudável e capaz de alimentar a vida e a harmonia entre todas as criaturas. A paz é também, deste ponto de vista, a construção de uma cultura de não-violência e a deslegitimação social e política das práticas e das instituições que promovem, perpetram e perpetuam a violência e a guerra.

O lugar de subalternidade social, política e ontológica a que as sociedades patriarcais têm remetido as mulheres<sup>2</sup> nunca permitiu ouvi-las de facto fora deste sistema de dominação, o que condiciona desde logo a pretensa autenticidade<sup>3</sup> de qualquer narrativa sobre o feminino, as suas mundividências e, em consequência, também sobre os múltiplos sentidos da não-discriminação e da paz. O patriarcado antecede a

---

2. Mais precisamente o género feminino.

3. No sentido de não enviesada, distorcida, perturbada pelo sistema de poder que, necessariamente, a condiciona.



guerra<sup>4</sup>, e não o contrário, e isto constitui-se como que num aprisionamento ao qual é impossível escapar sem uma hermenêutica profundamente crítica e desconstrutora dos postulados sexistas que habitam os nossos sistemas de pensamento, os nossos conhecimentos e suas ferramentas.

Os estudos feministas e pós-coloniais vieram mostrar, com bastante coragem e clareza, os enviesamentos que todas as teorias sobre a violência, as discriminações e a paz produzem quando não colocam na sua agenda uma crítica radical sobre a construção do sujeito/objecto do conhecimento e as formas de o comunicar. As suas contribuições ajudam ainda a compreender que todas as mulheres são sujeitas/os e objectos de múltiplos “colonialismos”<sup>5</sup> (Shiva, 2000; Harding, 2000), na medida em que é sobre a naturalizada subalternidade do feminino (mais aguda em alguns aspectos do que noutros e também segundo os espaços e tempos onde se manifesta) que se têm vindo também a construir muitas narrativas de discriminação e da eficácia da violência. As mulheres são o grupo humano que a mais doutrinas e regras de desigualdade e de discriminação tem estado sujeito (Reardon, 2002:189), quer ao longo da história<sup>6</sup> quer à escala do planeta. Esta sujeição pan-

---

4. A este respeito, siga a definição de Betty Reardon que estabelece que War [is] a *legally sanctioned, institutionally organized armed force, applied by authority to maintain social control, pursue public objectives, protect vital interests and resolve conflicts* [and] *is grounded in the assumption that coercive force is the ultimate and the most effective mechanism for obtaining and maintaining these desired conditions* (Reardon, 1985: 13).

5. Interessa a este trabalho inter-relacionar duas abordagens para definir de forma útil *colonialismo* no contexto em que o pretendo utilizar. Aníbal Quijano diz que o colonialismo é a ideia de classificar a população do planeta segundo “raças”, criando assim *um padrão de poder que impregna todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjectiva*. Esta ideia de classificação universal é, segundo Quijano, *a mais profunda e perdurável forma de dominação colonial* (Quijano, 2003).

Maria de Lourdes Pintasilgo diz que se pode substituir sexismo por “racismo” e sexo por “raça” (Pintasilgo, 1981, 22), revelando-se assim melhor a amplitude do sistema de segregação, de desqualificação e de menorização ontológica que esta intersecção implica. Com base nestes contributos, usarei o conceito “colonialismo” no sentido de todos os sistemas de poder e de dominação social, material e intersubjectiva com base numa classificação desqualificadora e hierarquizadora.

6. As mitologias da bacia do Mediterrâneo podem ajudar-nos a perceber como têm sido dolorosas as relações entre mulheres e homens e como se legitimaram as múltiplas inferioridades do género feminino. A título de exemplo, na tragédia de Esquilo, Clitemnestra mata o seu esposo e acaba assassinada pelo seu filho Orestes que é defendido por Apolo, novo deus do Sol, no tribunal de Atena. Nem o coro das Euménides consegue impor os antigos valores, e o assassínio da Mãe sai legitimado. A deusa Istar transforma-se numa divindade masculina, Asthar, na antiga Babilónia e Assíria: Atena nasce da cabeça de Zeus, depois deste ter engolido Prudência grávida; Ísis submete-se a Orisis como uma boa esposa e Eva é culpada pela tragédia do sofrimento humano. Porém, quem vai sistematizar a desigualdade dos sexos é Aristóteles, fundamentando-a filosofica e metafisicamente. A mulher não é somente desigual, mas também inferior; ela é o princípio corrup-

cultural e de condição de ser o *outro* tem-se constituído como determinante na construção das subjectividades e das relações intersubjectivas e sociais. Esta condição social permanente<sup>7</sup> permitiu a exclusão sistemática das mulheres e do seu papel nas iniciativas de prevenção e de redução da violência nos assuntos públicos. Aliás, as mulheres até há pouco tempo atrás, só pelo facto de terem nascido ou se terem tornado mulheres, não podiam sequer chamar a atenção sobre a violência que sofriam em suas casas porque esta atitude era, e ainda é muitas vezes, sancionada negativamente pela família e pela sociedade. Pelas mesmas razões, muitas mulheres hoje ainda experimentam todas as

---

tível da matéria que o homem informa. Sem prescindir da matéria, Aristóteles, no entanto, responsabiliza a mulher pelo nascimento de monstros e de crianças do sexo feminino, como se estas fossem existências lapsas. Em Roma as mulheres não eram «sujeito de direito» e a sua vida pertencia sucessivamente ao pai, ao marido e ao sogro.

Os Padres da Igreja, Tertuliano por exemplo, não hesitavam em afirmar que a *mulher é a porta do diabo* e Stº Agostinho reforça esta ideia no século IV dizendo que *é de ordem natural entre os humanos que as mulheres sejam submetidas aos homens e os filhos aos pais. Porque é uma questão de justiça que a razão mais fraca seja submetida à mais forte*. Dez séculos mais tarde, S. Tomás d' Aquino confirma, apesar do seu desinteresse em geral pelas mulheres, a desigualdade natural entre os dois sexos, afirmando que *a inteligência deve ser controladora da sensibilidade para a dominar e mantê-la nos limites da moral e fins cristãos*. No lugar da sensibilidade coloca, como já tinha feito Agostinho, a mulher, reservando ao homem o lugar da inteligência.

No princípio do século XIV a lei "sálica" impede a mulher de suceder nos feudos. A Universidade de Paris intenta contra as mulheres médicas e impede-as de obter diplomas. Catarina de Medicis será a última mulher, durante muitos séculos, a ter um papel autónomo na política. Do século XVI ao XVIII a autoridade marital sobrepõe-se e desenvolve-se sob os auspícios da tríade Rei-Deus-Pai. No princípio do século XIX, o Código Napoleónico, inspirado no direito romano, cerra fileiras contra qualquer tentativa de liberalização e destrói qualquer ilusão nascida com a revolução francesa.

Freud, no século XX, afirma que a mulher adulta é aquela que deseja a maternidade por "sublime", sublimação do sentimento de falta e castração, ao descobrir que, ao contrário do seu companheiro, não possui um pénis. A mulher continua um ser lapso, imperfeito, determinado pelo homem, ignorante, desigual e inferior. O fascismo de Hitler coisifica a mulher considerando-a, de novo, o húmus material onde o macho irá fazer nidar os ovos da pura raça ariana.

Com os alvares do liberalismo, os direitos cívicos vêm primeiro. Na Inglaterra, o direito ao voto (a partir dos trinta anos) é concedido às mulheres em 1918, na Alemanha em 1919, nos Estados Unidos da América em 1920, mas a paridade e o fim do patriarcado está longe de acontecer (Cunha, 1987).

- Há um intenso debate a propósito de duas hipóteses analíticas acerca da existência *ab eterno* do patriarcado como forma de constituição de todas as sociedades humanas ou da sua emergência a partir de certas condições históricas. Simone de Beauvoir representa a tendência que defende o patriarcado desde sempre. Autoras como Elisabeth Badinter, Benoîte Groust ou Françoise d'Eaubonne defendem a tese de que o patriarcado enquanto sistema dominante emerge nas sociedades da bacia do Mediterrâneo nos alvares da agricultura, com a charrua (há cerca de cinco mil anos), preconizando o seu carácter eminentemente histórico e eurocêntrico. Na literatura pós-colonial, autoras como Chandra Mohanty ou Gayatri Spivak chamam a atenção para a diversidade das relações de dominação a que as mulheres têm estado sujeitas, nem sempre configurando as relações patriarcais tal como são concebidas para o ocidente judaico-cristão.

violências “privadas” no mais absoluto e silencioso sigilo. Reconhecer, desocultar e fazer emergir estas violências e qualificar os contributos das mulheres, os seus conhecimentos e os seus métodos de resistência não-violenta é tentar um paradigma contra-hegemónico e abalar seriamente os alicerces do sistema que as silencia.

O patriarcado, sendo um sistema de dualismos baseado na superioridade do macho sobre a fêmea, de *um* sobre o *outro*, assenta necessariamente na competição, hierarquia, agressão, burocracia<sup>8</sup>, alienação e na negação das emoções que as relações intersubjectivas compreendem. Deste processo resulta a objectivação do *outro* por motivos de identidade sexual, classe ou raça; na impossibilidade de considerar igual em dignidade aquela/aquele que é diferente, o sexismo processa essa diferença tornando-a simultaneamente numa insuficiência e ao mesmo tempo numa ameaça. O *outro* passa a ser o objecto da acção defensiva ou dominadora daquele que o define enquanto ameaça, desconhecido e diferente.

Na guerra e na violência encontramos o mesmo dualismo necessário e central: agressores e vítimas, vencedores e perdedores, nós e o inimigo. (Reardon, 1985: 37). Esta necessidade de manter uma lógica de oposição tem como consequência a criação da necessidade material e simbólica de uma ideologia e de uma atitude de defesa face a um qualquer potencial inimigo. É esta lógica oposicional que cria uma instituição armada, capaz de usar *legitimamente* a força contra o *outro*<sup>9</sup>, sempre que este possa ser pensado ou imaginado como uma potencial ameaça à integridade do “sujeito-pai”<sup>10</sup>. Este processo de legitimação cultural e política necessita de um elemento cultural central: os “heróis românticos”, e profundamente chauvinistas, a que nos acostumaram todas as narrativas épicas sobre a guerra. Eles servem para perpetuar e proteger a naturalização e a reprodução do autoritarismo, do uso da violência como modo privilegiado de regulação dos conflitos e da *bonomia paternalista* em que transformam a sua agressividade.

---

8. Entendida como um conjunto de procedimentos que permitem o controlo do *outro*.

9. Nas palavras de Simone de Beauvoir, *no momento em que o homem se afirma como sujeito e liberdade, a ideia de Outro concretiza-se. A partir desse dia a relação com o Outro é um drama: a existência do Outro é uma ameaça, um perigo* (Beauvoir, 1975: 177).

10. E das suas manifestações tal como o Estado.

O primado dado pelo sexismo chauvinista à inferioridade das mulheres, e a todo o sistema violento que lhe corresponde, tem uma multitude de consequências que extravasam em muito o grupo humano das mulheres. Isto representa um sistemático e enorme empobrecimento e exclusão das mulheres em geral, mas também de todas as pessoas vulneráveis e consideradas “inúteis” a este universo de poder, como crianças, velhas/os, doentes, pessoas diferentes, entre outras. É também por isso que os homens não confiam nos homens, mas apenas em alguns homens: aqueles que são a imagem inequívoca de uma certa masculinidade, epitomizada por exemplo nos heróis de guerra ou nos líderes paternais, intocáveis e inquestionáveis. A ligação entre sexismo-militarismo-violência e pobreza-exclusão-discriminação é suficientemente clara e auto-evidente para me permitir afirmar, juntamente com outras autoras (Reardon, 2002: 191; Rehn, e Sirleaf, 2002: 4), que só o desaparecimento do sexismo e do patriarcado pode constituir a esperança de um dia podermos inventar relações sociais justas para todas as pessoas, qua incluam a satisfação das necessidades básicas, uma atitude de tolerância, interesse e respeito mútuo e a eliminação total da violência.

## 2. O mito da eficácia da violência

O condicionamento da mente humana à ideia de que a violência e a guerra são necessárias para resolver os conflitos assenta, como se disse atrás, numa pretensa superioridade natural<sup>11</sup> de alguém sobre alguém, de um género sobre o outro. É esta naturalização da superioridade de um ser humano sobre outro que produz a ideia de ameaça permanente que tem que ser contida por meios repressores. Assim, as armas são instrumentos essenciais para mediar as relações sociais, directa ou

---

11. Que o patriarcado rapidamente transformou numa ligação privilegiada dos homens com o divino, procedendo à sacralização de todas as relações sociais contidas na construção de género. No caso da concepção judaico-cristã, deus é macho, é homem; é o pai, é o filho e o espírito santo. As palavras de Agostinho não deixam dúvidas sobre esta fórmula sacralizada do poder do homem: *No vocábulo “Deus”, eu entendia já o Pai que criou todas as coisas; e pela palavra “Princípio” significava o “Filho”, o qual foi criado pelo Pai. (...) Eis a vossa Trindade, meu Deus: Pai, Filho e Espírito Santo. Eis o Criador de toda a criatura* (Santo Agostinho, 1981: 359-360).

indirectamente. Este condicionamento produz um mito, o *mito da eficácia da violência* (Stephenson, 1999: 140) sobre todos os métodos não violentos, e assim se possa glorificar quem a usa em detrimento de outros modos de poder e de regulação sociopolítica. A ineficácia histórica da guerra-violência está inscrita nas evidências empíricas que todas/os temos dos inúmeros conflitos bélicos que sempre foram incapazes de resolver, duradouramente, os grandes problemas humanos. Porém, este mito sobrevive dada a sua capacidade de se reafirmar a partir das suas próprias negações. Gera-se o que muitas e muitos chamam de *espiral da violência*, uma vez que se pretende que a resolução definitiva do conflito só possa ser conseguida se se utilizarem mais meios de força, de modo a obrigar, sem réplica, o *outro* a obedecer ou a aceitar as condições impostas. Nesta lógica belicista, conflitualista, adversarial, hierárquica, a paz só é possível através da eliminação total do *outro*.

Sabe-se que a guerra e a sua preparação<sup>12</sup>, a produção de armamento e o seu tráfico, o desenvolvimento da tecnologia militar e o aumento do conhecimento sobre as formas letais ou destrutivas da acção humana tornam menos seguras todas as sociedades. Os conhecimentos e as experiências sobre as condições de insegurança e o perigo que a guerra e todo o seu aparelho institucional, organizacional, político e económico implicam têm feito surgir, por contraposição, muitas actividades e movimentos<sup>13</sup> a favor da paz. Estas organizações e movimentos sociais têm mantido na agenda pública a discussão sobre a inutilidade e/ou ilegitimidade da guerra e as incontáveis e trágicas consequências que esta produz. No entanto, este debate e este aumento de consciência social não produziu ainda os efeitos desejados: a redução de gastos militares não é encarada como uma possibilidade real e concreta, nem o é a recondução dessa riqueza a favor do bem-estar da população mundial, que poderia significar a mudança do paradigma da *guerra infinita*<sup>14</sup> para

---

12. Que inclui o treino e a formação de grupos significativos de pessoas, na esmagadora maioria homens, para a obediência sem restrições, a hierarquia inquestionável e a disciplina competitiva, próprias da instituição militar.

13. Muitos destes movimentos são de mulheres, mas também existem muitos movimentos pacifistas constituídos por mulheres e homens das mais variadas proveniências e origens.

14. Estou a usar uma expressão que dá título a um livro que analisa as condições e as motivações das guerras levadas a cabo no início do século XXI (Louçã, Costa, 2003: 15) e que, penso, exprime muito bem o reacender do espírito militarista chauvinista presente no início do 3º milénio, com a ascensão do neoliberalismo e o protagonismo militar dos Estados Unidos da América.

um paradigma de paz e segurança<sup>15</sup>. Por outro lado, tem-se dado muito pouca importância política e visibilidade cultural a todas as alternativas existentes, e às que podem ser imaginadas, às armas. Estamos pois perante uma recusa, aparentemente pancultural, de colocar em causa o sistema que gera, a partir dos seus pressupostos e postulados, a diferenciação desqualificante, que produz, naturaliza e legitima, a discriminação, a violência e a guerra.

É este um dos mais interessantes e importantes contributos das análises feministas sobre a guerra e a violência: o imperativo da desmistificação da centralidade da cultura militar-bélica existente, como modo eficiente e justo de regular as relações humanas.

### **3. À procura de uma Cultura de Paz complexa e duradoura**

#### **3.1. Porque não se pode renunciar à complexidade e às constelações**

Para podermos analisar e procurar um conhecimento complexo que possa dar conta da diversidade das experiências, visões e contributos das mulheres na construção da paz, tem vindo a ser necessário desconstruir o argumento essencialista que naturaliza a “vocação pacífica” do sexo feminino. Tanto as atitudes que enfatizam a paz, a partilha e a cooperação como a brutalidade fazem parte do ser humano. Não é rigoroso falar de *mulheres na construção da paz*; é fundamental que se fale das relações de género nos processos de construção da paz. É muito importante saber diferenciar entre as pessoas concretas e as construções sociais (Vincent, 2001: 1; Meyer; Prüggl, 1999: 6) que as prendem a um modelo ou a um arquétipo pretensamente radicado na intocabilidade da sua natureza biológica. Não é a maternidade biológica que faz das mulheres seres especificamente pacíficos, mas, como muito bem lembra Sara Ruddick, é o pensamento materno, que é atento, acolhedor, tolerante à mudança e à ambiguidade, ambivalente e que tem

---

15. Aqui sigo a definição de Betty Reardon para segurança como sendo *a expectativa de bem-estar que se encontra na protecção contra todo o tipo de dano, atendendo a todas as necessidades humanas, na experiência da dignidade humana e no cumprimento dos direitos humanos num ambiente natural são e capaz de preservar a vida* (Reardon, 1993).

apego à verdade (Ruddick, 1995: 220) que é tão útil para a construção de uma Cultura de Paz.

Qualquer entendimento das experiências das mulheres baseado num conceito estreito e etnocêntrico de gênero é incapaz de dar conta dos viesamentos produzidos pela homogeneização e da hierarquização dos processos económicos e culturais, que são o resultado da cultura científica iluminista. É preciso pôr em causa a unanimidade e, em consequência, reconceitualizar as referências que são produzidas pelas mulheres brancas, de classe média e que vivem nos países do centro, e que absorvem e silenciam outras maneiras de ser mulher. É a diversidade das experiências, das identidades, da cultura e da história que nos permitem compreender processos específicos de dominação e subordinação para, em seguida, desvendar as suas correspondentes dinâmicas de resistência e de oposição.

O trabalho pela paz é sempre específico porque a resistência a uma violência é sempre uma resistência a uma experiência particular (Ruddick, 1995: 245). Dispensar esta complexidade e este dinamismo pode conduzir-nos à celebração da existência de múltiplas “essências”, quietas e acomodadas em estruturas culturais unificadas e portadoras de identidades estáveis, estáticas e autocentradas, incapazes de se comunicarem (Mohanty, 1991). A plausibilidade das teorias saídas dessa celebração pós-moderna continua a radicar-se no pressuposto de que cada identidade existe por si e em si mesma, sem possibilidade real de contacto e relação com outras. Ao contrário, ao ter em conta a especificidade das experiências, situando-as nas constelações socio-simbólicas onde têm lugar e se desenvolvem, relacionando-se com outras, continuando a não ser capazes de explicar a totalidade do mundo, desocultam-se, no entanto, o máximo possível dos conhecimentos da acção pela paz.

Tornar visível a pluralidade das existências, das formas de ser mulher, e fazer disso uma ferramenta de luta e resistência não nos deve conduzir à pulverização e incomunicabilidade das experiências da violência e da paz. Efectivamente, são as teorias gerais e universalizadoras que não permitem o diálogo, uma vez que reduzem as *voces* singulares à função de produção dos sublinhados do discurso geral. Ter em consideração que há múltiplas formas de ser e de se tornar mulher abre a

possibilidade à construção de narrativas comunitárias com sentidos intrínsecos e com formas endógenas de funcionamento, cujas condições de possibilidade para o diálogo aumentam porque a sua relação com outras comunidades interpretativas não têm que ser de sujeição mas podem ser de relação cooperativa. A ideia-conceito de comunidades de sentido permite contrariar a atomização e o solipsismo e, ao mesmo tempo, não exige um regime de sujeição para existir. A justiça cognitiva que preconizo apoia-se, de facto, neste conceito de comunidade que é, por um lado, um conjunto de expectativas estabilizadas, e por outro a possibilidade de se abrir e ficar em contacto com outras comunidades, desenvolvendo interacções e diálogo.

### **3.2. *Porque não se pode renunciar às mulheres e se tem que renunciar ao sexismo***

Uma das características da percepção que as mulheres têm de si próprias ao nível local é que são executantes, e não *peritas*, acerca da construção da paz. Elas agem de modo a permitir e a prolongar a sua sobrevivência e a da sua família. Para estas mulheres, a paz quer dizer segurança concreta e diária na mobilidade necessária à vida; a paz quer dizer poder esperar pelo fim de cada dia sem medo de ser molestadas, ou molestadas as suas filhas ou parentes mulheres (Mazurana; Mckay, 1999: 12-14). A paz, para estas mulheres, significa não perder os seus afectos que se identificam com os filhos, maridos, pais e outros homens de família, que desaparecem invariavelmente com a guerra ou outros conflitos violentos. Estas mulheres não documentam as suas acções, nem as justificam em quadros mais amplos de análise, sendo que fazem mais referências do que os homens aos efeitos individuais e familiares e concebem os impactos da guerra em termos de proximidade (Beristain, 2003:4). Marginalizar as mulheres ou marginalizar estas ou aquelas mulheres da construção da paz – em qualquer momento da sua realização – é marginalizar necessariamente um conjunto de perspectivas importantes; afastar as mulheres de tudo o que paz envolve é diminuir as possibilidades de a conseguir de uma forma duradoura (Vincent, 2001; Cordero, 2001).



O princípio-chave de *não provocar qualquer dano* (Stephenson, 1999) tem também como objectivo ampliar e fazer emergir alternativas nos esforços de reconciliação e desmilitarização total das sociedades e na reconstrução das relações humanas. Isto implica também a prática da não-violência, o reconhecimento das diferentes versões de dignidade humana, a promoção da tolerância e do diálogo intercultural responsável e, pelas razões e argumentos explicitados acima, o reconhecimento inalienável das diferentes mulheres e dos seus conhecimentos, práticas e experiências, nas esferas económica, social, cultural e política. Este reconhecimento configura um movimento em dois sentidos com uma finalidade comum: o primeiro promove a inundação das estruturas, nas suas diferentes escalas, de mulheres e dos seus problemas específicos; o segundo procura e promove as rupturas necessárias para colocar em causa o próprio sistema patriarcal e as suas criaturas.

Relativamente ao primeiro movimento, que podemos considerar fundamentalmente de inclusão, tem como terreno privilegiado de actuação as instituições nacionais e supranacionais. Diferentes mulheres organizadas em movimentos pacifistas e feministas reclamam e lutam por corpos normativos especiais e políticas especiais que respondam às suas agendas; constroem e divulgam conhecimento sistemático sobre a situação das mulheres e o que têm sido os seus contributos específicos para a construção da paz; colocam novas questões na agenda internacional e forçam os governos e as instituições multilaterais a responder às suas reivindicações (Meyer; Prügl, 1999). Fazem parte desta estratégia a criação de agências e órgãos especializados, que se fazem acompanhar de programas e medidas especializadas, com base em estudos e propostas que têm como finalidade aumentar as medidas de protecção e participação das mulheres em todos os espaços formais de tomada de decisão. Para tal, os papéis desempenhados pelas “mulheres locais” têm servido de progressiva legitimação desta estratégia de inclusão, que vai a par da retórica actual das organizações internacionais, no que diz respeito às mulheres e à paz.

Porém, e apesar da mudança retórica emergente, a grande maioria das medidas de construção da paz levadas a cabo pelas NU, estados e ONGs continua a centrar-se na manutenção da paz através de apoio

militar internacional, da reconstrução das infra-estruturas e no fornecimento de ajuda humanitária de emergência (Mazurana; Mckay, 1999: 1). Deste modo, teima em negligenciar-se os microespaços onde ocorrem muitas das intervenções directas e intencionalizadas das mulheres na construção da paz e da sua sustentabilidade. Por outro lado, investigadoras como Carolyn Stephenson preferem falar no *continuum* da violência, alertando para o facto de as nossas sociedades serem estruturalmente violentas e, portanto, dever ter-se em consideração que existe uma relação concreta entre a violência da guerra e da ameaça da guerra, através do uso da força militar ou paramilitar, a violência que se produz no espaço familiar e a violência das estruturas económicas e sociais injustas (*Ibidem*). Para trabalhar para a paz, e ao contrário do que o senso comum muitas vezes preconiza, é preciso romper com os diversos ciclos e níveis de violência existentes sancionados pela cultura dominante. Neste sentido, o uso de qualquer aparelho militar (nacional ou internacional), ou a sua redução limitada, só permite manter o potencial de perigo e sofrimento, facilitando talvez o deslocamento de um pouco mais de recursos, assim sempre insuficientes, para estratégias de coesão social e políticas de redistribuição da riqueza. O segundo é um movimento de ruptura, ou seja, de rotação no sentido de uma revolução cultural. Algumas feministas como Betty Reardon defendem, contudo, que só a articulação entre uma luta *intramuros* no sistema e uma outra de ruptura e dissensão pode abrir caminho a novos fundamentos das relações sociais e, assim, a uma verdadeira Cultura de Paz. Considera esta autora que tal é urgente para fazer face ao militarismo e ao sexismo através da cultura da não-violência e da paridade, produzindo os alicerces de uma verdadeira cultura da paz. Este conceito de Reardon vai muito além de integrar mais mulheres no espaço e debate políticos (1993: 190). Considero pois que é necessário não só preencher as estruturas (todas) com mulheres, mas sobretudo injectar a esfera das negociações públicas e formais sobre a paz com alguns dos valores que foram arremessados para o “privado” e a sensibilidade, tais como o apego à diversidade, a cooperação, o cuidado, a equidade, a justiça e o amor. Não porque estas sociabilidades sejam pertença *natural* das mulheres e do seu espaço de influência (privado), mas porque se revelam ser competências necessárias à ruptura com a

discriminação, o militarismo e a dominação sexista, que produzem, sem cessar, violência organizada, perpetuada por comportamentos racistas, machistas e chauvinistas.

