

Arte para educar em direitos humanos: reflexões para uma prática transformadora

- Arte para educar en derechos humanos: reflexiones para una práctica transformadora
- Art in human rights education: thoughts towards a transformative practice

André Bakker da Silveira¹

Guilherme Siqueira Arinelli²

Resumo: O presente artigo busca refletir sobre o potencial da arte como ferramenta para a educação em direitos humanos. De natureza teórica e reflexiva, neste trabalho, defendemos que a Arte, em suas diversas formas de manifestação, é capaz de produzir vivências que ampliam e sensibilizam o olhar de indivíduos para as múltiplas experiências da diversidade humana, tomando os sujeitos pela via do sensível e possibilitando a ressignificação na maneira como sentem, pensam e agem no mundo. Esse potencial, quando usado intencionalmente em uma prática pedagógica, pode servir ao objetivo de uma educação em direitos humanos preocupada com a promoção da justiça social e do respeito à diversidade. Para isso, articulamos proposições de teóricos da educação em direitos humanos como Vera Candau, Eduardo Bittar e Nancy

1 Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e doutorando em Filosofia pela mesma universidade. Gestor de pesquisa e projetos no Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos. andre@institutoaurora.org

2 Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Docente do curso de Graduação em Psicologia da Universidade São Francisco (USF). gsarinelli@gmail.com

Flowers, com referenciais da psicologia e da arte, especialmente, de Lev Vygotski, Jorge Coli e João Francisco Duarte Junior. Em um primeiro momento, tratamos de uma concepção de educação em direitos humanos que entende a necessidade de mudança do *status quo* e que, portanto, busca formar indivíduos com uma percepção crítica da realidade e que visem a transformação social. Em seguida, exploramos a forma como a arte atua na promoção de vivências e favorece o desenvolvimento de novas percepções da realidade. Por fim, discorremos sobre alguns caminhos possíveis para a reflexão e utilização da arte na educação em direitos humanos, compreendendo-a como ferramenta potente a tal finalidade.

Palavras-chave: Educação. Direitos humanos. Educação em direitos humanos. Arte e imaginação.

Resumen: Este artículo busca reflexionar sobre el potencial del arte como herramienta para la educación en derechos humanos. De carácter teórico y reflexivo, en este trabajo defendemos que el Arte, en sus diversas formas de manifestación, es capaz de producir experiencias que amplían y sensibilizan la mirada de los individuos ante las múltiples vivencias de la diversidad humana, llevando a los sujetos a través de la sensibilidad y posibilitando la redefinición de su forma de sentir, pensar y actuar en el mundo. Este potencial, cuando se utiliza intencionalmente en una práctica pedagógica, puede servir al propósito de una educación en derechos humanos preocupada por promover la justicia social y el respeto por la diversidad. Para ello, articulamos propuestas de teóricos de la educación en derechos humanos como Vera Candau, Eduardo Bittar y Nancy Flowers, con referenciales de la psicología y del arte, especialmente de Lev Vygotski, Jorge Coli y João Francisco Duarte Junior. En un primer momento, nos ocupamos de una concepción de la educación en derechos humanos que comprende la necesidad de cambiar el *status quo* y que, por tanto, busca formar sujetos con una percepción crítica de la realidad y que apunten a la transformación social. Luego, exploramos cómo el arte actúa en la promoción de experiencias y favorece el desarrollo de nuevas percepciones de la realidad. Finalmente, discutimos algunos caminos posibles para la reflexión y el uso del arte en la educación en derechos humanos, entendiéndolo como una poderosa herramienta para este propósito.

Palabras clave: Educación. Derechos humanos. Educación en derechos humanos. Arte e imaginación.

Abstract: This paper seeks to reflect on the potential of art as a tool for hu-

man rights education. Having a theoretical and reflective nature, in this work, we defend that Art, in its various forms, is capable of producing experiences that broaden and sensitize the gaze of individuals to the multiple experiences of human diversity, taking subjects through the sensitive and enabling the redefinition of the way they feel, think and act in the world. This potential, when used intentionally in a pedagogical practice, can serve the purpose of human rights education when it is concerned with promoting social justice and respect for diversity. We articulate propositions of human rights education theorists such as Vera Candau, Eduardo Bittar and Nancy Flowers, with references from psychology and art, especially from Lev Vigotski, Jorge Coli and João Francisco Duarte Junior. At first, we deal with a conception of human rights education that considers the need to change the *status quo* and that, therefore, seeks to educate individuals with a critical perception of reality, that aim at social transformation. Then, we explore how art acts in promoting experiences and favors the development of new perceptions of reality. Finally, we discuss some possible paths for reflection and use of art in human rights education, understanding it as a powerful tool for this purpose.

Keywords: Education. Human rights. Human rights education. Art and imagination.

Introdução

Educar em direitos humanos é uma tarefa fundamental de todo o Estado democrático plural. É, assim como a educação para a cidadania, uma prática necessária para o desenvolvimento da tolerância e do respeito à dignidade onde há diversidade, isto é, em sociedades em que o *eu* e o *outro convivem* e o direito à diferença coexiste com o direito à igualdade.

A Educação em Direitos Humanos (EDH), no Brasil e no restante da América-Latina, é um movimento político, teórico e de prática pedagógica que surge e se desenvolve como forma de oposição aos regimes autoritários da segunda metade do século XX. No caso brasileiro, o movimento pela EDH cresce em tamanho e relevância em meados dos anos 1980, no período de redemocratização (CANDAU, 2007), com o grande objetivo de construir e resguardar uma cultura de respeito aos direitos humanos em uma sociedade historicamente marcada por injustiças raciais, de gênero e de classe.

Regida pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988³, atualmente,

3 “Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a cola-

é possível dizer que a própria noção de educação em nosso país é sobreposta pela EDH. Como afirma Lapa (2002), educar em direitos humanos implica em caminhar na direção de

[...] processos formativos centrados na valorização da diversidade e no reconhecimento de si e do outro como sujeitos de direito, visando à formação humana integral, contribuindo para o desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, e sua qualificação para o trabalho, em consonância com o fundamento da dignidade da pessoa humana, na perspectiva de um convívio social sem preconceitos e discriminações. (LAPA; BAIL, 2022, p. 105).

