

Exploremos o Direito Humanitário

**Módulos educativos
para docentes e alunos**

Versão reduzida



CICV

Exploremos o Direito Humanitário

Education Development Center, Inc.

Diretora de projeto	Marilyn Clayton Felt
Desenvolvimento de materiais	Susan Christie Woodward
Formação de professores e desenvolvimento	Marjorie Jones
Avaliação e formação docente	Barbara Schieffelin Powell
Produção audiovisual	Henry Felt
Especialista em educação jurídica	Crystal C. Campbell
Pesquisa	Marc Posner Mark Kubik
Desenho	Catherine Lee Jennifer Roscoe Dorothy Geiser Jane Wilson Patience Bundschuh Tony Skalicky Damon Bundschuh Anne Smagorinsky Judith Ziegler
Edição	Nannette Feurzeig Susan Feurzeig Jennifer Davis Kay Laurie B. Rosenblum
Coordenadora de projeto	Maureen Lavelly

Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV)

Chefe de projeto	Sobhi Tawil
Chefe da unidade de Educação e Comportamento	Edith Baeriswyl
Documentação	Chamrong Lo Marina Meier Florence Zürcher
Edição e estilo do texto original em inglês	James Gasser
Desenho	Donald Dochard
Assessoria jurídica	Catherine Deman Antoine Grand
Produção audiovisual	Vanja Baumburger
Produção gráfica	Marie-Christine Orias-Bredow
Apoio administrativo	Hélène Félix-Bancharel

Versão em português

Tradução

Adriana Marcolini

Revisão

Silvia Backes

Leituras de provas

João Paulo Charleaux

Gabriela Melamedoff

Diagramação

Estudio DeNuñez

Produção

Escritório no Brasil - Delegação do CICV para Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai
Centro de Apoio em Comunicação para a América Latina - CICV