Sendo que a construção a longo prazo de uma paz justa e estável requer uma abordagem integrada que tenha em atenção a especificidade dos conflitos e das circunstâncias culturais em que eles ocorrem e se produzem, as diferentes mulheres são parte fundamental e inevitável na procura de uma maior harmonia nas relações entre as comunidades humanas e a natureza. Isso inclui tarefas árduas como a desmobilização, a reintegração das crianças e mulheres soldados – no caso das transições pós-bélicas –, a desmilitarização e o desarmamento das sociedades, assim como o desenvolvimento, económico, ambiental e político, sustentável (Mazurana, McKay, 1999; Septhenson, 1999; Cordero, 2001). Para construirmos sociedades mais justas, pacíficas e cooperantes, onde a segurança humana esteja acima da segurança militar, há, efectivamente, que envolver e valorizar as mulheres e as suas abordagens nas operações de reconstrução, desde as mais elementares às mais complexas, das mais privadas às mais públicas. Apesar de menos visíveis e muitas vezes tornadas invisíveis, há muito que as mulheres estão, de facto, envolvidas na busca de soluções para a construção da paz, por isso, trata-se agora de desocultar, reconhecer e qualificar as mulheres, na abertura de espaços de ruptura e de reinvenção de um paradigma não-sexista e desmilitarizado da paz.

### **3.6. O cuidado com que a crítica feminista trata a Cultura da Paz e as Pedagogias não-sexistas**

Esta radicalidade das propostas feministas importa muito ao debate teórico que aqui tento desenvolver. Como se disse acima, a construção de novas constelações de conhecimentos só pode ocorrer quando a elas afluem abordagens que se *entrecapturam* e dialogam entre si, em intercomunicações mutuamente qualificadoras. As sabedorias e competências, transformadas nesses conjuntos de formas e conteúdos, harmoniosamente ligados e susceptíveis de “viajarem bem” e constituírem consensos fortes, nos regimes de verdade que lhes correspon-

dem, fazem parte de um conceito que Sandra Harding desenvolve e a que chama *participatory action research* (Harding, 2000: 127-128). Este conceito implica a desconstrução dos múltiplos sistemas de dominação, que não permitem muitas vezes obter senão os ecos ou as mediações das vozes que povoam estas constelações. Precisamos de produzir uma consciência crítica que nos permita reconhecer que os nossos conhecimentos estão permanentemente sob o poder simbólico e material da violência directa-estrutural-cultural, que é produzida pelas relações sexistas. Temos, a cada passo, à chegada a cada consenso, que nos colocar a questão de necessitar de raspar ainda mais a superfície do “documento” para saber quantas camadas de dominação temos ainda de enfrentar. É bastante produtivo assumir o carácter *ambíguo* de todas as afirmações, uma vez que elas podem ser simultaneamente habitadas por autênticas libertações dos silenciamentos impostos às mulheres e, ao mesmo tempo, serem reproduções do próprio sistema de dominação, que assegura que as/os oprimidas/os consentam na sua opressão (Reardon, 1985: 47). Parece ser epistemológica e metodologicamente fundamental desenvolver a capacidade de tolerância à ambiguidade, ou seja, trabalhar com ausência de totalidades e explicações gerais, mas apenas com pedaços, trechos e indícios. Quer isto dizer que tudo o que eu afirmo sobre a paz e sobre o que as mulheres pensam e dizem sobre ela tem que permanecer sob vigilância, não quanto ao que elas dizem e pensam, mas quanto ao modo como isso emerge nelas e se constitui como objecto e documento do conhecimento.

Penso que não cabe neste ensaio prescindir de conhecer, apesar das limitações e preocupações que esta reflexão implica. Cabe continuar a segurar o que já sabemos e a criticar, a não aceitar com simplismos, soluções que parecem ser interessantes, mas que podem estar longe de serem suficientemente emancipatórias. A igualdade formal entre mulheres e homens, radicada no conceito de cidadania enquanto relação entre o sujeito e o estado, e a nossa cada vez maior aproximação à igualdade nos costumes sociais, promovida, garantida e fiscalizada pelas lutas dos movimentos feministas contemporâneos, não são suficientes para que possamos afirmar sem dúvidas que já nos libertámos do patriarcado e, com ele, da *colonialidade* do seu poder e das relações que deixa no seu rasto. Penso que, apesar das alterações na retórica e

de algumas práticas sociais, estamos apenas perante reconfigurações do mesmo sistema de poder e de dominação; todas as mulheres e homens oprimidas/os por ele permanecem actrices e actores sujeitas/os e objectas/os de resistências e aquiescências, porque o regime ainda não está terminado.

Um dos meus argumentos apoia-se no facto do discurso cosmopolita feminista dominante das organizações não-governamentais transnacionais continuar a estafar-se na repetição das reivindicações sobre os direitos formais<sup>16</sup>, escasseando nelas as análises aprofundadas que articulam o sexismo, o patriarcado, o militarismo e a nova fase do capitalismo em que nos encontramos, que sustenta a *globalização hegemónica*<sup>17</sup>. Junto-me àquelas/es que julgam que o capitalismo é instrumento e mais uma das emanações do patriarcado, ajudando-o a perpetuar formas de exploração que não radicam apenas nas relações de produção, mas que colonizam de tal maneira a existência, a subjectividade e os modos de cidadania que pretendem levar não só ao silenciamento, mas ao desaparecimento de algumas sociabilidades e regimes cognitivos, promovendo e naturalizando outros que lhe asseguram um poder *sem fim*. As relações de género são centrais em toda esta arquitectura de dominação capitalista<sup>18</sup>.

Outro argumento que decorre deste debate é a problematização e crítica à dicotomia público-privado, axioma da modernidade e onde assentam os *seus pilares de regulação*<sup>19</sup>. Parece que se pode considerar

16. A CEDAW proclama que *O pleno desenvolvimento de um país, o bem-estar do mundo e a causa da paz requerem o máximo de participação de mulheres e homens em todos os campos*. No eito desta visão dominante, a campanha da "International Alert" reforça que, *para construir uma nova visão do Desenvolvimento da Paz e da Segurança no século XXI, as mulheres têm que ser chamadas a construir a paz desde a aldeia à mesa das negociações*.

17. Segundo Santos, a globalização hegemónica tem como características dominantes as seguintes: *a prevalência do princípio do mercado sobre o princípio do estado; a financiarização da economia mundial; a total subordinação dos interesses do trabalho aos interesses do capital; o protagonismo incondicional das empresas multinacionais; a recomposição territorial das economias e a conseqüente perda de peso dos espaços nacionais e das instituições que antes os configuravam, nomeadamente os Estados nacionais; uma nova articulação entre política e a economia em que os compromissos nacionais (sobretudo os que estabelecem as formas e os níveis de solidariedade) são eliminados e substituídos por compromissos com actores globais e com actores nacionais globalizados* (Santos, 2001: 81).

18. Aqui divirjo de Santos quando ele defende que é o capitalismo que gera uma forma de poder vinculado ao espaço doméstico e que é o patriarcado. Eu assumo que o patriarcado é que gera uma forma de poder num determinado momento do seu desenvolvimento e que é o capitalismo. Contudo estamos de acordo em considerar o espaço doméstico e as relações de género centrais em toda esta análise (Santos, 1997: 111-112).

19. A este propósito veja-se Santos, B. S. (1997), *Pela mão de Alice*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 70 e ss.

consensual que o patriarcado em geral, e a modernidade ocidental em particular, guetizou a mulher, remetendo-a sistematicamente para a esfera do privado. Ainda que, hoje, a esfera do privado, sobretudo devido à revalorização da importância do “cuidado” e a sua assunção estatística<sup>20</sup>, se cruze cada vez mais e de múltiplas formas com a esfera pública, não basta inverter os termos da dicotomia ou proceder a processos de qualificação de cada um deles e dos/das seus/suas protagonistas. Parece-me que a abordagem feminista nos ajuda a entender que é necessário tentar pensar de outra maneira pelo menos três questões, e com elas superar três dicotomias fundamentais:

- a) A realidade sociológica mostra-nos que o espaço privado, com as suas práticas e valores, se estende até ao espaço público, reproduzindo e reforçando a sua própria subalternidade. Os cuidados prestados às/aos mais vulneráveis, desde as missões humanitárias internacionais até às instituições locais de solidariedade social, são realizados por uma imensa massa de mulheres, comandadas e dirigidas por homens. Isto não colocaria nenhum problema epistemológico e sociológico se não pudesse ser visto como uma evidência empírica do estado das coisas no que toca à *natural* distribuição dos papéis sexuais e seu respectivo valor social. As relações sexistas permanecem de facto, e todo o potencial emancipatório do “cuidado” e das sociabilidades afectuosas e compassivas se perde para as mulheres porque representam mais uma vez a sua subalternidade, como também e, para os homens, porque não as experimentam e não aprendem com elas a ser e a fazer de outra maneira.

Temos que pensar em inter-relações e interdependências outras entre esferas e espaços (públicos e privados), e não apenas transpor cosmeticamente coisas de um para o outro, esboçando algumas fronteiras mas reforçando outras, de outra maneira. Para tal podemos contar com um sem fim de experiências de verdadeira subversão. As “Mães da Praça de Maio” na

---

20. Existem casos em que o trabalho “doméstico”, feito normalmente pelas mulheres, conta para a caracterização do mundo do trabalho e o cálculo de rendimentos directos e indirectos da família.

Argentina ou em Santiago do Chile, as “Mulheres de Negro” da Palestina ou de Belgrado, as mulheres dos soldados desaparecidos no Vietname ou as mulheres de Timor-Leste, determinadas na sua busca dos seres amados, inventaram uma verdadeira política de lembrança (Ruddick, 1995: 230) que subverte totalmente o que parece ser do privado mas é eminentemente público e que enforma e determina o privado. Trazem a sua linguagem de sofrimento e de lealdade aos seus amores para a praça pública, transformando a sua angústia e a sua raiva em matéria de responsabilidade pública nacional, e até internacional. Estes exemplos de criação de uma colectividade a partir da experiência individual e intransmissível e de procura de conhecimentos adequados para combater o desespero da busca, com a determinação em apurar quem são os responsáveis políticos, estabelecem as bases epistemológicas e metodológicas para uma revolução dos espaços públicos e privados, não como prisões lógicas e sociais de mulheres e de homens. A resistência destas mulheres não é necessariamente uma política de paz, mas a paz necessita aprender com a sua capacidade de se apropriarem e usarem os diferentes espaços públicos e privados que as rodeiam na procura dos seus amores, da verdade e da harmonia espiritual e política.

- b) Temos que pensar de outra maneira os processos e os modos de construção de Uma Cultura de Paz e de pedagogias não-sexistas. Se aos processos formais têm correspondido os espaços públicos alimentados pelo estilo e cultura masculina de negociação e decisão, os espaços-tempo informais/não-formais são, em geral, atribuídos ou protagonizados por mulheres e correspondem, em grande medida, ao lugar da família e comunidades de proximidade. A crítica feminista, que aqui nos interessa, ajuda-nos a superar mais esta dicotomia, postulando antes produtos híbridos: os conhecimentos e as competências que qualquer actriz/actor pela paz, mulher ou homem, nos espaços formais ou não-formais, devem incorporar uma lógica de novas construções sociais de profundo significado local, situando de forma realmente significativa as teorias “gerais” e os

conceitos também gerais. No entanto, este movimento de localização só faz sentido com outro complementar que procure amplificar, no e para o espaço do interesse de todas/os, as reinvenções de cada comunidade, através da sua imaginação, generosidade e humildade epistemológica. *A paz é sempre pouca e imperfeita* para que possamos prescindir de qualquer experiência de paridade e de inclusividade em qualquer esfera, escala ou nível. É necessário valorizar indícios e pedaços de alternativas para, através deles, procurar compreender e aceitar os limites dos nossos conhecimentos e dos nossos instrumentos para os produzir. Assim poder-se-á fundar uma nova agenda pública da paz, recheada de acções-experiências-conhecimentos-metodologias diferenciadas, com um verdadeiro *espírito de comunidade*, translocalizável, mas jamais totalizante, nem totalmente apropriável. Constelações de cintilações que iluminam sem cegar.

- c) O terceiro grande contributo das feministas para o debate teórico sobre a Cultura da Paz e Educação é a valorização, no campo da epistemologia da paz, das tensões entre subjectividade e cidadania. Para a paz feminista, todos os debates e os seus tópicos sobre segurança, desenvolvimento, colonialismo, capitalismo, armamento e todos os demais problemas conjunturais, estruturais e culturais, de que nos servimos para pensar e definir a paz e a violência, não podem subsumir a forma como na subjectividade estas se pensam e são experimentadas. A pluralidade de existências e de idiossincrasias, e portanto de projectos e processos de paz, apesar do seu carácter eminentemente situado, podem correr o risco do solipsismo, que pode incapacitar a/o indivíduo/a para as dimensões sociais da paz. No entanto, se procurarmos uma análise mais atenta, podemos ver que estas singularidades não condenam a paz à fragmentação e à atomização. Esta paz micro traz consigo uma forte carga subversiva quanto à consideração do que são os espaços subjectivos e intersubjectivos. Ao colocar no debate conceptual a paz subjectiva como objecto, transforma-se esse espaço numa arena onde se podem realizar, nos mais variados termos (por contradição, oposição, consenso), agendas do interesse de todas/os.



A isso pode chamar-se a dimensão societal da paz, que acontece a partir do momento em que uma consciência individual se vê e se percebe necessariamente como uma consciência também social. A dicotomia sujeito-objecto converte-se numa relação dual, mas não dualista.

A pacificação das subjectividades promove, através da justiça cognitiva, o apaziguamento dos espaços intersubjectivos e as pedagogias não-sexistas pela sua recusa sistemática da marginalidade de uma qualquer subjectividade; é a libertação individual, no seio e ao serviço duma libertação colectiva.

## Conclusão

Desta amplitude conceptual retiro três consequências principais: a primeira é que a Cultura da Paz tem uma dimensão biográfica irreduzível a qualquer teoria ou conceito; a segunda é que a Cultura da Paz é necessariamente a maximização da justiça, porque procura romper com todas as causas estruturais de todas as violências; em terceiro lugar, e este pode ser o mais interessante aspecto desta ruptura conceptual, do meu ponto de vista, é o facto da paz feminista desafiar as dicotomias antinómicas que têm sido usadas para explicar a Paz.

A paz é multidimensional e multifactorial; necessita de epistemologias interdisciplinares e de modelos complexos e dinâmicos. As *pazes* são realizações parciais e, por isso, possíveis, e o mito da *natural maldade do homem* é desafiado pela fenomenologia da comunicação humana. O projecto feminista de Cultura de Paz funda uma nova imaginação sociológica sobre a forma de organizar as sociedades, as relações entre elas, as relações entre a subjectividade e a cidadania, multiplicando os campos de mútua complementaridade e intercomunicabilidade. Essa intercomunicabilidade pode convocar uma nova justiça social, na qual e para a qual todas/os têm de contribuir porque estão todas/os interessadas/os nela, uma vez que todas/os constituem essa realidade.

## Referências bibliográficas

- Badinter, Elisabeth (s.d.), *Um é o Outro*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Beauvoir, Simone (1975), *O Segundo Sexo*. Amadora: Livraria Bertrand.
- Beristain, Carlos (2003), "Violencia y Afirmación de las Mujeres: Reflexiones Desde una Perspectiva Psicosocial", *Encontros na Arrábida: As Mulheres na Construção da Paz*, no prelo (mimeo).
- Cordero, I. C. (2001), "Social Organizations: From victims to Actors in Peace Building", Moser; Clark (orgs.), *Victims, Perpetrators or Actor? – Gender, Armed Conflict and Political Violence*. Londres: Zed Books Ltd., 151-163.
- Cunha, T. (1987), "Finitude, Completude": Instituto de Estudos Filosóficos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Monografia de Licenciatura (mimeo).
- Eaubonne, Françoise d' (1977), *As Mulheres Antes do Patriarcado*. Lisboa: Veja.
- Harding, S. (2000), "Should Philosophies of Science Encode Democratic Ideals?", *Science, Technology, and Democracy*, Nova Iorque: State University of New York, 1221-138.
- International Alert (1999), *Women, Violent Conflict and Peacebuilding: Global Perspectives*. Londres: International Alert.
- Louçã, Francisco; Costa, Jorge (2003), *A Guerra Infinita*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mazurana, Dyan; McKay, Susan (1999), *Women and Peacebuilding*. Quebec: International Centre for Human Rights and Democratic Development.
- Meyer, Mary; Prügl, Elizabeth (1999), *Gender Politics in Global Governance*. Nova Iorque: Rowman & Littlefield Publishers.
- Mohanty, Chandra Talpade (1991), "Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses", Mohanty; Russo; Torres, (orgs.), *Third World Women and the Politics of Feminism*. Bloomington; Ind.: Indiana University Press, 462-487.
- Pintasilgo, Maria de Lourdes (1981), *Os Novos Feminismos: Interrogação para os Cristãos?* Lisboa: Moraes Editores.
- Quijano, Aníbal (2003), "Colonialidad, Globalización y Democracia" <http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic.asp?pagina=quijano-asp> (13-7-2003)
- Reardon, Betty A. (1985), *Sexism and the War System*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Reardon, B. (1993), *Women and Peace: Feminist Vision of Global Security*. Albany, Nova Iorque: State University of New York Press.
- Reardon, B. (2002), "Mujeres o Armas", UNESCO, *Towards a Women's Agenda for a Culture of Peace*. Madrid: UNESCO/NARCEA.
- Rehn, E., Sirleaf, E.J., (2002), *Women, War and Peace: The Independent Expert's Assess-*

- ment on the Impact of Armed Conflict on Women and Women's Role in Peace-building*. Nova Iorque: UNIFEM.
- Ruddick, Sara (1995), *Maternal Thinking: Toward a Politics of Peace*. Boston: Beacon Press.
- Santo Agostinho (1981), *Confissões*. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa.
- Santos, Boaventura de Sousa (1997), *Pela Mão de Alice*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (org.), (2001), *Globalização, Fatalidade ou Utopia?*. Porto: Edições Afrontamento.
- Shiva, Vandana (2000), "Recursos Naturais", Sachs Wolfgang (org.) *Dicionário do Desenvolvimento: Guia para o Conhecimento como Poder*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Spivak, Gayatri Chacravorty (1999), *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Londres: Harvard University Press.
- Stephenson, Carolyn (1999), "Género y Naciones Unidas: Programa para la Paz", UNESCO, *Towards a Women's Agenda for a Culture of Peace*. Madrid: UNESCO/NARCEA.
- Vincent, Louise (2001), "Engendering Peace in Africa: A Critical inquiry Into Some Current Thinking on the Role of African Women in Peace-building", *Africa Journal in Conflict Resolution*, Africa Centre for the Constructive Resolution of Disputes, n.º 1.
- <http://www.peacewomen.org/resources/ACCORD2001.html> (11-02-2004)



# **PARTE 2**

## **Reflexões em ACÇÃO**



## OFICINA: PASSOS CONTRA A DISCRIMINAÇÃO

<b>Objectivos</b>	⇒ Sensibilizar para a desigualdade de oportunidades existente na nossa sociedade ⇒ Debater os ciclos de exclusão e pobreza
<b>Duração</b>	⇒ 280 min.
<b>Grupo-Alvo</b>	⇒ Jovens a partir dos 12 anos de idade ⇒ Pessoas adultas
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ 12 a 30 pessoas
<b>Complexidade</b>	⇒ Média

<b>ESTRUTURA</b>	<b>Duração</b>
<b>PASSO I</b>	
Boas-vindas	5 min.
<b>PREPARAR:</b> Vitamina “Paparapapa” Exercício de apresentação “Nome à esquerda e à direita” Apresentação AJP, campanha e objectivos e estrutura da sessão	25 min.
<b>DESPERTAR:</b> Debate dos vídeos da campanha	15 min.
<b>EXPERIMENTAR:</b> Exercício “Um passo em frente”	15 min.
<b>REFLECTIR:</b> Reflexão e debate	30 a 45 min.
Intervalo	20 min.
<b>PASSO II</b>	
<b>APROFUNDAR:</b> Debate temático em pequenos grupos	45 a 60 min.
Intervalo	10 min.
<b>PASSO III</b>	
<b>AGIR:</b> Apresentação dos resultados e debate em plenário	40 a 60 min.
<b>PENSAR:</b> Avaliação	10 min.
Assinatura da folha de presenças e entrega de certificados e material de apoio	15 min.

## PASSO I

### ::PREPARAR::

#### Vitamina: “Paparapapa”

<b>Objectivos</b>	⇒ Descontrair ⇒ Desmecanizar o corpo e a mente ⇒ Aproximar o grupo
<b>Duração</b>	⇒ 10 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ Ilimitado
<b>Complexidade</b>	⇒ Média
<b>Material</b>	⇒ Espaço amplo e sem obstáculos

#### Descrição passo-a-passo:

Ensina-se ao grupo uma melodia simples como, por exemplo: *parara pa pa rara parara pa pa rara*. Para tornar a interiorização da melodia mais fácil associam-se palmas à melodia.

Depois do grupo ter apreendido a melodia explica-se que em seguida se associarão outras vogais e outros gestos à melodia. Assim, o *parara* passará a *perere* usando sucessivamente cada uma das vogais, associando-se a cada uma outros gestos rítmicos. Em seguida e esquematicamente fazemos uma sugestão de gestos rítmicos que se poderão associar às vogais:

- ⇒ “A” – Palmas
- ⇒ “E” – Estalar os dedos
- ⇒ “I” – Mãos a bater nos joelhos alternadamente
- ⇒ “O” – Uma mão bate na cabeça, outra na barriga
- ⇒ “U” – Mãos e braços perpendiculares ao chão apontadas em direcções opostas

Depois do grupo experimentar uma primeira vez cantar toda a melodia com os diferentes sons e gestos e de a ter já interiorizado, poderá repetir-se de forma mais rápida uma segunda vez. Antes de terminar, e caso o grupo tenha apreendido bem a melodia e se esteja a divertir, pode lançar-se um desafio mais arrojado: cantar rapidamente uma única série com todos os sons e gestos começando invertidamente do U para o A!

## Exercício de apresentação: “Nome à esquerda e à direita”

<b>Objectivos</b>	⇒ Descontrair ⇒ Desmecanizar a mente e testar a atenção ⇒ Memorizar rapidamente os nomes ⇒ Aproximar o grupo
<b>Tempo</b>	⇒ 10 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ Ilimitado
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	

### Descrição passo-a-passo:

O grupo deve estar em círculo, em pé ou sentado. Explica-se que se irá realizar um exercício de apresentação que requer alguma atenção, uma vez que joga com a rapidez e a concentração.

Explica-se ao grupo que se definiram *a priori* duas palavras que correspondem à indicação direita e esquerda. Estas palavras devem ter algo a ver com o grupo e a actividade, como por exemplo AJP e o nome da Escola, ou entrando mais directamente nas temáticas a trabalhar, Direitos e Deveres. Assim e por exemplo AJP ou Direitos corresponderá ao lado esquerdo e o nome da Escola ou Deveres ao lado direito.

A/o animadora/or deve dar início ao exercício apontando para uma pessoa no círculo. Ao mesmo tempo que aponta diz uma destas palavras tendo a pessoa apontada de dizer rapidamente o nome da pessoa à sua esquerda ou sua direita, conforme a indicação. Caso se engane ou não seja suficientemente rápida/o, tomará a posição do meio tentando apanhar as/os colegas mais desprevenidas/os.

Trata-se de um exercício de apresentação simples e rápido que funciona também como vitamina. Resulta muito bem em grupos grandes ou formados por pessoas que ainda não se conhecem, para a memorização rápida dos nomes de cada pessoa.