Diante dessa compreensão, defrontamo-nos com as seguintes problemáticas: como avançar a prática educativa em direitos humanos para além da simples compreensão teórica dos direitos humanos? Como promover a valorização de si e do outro e o convívio livre de preconceitos uma vez que esses objetivos estão inseridos tanto em um âmbito moral quanto afetivo da vida humana? É justamente sobre esse último ponto que nos deteremos neste trabalho.

Frente aos desafios que abrangem o componente afetivo da educação em direitos humanos, o presente artigo visa refletir sobre o uso da arte como ferramenta potente na produção de vivências capazes de transformar olhares e expandir os universos particulares de cada sujeito. Defendemos, portanto, que a arte, quando utilizada com tal intencionalidade, afeta as pessoas pela via do sensível e favorece processos de reflexão importantes à educação em direitos humanos que podem ressignificar como as pessoas se relacionam com a realidade em que estão inseridas.

Nesse sentido, encontramos nas artes uma ferramenta potente para afetar os sujeitos e promover reflexões sobre a realidade passada, presente e futura em direção às transformações sociais que tenham o compromisso com a defesa e a promoção dos direitos humanos. O uso de materialidades artísticas com tal finalidade vem se tornando uma prática cada vez mais comum no campo das ciências sociais, educação, psicologia, artes, entre outros. Nesse sentido, não nos referimos apenas ao papel político e social presente na produção artística, mas, também, conforme defende Coli (1995), à potencialidade humanizadora na posição de apreciadores(as), no direito à frequência artística que transforma a maneira como o sujeito sente, percebe, pensa e age sobre si e o mundo.

De forma simplificada, a hipótese proposta aqui – do potencial da arte

boração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

para uma EDH na perspectiva de formação de valores e de uma cultura de DH – se sustenta em duas premissas: 1) a criação de valores e de uma cultura de direitos humanos pressupõe o olhar do indivíduo para o coletivo – reconhecendo-se a impossibilidade do sujeito singular experienciar toda a diversidade humana; 2) o potencial da arte para a promoção de vivências vai ao encontro da necessidade de criar experiências diversas para uma EDH comprometida com a transformação das subjetividades.

Para apresentá-las, em um primeiro momento, definiremos uma noção de Educação em Direitos Humanos. Em seguida, evidenciaremos a maneira pela qual a arte atua em uma função sensibilizadora e educativa, uma vez que afeta os sujeitos e favorece a resignificação da maneira como estes *inter-agem* no e com o mundo. Por fim, apresentamos possibilidades de caminhos para reflexão e utilização da arte como ferramenta para educar em direitos humanos.

Visto a complexidade do tema e a interdisciplinaridade prevista na proposta, declaramos que o presente artigo não busca encerrar a discussão, mas contribuir de modo que mais pesquisadores e pesquisadoras, educadores e educadoras e especialistas possam se inspirar nas proposições aqui apresentadas para avançarem nas suas práticas e elaborações teóricas. Para nós, são muitos os referenciais que permitem defender tais proposições e que, de igual maneira, servem de fonte e de inspiração para o presente artigo, dentre eles tomamos como base: Lev Vigotski, no campo da Psicologia e da Educação; Jorge Coli e João Francisco Duarte Junior, nas Artes; Chantal Mouffe, no campo da Filosofia moral e política; Vera Candau, Eduardo Bittar e Nancy Flowers, no campo da EDH; entre outros que serão abordados ao longo do trabalho.

Educação em direitos humanos: objetivos e caminhos

Como toda proposta educativa, a EDH é um desdobramento de concepções morais e políticas específicas. Assim, não há uma abordagem acerca desse tema que seja única e definitiva, tampouco neutra. Por isso, é preciso definir o que entendemos por EDH, levando em consideração que “toda proposta de educação em direitos humanos tem de estar informada por uma tomada de posição que explicita o marco filosófico e ideológico do qual se parte” (CANDAU, 1999, p. 3). Assim, é preciso se posicionar acerca *do que se está falando* e evidenciar *quais valores fundamentam a concepção proposta, quais práticas estão em conformidade com ela, e quais são os objetivos almejados*.

Neste trabalho, partimos da ideia de que a EDH busca a *formação de uma cultura de direitos humanos*. Com isso, queremos dizer que não se trata apenas de proporcionar a aquisição de conhecimentos teóricos, históricos, jurídicos sobre os direitos humanos, mas de uma proposta formadora que inculque nos educandos princípios e valores compatíveis com os direitos humanos. Assim, falamos, necessariamente, de uma prática educativa que não está acomodada com o *status quo*, mas que busca a formação de indivíduos capazes de encampar as transformações sociais, políticas e econômicas necessárias em nossa sociedade, em disputa com práticas ultraconservadoras e reacionárias presentes no atual momento histórico.

Quando nos deparamos pela primeira vez com a EDH, é comum a compreendermos como mera instrução acerca dos direitos humanos. Entendemos que conhecer a origem histórica, os tratados e os direitos fundamentais é importante, mas insuficiente para formar cidadãos conscientes de que são sujeitos de direitos. De fato, em sua gênese, a EDH estava orientada por:

[...] um movimento internacional para promover a conscientização sobre os direitos concedidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e convenções de direitos relacionadas, e os procedimentos que existem para a reparação de violações destes direitos. (TIBBITTS, 2018a, p. 1, tradução nossa).

Certamente, o primeiro passo para a defesa de um direito é a consciência de sua existência. Porém, o entendimento técnico e instrumental não é suficiente, ainda que necessário como ponto de partida. A EDH existe porque todo indivíduo é sujeito de direitos, inclusive do direito de conhecer seus direitos. A questão, daí em diante, é saber o que fazer com esse conhecimento e de que forma ele deve integrar o dia a dia das pessoas e a vida em sociedade, isto é, o espaço comum compartilhado por todos os cidadãos e cidadãs.

A partir dessa base, a EDH se desdobra em ao menos três frentes: a aquisição ou transmissão de *conhecimentos*, o desenvolvimento de *habilidades* e *atitudes* e a apreensão de *valores* coerentes com os direitos humanos e com o respeito à dignidade humana em todas as suas formas (FLOWERS, 2000, p. 7; TIBBITTS, 2018b, p. 65).