Créditos das fotos

Jamaica

Henry Felt

República da África do Sul

Bill Revolta, Fred Phyfer

Marrocos

Driss Bargash, Mohammed Berrahal

Tailândia

Lars Norgaard

Uruguai

María Inés Peytrignet, Alma Baccino

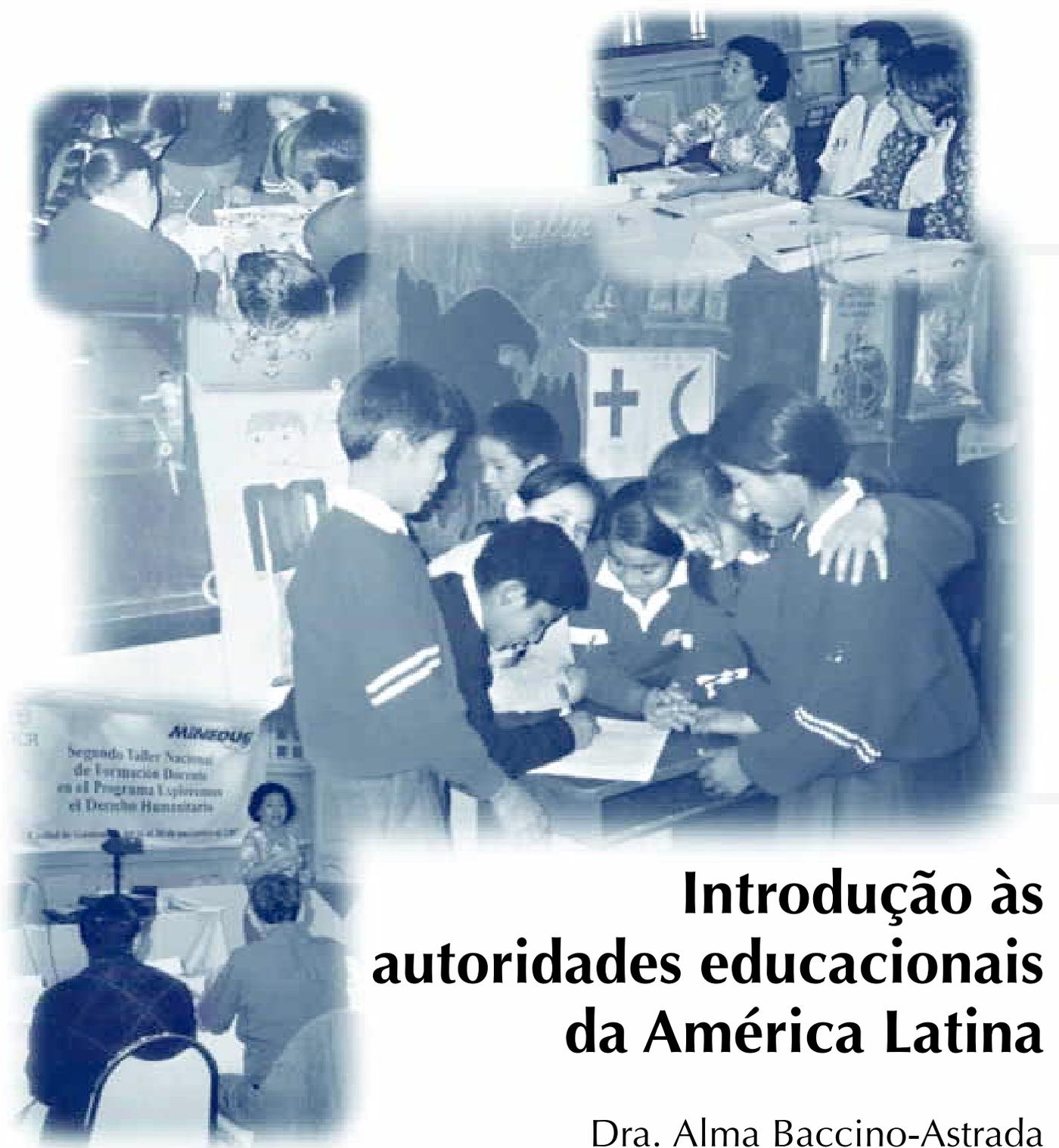
Chile

María Inés Peytrignet

Peru e Guatemala

Alma Baccino

Exploremos o Direito Humanitário



Introdução às autoridades educacionais da América Latina

Dra. Alma Baccino-Astrada
Assessora do CICV

Introdução às autoridades educacionais da América Latina

CONTEÚDOS

Pág.

1. O CENÁRIO HISTÓRICO ATUAL: UM COMPROMISSO INADIÁVEL	3
2. TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS ATUAIS NA AMÉRICA LATINA	5
3. O DIREITO INTERNACIONAL HUMANITÁRIO ENTRE A JUVENTUDE	4
4. A MISSÃO DO COMITÊ INTERNACIONAL DA CRUZ VERMELHA E SEU PAPEL NA DIFUSÃO DO DIREITO INTERNACIONAL HUMANITÁRIO (DIH)	6
5. O PROGRAMA “EXPLOREMOS O DIREITO HUMANITÁRIO”	6
• ANTECEDENTES E FUNDAMENTOS	
• OBJETIVOS	
• EXECUÇÃO	
• CONTEÚDOS	
• MATERIAL DIDÁTICO DE APOIO AO PROJETO	
6. O PROGRAMA “EXPLOREMOS O DIREITO HUMANITÁRIO” (EDH) NA AMÉRICA LATINA PREFÁCIO PROPOSTO	10

Introdução às autoridades educacionais da América Latina

1. O CENÁRIO HISTÓRICO ATUAL: UM COMPROMISSO INADIÁVEL

Durante o século XX, a Humanidade foi testemunha do crescimento do número de conflitos armados, assim como do aumento de suas conseqüências devastadoras, em virtude da extensão dos cenários dos conflitos e do aumento do poder de destruição dos meios de combate empregados.

A Humanidade também foi testemunha de novas manifestações de violência, ainda que não existam conflitos declarados entre os países ou em nível nacional. Há imagens que não podemos apagar das retinas: povos dizimados, vítimas inocentes, campos de prisioneiros, crianças agressoras armadas, crianças combatentes, crianças e jovens malfeitores, desordens em cenas esportivas tão distantes da guerra, violência de rua, distúrbios ...