**::DESPERTAR::****Debate dos vídeos da campanha<sup>1</sup>**

<b>Objectivos</b>	⇒ Introduzir a campanha <i>Somos Diferentes, Somos Iguais</i> ⇒ Iniciar o debate acerca dos temas da sessão ⇒ Identificar estereótipos, preconceitos e formas de discriminação quotidianas
<b>Tempo</b>	⇒ 15 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ Ilimitado
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	⇒ Computador, projector, colunas, vídeos da campanha <i>Somos Diferentes, Somos Iguais</i>

**Descrição passo-a-passo:**

Explica-se ao grupo que irão observar dois breves vídeos. Estes podem apresentar-se sem interrupções, fazendo-se o debate acerca deles conjunta ou separadamente após cada vídeo conforme a/o animador considerar mais pertinente, tendo em conta o grupo em causa. Deixamos algumas questões que podem apoiar o debate, sendo possível também que este se desenrole mais naturalmente a partir de comentários que as/os jovens façam durante ou após o visionamento dos vídeos.

Que comentários vos suscitam estes vídeos?

O que retratam estes vídeos?

Onde se passam? Quem são as personagens? De onde vêm?

Como é que sabemos quem são estas personagens?

O que acham que estão a sentir as personagens presentes nestes pequenas histórias?

1. Os vídeos estão disponíveis em <http://tdti.juventude.org.pt> e [http://www.ajpaz.org.pt/misc/tdti\\_videos.zip](http://www.ajpaz.org.pt/misc/tdti_videos.zip) mas poderão ser utilizados vídeos de outras campanhas de Direitos Humanos e que hoje facilmente se encontram disponíveis na Internet em sites de ONG's e outros. Veja-se a este propósito o Guia de Recursos da AJP em [http://www.ajpaz.org.pt/misc/guia\\_recursos.pdf](http://www.ajpaz.org.pt/misc/guia_recursos.pdf). Por exemplo, o mesmo tipo de exercício poderá ser feito com recurso a *spots* publicitários contra a violência sobre as mulheres ou relativamente à deficiência, podendo aproveitar-se campanhas que estejam a decorrer no momento, maximizando desta forma o seu impacto.

Estas situações são reais? Acontecem na realidade? Conhecem situações semelhantes? Se sim, podem descrever-nos algumas? Porque é que acontecem situações deste género? Porque é que se usam termos pejorativos para classificar pessoas de outras nacionalidades ou culturas? Porque é que existem preconceitos relativamente a pessoas de uma determinada nacionalidade? Trata-se de algo “natural” ou pelo contrário é construído? Isto é positivo ou negativo?

O que podemos fazer para mudar estas situações?

**::EXPERIMENTAR::****Exercício: “Um passo em frente”<sup>2</sup>**

<b>Objetivos</b>	⇒ Promover empatia com as pessoas que não se enquadram nos cânones da maioria ⇒ Sensibilizar para a desigualdade de oportunidades nas nossas sociedades ⇒ Reflectir sobre as consequências possíveis de pertencer a grupos culturais ou minorias étnicas ⇒ Debater os ciclos da pobreza e da exclusão
<b>Tempo</b>	⇒ 45 a 60 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ 10 a 30 pessoas
<b>Complexidade</b>	⇒ Média
<b>Material</b>	⇒ Cópia dos cartões das “personagens” ⇒ Cópia da lista de situações ⇒ Sistema de som e música calma ⇒ Espaço amplo (corredor, ar livre, sala ampla)

**Descrição passo-a-passo:**

Explica-se que se irá realizar um exercício onde as/os participantes terão de se colocar na pele de personagens que serão indicadas.

Cria-se um ambiente calmo, podendo para tal recorrer-se a música ambiente.

Distribuem-se, aleatoriamente, as personagens pelas/os participantes, que devem ler as indicações em silêncio, sem partilhar a sua personagem com ninguém.

Pede-se às/aos participantes que entrem na pele da sua personagem, imaginando a sua vida. A/o animadora/or pode lançar algumas questões para ajudar nessa reflexão:

2. Exercício retirado de *Compass – A Manual on Human Rights Education with Young People*, Council of Europe Publishing, p. 217-221. Tradução e adaptação da responsabilidade da AJPaz. Para obter mais informações sobre o exercício e aceder aos seus materiais, consultar [http://eycb.coe.int/compass/en/chapter\\_2/2\\_38.asp](http://eycb.coe.int/compass/en/chapter_2/2_38.asp). Pode também encontrar-se em ART.º 2: *Andar por outros caminhos*, AJP, p. 99-105.

Como foi a tua infância? Que tipo de casa tinhas? Quais eram os teus jogos? O que faziam o teu pai e a tua mãe?  
Como é o teu dia-a-dia agora? Onde é que tens e fazes amigas/os?  
O que fazes de manhã, à tarde e à noite?  
Que estilo de vida tens? Onde vives? Quanto ganhas por mês? O que fazes no teu tempo livre? O que fazes nas tuas férias?  
O que te diverte e o que é que te mete medo?

Pede-se às/aos participantes para ficar em silêncio em fila<sup>3</sup>, lado a lado.

Explica-se que a/o animadora/or vai ler uma lista de situações ou eventos. Cada vez que a personagem de cada participante puder responder que “sim” à afirmação lida, deve dar um passo em frente. Caso contrário, deve ficar no mesmo sítio ou mesmo recuar. Uma outra variante deste exercício é adaptar o tamanho dos passos consoante o que a afirmação significa para cada uma das personagens, sendo que o passo será mais pequeno ou maior conforme a segurança com que a personagem se posicione face à situação lida.

Lê-se cada uma das afirmações, dando tempo às/aos participantes para pensar, posicionar-se e olhar à sua volta para ver onde estão as/os restantes participantes.

No fim, pede-se que fixem qual foi a sua posição final e para saírem da sua personagem. Se necessário podem dar-se alguns minutos ou mesmo fazer um intervalo, antes de ir para a fase de Reflexão e Debate em plenário.

---

3. Caso o espaço físico não permita ao grupo colocar-se todo na mesma linha, poderá optar-se pela distribuição num círculo, sendo o centro o lugar do poder.

## As personagens<sup>4</sup>

És filha do gestor do banco local. Estudas Economia na Universidade.	Tens 19 anos e és filho de um agricultor de uma aldeia isolada.
És uma/um jovem inusual que estuda no 12.º ano numa escola pública.	És um jovem portador de deficiência que apenas se pode mover com uma cadeira de rodas.
És uma/um imigrante ilegal de Angola.	És uma prostituta de meia-idade seropositiva.
És namorada de um jovem artista viciado em heroína.	És uma/um refugiada/o da Birmânia em Portugal. Tens 24 anos.
És uma jovem cigana de 17 anos que nunca terminou a escola primária.	És presidente de uma juventude partidária (cujo partido está agora no poder).
És filho de imigrantes chineses que têm um negócio de <i>fast food</i> bem sucedido.	És filha de um embaixador norte-americano acreditado no país em que agora vives.
És o dono de uma empresa de importação-exportação bem sucedida.	És protestante. És muito religioso e a tua família é a única que não é católica na aldeia onde vives.
És mãe solteira e desempregada.	És uma lésbica de 22 anos.
És uma modelo de origem africana.	És uma/um sem-abrigo de 27 anos.
És uma/um professora/or desempregada/o num país cuja língua oficial não falas fluentemente.	És uma jovem árabe muçulmana. Vives com os teus pais, que são pessoas muito religiosas.
És uma mulher de 30 anos electricista, mas neste momento estás desempregada.	És um estudante do curso profissional de Estética. Todas as pessoas julgam que és homossexual mas tu não tens a certeza.
És uma estudante do 9.º ano. Queres ser mecânica e por isso queres enveredar já por esse curso profissional, mas todas as pessoas parecem opor-se.	És uma/um jovem negra/o que mora num bairro social. És português/a, mas as pessoas acham que és africana/o.

4. As personagens e as situações poderão ser adaptadas aos temas que se querem debater, bem como ao contexto e referências do grupo com quem se está a trabalhar. Por outro lado, o número de personagens pode ser reduzido ou aumentado conforme o número de participantes.

## ***Situações e acontecimentos***

Nunca te deparaste com nenhuma dificuldade financeira séria.  
Tens uma casa decente com telefone e televisão.  
Sentes que a tua língua, religião e cultura são respeitadas na sociedade em que tu vives.  
Sentes que a tua opinião sobre assuntos sociais e políticos importa e que os teus pontos de vista são tidos em conta.  
És consultada/o por outras pessoas acerca da tua opinião sobre diferentes assuntos.  
Não tens medo de ser parada/o pela polícia.  
Sabes onde ir quando precisas de conselho e de ajuda.  
Nunca te sentiste discriminada/o por causa do teu lugar de origem ou por causa do teu género.  
Tens protecção social e de saúde adequada às tuas necessidades.  
Podes ir de férias uma vez por ano.  
Podes convidar amigas/os para jantar em tua casa.  
Tens uma vida interessante e tens uma atitude positiva em relação ao teu futuro.  
Acreditas que podes estudar e seguir a profissão da tua escolha.  
Não tens medo de ser assediada/o ou atacada/o nas ruas ou na imprensa.  
Podes votar em eleições locais e nacionais.  
Podes celebrar as datas religiosas mais importantes para ti junto da tua família e de amigas/os próximas/os.  
Podes participar num seminário internacional no estrangeiro.  
Podes ir ao cinema ou ao teatro pelo menos uma vez por semana.  
Não temes pelo futuro das crianças do teu país.  
Podes comprar roupa nova pelo menos todos os três meses.  
Podes apaixonar-te e expressar publicamente o teu amor pela pessoa que escolheres.  
Sentes que as tuas competências são apreciadas e respeitadas na sociedade onde vives.  
Podes usar e beneficiar da Internet.  
Podes jogar jogos, praticar desporto ou descansar todos os dias.  
Podes criticar o governo se quiseres.  
Recebes o mesmo salário que toda a gente que faz o mesmo trabalho que tu.

**::REFLECTIR::****Reflexão e debate**

Começa por perguntar-se às/aos participantes o que acham que aconteceu e como se sentiram ao longo do exercício. Depois, vai-se aprofundando ou introduzindo os vários assuntos levantados e as possíveis aprendizagens a retirar:

Como se sentiram ao dar um passo em frente ou em ficar paradas/os? Para aquelas/es que deram muitos passos em frente, quando é que se aperceberam que nem todas/os estavam a caminhar tão rápido quanto elas/es?

Houve alguém que tivesse sentido, em algum momento, que os seus direitos básicos estavam a ser ignorados?

Porque é que acham que nem todas as pessoas puderam avançar? Conseguem adivinhar as personagens das outras pessoas? (A partir deste momento, deixe que as/os participantes comecem a revelar quem eram).

Foi fácil ou difícil interpretar as diferentes personagens? Como é que imaginaram que a pessoa que representavam era? Onde foram buscar a informação para dar “vida” à sua personagem (imprensa, pessoas conhecidas, testemunhos)?

Sentiram-se discriminadas/os? Que Direitos Humanos estavam em causa para cada uma das personagens? Pode alguém dizer que os seus Direitos Humanos estavam a ser violados ou que não estavam a ser garantidos?

Este exercício reflecte ou não o que se passa na nossa sociedade? Como?

O que podemos fazer para combater estas formas de discriminação nas nossas sociedades?

Dependendo do tamanho do grupo, poderá aprofundar-se o debate acerca de cada uma das formas de discriminação presentes no exercício, em plenário ou em pequenos grupos, que deverão dedicar-se apenas a um tema.

**PASSO II**

**::APROFUNDAR::****Debate temático em pequenos grupos**

<b>Objectivos</b>	⇒ Aprofundar o debate acerca das expressões e causas de cada discriminação específica ⇒ Identificar as alternativas e formas de combate, individuais e colectivas, da discriminação
<b>Duração</b>	⇒ 45 a 60 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ Ilimitado
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	⇒ Folhas de quadro branco ⇒ Marcadores grossos de várias cores

**Descrição passo-a-passo:**

Depois de identificadas as várias formas de discriminação experimentadas no exercício anterior, dividem-se as/os participantes em pequenos grupos que se dedicarão a cada uma das exclusões identificadas. Propomos nesta fase da Oficina um debate em autonomia, gerido pelas/os jovens e com intervenção mínima da/o animador/a, sendo-lhes apenas sugerido um guião de debate.

Fica aqui uma sugestão de **Guião de Debate**:

Já discutimos várias formas de discriminação. Chegou a hora de aprofundarmos um pouco mais o debate e pormos mãos-à-obra!

Para isso, temos esta proposta para vocês:

1. Conhecem situações reais deste tipo de discriminação? Dêem alguns exemplos.
2. Porque acham que este tipo de situações acontece?
4. O que cada um de nós pode fazer para combater este tipo de discriminação?
5. Em grupo decidam o que podem fazer para combater este tipo de discriminação na escola.

Coloquem os pontos principais do vosso debate e as conclusões num cartaz! De forma a passar de forma eficaz a vossa mensagem, usem o máximo de criatividade na realização deste cartaz!

**O desafio está nas vossas mãos!**



## PASSO III

**::AGIR::**

### Apresentação dos trabalhos de grupo

<b>Objectivos</b>	⇒ Promover uma compreensão das raízes da atitude fatalista e desconstruir este tipo de atitudes ⇒ Colocar em comum as reflexões e conclusões de cada grupo ⇒ Promover um pensamento complexo e crítico das formas de discriminação ⇒ Promover a participação activa das/os jovens no combate à discriminação e ao preconceito ⇒ Promover o compromisso individual e colectivo com o combate a todas as formas de discriminação
<b>Duração</b>	⇒ 40 a 60 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ Ilimitado
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	⇒ Bostik ou fita-cola

#### Descrição passo-a-passo:

A última parte desta Oficina serve para apresentar os resultados dos trabalhos de grupo. Explica-se que cada um dos grupos terá cerca de 5 minutos para apresentar as conclusões do seu debate. Convidam-se os grupos a apresentar o seu trabalho que estará em forma de cartaz. Depois da apresentação de cada grupo, pode ser aberto um espaço para que o grande grupo coloque questões, ou se esclareça algum aspecto. No fim desta fase de apresentações e em jeito de conclusão e encerramento da Oficina, a/o animadora/or poderá lançar algumas questões, nomeadamente no que diz respeito às acções individuais e colectivas propostas por cada grupo para combater a discriminação. Ficam em seguida as sugestões de questões para reflexão e debate:

As acções propostas pelos grupos para combater as discriminações são realistas? São eficazes? São criativas? São suficientes?

De quem depende a sua implementação?

São fáceis de implementar? Se sim, porque é que às vezes nos fur-tamos a realizá-las?

Há outras acções que ainda não tenham sido mencionadas e que queiram sugerir?

**::PENSAR::****Avaliação da Oficina**

<b>Objectivos</b>	⇒ Perceber e reflectir acerca das aprendizagens realizadas nesta Oficina ⇒ Perceber o impacto da Oficina na consciência das atitudes de cada uma/um de nós ⇒ Identificar necessidades e lacunas
<b>Duração</b>	⇒ 10 a 20 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ 20 a 30 pessoas
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	⇒ Cópias do instrumento de avaliação

**Descrição passo-a-passo:**

Como forma de avaliação desta Oficina, propomos a utilização de um instrumento simples dividido em quatro partes diferentes, respondendo às seguintes questões:

- O que mudou esta Oficina em ti?
- O que levas para casa?
- O que aprendeste?
- O que ficou a faltar?

Fica a seguir um modelo possível deste instrumento de avaliação.

**O que eu levo para casa?**



**O que mudou em mim?**



**O que eu aprendi?**



**O que ficou a faltar?**



## OFICINA: CONSELHO DE TURMA

<b>Objectivos</b>	⇒ Promover a valorização da diversidade enquanto riqueza e recurso pedagógico
<b>Duração</b>	⇒ 150 a 170 min.
<b>Grupo-Alvo</b>	⇒ Professoras/es ⇒ Pessoas ligadas à educação de forma geral
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ 18 a 30 pessoas
<b>Complexidade</b>	⇒ Média

<b>ESTRUTURA</b>	<b>Duração</b>
<b>PASSO I</b>	
Boas-vindas	5 min.
<b>PREPARAR:</b> Vitamina “Nome, qualidade e gesto” Apresentação AJP, campanha e objectivos e estrutura da sessão	20 min.
<b>DESPERTAR:</b> Exercício “Quem sou eu?”	25 min.
<b>REFLECTIR:</b> Reflexão e debate	15 min.
<b>PASSO II</b>	
<b>EXPERIMENTAR:</b> Exercício “Reunião do Conselho de Turma”	25 min.
Intervalo	10 min.
<b>REFLECTIR:</b> Reflexão e debate	30 a 45 min.
<b>PASSO III</b>	
<b>REFLECTIR:</b> Apresentação de animação multimédia e palavras finais	10 min.
<b>PENSAR:</b> Avaliação	10 min.
Assinatura da folha de presenças e entrega de certificados e material	15 min.

## PASSO I

### ::PREPARAR::

### Vitamina e exercício de apresentação: “Nome, qualidade e gesto”

<b>Objectivos</b>	⇒ Descontrair ⇒ Desmecanizar o corpo e a mente ⇒ Promover a coesão do grupo
<b>Duração</b>	⇒ 15 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ 8 a 30 pessoas
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	⇒ Sala ampla

### Descrição passo-a-passo:

Pede-se ao grupo que se coloque em pé e em círculo de modo a que todas as pessoas se possam ver.

Em seguida explica-se que se trata de um exercício vitamina que serve também para apresentar as/os participantes. Para tal, cada participante irá dizer o seu primeiro nome (ou o nome pelo qual gosta de ser chamada/o), um adjectivo que comece pela mesma letra do seu nome, de preferência que possa também ser uma característica real da sua personalidade, e, por fim, um gesto que ilustre esse adjectivo. Ficam alguns exemplos:

<b>Nome</b>	<b>Adjectivo</b>	<b>Gesto</b>
Joana	Jovial	Saltitar
Manuel	Maroto	Fazer cócegas à pessoa ao lado

Caso algum ou alguma participante tenha dificuldade em encontrar os elementos para a sua apresentação, o grupo deve ajudar sugerindo adjectivos e/ou gestos. A/o animadora/or deverá ser a/o primeira/o a exemplificar com o seu nome.

A seguir explica-se que depois de cada pessoa se apresentar da forma atrás explicada, todo o grupo irá em simultâneo repetir o nome, o adjectivo e o gesto de cada pessoa, duas vezes.

Depois de alguns momentos para que cada pessoa possa encontrar o seu adjectivo e preparar o seu gesto, pode dar-se início ao exercício, pedindo-se a uma/um voluntária/o para começar e seguindo a ordem do círculo.

Depois de todas as pessoas se apresentarem, entra-se numa segunda fase do exercício que resulta muito bem no caso de grupos em que as pessoas não se conhecem. Nesta fase, pede-se que voluntária e aleatoriamente uma pessoa de cada vez dê um passo em frente e faça apenas o seu gesto, tendo as/os restantes de saber repetir o seu nome e adjectivo.

**::DESPERTAR::****Exercício: “Quem sou eu?”<sup>1</sup>**

<b>Objetivos</b>	⇒ Estar consciente da nossa própria identidade e da das/os outras/os ⇒ Identificar o que temos em comum com as/os outras/os ⇒ Promover a solidariedade e o respeito ⇒ Valorizar as diferenças
<b>Duração</b>	⇒ 25 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ 8 a 30 pessoas
<b>Complexidade</b>	⇒ Média
<b>Material</b>	⇒ Folha brancas A4 para todas/os, marcadores (se possível, uma cor diferente por pessoa), folha de quadro branco, fitca-cola ou <i>bostik</i>

**Descrição passo-a-passo:**

Fazendo a ligação com o exercício anterior, a/o animador/a questiona o grupo relativamente àquilo que é interessante ou importante saber acerca de alguém, e, portanto, sobre o que define a identidade de cada pessoa perante a sociedade.

Explica-se que, a seguir, elas/es vão descobrir quanto têm em comum, ou não, umas/uns com as/os outras/os.

Distribui-se a cada pessoa uma folha de papel e um marcador de cor e explica-se que o primeiro passo é cada uma/um delas/es desenhar uma representação da sua identidade. Devem pensar em si próprias/os como estrelas que irradiam para a sociedade e para as pessoas em seu redor. Cada pessoa/cada estrela irradia elementos específicos e importantes das suas identidades, representados aqui como

1. Exercício retirado de *Compass – A Manual on Human Rights Education with Young People*, Council of Europe Publishing, p. 257-259. Tradução e adaptação da responsabilidade da AJPaz. Para obter mais informações sobre o exercício e aceder aos seus materiais, consultar [http://eycb.coe.int/com-pass/en/chapter\\_2/2\\_38.asp](http://eycb.coe.int/com-pass/en/chapter_2/2_38.asp) Pode também encontrar-se em ART.º 9: *Andar por outros caminhos*, AJP, p. 94-97. Este exercício pode ser usado autonomamente para debater as questões da diversidade ou, com um exercício mais aprofundado de apresentação, como é o caso, conjugar-se com outros, sendo uma boa introdução das questões da identidade e diversidade.

os raios das estrelas. Assim, terão de desenhar a sua estrela pessoal, com 8 a 10 raios, inscrevendo em cada um destes os elementos da sua identidade que a/o definem perante a sociedade, ou seja, os aspectos que escolheram como os mais importantes nas suas relações sociais.

Quando terminarem de, individualmente, desenhar a sua estrela, pede-se que comparem as suas estrelas com as das/os restantes colegas. Quando encontrarem alguém com quem partilhem o mesmo elemento da sua identidade, ou seja, o mesmo raio, deverão escrever o nome dessa pessoa perto desse raio (por exemplo, se a Isabel e o Marco têm ambos num raio “Professor/a”, devem escrever o nome um/uma da/do outra/o nesse raio). Este momento deverá durar cerca de 15 minutos.

De volta aos seus lugares, pede-se-lhes que apresentem de forma geral a sua estrela, mencionando os aspectos que tiveram em comum com as/os colegas, ou, pelo contrário, os que apareceram como únicos.

Ao longo da apresentação vão-se expondo as estrelas de cada participante numa parede, ligando cada participante a outra/o por um raio comum, criando-se assim o céu estrelado daquele grupo.



**::REFLECTIR::****Reflexão e debate**

Pode orientar-se o debate e a reflexão para aquilo que as pessoas descobriram acerca de si próprias/os e acerca das/os outras/os e as implicações que esses aspectos têm no respeito pelos Direitos Humanos e pela dignidade de cada uma/um.

Algumas das questões que se podem colocar:

Aprenderam algo sobre vós próprias/os? O quê? E sobre as outras pessoas?

Foi fácil ou difícil decidir quais eram os aspectos mais significantes das vossas identidades?

Até que ponto as pessoas são iguais ou diferentes no grupo? Têm mais aspectos em comum ou têm mais diferenças?

Que aspectos da identidade encontraram em comum e quais foram únicos?

Ficaram surpresas/os com os resultados, depois de compararem as estrelas? Têm mais ou menos coisas em comum do que esperavam?

Quais os elementos da identidade que as pessoas escolhem e/ou mudam ao longo da vida e quais são os elementos com que se nasce e que permanecem connosco, independentemente da nossa vontade?

Como é que a identidade se transforma e muda? Que aspectos são socialmente construídos e quais é que são inerentes e imutáveis?

Como é que as pessoas se sentem com a diversidade do grupo? Acham que isso torna o grupo mais interessante ou dificulta o trabalho em conjunto?

Houve algum elemento da identidade das outras pessoas perante o qual se sentiram fortemente inclinadas/os a dizerem “eu não sou nada assim!”?

Até que ponto as pessoas são julgadas pela sua identidade individual ou antes pelos grupos a que pertencem?

## PASSO II

### ::EXPERIMENTAR::

#### Exercício: “Reunião do Conselho de Turma”<sup>2</sup>

<b>Objectivos</b>	⇒ Abordar as questões e as tensões causadas pela diversidade na Escola ⇒ Abordar as questões do racismo e das discriminações na Escola ⇒ Promover a solidariedade e o respeito pela diferença ⇒ Valorizar a diversidade enquanto recurso pedagógico.
<b>Duração</b>	⇒ 20 a 30 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ 8 a 30 pessoas
<b>Complexidade</b>	⇒ Média
<b>Material</b>	⇒ Cartões de personagem ⇒ Um lenço (tipo <i>écharpe</i> ) ⇒ Folhas brancas e canetas para observadoras/es

#### Descrição passo-a-passo:

Explica-se ao grupo que irá realizar um jogo de papéis que recria uma reunião do Conselho de Turma muito especial!

Convidam-se seis voluntárias e três voluntários para representar as personagens que propomos neste exercício. As/os restantes participantes terão como função observar atentamente a representação, focando-se na personagem que lhes será indicada.

Em seguida, distribuem-se aleatoriamente pelas actrizes e pelos actores os cartões de personagens<sup>3</sup>. Dão-se alguns minutos para que leiam os cartões e preparem o cenário e a actuação.

2. Este exercício foi desenvolvido pela equipa da AJPaz especificamente para o projecto “Simpósios Peças Diferentes, Todas Encaixam”, nomeadamente para as actividades com professoras/es.

3. As personagens e as situações poderão ser adaptadas aos temas com quem se irá trabalhar. Por outro lado, o número de personagens pode ser reduzido ou aumentado conforme o número de participantes.