Sobre os conhecimentos, é importante que as pessoas saibam o que são direitos humanos, quais são seus próprios direitos e porque eles são importantes (FLOWERS, 2000). No que tange às habilidades e atitudes, é preciso “reconhecer e aceitar as diferenças, estabelecer relações interpessoais positivas e não opressivas, e saber resolver conflitos de forma não violenta” (FLOWERS, 2000, p. 11, tradução nossa). E quanto à apreensão de valores, trata-se de ir além do que é palpável, adentrando as esferas morais e afetivas que formam todos os seres humanos. É a busca por uma existência incompatível

com a intolerância e com as injustiças. Com isso, a EDH, em uma concepção geral, engloba três frentes:

(a) Educação *sobre* direitos humanos, que inclui fornecer conhecimento e compreensão das normas e princípios de direitos humanos, os valores que os sustentam e os mecanismos para sua proteção; (b) Educação *por meio de ou com* direitos humanos, que inclui aprender e ensinar de uma forma que respeite os direitos dos educadores e alunos; e (c) Educação *para os* direitos humanos, que inclui o empoderamento das pessoas para desfrutar e exercer seus direitos e respeitar e defender os direitos dos outros. (TIBBITS, 2018b, p. 65, tradução nossa, grifos da autora).

Evidenciam-se, então, dois âmbitos dos quais a EDH se vale: um âmbito que pode ser entendido como cognitivo⁴ – que, segundo Flowers (2000, p. 10), refere-se à história, documentos importantes, implementação de políticas públicas relacionadas aos direitos humanos; e outro que se vincula a um campo afetivo. Flowers (2000) e Candau também são defensoras dessa perspectiva. Para a última,

a educação em direitos humanos deve ser uma prática que proporcione prazer, alegria e emoção. Quando se descobre o valor da vida, sua enorme riqueza e seu potencial de crescimento e criatividade, o coração se dilata. Nos contextos em que se convive com a morte de forma cotidiana, a celebração da vida adquire uma densidade particularmente intensa. Acolher a vida, protegê-la contra tantas ameaças, denunciar as violações que se cometem, promover a auto-estima das pessoas, - crianças, jovens e adultos -, afirmar e multiplicar as experiências de promoção da vida, provoca felicidade e é apaixonante. *A dimensão afetiva é um componente imprescindível da educação em direitos humanos.* (CANDAU, 1999, p. 10, grifos nossos).

O primeiro âmbito – cognitivo – está relacionado ao *aprender sobre direitos humanos*, o segundo – afetivo – é mais amplo e implica ser educado *com direitos humanos para agir de acordo e em prol dos direitos humanos* (CANDAU, 2008; FLOWERS, 2000, p. VI). Nesse sentido:

A educação para os direitos humanos significa entender e abraçar os princípios de igualdade e dignidade humanas e o compromisso com o respeito e proteção dos direitos de todas as pessoas. *Tem pouco a ver com o que sabemos; o “teste” para este tipo de aprendizado é como agimos.* Este objetivo mais pessoal inclui esclarecimento de valores, mudança de atitude, desenvolvimento de solidariedade, e as habilidades para *advocacy* e ação, como a análise de situações a partir dos direitos humanos e estratégias de respostas adequadas à injustiça. Apenas algumas pessoas podem se tornar ativistas em

4 Entendemos que esse âmbito também pode ser chamado de instrumental, no sentido que comporia uma racionalidade instrumental, isto é, dirigida à consecução de um objetivo; uma racionalidade que apenas calcula meios e fins.

tempo integral, mas todos precisam saber que os direitos humanos podem ser promovidos e defendidos em um nível individual, coletivo e institucional e ser ensinados a praticar os princípios dos direitos humanos em sua vida diária. E todos precisam entender que os direitos humanos estão ligados a responsabilidades: observar os princípios dos direitos humanos em sua própria vida e defender e respeitar os direitos dos outros. (FLOWERS, 2000, p. 13, tradução nossa, grifos nossos).

Em conformidade com essa última concepção, a EDH na perspectiva de formação de uma cultura de direitos humanos não trata apenas de propagar um conhecimento teórico, histórico, jurídico instrumental sobre os direitos humanos, mas se constitui de uma proposta formadora que afete e consolide mentalidades de acordo com princípios e valores compatíveis com os direitos humanos (CANDAU, 1999; BENEVIDES, 2000). Além dos princípios basilares dos direitos humanos – liberdade, igualdade e dignidade – é preciso trazer para a EDH o amor, a justiça social, a empatia, a cooperação e a esperança, em oposição ao individualismo, reacionarismo e pessimismo tão em voga.

Dado nosso contexto político, social e econômico, notadamente marcado pela prevalência de uma razão neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) e, conseqüentemente, de um novo sujeito que se identifica somente com o sucesso individual, a importância do âmbito afetivo da EDH é destacada. Em meio à hegemonia de um *realismo capitalista* – em que é mais fácil conceber o fim do mundo, do que imaginar o fim da miséria política, econômica, social e pessoal em que vivemos, como ensina Fisher (2021) – que domina mentes e corações e nos impede de pensar alternativas à vida como está posta, entende-se que não é apenas importante, mas necessário, que se encontrem formas de colocar a vida individual em perspectiva; que se promova a ampliação do olhar para o outro, sobretudo à população vulnerabilizada; que se possa extrair dos sujeitos a potência para a transformação social, para a criação de uma verdadeira cultura de direitos humanos.

Evidentemente, uma cultura de direitos humanos pressupõe os conhecimentos aqui denominados cognitivos – o que são direitos humanos, sua história, a quem cabe sua efetivação etc. –, porém, o foco é promover a internalização (CANDAU, 1999) dessas ideias também de um ponto de vista afetivo. Acreditamos, portanto, que as pessoas são capazes de vivenciar a importância dos direitos humanos, de *senti-la* e *aceitá-la* e não apenas *conhecê-la* e *reconhecê-la*. Há aqui, a necessidade de uma relação quase visceral com os direitos humanos. Nas palavras de Síme,

A educação em Direitos Humanos deve promover essa sensibilidade, essa capacidade de reagir ao que ocorre com os

anônimos deste país, com as vítimas sem nome nem sobrenome famoso. Esta pedagogia da indignação deve estimular a denúncia enérgica e a solidariedade. (SÍME, 1991, pp. 272-273, apud CANDAU, 1999, p. 5).