É necessário, portanto, redobrar os esforços para tentar mudar o panorama, num mundo onde tudo o que foi apontado acima se mistura à fome, à marginalidade, à miséria, ao racismo, à injustiça, desigualdade, narcotráfico, desemprego, aos resultados da transformação econômica, à instabilidade política e social ...

Por outro lado, o século XX viu o surgimento de importantes organizações e a assinatura de documentos internacionais relevantes, que por si só não são suficientes para tentar solucionar as dificuldades. É necessário que os governos e as populações dos países assumam um papel mais ativo frente aos fatos, que assumam um compromisso importante que hoje se torna inadiável e que, sem dúvida, definirá o curso da História.

Nesse contexto, para mudar as coisas não basta informar, divulgar, difundir, ensinar ... além disso, é preciso olhar para o intelecto, para o interior das pessoas, suas atitudes e valores, esse "inconsciente coletivo" que condiciona a conduta e as ações das pessoas.

Estamos empenhados neste esforço e convidamos você a compartilhar isto conosco.

2. TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS ATUAIS NA AMÉRICA LATINA

No que diz respeito à América Latina, a última década do século que acaba de terminar foi a década das reformas e inovações em matéria de educação, especialmente no que se refere à Educação Secundária ou Média, tentando torná-la mais longa, mais eqüitativa e de melhor qualidade, mais de acordo com a realidade atual, tal como determina o INFORME FINAL sobre o Seminário organizado pelo Escritório Internacional da Educação, que aconteceu no Instituto Internacional de Planejamento Educacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em Buenos Aires (Argentina), em setembro de 1999 .

Num mundo em processo de internacionalização e globalização, observam-se novas realidades na região, bem como linhas comuns nos sistemas educacionais.

Reconhecendo os desafios que os sistemas nacionais devem enfrentar atualmente e as respostas que se fazem necessárias, os governos latino-americanos expressaram, entre outras coisas, que a juventude deve aprender a “pensar e fazer melhor” para solucionar melhor os problemas e que a educação geral deve ser sólida, devendo também levar-se em conta o componente científico, tecnológico e humanístico na educação. Por sua vez, reconheceu-se ser necessário dedicar mais tempo à formação das qualidades necessárias para levar os jovens a apreciar a co-existência harmônica e pacífica.

Nessa época de crise, de mudanças e transformações, os sistemas democráticos da América Latina pedem aos cidadãos mais representação, mais empenho, o que implica uma atitude de defesa dos direitos, de cumprimento dos deveres e o compromisso de assumir as responsabilidades ligadas ao exercício da cidadania.

Nada disso pode ser conseguido se não for no âmbito de um conceito educacional integrado, pluralista, participativo, que tenha respeito pelos valores, os princípios e as normas geralmente aceitas nas comunidades.

Os sistemas educacionais da região buscam introduzir nos currículos formas mais ricas e mais flexíveis. Aceita-se que a principal finalidade não seja apenas transmitir conhecimentos e informações, mas que também seja preciso educar os sentimentos, a ética, a interação social e as aptidões de cunho prático.

1.“O Currículo da Educação Secundária na América Latina. Novas tendências e mudanças”. Informe Final elaborado por Cecilia Braslavsky, sobre o seminário organizado pelo Escritório Internacional de Educação, que aconteceu no Instituto Internacional de Planejamento Educacional da Unesco, de 2 a 3 de setembro de 1999, em Buenos Aires (Argentina).

Introdução às autoridades educacionais da América Latina

Como se disse muito bem, “é preciso simultaneamente ensinar os jovens a aprender, conhecer, ser, viver juntos e fazer”.

3. O DIREITO INTERNACIONAL HUMANITÁRIO ENTRE A JUVENTUDE

Nesse cenário mundial de começo de século e de milênio e no contexto dos sistemas educacionais da América Latina, os princípios do Direito Internacional Humanitário (DIH) se apresentam como um excelente instrumento para a tarefa do educador.