Entretanto, explica-se às/aos observadoras/es que devem estar atentas/os aos argumentos utilizados, às atitudes tomadas, bem como a eventuais mudanças de opinião. Se quiserem poderão tomar notas. Destinam-se as/os observadoras/es para cada personagem. Caso o grupo seja muito numeroso, estes podem ser pares de observadoras/es e haver uma pessoa ou um par que fará uma observação geral de toda a representação.

Explica-se a todo o grupo que se trata de uma situação fictícia e que as atrizes e actores estarão a representar personagens que lhes foram atribuídas aleatoriamente. Pede-se também a máxima colaboração de atrizes e actores pois o sucesso da representação depende da sua criatividade!

Estando o cenário pronto, atrizes e actores preparadas/os, dá-se início à reunião do Conselho de Turma, havendo inicialmente uma apresentação de cada personagem.

A representação deverá decorrer durante o tempo suficiente para que todas as personagens exponham os seus argumentos, mas dependerá do critério da/o animadora/or da sessão e do desenrolar do jogo de papéis e do debate que este proporcionar. O próprio grupo de actores poderá gerir a duração da “Reunião do Conselho de Turma” fechando o debate quando assim o entender, ou, caso o grupo não consiga autogerir esse tempo, a/o animadora/or fará um sinal à Directora de Turma para que encerre a reunião; 20 a 30 minutos é uma duração indicativa adequada.

Depois do jogo de papéis, dão-se alguns breves momentos para que as e os participantes comentem livremente o exercício entre si e para que as/os observadoras/es preparem a apresentação do que observaram.

Em seguida questionam-se atrizes e actores sobre como se sentiram e se foi fácil ou difícil interpretar as respectivas personagens.

Antes de se passar à fase de reflexão e debate sobre esta experiência, dá-se oportunidade a observadoras/es para que exponham ao grupo o que viram.

### ***Cartões de personagem***

Chama-se Selma Pimenta e é a Directora de Turma. É Professora de História e está no topo de carreira.

É muçulmana e usa o véu islâmico por sentir que tem liberdade para o fazer. A sua função é dirigir a reunião, garantir que todas/os as/os participantes expõem as suas opiniões e facilitar a consensualização de soluções.

Chama-se Catarina Martins e é a Psicóloga da Escola. É muito jovem e este é o seu primeiro emprego. Apesar disto lhe causar alguma insegurança, está muito motivada e tem muitas ideias que quer implementar na Escola.

A sua função na reunião é apresentar a análise das/os alunas/os com quem já teve oportunidade de contactar. A sua preocupação centra-se sobre uma jovem que a procurou pois afirma ser homossexual. Gostaria de organizar um projecto na Escola sobre sexualidade e orientação sexual.

Chama-se António Azevedo, é Professor de Matemática há 25 anos, e nesta Escola há vários anos. É um homem bem disposto, despreocupado e tenta sempre animar o ambiente nas reuniões, nomeadamente através de piropos machistas às colegas, especialmente à Psicóloga mais jovem!

Irá desvalorizar os problemas apresentados, especialmente os apresentados por mulheres porque acha que “elas complicam tudo demais!” Para si a autoridade sobre as/os jovens é a melhor solução e, se necessário, uns bons “sopapos” resolvem qualquer problema!

Chama-se Jorge Manuel e é o representante das/os alunas/os no Conselho de Turma.

Foi escolhido para Delegado de Turma porque defende as ideias das/os colegas e não se intimida frente às/aos professoras/es.

Hoje a queixa da sua turma prende-se com os assaltos que têm ocorrido à saída da Escola e que tem a certeza serem da autoria de elementos da comunidade cigana que habita ao lado da Escola.

Além disso, acha que as preocupações das/os estudantes transmitidas por si nas reuniões do Conselho de Turma não são levadas a sério pelas/os professoras/es.

Chama-se João Pedro Mateus e é o Professor de Português. Está efectivo na Escola e tem já bastante experiência.

Na reunião pretende apresentar um problema que o tem vindo a angustiar e que se prende com as/os alunas/os de Cabo-Verde. Efectivamente, estas/es alunas/os têm muita dificuldade com a língua portuguesa e estão a atrasar toda a turma. Não entende porque é que a Escola tem de aceitar alunas/os destes países atrasados!

Chama-se Guilhermina Costa e é Professora de Electrotecnicia na Escola. Tem 39 anos e o seu contrato é precário. Gosta muito do que faz, e por isso sempre lutou por ser aceite numa disciplina tradicionalmente vista como de homens.

Na reunião irá afirmar que não sabe como enquadrar um aluno deficiente. Diz mesmo que não pode aceitar na sua aula alunas/os com necessidades especiais pois alguns dos materiais usados podem ser perigosas/os para este tipo de pessoas “atrasadas”.

Por outro lado, não se compadece com os comentários sexistas dos colegas homens acerca das mulheres.

Chama-se Maria Manuel Oliveira e é Professora de Inglês. Tem cerca de quarenta anos, é solteira e bastante competitiva, por isso aposta na formação contínua e apoia sempre todos os projectos da Escola.

Na reunião, pretende apresentar um projecto que irá melhorar as acessibilidades para as/os alunas/os com deficiências motoras.

Chama-se Sónia Pedroso e é Professora de Acção Social. Tem 47 anos, nasceu em Angola e é uma mulher dedicada à Escola e às crianças e jovens.

É conhecida pelo seu espírito solidário e por apoiar pessoalmente as/os jovens com mais carências, nomeadamente aqueles/as que vêm dos PALOP.

Na sala de aula implementa métodos activos e democráticos que nem sempre são bem vistos pelas/os colegas.

Chama-se Urbalina Mimoso e é Professora de Contabilidade. Tem um carácter reservado e bastantes problemas de saúde, pelo que pediu a reforma antecipada.

Considera que a Escola é hoje vista como a solução para todos os males e discorda que assim seja. As/os alunas/os têm de ser preparadas/os para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e é para isso que a Escola serve!

**::REFLECTIR::****Reflexão e debate**

Começa por perguntar-se às/aos participantes o que acham que aconteceu e como se sentiram ao longo do exercício. Depois, vai-se aprofundando ou introduzindo os vários assuntos levantados e as possíveis aprendizagens a retirar:

Quais foram os problemas apresentados pelas personagens?

Este exercício tem alguma coisa a ver com a realidade das Escolas? Os problemas apresentados são reais? Se sim, em quê? Se não, porquê?

Acreditam que este tipo de problemas e atitudes é comum hoje em dia ou, pelo contrário, é algo do passado? Se continuam a existir, porquê?

Os argumentos ouvidos neste debate são ouvidos na Escola? E noutras locais?

Há outras situações de discriminação nas Escolas que não tenham sido aqui mencionadas?

Quais são as causas das situações de preconceito, sexismo, racismo e discriminação que se debateram neste exercício?

Como gerem, na vida real, as/os professoras/es as situações mencionadas no exercício? Quais são as estratégias implementadas?

Quais são as principais barreiras que enfrentam na implementação de estratégias educativas respeitadoras da diversidade?

Quais são, na vossa opinião, os maiores desafios que as/os professoras/es enfrentam no que diz respeito às questões da diversidade na Escola? E a Escola em geral?

Depois da fase de Reflexão e debate e uma vez que esta pode ser uma experiência emocionalmente muito forte, e por vezes até pesada, termina-se com a apresentação de um elemento divertido, positivo e inspirador. Nesta Oficina optámos por apresentar uma animação multimédia<sup>4</sup> sobre a diversidade e a necessidade do ser humano ser aceite pela sociedade.

---

4. Esta animação, desenvolvida no âmbito da Campanha *Somos Diferentes, Somos Iguais* pode ser encontrada em [http://alldifferent-allequal.info/files/Download\\_Centre455/Multimedia/Video/06.08%20-%20Moldovan%20animation.swf](http://alldifferent-allequal.info/files/Download_Centre455/Multimedia/Video/06.08%20-%20Moldovan%20animation.swf) e também na página *web* da AJPaz em [http://www.aipaz.org.pt/misc/tdti\\_animacao.swf](http://www.aipaz.org.pt/misc/tdti_animacao.swf)

## PASSO III

### ::PENSAR::

### Avaliação da Oficina

<b>Objectivos</b>	⇒ Perceber e reflectir acerca das aprendizagens realizadas nesta Oficina ⇒ Perceber o impacto da Oficina na consciência das atitudes de cada uma/um de nós ⇒ Identificar necessidades e lacunas
<b>Duração</b>	⇒ 10 a 20 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ 8 a 30 pessoas
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	⇒ Instrumento de avaliação ⇒ Canetas coloridas

Como forma de avaliação desta Oficina, propomos a utilização de um instrumento simples, dividido em quatro partes diferentes que responda às seguintes questões:

- O que mudou em si esta Oficina?
- O que leva para casa?
- O que aprendeu?
- O que fica a faltar?

Fica a seguir um modelo possível deste instrumento de avaliação.

**O que eu levo para casa?**



**O que mudou em mim?**



**O que eu aprendi?**



**O que ficou a faltar?**







## OFICINA: O DIREITO AO DESENVOLVIMENTO

<b>Objectivos</b>	⇒ Sensibilizar para a desigualdade de oportunidades existente na nossa sociedade ⇒ Debater os ciclos de exclusão e pobreza
<b>Duração</b>	⇒ 205 min.
<b>Grupo-Alvo</b>	⇒ Jovens a partir dos 12 anos de idade ⇒ Pessoas adultas
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ 12 a 30 pessoas
<b>Complexidade</b>	

<b>ESTRUTURA</b>	<b>Duração</b>
<b>PASSO I</b>	
Boas-vindas	5 min.
<b>PREPARAR:</b> Exercício de apresentação “Organizem-se” Vitamina “Dança cooperativa das cadeiras” Apresentação AJP, campanha e objectivos e estrutura da sessão	35 min.
<b>PASSO II</b>	
<b>EXPERIMENTAR:</b> Exercício “Horóscopo da pobreza”	50 min.
<b>REFLECTIR:</b> Reflexão e debate	20 min.
Intervalo	10 min.
<b>PASSO III</b>	
<b>APROFUNDAR:</b> Exercício “Concordo – não concordo”	30 min.
<b>CAMINHAR:</b> Desejos por um desenvolvimento melhor	20 min.
<b>PENSAR:</b> Avaliação – alvo e questionário	20 min.
Assinatura da folha de presenças e entrega de certificados e material de apoio	15 min.

## PASSO I

### ::PREPARAR::

#### Exercício de apresentação: “Em Linha”<sup>1</sup>

<b>Objectivos</b>	⇒ Proporcionar a interacção entre o grupo ⇒ Descontrair ⇒ Desmecanizar o corpo e a mente ⇒ Introduzir alguns comportamentos de comunicação e cooperação
<b>Duração</b>	⇒ 10 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ Ilimitado
<b>Complexidade</b>	⇒ Média
<b>Material</b>	

#### Descrição passo-a-passo:

Explica-se que se irá realizar um exercício para conhecer a capacidade do grupo se auto-organizar e ver até que ponto se conhecem.

Terão de se colocar em fila segundo os critérios que a/o animadora/or for dizendo. Pode começar-se pela altura ou nome, tendo o grupo de se colocar em fila segundo a altura ou pela ordem alfabética dos seus nomes. Quando estiverem “em fila” pede-se que digam os nomes em voz alta de modo a verificar-se se estão correctamente posicionadas/os ou se há alterações a fazer.

Depois pode pedir-se para se colocarem em fila consoante o dia e mês de aniversário de cada participante e assim sucessivamente. Podem inserir-se quantas variáveis for necessário e a criatividade permitir. Se o grupo já se conhecer, podem ainda introduzir-se duas outras variantes que tornam o desafio mais interessante:

1. Exercício retirado de *Compass – A Manual on Human Rights Education with Young People* Council of Europe Publishing, p. 56. Tradução e adaptação da responsabilidade da AJPaz. Para obter mais informações sobre o exercício e aceder aos seus materiais, consultar [http://eycb.coe.int/com-pass/en/chapter\\_2/2\\_38.asp](http://eycb.coe.int/com-pass/en/chapter_2/2_38.asp).

Fazer o exercício sem falar (o que obriga a procurar outras formas de organização e comunicação).

Em vez da fila, pedir para que se ordenem de pé em cima das suas cadeiras (que estão colocadas em roda fechada), sem nunca porem os pés no chão. Ainda mais difícil, e para um grupo pequeno, é permitir que mudem de cadeira apenas no sentido dos ponteiros do relógio. Neste caso, o exercício ganha também uma dimensão cooperativa forte.

## Vitamina: Dança cooperativa das cadeiras

<b>Objectivos</b>	⇒ Descontrair ⇒ Propor um momento de divertimento e descontracção ⇒ Promover nos participantes um espírito cooperativo ⇒ Suscitar a cumplicidade e confiança entre as pessoas ⇒ Minimizar o recurso à competição como forma de “vencer” o exercício
<b>Duração</b>	⇒ 10 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ 6 a 30 pessoas
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	⇒ Cadeiras

### **Descrição passo-a-passo:**

Este exercício é uma adaptação do exercício tradicional de dança das cadeiras invertendo a exclusão do jogo para cooperação, é não-competitivo ou excludente.

Dispõem-se cadeiras em número inferior ao das/os participantes numa roda fechada com o assento virado para o exterior.

Pede-se às/aos participantes para, quando a música começar, dançarem à volta das cadeiras ao som da música. Quando a música parar, todas/os as/os participantes terão de encontrar lugar em cima das cadeiras, sem tocar (com os pés) no chão.

A cada vez que o grupo conseguir estar todo em cima das cadeiras, retira-se uma das cadeiras e repete-se o primeiro passo, até todas/os as/os participantes estarem equilibradas/os no menor número possível de cadeiras.

## PASSO II

### ::EXPERIMENTAR::

#### Exercício: “Horóscopo da pobreza”<sup>2</sup>

<b>Objectivos</b>	⇒ Reflectir sobre e debater os efeitos da pobreza na vida das pessoas em diferentes países ⇒ Pensar criticamente a realidade, nomeadamente os ciclos de pobreza ⇒ Debater os direitos e as oportunidades que assistem às pessoas excluídas ⇒ Sensibilizar para as dificuldades, a falta de oportunidades e apoios a quem tem dificuldades
<b>Duração</b>	⇒ 70 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ Ilimitado
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	⇒ 1 conjunto de cartões com as histórias de vida ⇒ 1 conjunto de cartões para escrever os horóscopos

#### Descrição passo-a-passo:

Apresentar o exercício explicando a tarefa que terão de desenvolver em grupo: escrever o horóscopo do ano de diversas personagens, dizendo o que lhes irá acontecer nas esferas do amor, trabalho e saúde.

Antes de passar à fase seguinte, podem colocar-se algumas questões de resposta curta sobre os horóscopos: se lêem, se acreditam, que tipo de informação normalmente contém, entre outras.

Divide-se o grupo em pequenos grupos (entre 3 a 6 pessoas) e entrega-se a cada um duas (ou mais) histórias de vida e os respectivos cartões do horóscopo. Cada grupo terá cerca de 20 minutos para

2. Exercício retirado de *Compass – A Manual on Human Rights Education with Young People*, Council of Europe Publishing, p.145-149 ([http://eycb.coe.int/compass/en/chapter\\_2/2\\_21.html](http://eycb.coe.int/compass/en/chapter_2/2_21.html)). Traduzido e adaptado pela AJPaz em 2004, estando a sua primeira versão disponível em [http://www.ajpaz.org/pt/agitan/edh\\_04.pdf](http://www.ajpaz.org/pt/agitan/edh_04.pdf).

escrever as previsões para as suas personagens. Para preencher os cartões do horóscopo de cada personagem devem recorrer à imaginação e ao conhecimento geral. Frisar que não há respostas certas ou erradas mas que devem tentar aproximar-se da realidade.

A seguir, em plenário, cada grupo apresentará as personagens que trabalharam, lendo o seu cartão e as previsões do signo feitas pelo grupo, afixando-se cada cartão e horóscopo na parede.

Por fim, passa-se ao debate sobre o exercício e sobre as questões que lhe estão associadas. Veja-se à frente a parte Reflexão e debate.

Poderá ser útil e interessante fornecer algum material de apoio com dados actualizados sobre exclusão e incitar o grupo a aprofundar o tema consultando recursos indicados<sup>3</sup>.

---

3. Veja-se a este propósito o *Guia de Recursos* da AJP em [http://www.ajpaz.org.pt/misc/guia\\_recursos.pdf](http://www.ajpaz.org.pt/misc/guia_recursos.pdf).

### Histórias de Vida<sup>4</sup>

**Maria** é mãe solteira, tem três filhos e vive num bairro pobre na ilha da Madeira, Portugal. O seu último companheiro deixou-a há pouco tempo. Ela trabalha como empregada para uma família rica, mas por quanto tempo? Recentemente, alguém roubou um anel muito caro à dona da casa, a suspeita recai sobre uma das empregadas. Ninguém conseguiu descobrir quem é a culpada, por isso todas as empregadas serão despedidas e substituídas. Maria é **Capricórnio**.

**Amina** é da Turquia e vive numa pequena aldeia numa das regiões mais pobres do país. Tem 12 anos e os seus pais, camponeses, muito pobres, começam a falar em arranjar-lhe um marido. Ela não quer casar-se e decide fugir de casa em direcção à capital onde espera encontrar uma vida melhor. Amina é **Gémeos**.

**Misha** é de Tomsk, na Sibéria. Está desempregado há alguns meses e não sabe o que fazer. A sua mulher está muito doente, acamada. Eles têm quatro filhos, com 20, 18, 10 e 8 anos, e dois deles, os mais novos, são deficientes. Misha é **Virgem**.

**Yuriy** vive com os pais e os irmãos mais novos em Tomsk, na Sibéria. Tem 20 anos e é um promissor jogador de hóquei no gelo. O seu tio que está nos Estados Unidos prometeu tentar arranjar-lhe uma bolsa para estudar num colégio nos EUA. O pai do Yuriy, Misha, está desempregado há alguns meses e o único sustento da família são os “biscates” que Yuriy vai fazendo. Yuriy não sabe o que fazer. A sua mãe está doente, dois dos seus irmãos mais novos são deficientes e a sua família depende de si. Yuriy é **Caranguejo**.

**Bengt** é um jovem *skinhead* sueco. Foi preso duas vezes este ano devido ao seu comportamento violento. Está sem emprego há dois anos e, apesar disso, recusa todas as ofertas que lhe fazem. Em vez de trabalhar, prefere treinar o seu cão, um *Pit bull terrier*, fazer musculação e vaguear pelas ruas com os seus colegas, que diz-se estarem ligados a uma série de pequenos incidentes racistas sucedidos recentemente. Bengt é **Carneiro**.

4. As histórias apresentadas são apenas uma possibilidade. Podem ser desenhadas outras histórias de vida, adaptadas ao tema e ao grupo com quem se está a trabalhar, aproximando as personagens da realidade das/os participantes.



**Krista** tem 20 anos e está a pagar um apartamento minúsculo num subúrbio pobre de Praga e sonha viver na Alemanha. Leu um anúncio de oferta de trabalho em Berlim. Telefonou e falou com um homem que a prometeu tirar da pobreza, dizendo que encontrará facilmente trabalho em Berlim. Decide confiar no homem e aproveita esta oportunidade para ir para a Alemanha. Krista é **Sagitário**.

**Bella** vive com a irmã, Angelica, em Palermo, na Itália. Os seus pais morreram quando ambas eram jovens, tinham elas 16 e 17 anos, respectivamente, o que as obrigou a abandonar a escola e a trabalhar para se sustentarem. Passados seis anos, Bella tem dois empregos: trabalha como criada durante o dia e, à noite, é empregada de limpezas num hospital. Cuida de Angelica, agora com 23 anos, que é toxicodependente. Bella recusa abandonar a irmã, pois sabe o quanto ela sofreu com o seu pai, uma pessoa extremamente violenta. Bella tem problemas com a sua forte personalidade. É difícil controlar-se, por isso, perdeu o emprego por duas vezes nos últimos tempos. Bella é **Touro**.

**Angelica** vive com a irmã, Bella, em Palermo, na Itália. Os seus pais morreram quando ambas eram jovens, tinham elas 16 e 17 anos, respectivamente, o que as obrigou a abandonar a escola e a trabalhar para se sustentarem. Passados seis anos, Bella tem dois empregos e cuida de Angelica que é toxicodependente. Muitas vezes, Angelica rouba a irmã para comprar drogas. Já conseguiu deixar de consumir por várias vezes, mas voltou sempre. Ela acha que é muito difícil sair desta dependência. Angelica é **Escorpião**.

**Jane** é uma idosa viúva que vive na Escócia. O seu marido era alcoólico e praticamente não trabalhava. Ela sobrevive com a sua reforma, mas agora precisa de cuidados redobrados, pois o seu estado de saúde piorou bastante. Jane é **Peixes**.

**Ricardo** vive sozinho em Barcelona, Espanha, num apartamento minúsculo que ele mal pode pagar. Esteve doente durante alguns meses e sobrevive à custa dos pagamentos da Segurança Social. Antes ia fazendo alguns “biscates” para sustentar a família. A sua mulher tirou-lhe os filhos e abandonou-o quando soube que ele tinha SIDA. Ricardo é **Balança**.

**Abdoul** veio da Mauritânia há muitos anos à procura de emprego em Paris, França. Passou os primeiros anos sozinho mas conseguiu mais tarde que também a sua mulher, os seus quatro filhos e até os seus avós viessem. Vivem todos num apartamento numa zona pobre de Paris. Durante algum tempo as coisas correram bem, sobretudo quando a mulher de Abdoul deu à luz, mas muitos problemas surgiram na educação dos gémeos, para manter as tradições da Mauritânia. Eles têm agora 12 anos, têm muitos problemas na escola e recusam-se muitas vezes a obedecer aos pais. Recentemente, Abdoul perdeu o emprego devido à situação de crise generalizada. Abdoul é **Leão**.

**Moktar e Ould** são gémeos, nasceram em Paris. São filhos de Abdoul, um trabalhador imigrante, originário da Mauritânia. A família toda (os pais, os seus quatro irmãos e os seus avós) vive num apartamento numa zona pobre de Paris. Têm 12 anos. Têm muitos problemas na escola, recusam-se a estudar, faltam às aulas com muita frequência, andam com os seus amigos pelos subúrbios de Paris e recusam-se a obedecer aos seus pais, com quem brigam muito, algumas vezes de uma forma muito violenta. Os relatórios da escola mostram que eles estão a ficar cada vez mais violentos. Moktar e Ould são **Aquário**.

### ***Cartões de horóscopo***

#### **Carneiro (Bengt)**

*21 de Março – 21 de Abril*

Amor

Trabalho

Saúde

#### **Balança (Ricardo)**

*23 de Setembro – 22 de Outubro*

Amor

Trabalho

Saúde

#### **Touro (Bella)**

*22 de Abril – 21 de Maio*

Amor

Trabalho

Saúde

#### **Escorpião (Angelica)**

*23 de Outubro – 22 de Novembro*

Amor

Trabalho

Saúde

#### **Gêmeos (Amina)**

*22 de Maio – 21 de Junho*

Amor

Trabalho

Saúde

#### **Sagitário (Krista)**

*23 de Novembro – 21 de Dezembro*

Amor

Trabalho

Saúde

**Caranguejo (Yuriy)***22 de Junho – 22 de Julho*

Amor

Trabalho

Saúde

**Capricórnio (Maria)***22 de Dezembro – 20 de Janeiro*

Amor

Trabalho

Saúde

**Leão (Abdoul)***23 de Julho – 22 de Agosto*

Amor

Trabalho

Saúde

**Aquário (Moktar e Ould)***21 de Janeiro – 19 de Fevereiro*

Amor

Trabalho

Saúde

**Virgem (Misha)***23 de Agosto – 22 de Setembro*

Amor

Trabalho

Saúde

**Peixes (Jane)***20 de Fevereiro – 20 de Março*

Amor

Trabalho

Saúde

**::REFLECTIR::****Reflexão e debate**

Começa por se perguntar às/aos participantes o que acham que aconteceu e como se sentiram ao longo do exercício. Depois vai-se aprofundando ou introduzindo os vários assuntos levantados e as possíveis aprendizagens a retirar:

Quem são as pessoas protagonistas das histórias de vida presentes neste exercício?

Que imagens temos das pessoas excluídas? Trata-se de estereótipos? São fundamentadas? De onde vem a informação sobre estas pessoas? De onde vem a informação com que formamos a imagem destas pessoas?

Em geral, como são vistas as pessoas excluídas/pobres?

O que entendem por pobreza? E exclusão?

Porque é que há pessoas pobres e pessoas ricas? Quais as causas da pobreza e da exclusão? Ser pobre ou excluída/o é “destino”?

A exclusão está associada a outros problemas (doenças, desemprego, baixas qualificações)? Quais? Esta ligação é uma mera coincidência?

Que tipo de oportunidades têm as pessoas ricas? E as pobres?

Que futuro imaginaram para estas personagens? Positivo ou negativo? É fácil cortar-se o ciclo de pobreza?

Na sociedade ocidental quais são os principais factores que permitem escapar à pobreza e à exclusão? Educação/Formação? Ter uma família rica? Trabalhar arduamente? Conhecer as pessoas certas? E num país do Sul, serão os mesmos factores? Se não, quais são então?