Assim, o elemento vivencial é fundamental para que se fortaleçam convicções a respeito da importância dos direitos humanos. Em outras palavras, o que é necessário *conhecer* são as histórias e as pessoas por trás delas. O que é necessário *reconhecer* é o sofrimento de quem tem sua dignidade violada. O que é necessário *sentir* é o valor do outro. E o que é necessário *aceitar*, de maneira convicta, é o valor e a importância dos direitos humanos.

Em síntese, a EDH deve ir além da visão técnico-jurídica dos direitos humanos e abraçar o poder transformador da diversidade e das experiências coletivas sem negar a importância fundamental dos aspectos técnicos. Em verdade, para se defender os direitos humanos, sobretudo em nível institucional, é preciso saber efetivamente o que eles são. Contudo, esse aspecto teórico não pode ser o todo da EDH, apenas um de seus elementos.

Ademais, o momento atual pede que o *status quo* seja confrontado com intencionalidade. O machismo, o racismo, a LGBTQIA+fobia e tantas outras formas de preconceito e discriminação, bem como o individualismo e o culto ao sucesso, não são apenas resquícios de uma cultura escravocrata, patriarcal e elitista, mas ideias difundidas intencionalmente⁵.

Nesse sentido, diferentemente do que prega a visão política hegemônica, o conflito político não é mais – se é que um dia foi – conduzido somente pela razão. As emoções e os afetos são elementos constitutivos da dinâmica política e cooptar as pessoas por meio dos seus medos e inseguranças se tornou ponto comum no cenário atual. Propondo uma resposta à esquerda para o populismo de extrema direita, Chantal Mouffe defende que

[...] se as práticas artísticas podem desempenhar um papel decisivo na construção de novas formas de subjetividade é porque, usando recursos que induzem a respostas emocionais, elas são capazes de atingir os seres humanos no nível afetivo. É aí que, de fato, reside o imenso poder da arte, na sua capacidade de fazer-nos ver as coisas de uma maneira diferente, de fazer-nos perceber novas possibilidades (MOUFFE, 2019, p. 119-120).

5 Referimo-nos aqui aos processos de cooptação de pessoas, especialmente jovens, à ideias extremistas. Como explicado por Borges (2022), o que está em curso é “uma nova formação de subjetividades e de valores, pela internet, pelos memes e que atende uma agenda muito bem articulada da extrema direita”. A mesma ideia é também apresentada no relatório elaborado em dezembro de 2022 por especialistas para o governo de transição (Cf. Cara, et al., 2022). Sobre a relação entre extremismo e EDH, Cf. Silveira, 2023.

Diante das dificuldades para produzir experiências educativas que promovam a internalização dos valores da EDH expostos até aqui, defendemos que é preciso explorar o potencial das diferentes expressões artísticas como ferramentas capazes de ampliar o olhar do individual para o coletivo. É sobre essa potencialidade que discutiremos a seguir.

Arte para promover vivências

A função da arte/1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

— Me ajuda a olhar!

(GALEANO, 1989/2002, p. 12)

O texto do escritor uruguaio, Eduardo Galeano, intitulado *A função da arte*, nos apresenta, por meio de palavras, a sensação da imensidão do novo, da ampliação dos horizontes e da necessidade do outro para que possamos construir o nosso olhar para o mundo. Eis a função da arte para o autor, a resignificação do olhar diante da potência do afeto que nos coloca em comunhão com os outros e nos irmana.

Quando nos deparamos com uma obra artística, não estabelecemos uma relação neutra e imparcial, mas, ao invés disso, construímos uma interação única em que elementos da nossa própria história e as características do objeto estão presentes (TATEO, 2017). A apreciação da obra envolve uma atividade intensa, uma vez que, segundo Tateo (2017), ao agirmos sobre algo, este elemento se torna objeto de nossa ação e, nessa condição, age de volta, resistindo. Quando, no texto de Galeano, Diego olha para o mar, este se apresenta aos seus olhos e o afeta diretamente, provocando sentimentos e emoções inéditos na sua experiência. É precisamente nesse tensionamento, entre a ação do agente e reação de resistência do objeto, que o processo de criação de sentidos e significados ocorre.

A potência que a arte tem para nos afetar e mobilizar as nossas emoções tem em seu cerne os elementos simbólicos que a constituem, produzidos por meio de processos imaginativos que, por sua vez, estão entre os

elementos centrais que nos caracterizam como seres humanos (LAPOUJADE, 1988). A maneira como percebemos, sentimos e agimos no e com o mundo não é estática e imutável, mas está em constante movimento, fruto do tensionamento entre sujeito-objeto em uma relação mediada pelos elementos da cultura que constituem a nossa história e nos possibilitam um permanente “ver-como” (TATEO, 2017).

O ser humano, ontologicamente, é capaz de simbolizar e, por isso, a arte configura-se como “a técnica social dos sentimentos” (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 3), tendo como centro a emoção. Assim, o artista, ao produzir uma obra que só existia na sua imaginação, traz elementos da universalidade do ser humano que dizem respeito à nossa experiência comum, representando, através dos materiais artísticos, elementos simbólicos que estão além das propriedades empíricas do objeto.

À medida que as formas esculturais se delineiam na pedra, tornam-se o signo desses sentimentos plasmados nela com tanta força artística que quem olha a escultura do Moisés sente-se envolvido por ele como o fora o próprio artista. (SIRGADO, 2000, p. 58).

A potência da obra de arte reside no momento em que ela deixa de ser uma simples composição de tinta e tela nas pinturas, pedra de mármore nas esculturas ou movimentos do corpo em uma performance, para se tornar um signo que, pela mediação semiótica, age nas nossas emoções, percepções e pensamentos (SIRGADO, 2000). Ao olharmos a obra *Pietà*, de Michelangelo, a técnica aplicada pelo artista ao mármore torna-o um signo artificial – cultural – que, ao mesmo tempo em que ainda constitui-se do mesmo material, representa a nós, seres humanos, algo a mais, nos afetando pela sua contradição de forma e conteúdo enquanto enxergamos nela sentimentos que estão em nós (ARINELLI, 2022). Para Duarte Junior (1986), a obra de arte é sempre uma produção aberta, uma vez que o espectador a completa na medida em que atribui sentidos e significados que não estão contidos na produção, mas surgem na interação sujeito-objeto provocando emoções, pensamentos e afecções vivenciados pelo sujeito que a aprecia.