Sabe-se que os Estados signatários das Convenções de Genebra (base do Direito Internacional Humanitário) assumiram a obrigação de fomentar em seus respectivos países o estudo e a difusão deste ramo do Direito entre a sociedade civil, mesmo em tempos de paz.

Ao lado da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, essas Convenções são um dos instrumentos do Direito Internacional mais ratificados do mundo (praticamente toda a comunidade internacional aderiu a elas), o que demonstra um consenso universal e confere vigência internacional ao seu conteúdo.

O conteúdo das Convenções é um corpo jurídico que contribui de maneira especial à formação do cidadão responsável. O ensino dos princípios do DIH na sala de aula leva a interessantes resultados, entre os quais se pode apontar:

- ▶ o reconhecimento dos limites da liberdade individual;
- ▶ uma melhor compreensão dos problemas e da situação das outras pessoas;
- ▶ o despertar da perspectiva humanitária na consideração de problemas e conflitos;
- ▶ o desenvolvimento da consciência cívica própria do cidadão responsável;
- ▶ o surgimento de uma atitude mais ativa, participativa, de serviço, de compromisso;
- ▶ um “efeito pacificador indireto” entre os alunos.

Levar as jovens gerações a respeitar o DIH pode também contribuir para conter a escalada de violência nos países, assim como os danos e os sofrimentos provocados pelos conflitos armados. Por sua vez, pode ser mais fácil recorrer a métodos pacíficos para solucionar conflitos, evitando sofrimentos desnecessários e respeitando a dignidade humana.

4. A MISSÃO DO COMITÊ INTERNACIONAL DA CRUZ VERMELHA E SEU PAPEL NA DIFUSÃO DO DIH

A missão do CICV se inspira na vontade dos homens de regulamentar o uso da força nos casos de conflitos armados e respeitar a dignidade humana. Sua ação tem como objetivo proteger e assistir as vítimas desses conflitos e de situações de violência interna.

É um organismo independente de todos os governos e sua ação é imparcial e neutra. Há mais de um século atua como intermediário entre as Partes em conflito e promove o diálogo em situações de violência interna, tendo como objetivo a solução dos problemas humanitários.

Esforça-se para promover o DIH assim como os valores fundamentais incluídos neste corpo jurídico. O CICV recebeu da comunidade internacional a tarefa de zelar pelo respeito do DIH e desempenha um papel fundamental na sua difusão. Esta esfera de ação envolve outras organizações com as quais o CICV mantém uma estreita colaboração. As Sociedades Nacionais da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho espalhadas por todo o mundo, assim como a Federação Internacional que as congrega, são as organizações com as quais o CICV costuma colaborar preferencialmente.

No que se refere à difusão, a juventude é de interesse estratégico para o Movimento Internacional da Cruz Vermelha em geral. Como se sabe, a maior parte dos voluntários que fazem parte das Sociedades Nacionais em todo o mundo, é formada por jovens. Calcula-se que aproximadamente 80% dos cerca de 100 milhões de voluntários que prestam serviços nas Sociedades Nacionais sejam jovens.

5. O PROGRAMA “EXPLOREMOS O DIREITO HUMANITÁRIO” (EDH)

ANTECEDENTES E FUNDAMENTOS

O CICV realiza ações concretas para difundir o DIH entre a juventude desde 1994, assumindo conscientemente o desafio de atuar sistematicamente nesse campo, por meio dos sistemas educacionais mundiais. Um objetivo sem dúvida de grande alcance, que tende a responder a claras inquietações reveladas junto às autoridades e às Sociedades Nacionais que povoam o planeta.

Introdução às autoridades educacionais da América Latina

Em 1998, o CICV aprovou a realização deste programa de alcance internacional intitulado “Exploreemos o Direito Humanitário” (EDH). Trata-se de uma série de módulos pedagógicos transnacionais, cada um dos quais com uma série de “abordagens didáticas” para trabalhar na sala de aula. O tema dos módulos é o DIH e seus princípios. O conteúdo pode ser adaptado aos diferentes contextos regionais.