Em praticamente todos os países do mundo o fosso entre ricos e pobres está a aumentar. Este fosso está a crescer também entre países. Isto é um problema? Quais são as consequências deste aumento? A quem cabe a responsabilidade de agir para a redução deste fosso?

O que podem pessoas individuais, grupos, comunidades, associações/ONG's e nações fazer para contribuir para a redução das desigualdades sociais?

**PASSO III**

**::APROFUNDAR::****Exercício: “Concordo – não concordo”<sup>5</sup>****Descrição passo-a-passo:**

<b>Objetivos</b>	⇒ Suscitar o debate e a reflexão sobre os Direitos Humanos ⇒ Promover a problematização e a tomada de decisões ⇒ Evidenciar a diversidade de opiniões e dilemas na abordagem e promoção dos Direitos Humanos ⇒ Confrontar a necessidade de tomar posições rápidas com a reflexão e debate posteriores (que fragiliza as posições que tomámos)
<b>Duração</b>	⇒ 50 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ Ilimitado
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	⇒ Cartão de frases ⇒ 1 cartaz (A3 é o ideal) com a frase “concordo” ⇒ 1 cartaz (A3 é o ideal) com a frase “não concordo”

Explica-se o exercício às/aos participantes, dizendo que tem a ver com tomar posições face a uma série de afirmações relacionadas com Direitos Humanos, com as quais as/os participantes poderão ou não concordar.

Colocam-se em dois pontos opostos da sala os cartazes com as palavras “concordo” e “não concordo” e explica-se que as/os participantes terão de se posicionar num lado ou no outro.

Em seguida, lêem-se as frases. As frases devem ser lidas apenas uma

5. Exercício retirado de *Compass – A Manual on Human Rights Education with Young People*, Council of Europe Publishing, p.254-256 ([http://eycb.coe.int/compass/en/chapter\\_2/2\\_21.html](http://eycb.coe.int/compass/en/chapter_2/2_21.html)). Traduzido e adaptado pela AJPaz em 2004, estando a sua primeira versão disponível em [http://www.alpaz.org.pt/agitan/edh\\_04.pdf](http://www.alpaz.org.pt/agitan/edh_04.pdf).

vez e a ritmos diferentes, uma mais rápida e outra mais pausada. O exercício deve ser feito de forma rápida, ou seja, as/os participantes devem tomar uma posição logo após ouvirem a frase, não havendo tempo para debate ou muita reflexão. Cada participante tem de deslocar-se rapidamente para o lado que escolher de acordo com a sua posição. As pessoas devem sentir-se obrigadas a tomar posição, para evitar que o “não sei”, “tenho dúvidas” seja um escape às questões, às vezes difíceis, e porque podem sempre vir a mudar de lado. No entanto, podem ocupar lugares diferentes, estando mais próximo ou mais afastado da linha imaginária que divide a sala conforme a firmeza e intensidade com que concordem ou discordem.

Assim, após a leitura de cada afirmação a/o animadora/or convida as pessoas a tomar posição e, em seguida, é lançado o debate para que as/os participantes expliquem a sua posição começando pelos extremos opostos. Entrega-se o microfone simbólico às diferentes partes. Nesta fase, o objectivo é tentar convencer as pessoas que se posicionam contrariamente, podendo haver mudanças de opinião e logo de “lado” da sala.

Se necessário a/o animadora/e deverá esclarecer que não existem respostas certas ou erradas.

Após o debate das várias afirmações, junta-se todo o grupo para debater e reflectir sobre a experiência.

### ***Afirmações***

É mais importante ter um telhado para dormir do que poder dizer aquilo que se quer

As pessoas têm o dever de trabalhar, não o direito de trabalhar

A responsabilidade mais básica de um governo é assegurar-se de que todas as suas cidadãs e cidadãos têm o suficiente para comer

O “direito ao descanso e ao lazer” é um luxo que só os países ricos podem ter

Não é uma competência do governo, mas sim das/os cidadãs/ãos, assegurar-se que não passam fome

O modo como cada governo escolhe tratar as suas cidadãs e os seus cidadãos não diz respeito à comunidade internacional

Os países pobres deviam concentrar-se em assegurar uma qualidade de vida mínima, antes de se preocuparem com os direitos civis e políticos das cidadãs e dos cidadãos

A desigualdade económica é uma violação dos direitos humanos

Os direitos económicos e sociais apenas expressam um ideal para o futuro, porque o mundo ainda não está preparado para os garantir hoje!

Se os direitos não podem ser garantidos, não faz sentido tê-los ou lutar por eles



**::REFLECTIR::****Reflexão e debate**

Começa por se perguntar às/aos participantes o que acham que aconteceu e como se sentiram ao longo do exercício. Depois, vai-se aprofundando ou introduzindo os vários assuntos levantados e as possíveis aprendizagens a retirar:

Houve alguma frase em que fosse impossível posicionar-se – ora por não conseguir decidir ora por não ter percebido a frase?

Porque é que as pessoas mudam de opinião durante o debate?

Ficaram surpreendidas/os com o grau de desentendimento relativamente aos assuntos?

É um problema haver desacordo no que diz respeito aos direitos humanos?

Acham que há respostas certas ou erradas relativamente às afirmações lidas ou é só uma questão de opinião pessoal?

Acham que é possível chegar um dia a um total acordo sobre os direitos humanos? É desejável?

Há diferença entre os vários direitos a que se referia cada frase? Há direitos mais importantes que outros? Precisamos de mais direitos?

**::CAMINHAR::****Exercício: Votos por um mundo melhor**

<b>Objectivos</b>	⇒ Apelar à solidariedade e à justiça ⇒ Transpor a solidariedade e a justiça locais para a solidariedade e a justiça globais ⇒ Criar um momento positivo e de esperança para os Direitos Humanos, bem como de mapeamento de temas críticos
<b>Duração</b>	⇒ 20 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ Ilimitado
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	⇒ Uma vela por pessoa (incluindo formadoras/es) ⇒ Mapa-mundo ⇒ Isqueiro ou fósforos

**Descrição passo-a-passo:**

Faz-se um círculo com as cadeiras e coloca-se no centro o mapa-mundo;

Explica-se às pessoas que através desta dinâmica têm a oportunidade de manifestar um desejo por um mundo melhor, no seguimento de tudo o que já aprenderam e discutiram durante a Oficina;

Distribuem-se as velas pelas/os participantes e cada pessoa acende a sua vela enquanto pensa no seu desejo. Durante este momento pode ser pertinente utilizar música ambiente e calma, para ajudar a concentração e criar o ambiente propício à dinâmica.

Apagar as luzes e pedir às pessoas para colocarem a vela no lugar (país/cidade/continente/oceano) sobre o qual estão a manifestar o seu desejo, e, se assim o entenderem, partilhar esse mesmo desejo em voz alta. Dar a oportunidade a todas as pessoas de manifestar o seu desejo.

**::PENSAR::****Avaliação da Oficina**

<b>Objectivos</b>	⇒ Perceber e reflectir acerca das aprendizagens realizadas na Oficina ⇒ Perceber o impacto da Oficina na consciência das atitudes de cada uma/um de nós ⇒ Identificar necessidades e lacunas
<b>Duração</b>	⇒ 10 a 20 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ 20 a 40 pessoas
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	⇒ Alvo em ponto grande numa folha tipo <i>flipchart</i> ou num quadro ⇒ Giz ou marcadores (pelo menos 4)

**Descrição passo-a-passo:**

O alvo é um instrumento de avaliação rápido e criativo que permite a cada pessoa posicionar-se em relação a cada critério que está a ser avaliado<sup>6</sup>. Afixa-se o alvo na parede ou em cima de uma mesa e explica-se às pessoas que têm de avaliar os tópicos indicados, assinalando cada “secção” com uma cruz. Quanto mais junto do centro colocarem uma cruz, mais positivo foi para si aquele aspecto. Quanto mais afastado do centro colocarem a cruz menos positivo foi aquele aspecto.

São disponibilizadas canetas ou giz e as pessoas são convidadas a colocar a sua opinião.

6. Dependendo do objectivo, este instrumento pode ser usado de forma colectiva ou individual.

## O Alvo



**::PENSAR::****Avaliação da Oficina**

<b>Objectivos</b>	⇒ Fazer uma avaliação individual e mais reflexiva ⇒ Obter uma apreciação orientada para a continuidade da Educação para os Direitos Humanos e possíveis temas de interesse ⇒ Perceber o sucesso do laboratório nas suas diferentes componentes, possibilitando correcções e ajustes ⇒ Aferir acerca do nível de conhecimento assimilado pelas/os participantes
<b>Duração</b>	⇒ 10 a 20 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ 20 a 40 pessoas
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	⇒ Uma fotocópia do questionário (em baixo) para cada participante.

**Descrição passo-a-passo:**

Explicar que se irá passar uma última forma de avaliação da Oficina através de um questionário individual e anónimo. Frisar que a opinião de cada pessoa é importante para a AJP.

Distribuir o questionário e pedir que cada pessoa o preencha.

Pode abrir-se um espaço para comentários finais, caso algum(s)/alguma(s) participantes queira(m) acrescentar algo perante todo o grupo.

## Questionário de avaliação

### Como você avalia a participação?

1. Quanto à sua participação, como você avalia sua atuação? (marque com um número de 1 a 5, sendo 1 a menor participação possível e 5 a maior participação possível, considerando sua participação atual)

1) Como eu me sinto?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) Como eu me sinto agora?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Como você avalia os resultados de participação em sua comunidade?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) Como eu me sinto?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) Como eu me sinto agora?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6) Como você avalia os resultados atuais em sua

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7) Como você avalia os resultados

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## OFICINA: REUNIÃO DE CONDOMÍNIO

<b>Objectivos</b>	⇒ Identificar Estereótipos, Preconceitos de Formas de Discriminação quotidianas ⇒ Sensibilizar para a desigualdade de oportunidades existente na nossa sociedade
<b>Duração</b>	⇒ 280 min.
<b>Grupo-Alvo</b>	⇒ Pessoas adultas ⇒ Jovens a partir dos 16 anos de idade
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ 12 a 30 pessoas
<b>Complexidade</b>	⇒ Média

<b>ESTRUTURA</b>	<b>Duração</b>
<b>PASSO I</b>	
Boas-vindas	5 min.
<b>PREPARAR:</b> Vitamina “Dá-me um sorriso...” Exercício de Apresentação “Bilhete de identidade” Apresentação AJP, campanha e objectivos e estrutura da sessão	35 min.
<b>PASSO II</b>	
<b>EXPERIMENTAR:</b> Exercício “Reunião de condomínio”	80 min.
Intervalo	20 min.
<b>REFLECTIR:</b> Reflexão e debate	60 min.
<b>PASSO III</b>	
<b>AGIR:</b> Exercício “Pés para andar”	45 min.
<b>PENSAR:</b> Avaliação “Semáforo”	30 min.
Assinatura da folha de presenças e entrega de certificados e material de apoio	10 min.



## PASSO I

### ::PREPARAR::

#### Vitamina: “Dá-me um sorriso”

<b>Objectivos</b>	⇒ Descontrair ⇒ Desmecanizar o corpo e a mente ⇒ Promover a coesão do grupo
<b>Duração</b>	⇒ 10 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ Ilimitado
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	

#### Descrição passo-a-passo:

Explica-se ao grupo que a vitamina que se propõe exige, por um lado, muita concentração e, por outro, muita criatividade.

O grupo deve estar em círculo, sentado em cadeiras ou em pé. Pedem-se uma ou um voluntária/o para começar o exercício.

A seguir explica-se que a/o voluntária/o terá de escolher uma ou um participante e dizer-lhe nos olhos a seguinte frase: “Gosto muito de ti. Por favor, dá-me um sorriso”<sup>1</sup>.

A/o participante que receber este apelo terá de responder: “Também gosto muito de ti, mas não te posso dar um sorriso”, sem rir! Caso se ria tomará o lugar da/o colega e ficará no meio, tendo de transmitir esta mensagem a outra/o colega.

Assim, o objectivo é conseguir fazer rir as/os participantes que estejam no lugar de receptores. A/o participante que estiver no meio permanecerá aí até conseguir “arrancar” um sorriso (ou o riso) às/aos colegas.

A única maneira de fazer rir as/os restantes participantes é dizendo a frase, não se podendo dizer mais nada. Poderá, no entanto, sentar-se no colo das/os colegas ou falar de diferentes maneiras.

1. Caso se esteja a trabalhar com um grupo que já se conhece e que tenha um bom relacionamento entre si pode usar-se uma frase mais íntima como: “Amo-te. Por favor, dá-me um beijo”.

## Exercício de apresentação: “Bilhete de Identidade”

<b>Objectivos</b>	⇒ Descontrair ⇒ Conhecer os elementos do grupo ⇒ Aproximar o grupo
<b>Duração</b>	⇒ 20 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ Ilimitado
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	

### Descrição passo-a-passo:

O grupo deve estar em círculo. Explica-se que se irá realizar um exercício de apresentação muito simples que consiste no preenchimento de um Bilhete de Identidade especial.

Pede-se ao grupo que se organize em pares e distribui-se a cada pessoa a folha de papel e caneta ou lápis. Aí terão de fazer e preencher o Bilhete de Identidade<sup>2</sup> do seu par.

Os dados constantes deste Bilhete de Identidade (BI) devem ir além do que consta no Bilhete de Identidade oficial, apelando-se neste caso à criatividade. Podem incluir-se neste BI especial outros aspectos além do nome, da idade e de onde se vem. Por exemplo: o que gosta de fazer nos tempos livres, que livro está a ler, qual é o seu sonho, entre outros.

Quando os Bilhetes de Identidade estiverem feitos, as/os participantes terão um minuto para apresentar o seu par ao resto do grupo, tendo para tal que fazer um resumo com os aspectos mais marcantes do seu Bilhete de Identidade.

O exercício termina quando todas as pessoas tiverem sido apresentadas.

2. Pode-se também optar por fornecer previamente um esquema de Bilhete de Identidade com os espaços em branco para as/os participantes preencherem.

## PASSO II

### ::EXPERIMENTAR::

#### Exercício: “Reunião de condomínio”

<b>Objectivos</b>	⇒ Promover empatia com as pessoas que não se enquadram nos cânones da maioria ⇒ Sensibilizar para a desigualdade de oportunidades nas nossas sociedades ⇒ Reflectir sobre as possíveis consequências de pertencer a grupos culturais ou minorias étnicas
<b>Duração</b>	⇒ 80 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ 15 a 30 pessoas
<b>Complexidade</b>	⇒ Média
<b>Material</b>	⇒ Cópia dos cartões das “personagens” ⇒ Crachá com nome da personagem e n.º do andar ⇒ Cadeiras e mesas ⇒ Papel e caneta para observadoras/es ⇒ Espaço amplo

#### **Descrição passo-a-passo:**

Introduz-se o exercício explicando que se trata de uma simulação de uma reunião de condomínio de um prédio onde vivem várias famílias e pessoas de diferentes nacionalidades. O objectivo da reunião é eleger a nova pessoa responsável. Parte das/os participantes assumirão as personagens e outras/os (no mínimo duas pessoas) ficarão como observadoras/es.

Explica-se que se trata de um prédio pequeno com apenas três andares (rés-do-chão, primeiro e segundo), com uma totalidade de sete apartamentos e 12 habitantes.

Define-se quem serão as/os observadoras/es e distribuem-se os cartões das personagens e o respectivo crachá, aleatoriamente, pelas/os restantes participantes. Se o grupo for muito grande, e caso haja um espaço físico separado, poderão dividir-se em dois grupos, realizando-se duas simulações simultaneamente.

Dá-se algum tempo (5 minutos) para a preparação do cenário, dos adereços e das personagens.

Enquanto “actrizes” e “actores” se preparam, explica-se às/aos observadoras/es que devem estar atentas/os aos argumentos utilizados, às atitudes tomadas, bem como a eventuais mudanças de opinião. Se quiserem poderão tomar notas. Conforme o tamanho do grupo, poderão destinar-se as/os observadoras/es para cada andar, para cada personagem ou apenas duas pessoas que façam a observação de tudo o que se irá passar.

Explica-se que se trata de uma situação fictícia e que as actrizes e actores estão a representar personagens que lhes foram atribuídas aleatoriamente. Pede-se também a máxima colaboração de “actrizes e actores” pois o sucesso da representação depende da sua criatividade!

Quando tudo estiver preparado dá-se início à simulação, sendo útil uma primeira ronda de apresentações de cada personagem, dizendo-se o nome e o andar em que habita.

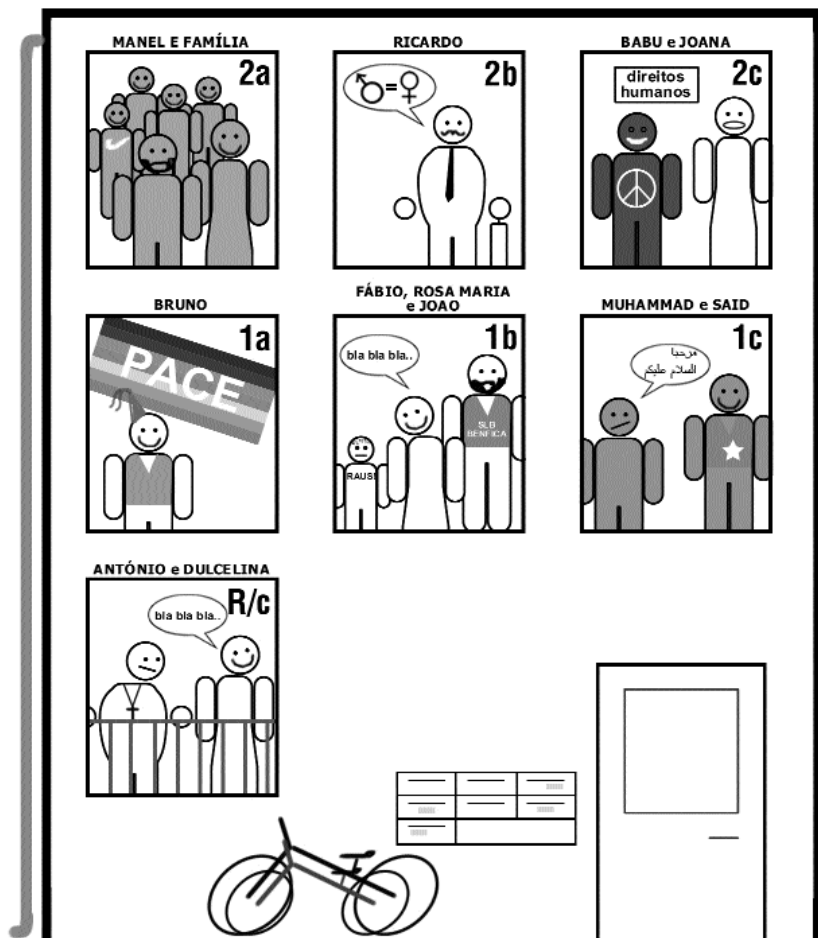
A simulação deverá decorrer durante o tempo suficiente para que todas as personagens exponham os seus problemas, angústias, dúvidas e argumentos, mas dependerá do critério da/o animadora/or da sessão e do desenrolar do exercício e do debate que se proporcionar. O próprio grupo de actrizes e actores poderá gerir a duração da “reunião de condomínio”, se conseguir chegar a um consenso e eleger a nova pessoa responsável. Caso o grupo não consiga autogerir esse tempo, a/o animadora/or fará um sinal ao director do condomínio que estará a coordenar a reunião para que a encerre. No entanto, 20 a 30 minutos é uma duração indicativa adequada.

Depois da simulação é aconselhável fazer um intervalo para que as/os participantes possam comentar livremente e distanciar-se um pouco da experiência que, para algumas e alguns, pode ser emocionalmente muito forte.

A seguir ao intervalo, junta-se todo o grupo e abre-se um espaço para que as/os participantes expressem os seus sentimentos face à experiência vivida.

Em seguida será a vez das/os observadoras/es apresentarem os seus comentários, fazendo-se a ligação com a parte de Reflexão e debate, tal como está estruturada mais à frente.

## O prédio



### Cartões das personagens<sup>3</sup>

#### Andar: Rés-Do-Chão

##### António

- ⇒ És uma pessoa conservadora e religiosa.
- ⇒ Estás reformado e passas a maior parte do teu dia em casa.
- ⇒ Para ti, a tua mulher é uma pessoa ignorante e inferior.
- ⇒ A tua opinião sobre os imigrantes é que a sua cultura é muito diferente da tua, mas não pensas que és superior a eles. Não te incomoda que venham viver e trabalhar para o teu país, porque são eles que fazem os trabalhos mais sujos. Aquilo de que tu não gostas é que vivam perto de ti, todos juntos e misturados!
- ⇒ Não gostas que o vizinho marroquino deixe os sapatos na escada. Nem estás de acordo com o facto dos ciganos se servirem do terraço para deixar aí todos as suas “velharias”; e não gostas, porque é indecente, do par que formam a jovem e o africano do 2.º C!

*Para além destas indicações, és livre de improvisar os traços da tua personagem em qualquer momento do exercício.*

#### Andar: Rés-Do-Chão

##### Dulcelina

- ⇒ És uma pessoa muito religiosa.
- ⇒ Estás reformada, mas sempre foste uma dona de casa.
- ⇒ És uma pessoa submetida às ordens do teu marido, acreditas que ele é muito inteligente e que tem sempre razão.
- ⇒ Não te importa nada que haja imigrantes, desde que não morem no teu andar.
- ⇒ És muito amiga da do 1º B, porque também é dona de casa e estão sempre a “coscuvilhar”.
- ⇒ Aquele de quem não gostas nada é o homossexual que vive por cima de ti e que está sempre a organizar festas e a fazer balbúrdia.

*Para além destas indicações, és livre de improvisar os traços da tua personagem em qualquer momento do exercício.*

3. As personagens e as situações poderão ser adaptadas aos temas que se querem debater, bem como ao contexto e referências do grupo com quem se irá trabalhar. Por outro lado, o número de personagens pode ser reduzido ou aumentado conforme o número de participantes.

**Andar: 1.º A****Bruno**

- ⇒ És estudante universitário. Estás no terceiro ano de medicina e és homossexual.
- ⇒ És uma pessoa muito colaboradora/activa e participas em actividades de organizações culturais e de ONG's (Organizações Não-Governamentais).
- ⇒ Não tens nenhum problema com os teus vizinhos, ainda que a vizinha de baixo se queixe muito quando organizas uma festa com as/os tuas/teus colegas.
- ⇒ Dás-te muito bem com o marroquino do 1.º C, são grandes amigos.
- ⇒ És uma pessoa com uma mente/espírito muito aberto e estás contra as fronteiras/divisões.
- ⇒ O que tu não aceitas são as pessoas intolerantes, como o teu vizinho *skinhead* do 1.º B.

*Para além destas indicações, és livre de improvisar os traços da tua personagem em qualquer momento do exercício.*

**Andar: 1.º B****Rosa Maria**

- ⇒ És uma mulher casada, trabalhas em casa e passas o teu dia a criticar as/os tuas/teus vizinhas/os.
- ⇒ A tua rede de relações sociais é muito pobre e reduz-se basicamente à tua família.
- ⇒ A tua atitude é submissa e servil perante os abusos de poder do teu marido e estás desmotivada por causa de tudo.
- ⇒ Queixas-te porque os teus vizinhos ciganos têm o terraço cheio de “velharias”.

*Para além destas indicações, és livre de improvisar os traços da tua personagem em qualquer momento do exercício.*

**Andar: 1.º B****Fábio**

- ⇒ És um adolescente de 16 anos, estudante do secundário, mas faltas às aulas para ir fumar “charros” com os teus amigos.
- ⇒ És um *skinhead* de ideologia racista. Acreditas na existência de uma raça superior. Reages de uma maneira violenta perante os que são diferentes de ti: imigrantes, homossexuais, etc....
- ⇒ Já tiveste problemas com a justiça.
- ⇒ És “meio rufia” e andas com um grupo de rua.
- ⇒ Tratas a tua mãe e todas as pessoas que consideras “inferiores” a ti com agressividade.

*Para além destas indicações, és livre de improvisar os traços da tua personagem em qualquer momento do exercício.*

**Andar: 1.º B****João**

- ⇒ Estás a receber subsídio de desemprego. Passas o dia no sofá a ver televisão.
- ⇒ Tens uma ideologia racista.
- ⇒ Pensas que a culpa por aquilo que acontece nos países do Sul é dos seus respectivos governos.
- ⇒ Como não tens trabalho, incomoda-te muito que os imigrantes venham para o teu país trabalhar.
- ⇒ És casado com a Rosa Maria e tens um filho adolescente, o Fábio.
- ⇒ Sentes-te atraído pelo Bruno, o teu vizinho gay, mas não sabes se estás apaixonado. Como isto vai contra os teus princípios, ages de modo a que ninguém desconfie. No entanto, em frente dele não consegues disfarçar!

*Para além destas indicações, és livre de improvisar os traços da tua personagem em qualquer momento do exercício.*



**Andar: 1.º C**  
**Muhammad**

- ⇒ És marroquino. Chegaste ao país apenas há 3 semanas, logo não falas nem entendes a língua.
- ⇒ Vives com o teu irmão, Said, que já chegou há bastante tempo.
- ⇒ Se intervieres na reunião, terá de ser em árabe uma vez que é a única língua que falas. Através do teu irmão podes saber sobre o que estão a dizer.