Vigotski, em sua obra *Psicologia da Arte* (1925/1999), destaca como elemento central de suas investigações a relação que estabelecemos com a arte e a sua potência para produzir vivências⁶ que transformem a forma como percebemos, sentimos e agimos no mundo. Ao investigar a dimensão sim-

6 Vigotski (1935/2010, p. 686) define vivência como “[...] uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado na pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência [...] na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência”.

bólica da arte e o papel central da imaginação no curso do desenvolvimento humano, o autor descreve quatro formas de vinculação entre a imaginação e a realidade que nos auxiliam a compreender a via pela qual as produções artísticas se constituem como instrumentos psicológicos capazes de transformar a relação sujeito-meio.

Ao descrever as quatro formas de vinculação, Vigotsky (1930/2009) estabelece que a matéria-prima da imaginação é própria experiência do sujeito no e com o mundo, porém, é precisamente através dessa função psicológica que o ser humano transcende a dimensão empírica e é capaz de se imaginar em cenários não diretamente vividos por ele. Na primeira forma, a relação se estabelece pela *reprodução*, ou seja, na atividade de lembrar experiências anteriores - ação conjunta entre imaginação e memória - em que o sujeito é capaz de reproduzir elementos já conhecidos (VIGOTSKY, 1930/2009). Na segunda, o autor destaca a ação da *combinação*, em que o ato imaginativo possibilita o (re)arranjo de elementos da experiência direta ou indireta do sujeito para compor cenários não vividos de maneira empírica. A terceira vinculação estabelece o *enlace emocional* entre a imaginação e a realidade, onde Vigotsky (1930/2009) aponta a dinâmica dialética entre o estado emocional do sujeito e os caminhos seguidos pela sua imaginação. O autor destaca que a maneira como imaginamos e nos relacionamos com a realidade se altera conforme nossos estados emocionais, ao mesmo tempo que ao desenvolverem-se os processos imaginativos, modificam-se, também, as nossas emoções. Por fim, a quarta, e última, forma de vinculação proposta por Vigotsky (1930/2009) é a *objetivação*, ou seja, o ato de criar algo novo, inédito na realidade empírica e que, por sua vez, transforma a composição do contexto em que o sujeito está inserido, afetando a si e os outros que compartilham deste cenário.

O elemento central de análise da Psicologia da Arte é, portanto, a relação estabelecida entre o sujeito e a obra, assim como os efeitos dessa dinâmica na constituição do psiquismo (VIGOTSKI, 1925/1999). O elo entre imaginação-emoção, por exemplo, possibilita que a obra se configure como instrumento psicológico e amplie as vivências do sujeito ao entrar em contato com as narrativas presentes nas produções artísticas uma vez que transcende a vida vivida e possibilita viver as emoções à crédito, através dos dramas vivenciados pelos personagens (SOUZA; DUGNANI; REIS, 2018). A arte, nesse sentido, quando nos coloca a refletir de um outro ponto de vista - inacessível pela experiência empírica - provoca a experiência da contradição, do estranhamento e da dificuldade de atribuição de sentidos e significados ao fenômeno que se apresenta, assim abre espaço para a criação de novas significações que irão transformar a maneira como percebemos, agimos, e (re) conhecemos o mundo (SOUZA; DUGNANI; REIS, 2018).

A imaginação é a função psicológica que nos possibilita construir realidades antes mesmo delas existirem e, por isso, é condição para a resignificação do passado, transformação do presente e projeção do futuro. O ato de imaginar transgride o limite da experiência, expandindo-a, gerando novas condições que levam a emergência de novos horizontes (TATEO, 2020). Antes de ver o mar, Diego, na obra de Galeano, imaginou como este seria. Nós, como leitores e apreciadores da obra, ao nos depararmos com a descrição das emoções da personagem, nos remetemos às nossas próprias experiências diante da imensidão do mar, mobilizando nossos afetos, percepções, memórias, pensamentos, processos imaginativos e toda a dinâmica psíquica.

Quando lançamos mão da imaginação, somos capazes de criar o inédito, tornando-o parte do presente e utilizando-o para ampliar a experiência em direção a novas realidades em um processo permanente de vir-a-ser. Segundo Tateo (2020, p. 51, tradução nossa), “o papel da atividade imaginativa no desenvolvimento humano é, portanto, não apenas explorar o desconhecido, mas, também, produzir o desconhecido como força motriz a ser explorada”. A natureza da imaginação, portanto, é a transgressionalidade, ou seja, romper com a realidade como se apresenta e criar condições para um futuro ainda inexistente.

Contudo, em uma dinâmica de análise dialética, se por um lado o cerne da imaginação é sobre transcender o *status quo* e suas estruturas, fenômenos e elementos, em sentido à liberdade (STETSENKO, 2018); por outro, é, também, pela via da imaginação, da ideia que fazemos das coisas, que podemos nos ver aprisionados em um mundo que acreditamos ser estático ou, ainda, que precisa retornar ao passado idealizado que um dia existiu – ou não (SAWAIA; SILVA, 2019). Sobre esse movimento, Martín-Baró (1990) trabalhou com a compreensão da ideologia como falsa consciência que conduz à alienação e produz sofrimento. Para o autor, a ideologia e a alienação ocorrem pela via da imaginação que, uma vez cristalizada, mascara a realidade, descola o sujeito de sua historicidade e mantém o *status quo*.

Os rumos do desenvolvimento, individual e coletivo, estão imbricados à imaginação e ao que projetamos ao futuro. Porém, conforme apontado por Vigotski (1930/2009), o próprio ato de imaginar não apenas reproduz a experiência passada do sujeito, mas combina elementos para a construção do inédito. Esse processo passa pelo enlace com as emoções que se originam nas significações atribuídas às afecções geradas pela dinâmica com o meio e compreende a conscientização não apenas como um processo intelectual, mas que reconhece a centralidade da imaginação e da emoção para a sua efetivação (SAWAIA; SILVA, 2015).