Este programa foi elaborado para melhorar a compreensão das questões humanitárias relacionadas com as situações de conflito. Seu valor pedagógico é indiscutível e abrange a formação dos alunos como cidadãos do mundo, ensinando-lhes certos direitos e obrigações e preparando-os melhor para a vida em comum.

Consideramos que seja um valioso elemento de apoio no processo de aprendizagem de determinadas disciplinas como Direito, História, Ciências Sociais, Filosofia, entre outras. O conteúdo do programa busca contribuir no campo da Educação em Cidadania tanto em nível nacional como internacional.

OBJETIVOS

Como já foi dito, este programa que apresentamos (DIH) busca difundir conhecimentos e desenvolver a compreensão do DIH e seus princípios entre jovens e adolescentes de 13 a 18 anos. A elaboração do programa foi uma resposta à vontade de conferir coerência a um conjunto de ações desenvolvidas nesse campo em várias regiões e destinadas ao público jovem mundial. Também foram feitos esforços para oferecer às autoridades educacionais recursos pedagógicos adequados que pudessem ser inseridos nos Programas de Ensino Secundário ou Médio em vigor nos países, assim como em outros programas de educação não formal que possam existir.

EXECUÇÃO

Quanto à execução do programa, o CICV desempenha um papel de apoio, de catalisador, de assessoria técnica no campo jurídico (o que tem a ver com os princípios do DIH e com o DIH em si). Às estruturas educacionais locais (Ministérios da Educação; Conselhos de Educação, etc; organismos locais de pesquisa educacional ou redes de educação informal, etc.) cabe a tarefa de executar e acompanhar o programa. Nesse sentido, considera-se ser de valor indiscutível a contribuição que possam fazer as Sociedades Nacionais da Cruz Vermelha.

Introdução às autoridades educacionais da América Latina

CONTEÚDOS

O programa EDH é formado por uma série de “módulos pedagógicos” que representam cerca de 20 horas de formação, que podem ser ampliadas com atividades e materiais complementares. Sua estrutura é flexível e permite ao docente selecionar atividades de acordo com os prazos estabelecidos para conseguir seus objetivos e segundo as necessidades dos grupos de alunos sob sua responsabilidade. Também permite conceber a sua aplicação de maneiras diferentes: desenvolvendo-o de uma vez só, ou ao longo do tempo por meio de aulas regulares.

Esses “módulos pedagógicos” se concentram em temas de grande interesse e contêm, cada um, uma série de assuntos a serem abordados em sala de aula, com os alunos. O conteúdo é o seguinte:

ABORDAGEM INTRODUTÓRIA: Imagens e percepções

■ **MÓDULO 1: A perspectiva humanitária**

- Abordagem 1A: O que podem fazer as testemunhas?
- Abordagem 1B: Examinar os atos humanitários
- Abordagem 1C: O dilema das testemunhas

■ **MÓDULO 2: Os limites nos conflitos armados.**

- Abordagem 2A: Limitação dos danos
- Abordagem 2B: Os códigos ao longo da História
- Exploração 2C: As crianças combatentes
- Abordagem 2D: Minas antipessoais

■ **MÓDULO 3: O Direito em ação.**

- Abordagem 3A: Identificação das violações
- Abordagem 3B: A perspectiva dos combatentes
- Abordagem 3C: Quem é responsável?
- Abordagem 3D: Estudo de caso: O que foi mal feito e o que foi bem feito em My Lai?

■ **MÓDULO 4: Fazer respeitar o Direito.**

- Abordagem 4A: Princípios básicos da Justiça
- Abordagem 4B: Evolução dos Tribunais Internacionais

■ **MÓDULO 5: Como fazer frente às conseqüências da guerra?**

- Abordagem 5A: As necessidades provocadas pelos danos da guerra
- Abordagem 5B: Planejamento de um acampamento para as pessoas deslocadas
- Abordagem 5C: Proteção dos prisioneiros
- Abordagem 5D: Reunião das famílias dispersas
- Abordagem 5E: Os princípios éticos da ação humanitária

■ **ABORDAGEM FINAL: Como podemos promover o respeito da dignidade humana?**

Introdução às autoridades educacionais da América Latina

MATERIAL DIDÁTICO DE APOIO DO PROJETO

O material didático produzido pelo CICV como apoio para este programa inclui:

- a “matriz do curso” que sintetiza todos os seus conteúdos mais importantes (os conceitos gerais, os métodos didáticos a serem empregados, as abordagens, os objetivos e idéias mais importantes de cada módulo pedagógico).