*Para além destas indicações, és livre de improvisar os traços da tua personagem em qualquer momento do exercício.*

**Andar: 1.º C**  
**Said**

- És marroquino. O teu irmão chegou há pouco tempo e vive contigo. Ainda não entende nada da língua.
- Faz já algum tempo que poupas para que a tua mulher e os teus filhos possam vir, pois vivem em más condições em Marrocos e queres ter a família reunida.
- Entendes e sabes falar o idioma, mas com um sotaque árabe.
- Trabalhas na construção civil.
- Acreditas na igualdade de direitos e de oportunidades para todas as pessoas, sem diferenças de cultura.
- És fiel à tua cultura, mas não és nem tradicionalista nem fundamentalista. Queres integrar-te aqui e queres também manter os teus costumes, tradições e cultura.

*Para além destas indicações, és livre de improvisar os traços da tua personagem em qualquer momento do exercício.*

**Andar: 2.º A**  
**Manel e família (3 cartões)**

- ⇒ São uma família de ciganos.
- ⇒ Trabalhas na “sucata”. Os teus filhos não vão à escola mas ajudam em casa.
- ⇒ No terraço comunitário, por cima do teu apartamento, guardas as tuas velharias: bicicletas velhas, sucata, etc.... Os vizinhos não aceitam isto e estás sempre a receber queixas.
- ⇒ A tua família não se relaciona com ninguém. Interação ou inter-relação com as outras pessoas só acontece apenas por necessidade.
- ⇒ Não te preocupa quem é o responsável pelo condomínio.

*Para além destas indicações, és livre de improvisar os traços da tua personagem em qualquer momento do exercício.*

**Andar: 2.º B****Ricardo**

- ⇒ Até agora eras o responsável pelo condomínio.
- ⇒ Organizas a reunião de condomínio para a eleição do novo responsável.
- ⇒ És compreensivo e cooperante.
- ⇒ Tentas sempre resolver e moderar os conflitos.
- ⇒ Acreditas na igualdade e não tens preconceitos.

*Para além destas indicações, és livre de improvisar os traços da tua personagem em qualquer momento do exercício.*

**Andar: 2.º C****Joana**

- ⇒ És assistente social. És progressista e és completamente a favor da liberdade.
- ⇒ Não acreditas que a mudança de responsável do condomínio seja um problema.
- ⇒ Não és racista, estás casada com o Babu. Defendes os Direitos Humanos.
- ⇒ Tentas sempre solucionar os conflitos pelo diálogo e pela comunicação. Não gostas de violência.
- ⇒ Ficas indignada com o facto de uma mudança de responsável de condomínio estar a causar tanta polémica!

*Para além destas indicações, és livre de improvisar os traços da tua personagem em qualquer momento do exercício.*

**Andar: 2.º C****Babu**

- ⇒ Queres ser o novo responsável de condomínio.
- ⇒ És o marido da Joana. Dominas perfeitamente a língua.
- ⇒ És do Gabão, mas já estás cá há cinco anos, tens permissão de residência e de trabalho
- ⇒ Trabalhas e integraste-te muito bem. Gostas de viver aqui.
- ⇒ Não acreditas em problemas.

*Para além destas indicações, és livre de improvisar os traços da tua personagem em qualquer momento do exercício.*

**::REFLECTIR::****Reflexão e debate**

Começa por se perguntar às/aos participantes o que acham que aconteceu e como se sentiram ao longo do exercício. Depois, vai-se aprofundando ou introduzindo os vários assuntos levantados e as possíveis aprendizagens a retirar:

Como se sentiram a interpretar estas personagens? Foi fácil ou difícil fazer as diferentes personagens?

Onde foram buscar a informação para dar “vida” à sua personagem (imprensa, pessoas conhecidas, testemunhos)?

Sentiram-se discriminadas/os? Que Direitos Humanos estavam em causa para cada uma das personagens? Pode alguém dizer que os seus Direitos Humanos estavam a ser violados?

Este exercício reflecte ou não o que se passa na realidade? Como?

Que tipo de problemas surgiram nesta simulação? Como foram resolvidos? Que tipo de soluções foram apresentadas? Estas são realistas? São fáceis de implementar ou são difíceis? Porquê? De quem depende a sua implementação?

O que podemos fazer para combater estes problemas na sociedade?

### PASSO III

::AGIR::

#### Exercício: “Pés para andar”

<b>Objectivos</b>	⇒ Aprofundar o debate acerca da intolerância e da discriminação ⇒ Partilhar as preocupações individuais e identificar prioridades colectivas ⇒ Identificar alternativas e formas de luta, individuais e colectivas, contra a discriminação ⇒ Mobilizar e comprometer para a acção
<b>Duração</b>	⇒ 45 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ Ilimitado
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	⇒ Cópias dos pés para andar

#### Descrição passo-a-passo:

Depois de debatermos as formas de discriminação presentes na simulação “Reunião de condomínio”, importa aprofundar a reflexão e centrarmo-nos sobre como combater estes problemas e pôr em prática alternativas. Para tal propomos o exercício “Pés para andar”.

Começa por se explicar o exercício dizendo que irão trabalhar em pequenos grupos no sentido de aprofundar um tema relacionado com o exercício anterior e identificarem *Passos a dar* para um mundo mais justo e solidário, onde todas as pessoas tenham lugar.

Dividem-se as/os participantes em pequenos grupos (três a seis pessoas) e dão-se as seguintes indicações para o trabalho em grupo:

Primeiro, devem reflectir sobre o aspecto ou tema que mais as/os tocou, ou sobre a grande aprendizagem que fizeram durante o exercício, e partilhá-lo com as/os companheiras/os.

Em seguida, devem consensualmente definir o tema, problema ou desafio concreto que tenha surgido das aprendizagens de cada

um/uma e que considerem o mais prioritário em termos sociopolíticos.

Debatam as possíveis soluções e os passos concretos a dar, individual ou colectivamente, para resolver a questão que definiram anteriormente.

Exponham nos cartazes "Pés para andar" os passos e soluções concretas que surgiram no ponto anterior. Cuidem também da parte estética dos "pés" do vosso grupo, decorando o cartaz. Para tal devem recorrer à "caixa de ferramentas" artística que está ao vosso dispor.

Quando estiver pronto afixem os vossos "pés para andar" no "mural das propostas".

Quando todos os grupos tiverem afixado os seus "pés para andar" abre-se um tempo de visita ao "mural das propostas" para que os outros grupos possam conhecer todas as prioridades e sugestões.

Depois desta "visita", pode ser aberto um espaço de perguntas onde se poderão esclarecer dúvidas e colocar questões relativamente ao que se viu no mural.

No fim desta fase, a/o animadora/or poderá lançar algumas questões, nomeadamente no que diz respeito às acções individuais e colectivas propostas por cada grupo para combater as formas de discriminação. Ficam em seguida as sugestões de reflexão e debate:

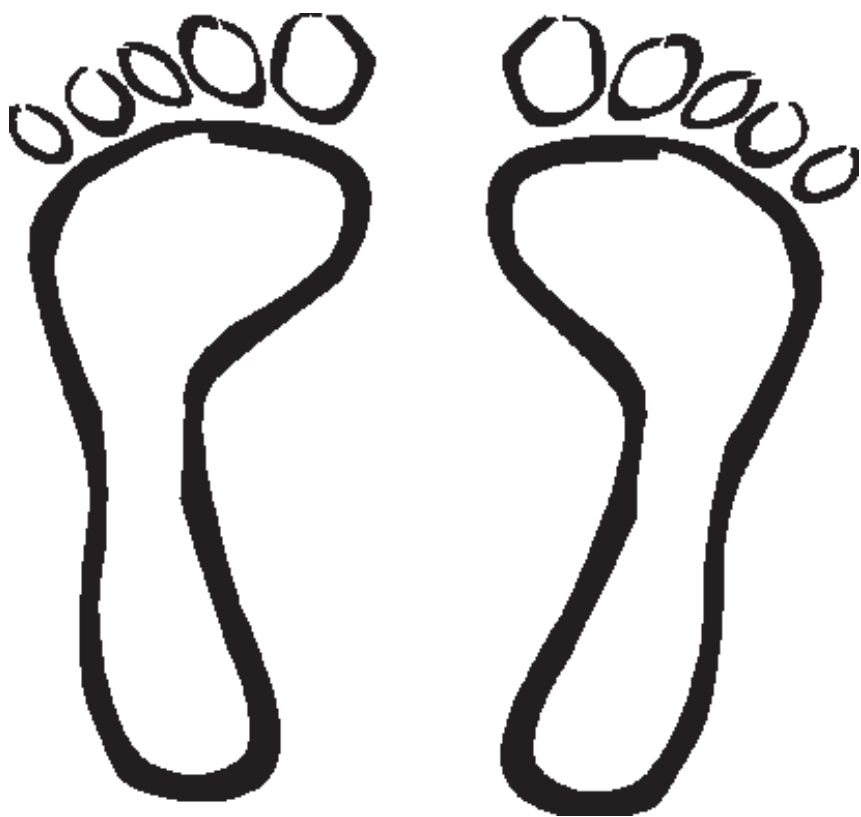
As acções propostas pelos grupos para combater as discriminações são realistas? São eficazes? São criativas? São suficientes?

De quem depende a sua implementação?

São fáceis de implementar? Se sim, porque é que às vezes nos furamos a realizá-las?

Há outras acções que ainda não tenham sido mencionadas e que queiram sugerir?

*Pés para andar*



**::PENSAR::****Avaliação da Oficina**

<b>Objectivos</b>	⇒ Perceber e reflectir acerca das aprendizagens realizadas nesta Oficina ⇒ Perceber o impacto da Oficina na consciência das atitudes de cada uma/um de nós ⇒ Identificar necessidades e lacunas
<b>Duração</b>	⇒ 10 a 20 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ 12 a 30 pessoas
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	⇒ Cópias do instrumento de avaliação

**Descrição passo-a-passo:**

Como forma de avaliação desta Oficina, propomos a utilização de um instrumento simples que se baseia na forma de um semáforo. Trata-se de uma forma de avaliação individual e anónima em que se pede às e aos participantes que identifiquem:

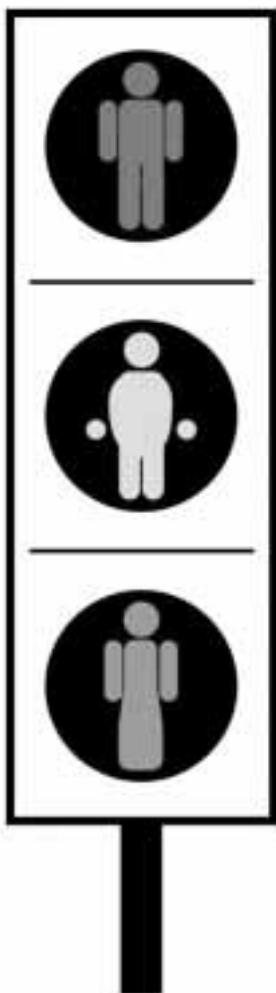
**Verde:** O que quero mudar e só depende de mim

**Amarelo:** O que quero mudar e que depende também daquelas/es que me são próximas/os

**Vermelho:** O que quero mudar mas depende de mim e do resto do mundo

O *semáforo*

## O QUE QUERO MUDAR..



... MAS QUE DEPENDE DE MIM E DO RESTO DO MUNDO

... MAS QUE DEPENDE TAMBÉM  
DAQUELAS/ES QUE ME SÃO MAIS PRÓXIMAS/OS

... E SÓ DEPENDE DE MIM





## OFICINA: O CALDEIRÃO DA SOLIDARIEDADE<sup>1</sup>

<b>Objectivos</b>	⇒ Sensibilizar para a desigualdade de oportunidades existente no mundo ⇒ Debater os ciclos de exclusão e pobreza
<b>Duração</b>	⇒ 220 min.
<b>Grupo-Alvo</b>	⇒ Jovens a partir dos 12 anos de idade ⇒ Pessoas adultas
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ 12 a 30 pessoas
<b>Complexidade</b>	⇒ Média

<b>ESTRUTURA</b>	<b>Duração</b>
<b>PASSO I</b>	
Boas-vindas	5 min.
<b>PREPARAR:</b> Exercício de apresentação “A bola” Vitamina “Já foste” Apresentação AJP, campanha e objectivos e estrutura da sessão	30 min.
<b>PASSO II</b>	
<b>EXPERIMENTAR:</b> Exercício “À procura de um mundo justo”	30 min.
Intervalo	20 min.
<b>REFLECTIR:</b> Reflexão e debate	50 min.
<b>PASSO III</b>	
<b>AGIR:</b> Exercício “Os portos”	45-60 min.
<b>PENSAR:</b> Avaliação “Mala dos conhecimentos”	15 min.
Assinatura da folha de presenças e entrega de certificados e material de apoio	10 min.

1. Oficina retirada e adaptada de *Pedagogias para um Consumo Responsável* – Projecto de Estágio de Céline Vieira Lopes, AJP, 2005, p. 24-31. Para obter mais informações sobre a Oficina e aceder aos seus materiais, consultar [http://www.ajpaz.org.pt/agitan/cj\\_04.pdf](http://www.ajpaz.org.pt/agitan/cj_04.pdf).

## PASSO I

### ::PREPARAR::

#### Exercício de apresentação: “A bola”

<b>Objectivos</b>	⇒ Descontrair ⇒ Desmecanizar a mente e testar a atenção ⇒ Memorizar rapidamente os nomes ⇒ Promover a coesão do grupo
<b>Duração</b>	⇒ 10 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ Ilimitado
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	⇒ Uma bola média e leve

#### Descrição passo-a-passo:

O grupo deve estar em círculo, em pé ou sentado. Explica-se que se irá realizar um exercício de apresentação que requer alguma atenção uma vez que joga com a rapidez e a concentração.

A/o animadora/or será a primeira pessoa a começar o exercício, atirando a bola para uma ou um participante e gritando ao mesmo tempo o seu nome. Essa pessoa deve rapidamente passar a bola a outra, dizendo bem alto o seu nome. Em grupos que já se conhecem poderá realizar-se este exercício dizendo-se o nome da pessoa a quem se atira a bola.

Caso a bola caia no meio do percurso, deve voltar-se ao início fazendo exactamente o mesmo percurso, ou seja, passando pela mesma ordem entre as/os participantes.

Quando todas as pessoas tiverem recebido a bola, convida-se o grupo a fazer o percurso inverso, partindo da/o última/o receptora/or de bola para a/o primeira/o e dizendo sempre em voz alta os nomes. Caso a bola caia, terá de se retomar desde o início.

## Vitamina: “Já foste”<sup>2</sup>

<b>Objectivos</b>	⇒ Descontrair ⇒ Desmecanizar o corpo e a mente ⇒ Promover a coesão do grupo
<b>Duração</b>	⇒ 10 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ Ilimitado
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	⇒ Uma manta grande e opaca

### Descrição passo-a-passo:

Divide-se o grupo em duas equipas e separam-se por uma manta ou algo que não seja transparente, não permitindo ver o que se passa do outro lado.

A manta que separa os dois grupos é segura por dois elementos que não pertencem a nenhum grupo. Casos seja necessário estes devem pôr-se em cima de cadeiras de forma a que a manta tape todo o grupo. Cada grupo vai escolher um elemento seu, à vez, um elemento que se chegará junto da manta, sem nunca ver a outra equipa.

Os dois elementos que estão a segurar na manta vão contar em voz alta até três e de seguida vão baixar rapidamente a manta.

Quando a manta baixar as duas pessoas que estão à frente terão de dizer, o mais rápido possível, o nome uma da outra! A/o primeira/o a dizer o nome da/o outra/o ganha. Aquela/e que perde sai da equipa dela/e para ir para a outra equipa.

A equipa vencedora será aquela que conseguir ter todas/os as/os participantes do seu lado ou aquela que tiver mais elementos. A vencedora terá de dizer à outra: “Já foste!”

Uma variante possível deste exercício é colocar várias pessoas ao mesmo tempo à frente e não apenas uma; assim duas ou três pessoas em simultâneo terão de dizer o nome da pessoa que estiver à sua frente.

2. Exercício retirado de *Pedagogias para um Consumo Responsável – Projecto de Estágio da Licenciatura em Animação Socioeducativa da Escola Superior de Educação de Coimbra*, Céline Vieira Lopes, AJP, 2005, p. 43 disponível em [http://www.ajpaz.org.pt/agitan/cj\\_04.pdf](http://www.ajpaz.org.pt/agitan/cj_04.pdf).

## PASSO II

### ::EXPERIMENTAR::

#### Exercício: “Tabuleiro da pobreza”<sup>3</sup>

<b>Objectivos</b>	⇒ Reflectir sobre a pobreza no mundo e as suas causas ⇒ Desconstruir alguns mitos relacionados com a pobreza ⇒ Abordar a pobreza a partir de uma perspectiva de género ⇒ Dar a conhecer alternativas solidárias de resistência à pobreza
<b>Duração</b>	⇒ 60 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ Mínimo de 12 até 40 pessoas
<b>Complexidade</b>	⇒ Média
<b>Material</b>	⇒ Cópia dos cartões das perguntas ⇒ Tabuleiro desenhado no chão (com giz ou fita crepe) ⇒ Cadeiras e mesas ⇒ Espaço amplo

#### Descrição passo-a-passo:

Introduz-se o exercício explicando que se trata de um jogo de tabuleiro em que os peões serão pessoas! Este tabuleiro é constituído por 20 casas e ganhará a equipa que chegar primeiro ao fim. Avançam sempre que acertarem na resposta.

Assim será necessário dividir o grupo em equipas. Cada equipa pode ter entre seis a 12 elementos. Caso seja um grupo muito numeroso, far-se-ão mais equipas. Aconselhamos a que esta divisão seja feita

3. Oficina retirada e adaptada de *Pedagogias para um Consumo Responsável* – Projecto de Estágio de Céline Vieira Lopes, AJP, 2005, p. 26-31. Para obter mais informações sobre a Oficina e aceder aos seus materiais, consultar [http://www.ajpaz.org.pt/agitan/cj\\_04.pdf](http://www.ajpaz.org.pt/agitan/cj_04.pdf).

aleatoriamente, podendo atribuir-se cores, letras ou frutas a cada participante alternadamente, sendo que no fim se juntam por cor ou letra ou outro elemento.

O tabuleiro gigante estará previamente desenhado no chão.

A seguir cada equipa nomeará o pião que estará no tabuleiro e uma ou um porta-voz das decisões tomadas.

Pode-se então dar início ao exercício colocando-se as questões. Em cada pergunta deve conceder-se ao grupo algum tempo para consensualizar a sua resposta. Este tempo não se deve alongar, indicando-se um a dois minutos por pergunta. Se a resposta estiver certa, o pião avança uma casa, se estiver errada, não muda de lugar.

A equipa que chegar primeiro terá acesso a um texto “secreto” que nos desvendará a solução mágica para a pobreza no mundo!

Este texto será lido para a totalidade do grupo. No final deste texto existe um enigma que as equipas terão de desvendar.

### **Cartões de perguntas e respostas**

As crianças e as pessoas idosas são grupos mais vulneráveis à pobreza?

- a) Verdadeiro
- b) Falso

Resposta: a)

Fonte: *Indicadores sobre a Pobreza*, REAPN, 2007

A taxa de desemprego em Portugal em 2007 era superior à média europeia?

- a) Verdadeiro
- b) Falso

Resposta: a)

Fonte: *Indicadores sobre a Pobreza*, REAPN, 2007

Em 2007, na União Europeia havia quantas pessoas desempregadas?

- a) 6 milhões
- b) 16 milhões
- c) 60 milhões

Resposta: b)

Fonte: *Indicadores sobre a Pobreza*, REAPN, 2007

Considera-se uma pessoa em risco de pobreza quando o seu rendimento é inferior em

- a) 40%
- b) 50%
- c) 60%

ao rendimento mediano do país?

Resposta: c)

Fonte: *Indicadores sobre a Pobreza*, REAPN, 2007

Uma em cada 50 pessoas na Europa acha que a pobreza é resultado da preguiça.

- a) Verdadeiro
- b) Falso

Resposta: b) é 1 para 5!

Fonte: *Indicadores sobre a Pobreza*, REAPN, 2007

Em 2005, uma em cada cinco portugueses/as vivia em situação de pobreza.

- a) a) Verdadeiro
- b) b) Falso

Resposta: a)

Fonte: *Indicadores sobre a Pobreza*, REAPN, 2007

A remuneração média dos homens em Portugal em 2004 foi 80% da das mulheres.

- a) Verdadeiro
- b) Falso

Resposta: b) é exactamente o contrário! (mulheres = 647,32€; homens = 808,68€)

Fonte: *A Igualdade de Género em Portugal*, CIG, 2007

Na União Europeia, as mulheres ganham, em média, 15% menos do que os homens por cada hora de trabalho.

- a) Verdadeiro
- b) Falso

Resposta: a)

Fonte: *Relatório da Comissão Europeia sobre Igualdade entre Homens e Mulheres – 2007*

A proporção de homens sem nenhum grau de instrução continua a ser mais elevada que a das mulheres.

- a) Verdadeiro
- b) Falso

Resposta: b) é exactamente o contrário (17,7% nas mulheres e 8,7% nos homens, dados 2005!

Fonte: *A Igualdade de Género em Portugal*, CIG, 2007

A taxa de abandono escolar antes de completo o ensino secundário é seis vezes maior em Portugal do que na Eslovénia.

- a) Verdadeiro
- b) Falso

Resposta: a)

Fonte: *Indicadores sobre a Pobreza*, REAPN, 2007

Em todo o mundo, em 2001, quantas crianças em idade escolar não tinham acesso à escolaridade primária?

- a) 103,5 milhões
- b) 103 mil
- c) 10,3 milhões

Resposta: a)

Fonte: *Pedagogias para um Consumo Responsável*, AJP, 2005

Quantas/os adultas/os, no mundo, em 2001, eram analfabetas/os?

- a) 80 mil
- b) 800 mil
- c) 800 milhões

Resposta: c)

Fonte: *Pedagogias para um Consumo Responsável*, AJP, 2005



Os Estados do mundo definiram em 2000 a meta de reduzir para metade até 2015 o número de pessoas a viver com menos de um dólar por dia.

- a) Verdadeiro
- b) Falso

Resposta: a)

Fonte: Objectivos de Desenvolvimento do Milénio

No final de 2007 os portugueses a partir toda as semanas para trabalhar em Espanha na construção civil eram:

- a) 8 000
- b) 80 000
- c) 800 000

Resposta: b)

Fonte: SIC, Reportagem Especial, 23.01.08

As mulheres trabalham 1/3 das horas de trabalho mundiais, produzem metade da comida do mundo e ainda assim detêm menos de 1% da propriedade mundial.

- a) Verdadeiro
- b) Falso

Resposta: a)

Fonte: Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, citando os *Indicadores de Desenvolvimento do Mundo*, 1997 da *WomanKind Worldwide*

Em 2006, quantas pessoas no mundo não tinham acesso a água potável?

- a) 1.2 milhões
- b) 1.2 biliões
- c) 1.2 triliões

Resposta: c)

Fonte: *Relatório do Desenvolvimento Humano*, 2006

De 1.3 biliões de pessoas a viver na pobreza em todo o mundo, 60% são mulheres.

- a) Verdadeiro
- b) Falso

Resposta: b) são 70%!

Fonte: Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, citando *World Revolution*

As mulheres fazem 66% do trabalho do mundo. Que percentagem de rendimento recebem?

- a) 5%
- b) 10%
- c) 15%

Resposta: a)

Fonte: Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, citando os *Women's International Network*

Por dia morrem 50 mil pessoas por causas relacionadas com a pobreza.

- a) Verdadeiro
- b) Falso

Resposta: a)

Fonte: Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, citando *Reality of Aid* 2004

Segundo uma informação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que parte representam as crianças da força laboral agrícola nos países em desenvolvimento?

- a) 1/3
- b) 1/4
- c) 1/10

Resposta: a)

Fonte: OIT, citada em *Pedagogias para um Consumo Responsável*, AJP, 2005

No Nepal, um grupo de mulheres e crianças transportam tijolos na cabeça de uma fábrica até um camião. Ganham, cada uma, aproximadamente 25 centimos de euro por cada 100 viagens. Esta situação é:

- a) Real
- b) Não real

Resposta: a)

Fonte: *Pedagogias para um Consumo Responsável*, AJP, 2005

O Banco Grameen é conhecido por Banco dos Pobres e surgiu no Bangladesh em 1974. O seu Presidente, Muhammad Yunus, foi galardoado com o Prémio Nobel da Paz em 2006.

- a) Verdadeiro
- b) Falso

Resposta: a)

Fonte: Website do Grameen Bank <http://www.grameen-info.org/> consultado a 03.01.2008

Em 30 anos, o microcrédito beneficiou quantas famílias à volta do mundo?

- a) 10 mil
- b) 100 mil
- c) 1 milhão

Resposta: b)

Fonte: Discurso do Nobel da Paz 2006, Prof. Muhammad Yunus

O microcrédito não existe em Portugal.