Segundo Duarte Junior (1986), a arte nos possibilita colocar em sus-

penso o pragmatismo cotidiano e nos ascende ao humano-genérico. Ao acesarmos a dimensão simbólica que nos caracteriza como humanos, passamos a compartilhar emoções e pensamentos que nos são comuns e, portanto, favorecem a construção do coletivo. Nesse sentido, a arte abre horizontes, agiliza a imaginação e favorece a construção de uma visão mais ampliada do mundo atual e dos caminhos futuros. Por isso, defendemos a arte, em suas diversas formas de expressão⁷, como instrumento de intervenção e transformação do social, uma vez que, ao utilizá-la, não estamos apenas investindo em uma estratégia para promoção de espaços dialógicos, mas, também, ampliando a matéria-prima da imaginação pela apreensão de novos elementos antes desconhecidos, mobilizando os afetos e expandindo as possibilidades de se pensar e projetar o futuro.

Através da promoção de situações sociais que se utilizam da arte como materialidade mediadora, propõe-se aos participantes um convite à ação. Estar diante de uma obra artística nos demanda uma postura ativa de apreciar e mobilizar as nossas emoções e pensamentos na medida em que somos afetados por ela (VIGOTSKI, 1925/1999). Enquanto unidade dialética que reúne as particularidades do sujeito e da situação social configurada, onde a apreciação da arte provoca a experiência da contradição através dos seus elementos constitutivos – forma e conteúdo –, torna-se possível afetar o indivíduo de tal modo que se produz uma *vivência estética*, entendida como uma experiência acompanhada de forte cunho emocional que altera o curso do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1925/1999).

A arte, ao nos permitir acessar o meio a partir da perspectiva do humano genérico favorece a ampliação da percepção da realidade, incluindo as suas contradições, tensionamentos, conflitos e potencialidades. Assim, a apreciação artística associada à EDH é capaz de potencializar a percepção e a formação do coletivo, uma vez que promove o reconhecimento de quem somos em conjunto com os outros, todos enredados com o contexto social, histórico e político do qual constituímos e pelo qual somos constituídos. A construção do pensamento crítico e da desnaturalização das desigualdades, violências e injustiças sociais em dinâmica com o passado, presente e futuro está intimamente associada ao aumento da capacidade de ação do sujeito e da formação do coletivo (ARINELLI, 2022). Nós nos compreendermos no e com o mundo implica lançarmos mão de processos imaginativos que nos possibilitem ascender a níveis mais complexos e abstratos de apreensão da realidade. A arte, nesse sentido, apresenta-se como importante ferramenta de agilização da imaginação e ressignificação da realidade que permite a cons-

7 Música, literatura, cinema, poesia, pintura, fotografia, teatro, dança, entre outras.

trução de um posicionamento ético-político para transformação social.

Arte para educar em direitos humanos

Em um palco escuro, acende-se uma luz focal que ilumina uma mulher negra. Na sua frente, um microfone. A poetisa, Naruna, vestida de branco, olha para frente, séria, e recita o poema “Da Paz”, escrito por Marcelino Freire. Com intensidade na voz, como um desabafo de palavras presas no peito, Naruna declama⁸:

A paz é perda de tempo. E o tanto que eu tenho pra fazer hoje. Arroz e feijão. Arroz e feijão. Sem contar a costura. Meu juízo não está bom. A paz me deixa doente. Sabe como é? Sem disposição. Sinto muito. Sinto. A paz não vai estragar o meu domingo.

A paz nunca vem aqui, no pedaço. Reparou? Fica lá. Está vendo? Um bando de gente dentro dessa fila demente. A paz é muito chata. A paz é uma bosta. Não fede nem cheira. A paz parece brincadeira. A paz é coisa de criança. Tá aí uma coisa que eu não gosto: esperança. A paz é muito falsa. A paz é uma senhora que nunca olhou na minha cara. Sabe a madame? A paz não mora no meu tanque. A paz é muito branca. A paz é pálida. A paz precisa de sangue.

A interpretação de Naruna configura o que atualmente se conhece como *Slam Poetry*, uma prática coletiva que toma os ambientes urbanos de diferentes cidades pelo mundo e retomam a poesia como elemento artístico popular, potente e intenso. Segundo Freitas, o estilo de declamar a poesia, com força e, frequentemente, crítica social, em um movimento de contracultura “estabelece o limite entre o oral, o escrito e o visual, fazendo a performance um elemento central” (FREITAS, 2020, p. 3).

O cenário, o jogo de luz e sombra, o tom de voz, o ritmo, a dramatização e as nuances atribuídas pela poetisa adicionam camadas de interpretação e complexidade à obra original. A *performance* contém em si a contradição entre estética e conteúdo. Ao espectador, o impacto das palavras e da interpretação de Naruna levam à reflexão sobre a paz. Tema que frequentemente ouvimos como algo a ser buscado e desejado, que possui em sua estética a cor branca e a pomba com ramo de oliveira. O impacto emocional da interpretação nos leva a questionar: Paz para quem? Para quê? Qual o custo dos discursos que se dizem pacificadores? Quem fala e quem ouve? Quais tipos de

8 Programa Manos e Minas, da TV Cultura, publicado no youtube em 22 de novembro de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XDK64q-H0X0&t=147s>

violência estão em foco? Qual história está sendo contada?

A partir da experiência da apreciação da obra, alçamos o que Duarte Junior (1986) descreve quando aponta para a potência da arte de nos fazer refletir de um outro lugar que não o pragmático cotidiano. Retomamos a defesa de Vigotski (1925/1999) de que a arte, em sua contradição, nos provoca estranhamento – como alguém não desejaria a paz? –, dificulta a atribuição de sentidos e significados e, por isso, abre espaço para o novo, tendo no centro as emoções.