- Um “guia metodológico” destinado aos professores com orientações para o trabalho, notas sobre métodos e estratégias educacionais a serem empregadas na sala de aula e uma proposta de esquema de oficinas de formação para professores.

- Um “guia de execução” do projeto.

- Um “glossário”.

- o material a ser empregado na sala de aula com os alunos, ou seja, os “módulos pedagógicos” em si, acompanhados de propostas para aulas, fotografias, textos sobre Direito Internacional Humanitário, folhas de trabalho, etc.

- vídeo a serem usados na sala de aula como recursos didáticos, sobre temas de interesse especial.

6. O PROGRAMA “EXPLOREMOS O DIREITO HUMANITÁRIO” NA AMÉRICA LATINA

PREFÁCIO PROPOSTO

O programa EDH que ora se apresenta constitui um valioso material didático de apoio e de colaboração com os programas existentes na maior parte dos países latino-americanos, sobretudo no que diz respeito à formação ética e cidadã.

Tendo em vista que a grande maioria dos países latino-americanos não vive hoje diretamente uma situação de conflito armado nem suas conseqüências embora sofram com os efeitos de enormes disparidades econômicas e sociais, além do impacto humanitário provocado por diversas formas de violência preocupantes - viu-se como necessidade propor um prefácio para o programa EDH.

No “**Prefácio para professores na América Latina**”, que acompanha este documento, oferecemos ao educador/instrutor, três “Unidades de Trabalho” de preparação, cuja extensão em sala de aula e o modo de aplicação vai depender diretamente do ambiente da aula, dos objetivos e das metas que o próprio professor/instrutor se propõe, e da própria realidade em que ele trabalha.

Essas unidades são uma sugestão de trabalho aos professores para situar melhor os alunos no tema que propomos (conflitos armados e suas conseqüências). Os temas apresentados, assim como os objetivos e conteúdos propostos, também devem ser vistos como uma sugestão, podendo o professor/instrutor estabelecer uma hierarquia de importância para eles, acrescentar ou omitir alguns temas, já que é condição fundamental do êxito educacional adequar todos os meios empregados neste trabalho à realidade particular dos alunos e das comunidades onde se irá trabalhar.

Exploremos o Direito Humanitário



Prefácio para professores na América Latina

Dra. Alma Baccino-Astrada
Assessora do CICV

Prefácio para professores

CONTEÚDOS

Pág.

1. APRESENTAÇÃO	3
2. O PAPEL DO PROFESSOR/INSTRUTOR NO PROGRAMA “EXPLOREMOS O DIREITO HUMANITÁRIO”	3
3. “UNIDADES DE TRABALHO” PROPOSTAS AOS PROFESSORES	
3.1. Primeira Unidade de Trabalho OS JOVENS E A REALIDADE EM TORNO	5
3.2. Segunda Unidade de Trabalho PROBLEMAS E CONFLITOS	10
3.3. Terceira Unidade de Trabalho CIDADANIA RESPONSÁVEL	14

NOTA:

Desenvolvimento de cada Unidade de Trabalho:

- Justificativa
- Objetivos
- Conteúdos: de Conceito e de Atitude
- Idéias mais importantes sobre os conteúdos de conceito
- Idéias mais importantes sobre os conteúdos de atitude

Prefácio para professores

1. APRESENTAÇÃO

Tendo em vista que a grande maioria dos países latino-americanos não vive hoje diretamente uma situação de conflito armado nem suas conseqüências - embora sofram com os efeitos de enormes disparidades econômicas e sociais, além do impacto humanitário provocado por diversas formas de violência preocupantes - viu-se como necessidade propor um prefácio para o programa EDH.