- a) Verdadeiro
- b) Falso

Resposta: b) existe desde 1996 e já apoiou a criação de 630 empresas

Fonte: Website da Associação Nacional de Direito ao Crédito, <http://www.microcredito.com.pt/> consultado a 03.01.2008

No Brasil existem quase 15 000 empreendimentos de economia solidária registados.

- a) Verdadeiro
- b) Falso

Resposta: a)

Fonte: Atlas da Economia Solidária do Ministério do Trabalho e do Emprego do Brasil

Através da economia solidária foram criados meio milhão de postos de trabalho no Brasil.

- a) Verdadeiro
- b) Falso

Resposta: a)

Fonte: Comunicação Luís Inácio Gaiger, Seminário Economias Solidárias, CES FEUC

Enuncia 3 dos principais princípios do Comércio Justo

Resposta: transparência, gestão democrática e participativa, igualdade de género, sustentabilidade ambiental, impedimento do trabalho infantil, relações comerciais de longo prazo, reinvestimento nas comunidades, entre outros.

Fonte: <http://www.cidac.pt/> consultado a 03.01.2008

## **FÓRMULA SECRETA PARA ACABAR COM A POBREZA**

Encontraram a Fórmula Secreta para um mundo mais solidário e mais justo. Até chegarem aqui, puderam contactar com um problema que assola a humanidade e que se tem vindo a agravar.

Mas, agora, vocês já conhecem melhor este problema da pobreza e também algumas das alternativas que as pessoas inventam para sobreviver e melhorar as suas condições de vida.

Esta Fórmula Secreta não é a única solução, é apenas uma alternativa entre muitas outras. Se todas/os as/os cidadãs/ãos tiverem atitudes solidárias e justas poderão contribuir de outra forma para a construção de um mundo melhor.

Ingredientes principais da Fórmula Secreta para um mundo mais justo:

Uma dose e meia de Justiça

Três doses de Paridade

Duas doses de Redistribuição da Riqueza

Uma dose de Solidariedade

Uma dose de Harmonia com a Natureza

Três doses de respeito pelos Direitos Humanos

Uma chávena bem cheia de Democracia

Cobre-se no fim generosamente com PAZ!

Agora o desafio é para todas as equipas: Terão de descobrir o nome, composto por duas palavras, da alternativa presente nesta receita para acabar com a Pobreza no mundo:

Primeiro: é um verbo no infinitivo que diz o que fazemos quando temos fome e consumimos alimentos;

Segundo: é a primeira letra do nome do animal que ladra;

Terceiro: é a terceira e a quarta vogal (por ordem alfabética);

Quarto: quando numa acção se pratica a justiça, diz-se que esta acção é... (no masculino);

Tudo: é uma alternativa ao comércio convencional, que procura a solidariedade entre o Norte e o Sul, porque o Sul é muitas vezes explorado pelas multinacionais dos países do Norte.

**::REFLECTIR::****Reflexão e debate**

Começa por se perguntar às/aos participantes como se sentiram ao longo do exercício. Depois, vai-se aprofundando ou introduzindo os vários assuntos abordados no exercício anterior e as possíveis aprendizagens a retirar:

O exercício foi fácil ou foi difícil? As perguntas e as respostas eram fáceis ou difíceis?

Surpreenderam-vos algumas respostas? Quais? Aprenderam algo novo com o exercício anterior?

Que temas/problemas estavam presentes no exercício? Esses problemas são reais?

Esses temas/problemas problemas estão interligados, têm alguma coisa a ver uns com os outros?

Quais são as causas desses problemas? Onde existe pobreza? Porque é que existe pobreza? Porque é que tem vindo a aumentar?

Porque é que são as mulheres, as crianças e as pessoas mais idosas as mais afectadas pela pobreza?

Que Direitos Humanos estão em causa nas situações descritas nas perguntas? Os Direitos Humanos destas pessoas estão a ser violados?

Para além dos problemas, as perguntas tocaram também algumas experiências alternativas. Já as conheciam? O que acham destas experiências?

O que acham da Fórmula Secreta e dos seus “ingredientes”? É realista?

O que cada uma e um de nós pode fazer para contribuir para uma sociedade sem pobreza? O que pode o grupo fazer?

## PASSO III

::AGIR::

### Exercício: “Portos da justiça”<sup>4</sup>

<b>Objectivos</b>	⇒ Aprofundar o debate acerca da luta contra a pobreza ⇒ Partilhar as preocupações individuais e identificar prioridades colectivas ⇒ Identificar as alternativas e formas de luta, individuais e colectivas, contra a pobreza ⇒ Mobilizar e comprometer para a acção
<b>Duração</b>	⇒ 60 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ Ilimitado
<b>Complexidade</b>	⇒ Média
<b>Material</b>	⇒ Folhas A3

#### Descrição passo-a-passo:

Depois de debatermos a pobreza, as suas causas, os seus contornos actuais e as diferentes perspectivas existentes, importa aprofundar a reflexão e centrarmos-nos sobre como combater este problema e pôr em prática alternativas. Para tal propomos o exercício “portos da justiça”.

Começa por se explicar o exercício dizendo que irão trabalhar em pequenos grupos e terão de desenhar um mapa onde se mostre o caminho que há a fazer entre o “porto da pobreza” até chegarmos ao ideal “porto da justiça e da solidariedade”.

Explica-se que se trata de um mapa de uma viagem metafórica e que deve ser ilustrado criativamente com as paisagens do presente e do futuro e o caminho que as une. Terão também de imaginar e ilustrar

4. Adaptação do exercício *Path to Equality-land* retirado de *Compass – A Manual on Human Rights Education with Young People*, Council of Europe Publishing, p. 185-187. Tradução e adaptação da responsabilidade da AJPaz. Para obter mais informações sobre o exercício e aceder aos seus materiais, consultar [http://eycb.coe.int/compass/en/chapter\\_2/2\\_38.asp](http://eycb.coe.int/compass/en/chapter_2/2_38.asp).

metaforicamente no seu mapa o que encontram no caminho: os obstáculos e as oportunidades, os perigos, as ameaças, as ajudas e os apoios. Como se trata neste caso de uma viagem marítima<sup>5</sup> poderão encontrar tempestades, monstros marítimos, cabos de difícil travessia, ventos e correntes ou sereias, golfinhos, céus estrelados e estrelas cadentes, correntes de ar quente e ventos de feição. Terão de legendar o seu mapa com a explicação de cada uma das metáforas.

Assim, dividem-se as/os participantes em pequenos grupos (três a seis pessoas) e distribuem-se as folhas A3 com os “portos de partida” e dos “portos de chegada” e os respectivos barcos de cada equipa e dão-se cerca entre 45 a 60 minutos para a realização dos mapas para a Terra da Justiça. Primeiro, o grupo deverá debater as seguintes questões:

Como seria um mundo sem pobreza? Seria esta a Terra da Justiça ou teria outro nome?

Que obstáculos nos impedem de chegar a este mundo sem pobreza?

Como iremos ultrapassar estes obstáculos?

Depois de todos os grupos terem preparado os seus mapas, afixam-se na parede e passa-se à sua apresentação.

No fim da apresentação de todos os mapas, a/o animadora/or poderá lançar algumas questões nomeadamente no que diz respeito às formas de ultrapassar os obstáculos que dificultam o caminho. Ficam em seguida as sugestões de reflexão e debate:

As acções propostas pelos grupos para ultrapassar os obstáculos são realistas? São eficazes? São criativas? São suficientes?

De quem depende a sua realização? De nós apenas? Das estruturas?

Das superestruturas? Como podemos garantir a sua realização?

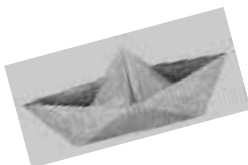
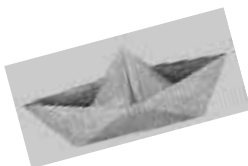
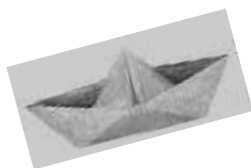
Há outras acções que ainda não tenham sido mencionadas e que queiram sugerir?

---

5. Esta viagem pode ser também uma escalada de uma montanha ou uma caminhada através de montes e vales, conforme se adapte melhor aos interesses, contexto ou universo cognitivo do grupo.

## Os portos

PORTO DA JUSTIÇA E DA SOLIDARIEDADE



PORTO DA POBREZA



**::PENSAR::****Avaliação da Oficina**

<b>Objectivos</b>	⇒ Perceber e reflectir sobre as aprendizagens realizadas nesta Oficina ⇒ Perceber o impacto da Oficina na consciência das atitudes de cada uma/um de nós ⇒ Identificar necessidades e lacunas
<b>Duração</b>	⇒ 10 a 20 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ 20 a 40 pessoas
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	⇒ Instrumento de avaliação ⇒ Canetas coloridas

**Descrição passo-a-passo:**

Como forma de avaliação desta Oficina propomos a utilização de um instrumento simples que se chama “mala dos conhecimentos”. Trata-se de uma forma de avaliação individual e anónima em que se pede às e aos participantes que identifiquem vários aspectos:

- que aprenderam?
- que descobriram?
- que podem fazer?
- que irão fazer a partir da Oficina?
- que gostaram e o que não gostaram?

*A mala dos conhecimentos*

**Mala dos conhecimentos**





## OFICINA: AGIR CONTRA O RACISMO

<b>Objectivos</b>	⇒ Abordar e Debater as causas e consequências de atitudes racistas e xenófobas ⇒ Identificar as consequências da violência associada ao racismo e à xenofobia
<b>Duração</b>	⇒ 255 min.
<b>Grupo-Alvo</b>	⇒ Jovens a partir dos 12 anos de idade ⇒ Pessoas adultas
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ 12 a 30 pessoas
<b>Complexidade</b>	⇒ Média

<b>ESTRUTURA</b>	<b>Duração</b>
<b>PASSO I</b>	
Boas-vindas	5 min.
<b>PREPARAR:</b> Vitamina “Sou um leão” Exercício de Apresentação “Sou um sapato” Apresentação AJP, campanha e objectivos e estrutura da sessão	30 min.
<b>EXPERIMENTAR:</b> Filme “This is England” “Crash” ou “American History”	120 min.
<b>PASSO II</b>	
<b>REFLECTIR:</b> Reflexão e debate	45 min.
Intervalo	10 min.
<b>PASSO III</b>	
<b>AGIR:</b> Oficina multimédia	40 min.
<b>PENSAR:</b> Avaliação “Flores”	20 min.
Assinatura da folha de presenças e entrega de certificados e material de apoio	15 min.

## PASSO I

### ::PREPARAR::

#### Vitamina: “Sou um leão”

<b>Objectivos</b>	⇒ Descontrair ⇒ Desmecanizar o corpo e a mente ⇒ Promover a coesão do grupo
<b>Duração</b>	⇒ 10 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ Ilimitado
<b>Complexidade</b>	⇒ Média
<b>Material</b>	⇒ Espaço amplo e sem obstáculos

#### Descrição passo-a-passo:

Explica-se ao grupo que a Vitamina será uma canção com uma coreografia muito simples.

De pé, ensina-se o refrão e respectiva coreografia e experimenta-se uma vez com todo o grupo. Esta canção é sempre acompanhada por uma caminhada/marcha fictícia que é a base da coreografia, ou seja, sempre no mesmo sítio faz-se um ritmo como se estivesse a andar.

<b>Refrão</b>	<b>Coreografia</b>
<b>Ando à procura de um leão</b> x 2	Mão por cima da testa, a procurar algo no horizonte
<b>Encontrarei o maior</b> x 2	Abrindo os braços em arco
<b>Não tenho medo</b> x 2	Abanando com o dedo indicador
<b>Olha quantas flores</b> x 2	Levemente inclinada/o para a frente, como que apontando suavemente para um campo de flores
<b>Aí!</b> 1x	Parando espantada/o!
<b>Que é isto?</b> 1x	Olhando para baixo

Depois de aprenderem o refrão, irão encontrar vários obstáculos nesta caminhada!

<b>Obstáculos</b>	<b>Coreografia</b>
Um pântano? Vamos ter de passar!	Atravessa levantando bem as pernas e agarrando as saias ou as calças!
<b>Repete Refrão</b>	
Uma árvore? Vamos ter de subir!	Trepa árvore acima agarrando-se bem aos ramos!
<b>Repete Refrão</b>	
Um rio? Vamos ter de nadar!	Nada!
<b>Repete Refrão</b>	
Uma gruta? Que escuro! Vamos ter de entrar!	Baixa-se! Tenta ver melhor! Anda cuidadosamente!
<b>Ah! Que é isto?!</b>	
Tão macio	Toca cuidadosamente! Acaricia percorrendo a superfície que se torna mais fina e por isso vai fechando a mão!
Ah! O leão! Vamos ter de fugir!	Gritando com medo e endireitando-se rapidamente, sai da gruta!
O rio! A árvore! O pântano!	Faz a mesma coreografia mas no sentido inverso e muito rapidamente!
Uff!	Pode relaxar!

Palmas para quem conseguiu acompanhar a coreografia!

## Exercício de apresentação: “Sou um sapato”

<b>Objectivos</b>	⇒ Descontrair ⇒ Desmecanizar a mente e testar a atenção ⇒ Memorizar rapidamente os nomes ⇒ Promover a coesão do grupo
<b>Duração</b>	⇒ 10 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ Ilimitado
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	

### Descrição passo-a-passo:

O grupo deve estar em círculo, em pé ou sentado, e explica-se que se irá realizar um exercício de apresentação simples que requer apenas a nossa criatividade e imaginação.

Primeiro terão em silêncio de observar o espaço em volta e escolher um objecto.

Depois de escolherem o objecto pede-se para que identifiquem três características, de preferência, positivas. Começam assim a cumprir as restantes participantes dando apertos de mão pela sala, dizendo que são o objecto e as suas três qualidades. Por exemplo, “Sou um sapato, sou quentinho, macio e confortável!”

A seguir pede-se que se voltem a apresentar desta vez dizendo o nome mas repetindo as características do objecto. Por exemplo, “Sou a Clotilde, sou quentinha, macia e confortável!”.

A/o animadora/or poderá no fim colocar algumas questões sobre como se sentiram, se descobriram alguma coisa sobre si próprias ou sobre as/os outras/os em que nunca teriam pensado ou se na realidade são...

Trata-se de um exercício de apresentação simples e rápido que funciona também como vitamina.

**::EXPERIMENTAR::****Visionamento de filme temático**

<b>Objectivos</b>	⇒ Introduzir o tema do racismo e da xenofobia; ⇒ Tomar conhecimento das relações históricas e sociais complexas que incorporam as questões do racismo e da xenofobia; ⇒ Dar a conhecer filmes com perspectivas sociais e políticas acerca dos Direitos Humanos.
<b>Duração</b>	⇒ 120 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ Ilimitado
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	⇒ Computador, projector, colunas, DVD do filme

**Descrição passo-a-passo:**

Explica-se ao grupo que irá assistir a um filme e antes mesmo de o apresentar podem colocar-se algumas questões, em jeito de quebra-gelo: Gostam de filmes? De que género de filmes? Porquê? O que é para vocês um bom filme? Ou outras relacionadas com o filme escolhido.

A seguir apresenta-se o título do filme e pode continuar-se a interacção com mais questões: Acham que é um filme sobre o quê? Será um drama, uma comédia? Terá um final feliz? Terá heróis? E heroínas?

Ainda antes da exibição do filme pode-se pedir às e aos jovens, com grupos de atenção mais dispersa ou com algum grau de desmotivação, que estejam atentos a aspectos específicos, como por exemplo aos desafios que as personagens irão enfrentar no filme ou à forma de resolução de conflitos das mesmas.

Passa-se então à exibição do filme. A interrupção ou não do mesmo dependerá do grupo, do seu nível de atenção e capacidade de concentração e da duração e estrutura do filme. Caso se opte por fazer um intervalo, será bom escolher o momento apropriado, bem como promover alguma interacção com o grupo, avaliando se este se mantém interessado e motivado.



Deixamos a seguir uma selecção de filmes, elaborada por Carlos Silva, apropriados para debater trabalhar as questões do racismo e da xenofobia. Haverá outros filmes, e outras selecções podem encontrar-se na página web da AJP e de outras ONG's<sup>1</sup>:

**American History X** (América Proibida), de Tom Kaye (1998)

**Crash**, de Paul Haggis (2004)

**This Is England**, de Shane Meadows (2006)

**Gattaca**, de Andrew Niccol (1997)

No fim da exibição do filme, podem colocar-se algumas questões:

Que comentários vos suscita este filme?

O que retrata?

Onde se passa? Quem são as personagens? De onde vêm? O que sentem?

Que mensagem retiram vocês deste filme?

Estas situações são reais? Acontecem na realidade? Conhecem situações semelhantes? Se sim, podem descrever-nos algumas?

O que podemos fazer para mudar estas situações?

Como forma de complementar este primeiro passo da Oficina, poderá entregar-se como material de apoio a banda desenhada/brochura, *Racista, Eu!?*, editada pela Comissão Europeia que se pode encontrar em [http://ec.europa.eu/publications/archives/young/01/txt\\_whatme\\_racist\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/publications/archives/young/01/txt_whatme_racist_en.pdf)

---

1. Veja-se a este propósito o *Guia de Recursos* da AJP em [http://www.ajpaz.org.pt/misc/guia\\_recursos.pdf](http://www.ajpaz.org.pt/misc/guia_recursos.pdf)

## PASSO II

### ::REFLECTIR::

#### Reflexão e debate

<b>Objectivos</b>	⇒ Aprofundar o debate acerca das causas e consequências de atitudes racistas e xenófobas ⇒ Identificar as consequências da violência associada ao racismo e à xenofobia
<b>Duração</b>	⇒ 45 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ 10 a 30 pessoas
<b>Complexidade</b>	⇒ Média
<b>Material</b>	⇒ Retroprojector

#### Descrição passo-a-passo:

Recorda-se o filme no geral: Qual era a história? O que aconteceu? Como se desenrolou?

Podem escolher-se cenas específicas mais marcantes, voltar a exibí-las e debatê-las, deixando que as/os participantes comentem livremente, ou dirigindo o debate colocando questões sobre a cena.

Para complementar a reflexão proporcionada pelo filme poderemos acrescentar a esta fase de reflexão e debate um outro instrumento, por exemplo, a banda desenhada que foi entregue no final do Passo I<sup>2</sup>.

Colocam-se algumas questões genéricas relativamente à banda desenhada:

Gostaram do que leram?

Sobre o que era a banda desenhada?

Qual foi a vossa história preferida? Porquê?

2. Pressupõe-se aqui que os Passos I, II e III são realizados em sessões diferentes separados por um intervalo de pelo menos um dia.

Partindo das preferências das/os jovens, projectam-se as bandas desenhadas<sup>3</sup> e debatem-se uma a uma. Sugerimos aqui as pequenas histórias da bd, *Racista, EU!?*, disponível em [http://ec.europa.eu/publications/archives/young/01/txt\\_whatme\\_racist\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/publications/archives/young/01/txt_whatme_racist_en.pdf)



Algumas das questões possíveis são:

Estas pequenas histórias reflectem o que se passa na sociedade?  
Como?

Que Direitos Humanos estavam em causa para cada uma das personagens? Os Direitos Humanos das pessoas retratadas nas histórias estavam a ser violados ou não estavam a ser garantidos?

Porque é que “em teoria” somos todas/os tolerantes mas depois, na vida concreta, temos dificuldade em agir em consonância com aquilo que defendemos?

A nossa perspectiva muda conforme o contexto em que estamos?  
As aparências importam? O nosso aspecto físico e a nossa forma de vestir influenciam a maneira como a sociedade nos vê? Porquê?

O que podemos fazer para combater estas formas de discriminação nas nossas sociedades?

---

3. Em vez da banda desenhada podem ser notícias de Jornal, curtas metragens ou pequenos vídeos temáticos que facilmente se encontram na Internet, apresentações em power point ou animações.

## PASSO III

::AGIR::

### Oficina multimédia

<b>Objectivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Consciencializar as/os jovens para as suas responsabilidades enquanto cidadãos/cidadãos activos/os</li> <li>⇒ Desenvolver a participação e o espírito crítico na formulação de alternativas e soluções de intervenção contra as diferentes formas de racismo</li> <li>⇒ Potenciar a criatividade, através da elaboração de materiais em suporte escrito e multimédia relacionados com a temática tratada</li> <li>⇒ Promover a participação activa das/os jovens no combate à discriminação e ao preconceito</li> <li>⇒ Promover o compromisso individual e colectivo com o combate a todas as formas de discriminação</li> </ul>
<b>Duração</b>	⇒ 120 a 240 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ 10 a 25 pessoas
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	⇒ Computador, acesso à web, microfone, câmara fotográfica, câmara de vídeo, folhas de papel de várias cores, recortes de jornais e revistas, cartolinas, marcadores coloridos, lápis, cola

#### Descrição passo-a-passo:

Começa por se recordar as conclusões retiradas das Oficinas anteriores e questionam-se as/osjovens acerca da importância de falar destes temas.

Filmes e banda desenhada foram uma forma de falar de racismo e

xenofobia. Acham que são também uma maneira de combater estes problemas sociais?

Já tiveram conhecimento de outros grupos de jovens como vocês que tentaram fazer algo para combater o racismo? Apresentar como exemplo o projecto “Putos Qui A Ta Cria” e o seu CD de música hip--hop com mensagens pela Tolerância, Não-Violência, Justiça, Igualdade de Género e Paz<sup>4</sup>.

Apela-se então à criatividade das/os jovens e pergunta-se que outros instrumentos existem e/ou podem ser criados para falar e combater o racismo? Faz-se uma lista das ideias que surgirem.

Em seguida trabalham-se as mensagens que as/os jovens querem transmitir para combater o racismo. Elabora-se uma lista das ideias e soluções que surgirem, de modo a encontrar a melhor forma de transpor as mesmas para suporte escrito ou digital. Inicia-se o trabalho sobre os materiais disponíveis para elaborar um instrumento multimédia contra o racismo.

A fase seguinte realiza-se em grupo e dedica-se à materialização dos resultados obtidos, podendo os mesmos ser apresentados sob a forma de pequenos vídeos, música, fotografia, desenhos, inscrição de palavras em cartolina, montagens de recortes ou outros que resultem da criatividade das/os jovens.

Por fim, e depois dos instrumentos prontos deve dedicar-se um tempo para preparar a apresentação dos trabalhos à comunidade a quem se dirige, de forma a ter impacto externo.

---

4. Haverá muitos outros projectos que podem ser usados e é aconselhável procurar exemplos próximos das/os jovens participantes.



**::PENSAR::****Avaliação da Oficina**

<b>Objetivos</b>	⇒ Perceber e reflectir acerca das aprendizagens realizadas nesta Oficina ⇒ Perceber o impacto da Oficina na consciência das atitudes de cada uma/um de nós ⇒ Identificar necessidades e lacunas
<b>Duração</b>	⇒ 10 a 20 min.
<b>Tamanho do Grupo</b>	⇒ 20 a 40 pessoas
<b>Complexidade</b>	⇒ Fácil
<b>Material</b>	⇒ Flores de papel colorido ⇒ Canetas ⇒ Copos com água em número igual ao das/os participantes

**Descrição passo-a-passo:**

Como forma de avaliação desta Oficina propomos a utilização de um instrumento simples e com um impacto visual e simbólico bastante forte.

Música de fundo calma.

Distribuem-se flores de papel por todas/os as/os participantes pedindo-lhes que aí escrevam uma palavra ou frase que resuma as aprendizagens feitas na oficina.

A seguir, deve dobrar-se levemente as pétalas de flor tapando o que se escreveu no meio.

Quando todas as pessoas tiverem acabado de escrever a sua avaliação devem dirigir-se aos copos cheios de água e poisar a sua flor sobre um deles, aguardando e observando atentamente o que irá acontecer.

As pétalas da flor vão abrir e todas as pessoas poderão ver o que as outras escreveram sobre a Oficina.

Os copos de água podem estar dispostos em círculo ou fazendo uma outra forma que se relacione com a Oficina, como o símbolo da Paz.









# **PARTE 3**

## **Considerações Finais**



## **Umás e outras pessoas<sup>1</sup>**

Mário Montez (Escola Superior de Educação)

A viagem realizada ao longo deste livro confrontou-me com um panorama de problemas e fenómenos sociais, resultantes de uma natureza em particular, que é a *polarização*. Esta forma de representação de *uns* pelos *outros*, *de umas pessoas pelas outras*, é geradora de um imutável sistema de poder desigual que se reproduz<sup>2</sup> de geração em geração e de época em época. Coloca algumas pessoas num espaço central (ou pólo privilegiado) de poder, e outras num espaço periférico (ou pólo oposto), de exclusão. Mais do que uma representação, é uma forma de tratamento, em grande parte resultado de constantes falhas na educação formal e de sistemas educativos que se apresentam viciados. É, além disso, uma prática comum e simplista de tratar a diversidade e a complexidade, geradoras, por vezes, de violentos conflitos entre culturas e géneros.

Mas se estes artigos e partilhas conseguiram agitar a consciência para com estas realidades, também conseguiram levar ao encontro de reflexões, de boas-práticas e de instrumentos de acção em educação para os Direitos Humanos. Despertaram (mais) uma verdadeira e forte vontade de agir e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Nesta circunstância de considerações finais interessa-me avultar, reflectir e criticar em torno de alguns aspectos em particular que são denominador comum dos textos e opiniões anteriores.