Quando trazemos, portanto, a potência da arte como ferramenta para a EDH, destacamos a sua capacidade de construir espaços coletivos que tomem os sujeitos pelo afeto e promovam reflexões que incluam outras perspectivas de existência. Ouvir a poetisa Naruna declamando o poema coloca-nos em uma posição de ouvintes de um discurso historicamente silenciado e abre espaço para que nos aproximemos, pela via da imaginação, dos sentidos e significados da sua existência. Novamente, a utilização da arte com esta intenção nos coloca no mundo com os outros, rompendo com posições individualistas e culpabilizantes, favorecendo sentimentos compartilhados de empatia, cuidado, acolhimento, entre outros. A arte nos aproxima do que é essencialmente humano e, por isso, nos humaniza (COLI, 1995).

A partir de todo o exposto até aqui, defendemos que a EDH deve criar situações que provoquem as pessoas a expandirem suas vivências para que possam compreender o valor dos direitos humanos a partir de suas próprias experiências e por meio das experiências de outras pessoas, para que seja possível ir além das barreiras do mundo individual e se conheça outras realidades.

Não é incomum que o foco de atividades educativas seja criar melhores profissionais para o mundo do trabalho. Isto, inclusive, é um dos propósitos da educação elencados na Constituição Federal – no art. 205, especificamente. A perspectiva de autonomia defendida nesses casos é, muitas vezes, restrita ao desenvolvimento de habilidades individuais e a capacidade de desenvolver o próprio trabalho de maneira mais eficiente. Nada mais distante do objetivo de promover solidariedade e cooperação. É justamente a necessidade de se descolar de uma concepção de mundo individualista e competitiva, em que a inclusão se dá pelo consumo ou pela produtividade, que está no cerne da EDH aqui proposta. Assim,

[...] educar pode significar também a preparação que *direciona* o desenvolvimento destas ou daquelas qualidades, habilidades e competências, podendo atrofiar dados importantes da personalidade humana, significando apenas treinamento. Se todo projeto educacional induz certos valores, e não há educação isenta, desvios podem ocorrer, por exemplo, aqueles que induzam ao fortalecimento de uma idéia de coletivo que sufoca a autonomia individual,

ou ainda, aqueles que priorizam a formação técnico-operacional e reificadora da consciência, quando se nega, ao mesmo tempo, a formação ampla, crítica e humanística. (BITTAR, 2007, p. 313-314, grifos do autor).

Práticas educativas voltadas aos direitos humanos também podem padecer desse mal. Apesar de se reconhecer a importância do aprendizado de certas habilidades, entendemos que as práticas pedagógicas voltadas a esse tipo de aprendizado não são suficientes para a EDH. Podem compô-la, mas não a esgotam. Quando apenas se informa ou só se ensina técnicas e métodos para lidar com situações de violações de direitos humanos, está se usando as pessoas como meios para alcançar os direitos humanos, quando a ideia é justamente mostrar que as pessoas são, em si mesmas, fins dos direitos humanos.

Além disso, as experiências de vida de todas as pessoas, tenham consciência ou não, são atravessadas pela efetivação ou negação dos direitos humanos. Todas as pessoas podem, ao mesmo tempo, serem sujeitos que oprimem e estar sujeitas à opressão. A EDH deve revelar essas amarras, mostrando que só há liberdade e respeito quando efetivos a todos e todas. Por isso,

[u]m projeto de direitos humanos deve acima de tudo ser capaz de sensibilizar e humanizar, por sua própria metodologia, muito mais que pelo conteúdo daquilo que se aborda através das disciplinas que possam formar o caleidoscópio de referenciais de estudo e que organizam a abordagem de temas os mais variados, que convergem para a finalidade última do estudo: o ser humano. (BITTAR, 2007, p. 316).

É importante evidenciar que todas as pessoas são sujeitos de direitos humanos para que, então, torne-se mais fácil compreender que todas podem ser, também, agentes, promotores e defensores de direitos humanos. Por esse motivo, é fundamental que se busque a reelaboração dos valores e não apenas o desenvolvimento de habilidades. Reconhecer uma violação de direitos humanos de nada vale se junto da constatação não houver o entendimento de que a situação deveria ser diferente.

Paulo Freire acreditava que “ninguém escolhe ser analfabeto” (BARROS, 2018, p. 11); pode-se acreditar, da mesma forma, que ninguém escolhe ser intolerante. O racismo, o machismo, a outrofobia são, também – mas não sempre –, efeitos da cultura em que se está inserido e persiste enquanto sentimentos e práticas não pensadas, isto é, sobre as quais não é costume pousar reflexão. Por isso, é preciso primeiro reconhecer aquilo que forma para, aí então, se posicionar conscientemente diante da situação. Após essa percepção, pode-se escolher ser ou não agente de direitos humanos. Nesse sentido, a arte parece apresentar um grande potencial enquanto ferramenta pedagó-

gica para promover uma educação em direitos humanos verdadeiramente transformadora – não apenas conteudista – pois, por meio de certas práticas, é possível envolver os participantes de maneira profunda. Segundo Bittar:

práticas pedagógicas sincréticas podem colaborar acerbamente para a produção de resultados, *humanidades*, ou seja, explorando-se poesia, literatura, pintura, cinema, teatro, aproveitando-se o potencial criativo para tornar a sala de aula um laboratório de idéias. Esta experiência ético-estética reabilita o potencial transformador da educação. (BITTAR, 2007, p. 324).

Em suma, a arte é capaz de gerar experiências estéticas que favorecem reflexões potentes à transformação social. A potência da arte reside não apenas na composição simbólica da obra em nos afetar e promover vivências, mas no uso que o educador e educadora fazem dela em espaços coletivos-colaborativos. Há um compromisso ético-político imbricado na temática aqui proposta, em que se busca a construção de práticas, vinculadas à teoria, que sejam verdadeiramente comprometidas com a transformação do *status quo* em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

Conclusões

No presente artigo buscamos refletir sobre o potencial da arte para a educação em direitos humanos, compreendendo essa prática não apenas como a transmissão de informações ou formação técnica, mas como um processo integral que incorpora o sujeito por completo em suas dimensões afetivas e racionais.