As atividades prévias oferecidas ao professor/instrutor foram reunidas em três “Unidades de Trabalho”, cuja extensão em sala de aula e as formas de aplicação vão depender diretamente do ambiente da classe, dos objetivos e metas que o próprio professor/instrutor se propõe e da própria realidade em que trabalha.

Elas são uma SUGESTÃO de trabalho, para situar melhor os alunos no tema que propomos (conflitos armados e suas conseqüências). Os temas apresentados, assim como os objetivos e conteúdos propostos, também devem ser vistos como uma sugestão, podendo o professor/instrutor estabelecer prioridades, acrescentar ou omitir outros, já que é condição fundamental do sucesso educacional adequar os meios empregados nesse processo à realidade particular dos alunos e das comunidades onde se vai trabalhar.

Trata-se de mais um empreendimento que pode muito bem ser combinado com uma série de trabalhos semelhantes que já foram feitos no campo do ensino na América Latina, e que estão ligados à formação de valores, à ética e ao despertar de atitudes que fomentem a harmonia e a paz entre as pessoas.

2. O PAPEL DO PROFESSOR INSTRUTOR NO PROGRAMA “EXPLOREMOS O DIREITO HUMANITÁRIO”

Sem dúvida, o primeiro desafio que o professor/instrutor encarregado de desenvolver as tarefas deste programa vai encontrar é que provavelmente se trate de um tema no qual não é “especialista”. Pode ser que este professor/instrutor tenha estudado ou ouvido falar do Direito Internacional Humanitário (DIH), mas ele poderá perceber que precisa conhecer mais profundamente o assunto para assumir o papel que lhe foi confiado. Mesmo assim, deve-se reconhecer que quase todos os professores/docentes deverão enfrentar este desafio.

Prefácio para professores

Essa circunstância não pede mais que um pouco de boa vontade e de desejo de ampliar a formação profissional. Não se trata de um tema “inacessível”, que exija “juristas especialistas”. Não se trata de formar “conhecedores do Direito”. Trata-se de educar nos princípios que animam o DIH, que em parte são parecidos a outros tantos que inspiram a educação em cidadania dos jovens e adolescentes escolares, segundo os programas existentes em boa parte dos países desta região.

O segundo desafio que deverá ser enfrentado está ligado aos aspectos metodológicos propostos. Este projeto é uma NOVA PROPOSTA DE TRABALHO DE AULA, original em relação aos tradicionais métodos de ensino geralmente utilizados. É uma proposta altamente participativa, motivadora, inovadora. As “abordagens didáticas” sugeridas tentam levar o docente e o aluno a fazer perguntas para si mesmos a fim de compreender, descobrir, refletir.

Aqueles que imaginaram um projeto deste porte têm consciência de que o seu êxito depende da tarefa do PROFESSOR. Por isso querem FORMAR OS PROFESSORES ANTES DE FORMAR OS ALUNOS. Sem dúvida, este projeto pede um compromisso especial, uma convicção sobre o seu valor, sobre o VALOR DO TRABALHO que se vai realizar.

O que se espera do professor/instrutor da aula?

Que seja motivador, que dirija e modere os debates e que seja formador. Além disso, como se trata de um tema novo e de uma nova metodologia de trabalho, às vezes esse professor/instrutor também deverá ser aluno.

Nos temas que abordamos, não tudo têm uma resposta clara e única. Deve ser um dos temas menos simples de serem abordados na sala de aula, em virtude de suas implicações, que vão além da sala de aula, chegando a atingir as pessoas e sua vida interior. Alunos e professores aprenderão juntos e reconhecerão que sempre há um lugar para respostas que não são simples ou que são difíceis, às vezes impossíveis de serem respondidas hoje. ACEITAR ISTO TAMBÉM É CONSTRUTIVO NO CAMINHO EMPREENDIDO.

O “Guia Metodológico” e as “Orientações” destinadas aos professores/instrutores são o suporte pedagógico do programa EDH. Por sua vez, as “Notas para professores” contidas no início constituem um importante suporte para as tarefas a serem desenvolvidas na sala de aula.