---

1. “Umás e outras pessoas” é um título que reúne consenso com base numa preocupação em igualdade de género. Para uma leitura mais agilizada aplicarei geralmente os plurais no género masculino, conforme habitualmente se utiliza na língua portuguesa, à falta da existência de uma forma neutra. Esta opção é pessoal, reflectindo a minha opinião sobre a forma dos plurais e das generalizações em relação à problemática da Igualdade de Género (IG). Ocasionalmente aplicarei ambos os géneros, transparecendo, no entanto, a minha sensibilidade, preocupação e acção perante a problemática da IG, numa linha de coerência com outros artigos desta publicação.

2. Expressão utilizada por Teresa Cunha.

## 1. Educar e formar

É interessante mencionar a educação não-formal enquanto instrumento de disseminação e de formação pessoal de jovens, de voluntariado e de colaboradores e colaboradoras das organizações. Uma aprendizagem em dois eixos que possibilita novas reflexões sobre o mundo e sobre a nossa pessoa. Em que os educandos são levados a conhecer práticas e valores, e os educadores aprendem a adaptar-se aos meios e aos grupos, seguindo por si mesmos os valores que disseminam: respeito, tolerância, desconstrução de preconceitos, entre outros.

A educação não-formal contempla metodologias baseadas em sólidos princípios e métodos nos quais a formação de pessoas é um pilar. A educação não-formal apresenta-se como uma alternativa à educação formal, na construção da igualdade de oportunidades. Aposta na actividade e envolvimento dos educandos e educandas como instrumento de disseminação de valores. Aprende-se, por vezes sem termos consciência de que aprendemos.

As representações sociais dos jovens educadores brasileiros da AFASO<sup>3</sup>, e a forma como estes deverão comunicar e educar os mais novos, foram preocupações com que este projecto se confrontou. Preocupações talvez não muito diferentes das encontradas na acção da AJPaz com os jovens dos centros educativos<sup>4</sup>. Esta é uma realidade existente nos grupos de jovens dos meios mais carenciados, que são muitas vezes (e ao contrário das expectativas) os mais intolerantes com os outros diferentes de si, em forma ou em ideias.

É de facto importante formar pessoas de quaisquer idades para que saibam lidar com outras pessoas, evitando a polarização do *Eu* e dos *Outros*. É importante formar voluntários e voluntárias, e jovens que participem na disseminação de valores, por dentro dos grupos, a partir da sintonia entre a realidade e os promotores do exercício da cidadania. Um modelo que pretende garantir o sucesso das organizações e das intervenções socioeducativas junto das comunidades.

---

3. AFASO – Associação das Famílias em Solidariedade.

4. Ver: *Olhares – Sem Medo – sobre a Educação* (p. 71), Sandra Silvestre.

Esta visão, ainda hoje negligenciada por muitas organizações do sector não-lucrativo, necessita ser valorizada e é determinante nos planos de acção das mesmas, por duas razões:

- a) Garante qualidade na prestação do voluntariado e na educação e intervenção com grupos e comunidades;
- b) Porque é um instrumento de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, fomentando, entre outros aspectos, a paridade e a igualdade de oportunidades nas organizações.

Nesta especial atenção à troca de aprendizagens e à necessidade de atenção aos grupos e às pessoas reside outro aspecto interessante que merece observação.

## **2. Igualdade ou mesmice**

Os colegas brasileiros do GID referem, citando Boaventura de Sousa Santos, que “a nova cidadania tanto se constitui na obrigação política vertical entre os cidadãos e o Estado, como na obrigação horizontal entre cidadãos. Com isto revaloriza-se o princípio de continuidade sem mesmice, a ideia de autonomia e a ideia de solidariedade”<sup>5</sup>. Efectivamente, é necessário reconhecer e afirmar a diferença, e aprender com a diferença entre nós, cidadãos e pessoas, numa lógica de igualdade de oportunidades, de direitos e deveres. Mas não numa lógica de igualdade absoluta, de imitação ou de “mesmice”. Porque dessa forma perde-se o que mais enriquece as relações humanas – a diferença, a diversidade, as qualidades, a genuinidade, a identidade pessoal. A fronteira entre uma forma de aceitação da diferença e uma outra de assimilação é subtil e ténue, e tem de ser gerida com engenho e muito bom senso.

---

5. In: *Avaliação Participativa em Contexto de Educação Não-Formal* (p. 87). Genro, Maria Elly, et al.

### 3. Responsabilidade de perceber o Outro

Para Educar para os Direitos Humanos é preciso ter consciência de que os valores que transmitimos são, essencialmente, válidos também para nós. Percebe-se esta importância pelas palavras do GID relativas aos seus grupos de jovens e na urgência da adaptação dos educadores ao grupo. Por isso, a educação para os Direitos Humanos tem a responsabilidade de não poder ignorar o impacto que tem nas sociedades, tradicionais ou modernas (e nas suas instituições) quando as confronta sobre hábitos e costumes culturais que, para muitos, sempre funcionaram e são estrutura do desenvolvimento das suas comunidades. Não se pode pensar a difusão dos Direitos Humanos como os jovens amigos do Manel e da Rita, que José Manuel Pureza descreve, que pensam que “há povos que cumprem os direitos humanos e povos que os não cumprem; (...) cabe aos primeiros converter os segundos e obrigá-los, se necessário recorrendo à força, a cumprir efectivamente os direitos humanos”<sup>6</sup>. Esta atitude desfigura o sentido e o valor dos Direitos Humanos, de modo idêntico ao que ocorreu com os valores do cristianismo nas demandas das cruzadas e nas expansões ultramarinas europeias; ou como actualmente se deforma o conceito de democracia nas acções militares geridas pelos E.U.A.

No entanto, não se pode por isso suavizar de forma alguma a intervenção. Mas também não se deve suavizar a consciencialização de conhecer o *Outro* e de que (muitas vezes) se pretende transformar estruturas sociais enraizadas, “oferecendo” algo que não sabemos ainda como resultará, em cada caso, na prática, a longo prazo.

Esta tangente de cepticismo tende a reforçar a ideia de que a educação para os Direitos Humanos é um desafio criativo que deve ter cada vez mais em conta a formação de crianças, jovens, adultos e educadores, nos mais variados contextos educativos, com especial atenção à produção e difusão de conhecimento teórico-prático e dos resultados conseguidos. Educar para os Direitos Humanos é, sobretudo, uma aprendizagem de dois sentidos, que se cruzam.

---

6. In: *O que os Jovens Sabem e Não Sabem sobre os Direitos Humanos* (p. 67), José Manuel Pureza.

#### 4. Atentar aos “dogmatismos”

Na educação para os Direitos Humanos é costume apresentarem-se factos e cenários impressionantes que colocam inconscientemente quem aprende, no palco do *Uns ou Um*, em confronto com os *Outros e Outras*. Utilizam-se práticas provocadoras (e legítimas) que agitam quem ouve e quem segue. São, no entanto, práticas que urgem ser pensadas, de forma crítica, entre os educadores para os Direitos Humanos e, talvez, repensadas de forma criativa. Ignorar este fenómeno é correr o risco de criar uma outra forma de polarização ou de estigmatizar ainda mais a polarização que se pretende inibir.

Neste contexto ressaltam geralmente algumas relações feitas entre sistemas económicos e sociais e a origem de situações de exclusão social e de pobreza. Atentemos para o facto de que não só o capitalismo promove pobreza. Será um erro relacioná-lo sempre e apenas com a pobreza e discriminação racial<sup>7</sup>. Também, infelizmente, outros sistemas socioeconómicos, protagonizados por regimes políticos totalitaristas e não-democráticos, acartam consigo perturbantes situações de violação dos Direitos Humanos<sup>8</sup>. Parece isto dizer que não existe sistema social, económico e político com expressão relevante que não promova exclusão e pobreza. Talvez o problema seja a hegemonia de uma *globalização mal conseguida* ou as formas de execução e expressão dos vários poderes. Ou a falta de alternativas de doutrinas políticas eficientes na consolidação dos Direitos Humanos e para a construção da Paz, que passarão, entre outras, pela valorização do papel político das mulheres e na “convicção de que as mulheres são, como muitos homens, fazedoras de Paz e que só com elas poderemos construir este outro mundo”<sup>9</sup>.

Outra observação crítica ao que designo por dogmas do activismo vai no sentido das representações relativas ao fenómeno da migração. Nem sempre “migração” é sinónimo de pobreza ou exclusão. O pro-

---

7. Nos EUA, Brasil e Reino Unido os programas escolares de História contemplam a representação histórica das comunidades minoritárias.

8. São exemplo: a antiga URSS, as desaparecidas ditaduras da Europa de Leste e o regime comunista chinês, entre outros.

9. In: *Não Basta Termos Razão – Práticas Associativas e Pedagógicas Paritárias* (p. 101), Teresa Cunha, Sandra Frade e Sandra Silvestre.



blema desta representação reside no facto de as migrações prósperas não se catalogarem comumente como fenómenos migratórios<sup>10</sup>. Os estrangeiros com trabalhos bem pagos não são geralmente considerados migrantes. Mas, felizmente, são. Felizmente porque a introdução de referências positivas deve ser tomada como instrumento de combate ao preconceito negativo, alterando, com o tempo, a percepção que as massas têm deste fenómeno social.

Aliada a esta representação está, muitas vezes, a dicotomia Norte/Sul. Uma polarização que, embora simbólica, carrega erros e generalismos. Divide Norte e Sul, associando o Norte à riqueza e à exploração dos recursos e o Sul à pobreza. No entanto, em ambos os hemisférios se encontram territórios desenvolvidos, ricos, e territórios subdesenvolvidos, pobres.

Talvez seja a *polarização* uma inevitável forma de representação da realidade; uma necessidade humana de “arrumar em caixinhas” as suas descobertas e os seus conceitos. Uma forma, também, de representar Um e Outras pessoas, como se esta fórmula nos seguisse em espirais pelas quais constantemente somos colhidos. Levar-nos-á isto a um paradoxo no nosso activismo: encontramos-nos a educar nos mesmos moldes que tentamos esbater e dos quais nos queremos distanciar. Faz isto pensar se realmente conseguirá a humanidade agir de forma diferente, fugindo às (suas) referências que vigorosamente critica.



A crítica interna tem espaço e tempo próprios. Por isso as considerações que faço se encontram aqui, neste livro sobre Direitos Humanos, escrito por quem os pensa e por quem os difunde. Ao mesmo tempo, a crítica interna deverá promover a evolução, o desenvolvimento e a descoberta de novos paradigmas.

A educação para os Direitos Humanos deverá ser um campo de inovação e de novas conceptualizações. Uma aprendizagem de adaptação constante e motivadora de novas descobertas, no sentido de que *Somos*

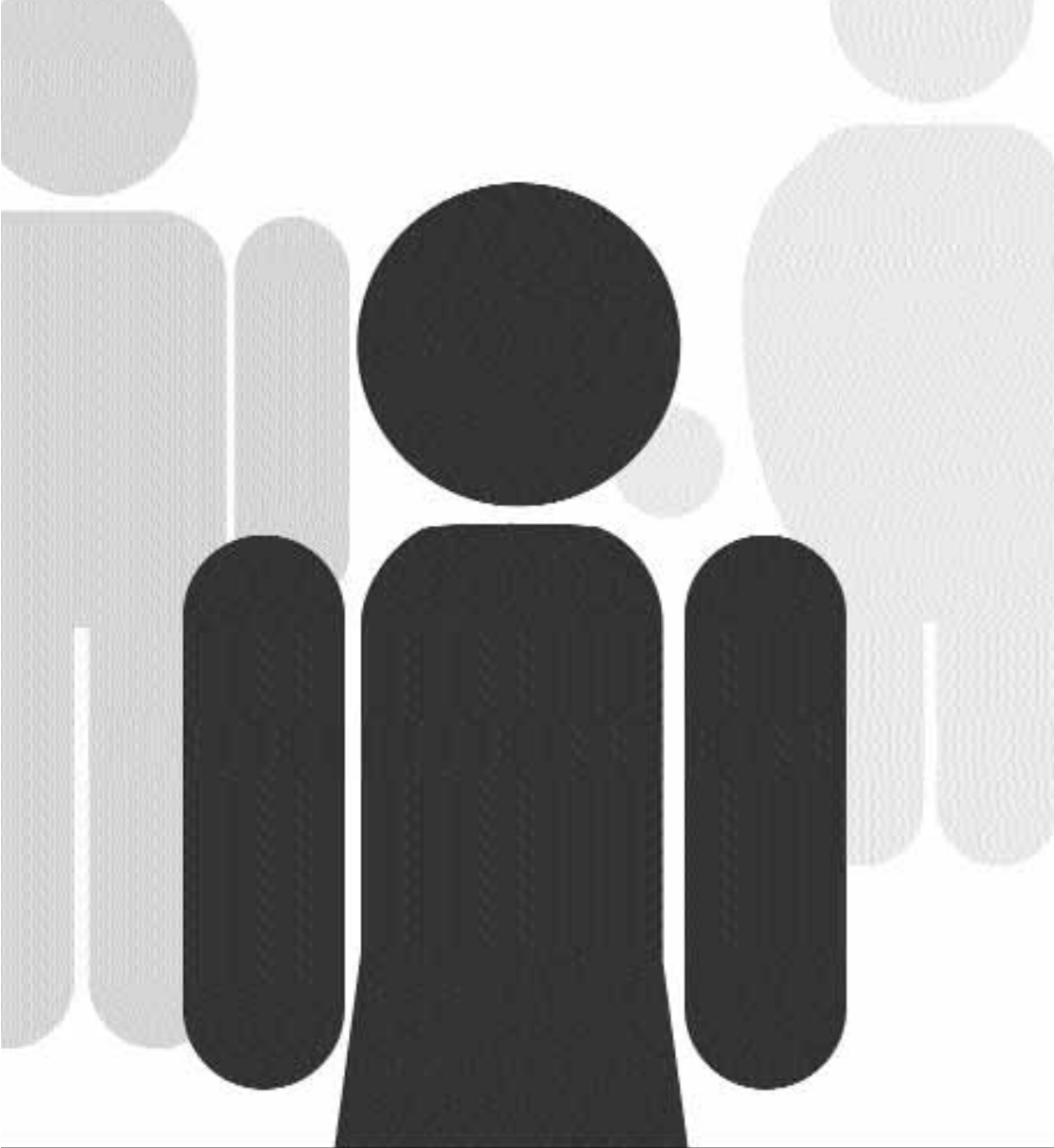
---

10. A título de curiosidade: Em 2004 o número de imigrantes Moçambicanos em Portugal era inferior ao número de imigrantes dos E.U.A. Fonte: [http://www.acime.gov.pt/docs/GEE/Estatisticas\\_GEE\\_2005.pdf](http://www.acime.gov.pt/docs/GEE/Estatisticas_GEE_2005.pdf)

*Diferentes, Somos Iguais.* No sentido de conseguirmos um dia viver num mundo sem conceitos correctos ou incorrectos mas essencialmente Justos. Se houver justiça (alienada das leis), haverá igualdade, e haverá Paz. Havendo Paz, há vida, que vale a pena viver.

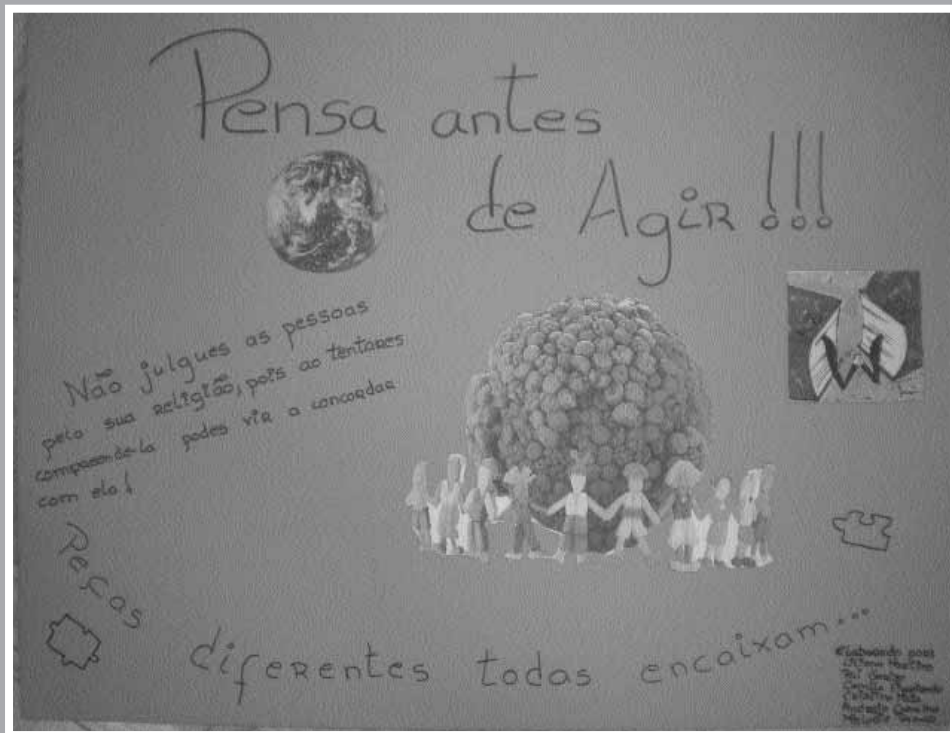
A razão de ser deste livro, e das acções aqui relatadas, é levar a pensar e a actuar sobre os Direitos que todos os Humanos têm e que deverão exercer. Um contributo para agitar, deliberadamente..., esperando provocar e motivar para a acção e reflexão, provando que podemos todos contribuir para um possível melhor mundo novo.

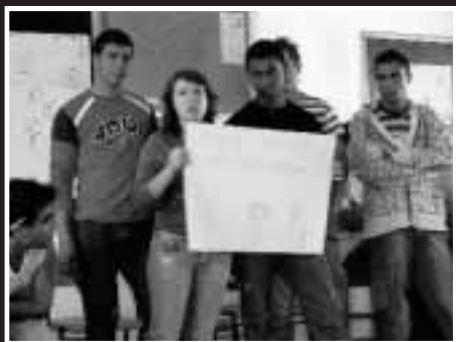




**Rostos do Projecto**  
**Simpósios “Peças Diferentes, Todas**  
**Encaixam – Educar para os Direitos**  
**Humanos”**



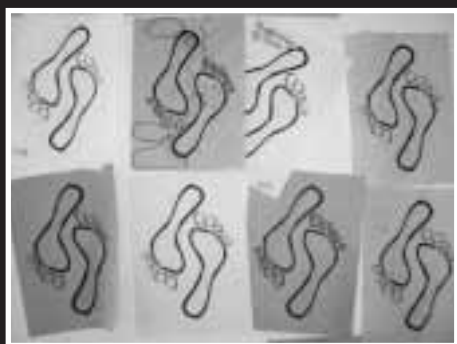












EGUI LÂNDIA

Para de...  
Tudo de...  
de...

Gravida

Cordão

CARCO

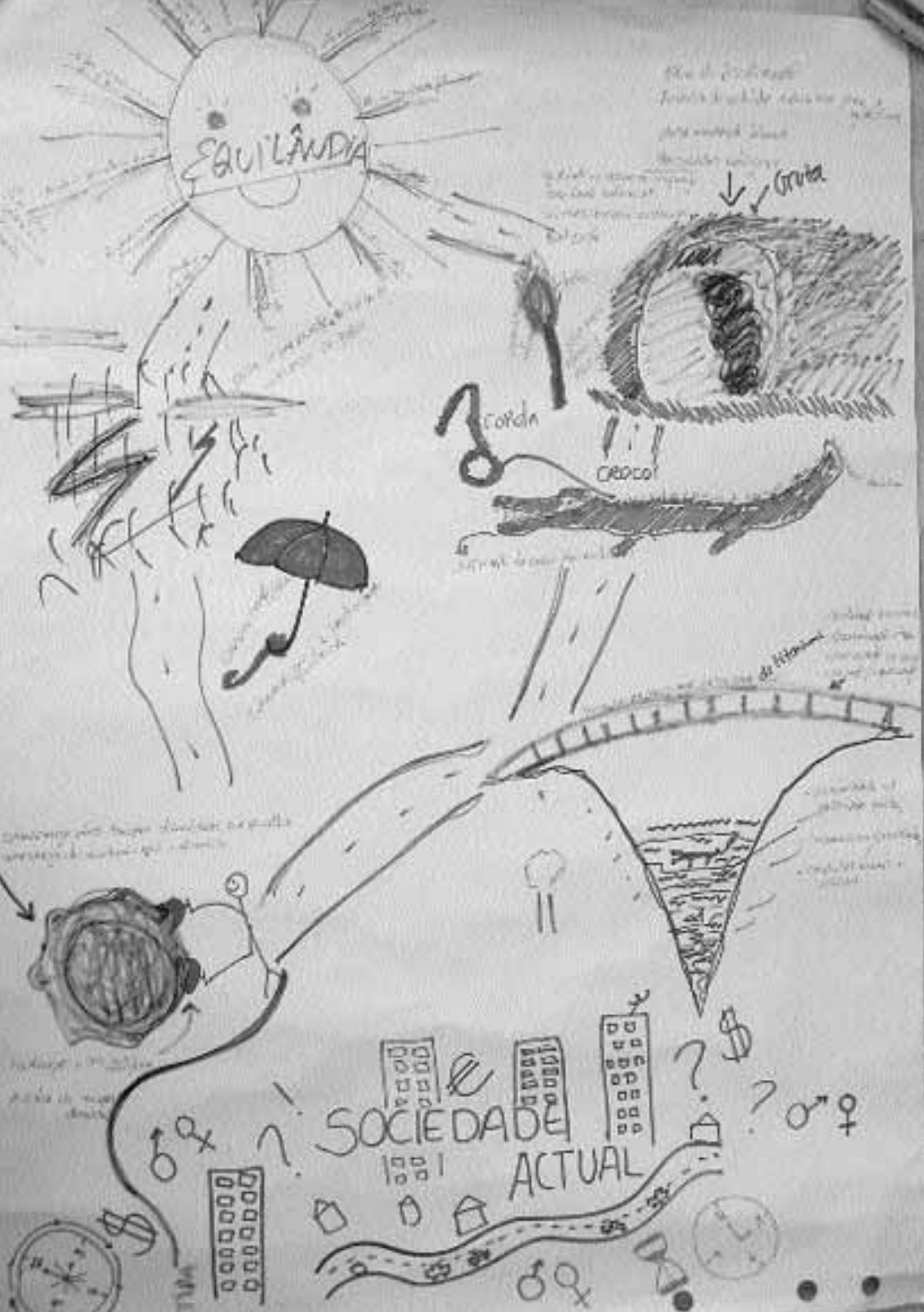
de...

SOCIEDADE  
ACTUAL

♂ ♀

? \$  
? ♂ ♀

♂ ♀



## ÍNDICE

- 7. Editorial [por Sandra Silvestre]
- 15. Cuidar da alteridade humana [por Teresa Cunha]

### **23. Parte I – Reflexões para AGITAR**

- 25. Racismo.pt? [por Marta Araújo]
- 51. Desconhecemos que por detrás estão as pessoas! [por Celina M. dos Santos]
- 67. O que os jovens sabem e não sabem sobre os Direitos Humanos  
[por José Manuel Pureza]
- 73. Olhares – sem medo – sobre a educação [por Teresa Cunha e Sandra Silvestre]
- 87. Avaliação participativa em contexto de educação não-formal  
[por Denise B. C. Leite, Maria Elly Genro, Simone Félix F. Marques e Sandra Guimarães]
- 101. Não basta termos razão – práticas associativas e pedagogias paritárias [por Teresa Cunha, Sandra Silvestre e Sandra Frade]
- 119. Somos diferente e somos iguais. Contributos para pedagogias não-sexistas e uma cultura de paz pela educação  
[por Teresa Cunha]

### **141. Parte II – Reflexões em ACÇÃO**

- 143. Oficina: Passos contra a discriminação
- 157. Oficina: Conselho de turma
- 171. Oficina: O direito ao desenvolvimento
- 193. Oficina: Reunião de condomínio
- 211. Oficina: O caldeirão da solidariedade
- 229. Oficina: Agir contra o racismo

### **243. Parte III – Considerações Finais**

245. Umas e outras pessoas [por Mário Montez]

252. Rostos do projecto. *Simpósios “Peças Diferentes, Todas Encaixam – Educar para os Direitos Humanos”*

Título  
Somos Diferentes, Somos Iguais – Diversidade, Cidadania e Educação

Coordenação  
Teresa Cunha e Sandra Silvestre

ISBN  
978-989-95306-3-8

Depósito Legal  
280784/08

Capa e Separadores  
Ana Lipovšek

Impressão e acabamento  
Rainho & Neves, Lda. – Santa Maria da Feira  
geral@rainhoeneves.pt

Agosto de 2008

**Os textos não reflectem necessariamente a opinião e posições da AJPaz.**

**Os textos foram publicados respeitando na íntegra a sua forma e conteúdo originais, nomeadamente nas referências bibliográficas e especificidades da grafia do Brasil.**