Em nosso contexto social, somos confrontados cotidianamente com preconceitos e desigualdades estruturais como o racismo, o machismo, a homofobia e a xenofobia, sejam vindos de nós mesmos ou de outros. Disso, surge a relevância da educação em direitos humanos, pois, como defende Candau, a EDH busca “transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos, e das organizações sociais e educativas” (2008, p. 193). A EDH contribui com o fortalecimento e a disseminação de atitudes coerentes com uma cidadania consciente do valor da dignidade humana, compreensiva para as diferenças e ativa diante de injustiças.

A arte, por sua vez, compreendida como a técnica social dos afetos (VIGOTSKI, 1925/1999), sintetiza os elementos que nos constituem como seres humanos e coloca as emoções no centro de suas produções. Conforme

defendemos, o impacto gerado na apreciação coletiva das obras de arte – pinturas, música, filmes, livros, fotografias etc. – mobiliza emoções que estão no sujeito e favorecem a agilização da imaginação e a abertura para o novo. Essas vivências permitem uma expansão da compreensão do mundo em que se vive. Promovem, também, o rompimento de perspectivas individualistas e nos posicionam junto com os outros no mundo. Esse é um caminho para o reconhecimento das diferenças e para o respeito. A arte mobiliza afetos e processos imaginativos que estão na base para a empatia, a coletividade e a construção de ações que visem o bem comum.

Referências

ARINELLI, Guilherme S. *“A nossa voz importa”*: promovendo a capacidade de ação de adolescentes do Ensino Médio público. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

BARROS, Rosanna. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e173244, 2018. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100465&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2023.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: do que se trata? *In: Seminário de Educação em direitos humanos*. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 06 fev. 2023.

BITTAR, Eduardo. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. *In: Rosa Maria Godoy Silveira et al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 313-334.

BORGES, Renato Levin. *Renato Judz - O avanço da extrema-direita no Brasil (entrevista para o Bate-Cast de 25.04.2022)*. Youtube, 25 abr. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EkHypVrb_Uw&ab_channel=Judz. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. *In:*

Rosa Maria Godoy Silveira *et al.* *Educação em Direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos, currículo e estratégias pedagógicas. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares *et al.* *Direitos humanos: capacitação de educadores*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. p. 189-202

CANDAU, Vera. Maria. Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos. *Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho*. Dhnet.1999. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf. Acesso em: 6 fev. 2023.

CARA, Daniel *et al.* *O ultraconservadorismo e extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às instituições de ensino e alternativas para a ação governamental*. Relatório. São Paulo, 2022. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PautasPoliticas_Ultraconservadorismo_RelatorioTransicao_2022_12_10.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

COLI, Jorge. *O que é arte*. 5. ed., São Paulo: Brasiliense, 1995.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *O que é beleza*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FISHER, Mark. *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?*. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

FLOWERS, Nancy *et al.* *Human rights education handbook: effective practices for learning, action, and change*. Minneapolis: Human Rights Resource Center, University of Minnesota, 2000.

FREITAS, Daniel S. de. Slam Resistência: poesia, cidadania e insurgência. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 59, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/29317>. Acesso em: 25 fev. 2023.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

LAPA, Fernanda Brandão; BAIL, Suiany Zimmermann. Educação em Direitos Hu-

manos e a BNCC: pontes possíveis. *Revista Debates Insubmissos*, Caruaru, Ano n. 5, v. 5, nº 17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/download/252547/41572>. Acesso em: 25 fev. 2023.

LAPOUJADE, David. *Filosofia da imaginação*. Cidade do México: Siglo XXI, 1988.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. *Acción y ideología: Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores, 1990.

MOUFFE, Chantal. *Por um populismo de esquerda*. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

SAWAIA, Bader Burihan; SILVA, Daniele Nunes Henrique da. A subjetividade revolucionária: questões psicossociais em contexto de desigualdade social. In: TOASSA, Giselle; SOUZA, Tatiane Machiavelli Carmo; RODRIGUES, Divino de Jesus da Silva (org.). *Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: do pensamento à práxis*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019. p. 20-41.

SAWAIA, Bader Burihan; SILVA, Daniele Nunes Henrique da. Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 343-360, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yLW4CRXZdSQkJHKcKQddpS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SILVEIRA, André Bakker da. Novo foco para a EDH no Brasil: enfrentar a radicalização de extrema direita. *Estadão* [online], São Paulo, 17 fev. 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/opiniao/espaco-aberto/novo-foco-para-a-edh-no-brasil-enfrentar-a-radicalizacao-de-extrema-direita/>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz; REIS, Elaine de Cássia Gonçalves dos. Psicologia da arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 35, n. 4, p. 375-

388, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/55QML8QcV9Dw-JF8JfgJJpfh/?lang=pt#>. Acesso em: 25 fev. 2023.

STETSENKO, Anna. Creativity as dissent and resistance: transformative approach premised on social justice agenda. *In: Lebuda, Izabela; Glaveanu, Vlad Petre (Eds.). The Palgrave Handbook of Social Creativity Research*. London: Palgrave, 2018. p. 431-445.

TATEO, Luca. *A theory of imagining, knowing, and understanding*. Cham: Springer Nature, 2020.

TATEO, Luca. Seeing imagination as resistance and resistance as imagination. *In: CHAUDHARY, Nishi et al (org.). Resistance in everyday life: constructing cultural experiences*. Singapore: Springer Nature, 2017. p. 233-245.

TIBBITTS, Felisa L. Human Rights Education. *Encyclopedia of Peace Education*, Nova York, v. 53, n. 9, p. 1689-1699, 2018a. Disponível em: https://www.academia.edu/836933/Human_Rights_Education_Encyclopedia_of_Peace_Education. Acesso em: 25 fev. 2023.

TIBBITTS, Felisa L. Human rights education: The good surf and reclaiming human rights. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, Utrecht, v. 36, n. 1, p. 63-74, 2018b. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Human+rights+education%3A+The+good+surf+and+reclaiming+human+rights&oq=Human+rights+education%3A+The+good+surf+and+reclaiming+human+rights&aqs=chrome..69i57.480j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 25 fev. 2023.

VYGOTSKI, Lev S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKI, Lev S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Marilene Proença Rebello de Souza Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>. Acesso em: 25 fev. 2023.

VYGOTSKY, Lev S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 2009.

Recebido em: 25 de fevereiro de 2023.

Aprovado em: 17 de abril de 2023.