Prefácio para professores

3. “UNIDADES DE TRABALHO” PROPOSTAS AOS PROFESSORES

3.1. Primeira Unidade de Trabalho

OS JOVENS E A REALIDADE EM TORNO

JUSTIFICATIVA

A vida das pessoas sofre atualmente uma influência especial da invasão massiva dos meios de comunicação. Ainda mais quando sabemos que o produto dos meios de comunicação costuma ser uma informação sensacionalista, simplificadora e de difícil compreensão, que provoca uma sensação de indiferença e impotência, sobretudo entre os jovens, que devemos tentar ajudar a superar.

O papel do professor/instrutor deverá ser de guia - orientador que colabora na tarefa de despertar entre os jovens o interesse, a motivação para compreender melhor a realidade onde se encontram e da qual fazem parte.

A breve passagem por esta “Unidade de Trabalho” deve servir, por um lado, para que os jovens compreendam que essa abordagem em relação ao mundo deve acontecer por meio de um processo interno e pessoal, próprio de uma atitude consciente, analítica e reflexiva; e por outro, para que descubram que eles fazem parte desse mundo e que ele requer a sua participação. O professor/instrutor deverá conseguir que a amplitude, extensão e quantidade de elementos de informação existentes na realidade em torno, não distorçam o objetivo principal desta unidade de introdução, que consiste em entrar conscientemente na realidade atual, para trabalhar nela de forma ativa e comprometida.

OBJETIVOS

- Despertar o interesse do jovem em compreender melhor a realidade em torno dele.
- Conseguir que ele compreenda esta realidade com uma atitude racional, analítica e reflexiva.
- Conseguir que o jovem entenda que ele faz parte desta realidade.
- Despertar nele a motivação necessária que o leve a uma participação ativa e consciente na realidade.

Prefácio para professores

CONTEÚDOS A SEREM DESENVOLVIDOS

CONCEITUAIS	REFERENTES À ATITUDE
<ul style="list-style-type: none">• O mundo internacionalizado/globalização.• Processos de regionalização.• Processos e agentes de socialização na realidade atual.• Cultura e valores correspondentes à realidade.• Influência dos meios de comunicação.• Papel das organizações internacionais e das ONG.	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento da motivação necessária para compreender a realidade.• Desenvolvimento do hábito de descobrir a realidade, procurar informação, enriquecer conhecimentos e ser críticos em relação à informação proveniente dos meios de comunicação.• Atitude crítica diante do resultado dos meios de informação.• Desenvolvimento e valorização de condutas sociais e do trabalho em grupo.• Desenvolvimento de uma atitude participativa, ativa e consciente.

IDÉIAS MAIS IMPORTANTES SOBRE OS CONTEÚDOS

CONCEITUAIS PROPOSTOS

Os conteúdos sugeridos pelo professor/instrutor levarão os jovens a entender conceitos como os seguintes:

- ◆ A realidade mundial atual é universal e planetária, manifestando uma crescente interdependência e globalidade que leva os objetivos e problemas enfrentados pelo ser humano nos diversos confins da Terra a ter uma natureza comum e necessitar de uma resposta semelhante.
- ◆ Nesse processo de internacionalização, o desenvolvimento vertiginoso dos meios de comunicação aproximou os seres humanos de tal forma a ponto de os fatos que acontecem em todo o planeta sejam conhecidos praticamente no mesmo momento em que ocorrem.
- ◆ De certa forma, mesmo que os problemas enfrentados pela humanidade não sejam novos, às vezes tornam-se mais dramáticos em virtude de seu alcance, e assim o ser humano sente mais insegurança diante da realidade que o circunda.
- ◆ A influência dos meios de comunicação atingiu uma dimensão tamanha que faz-se absolutamente necessário refletir sobre como eles podem chegar a distorcer a realidade humana. É necessário uma atitude de análise diante dos meios de comunicação.

Prefácio para professores

◆ Mesmo no âmbito da internacionalização/globalização do planeta, existe uma heterogeneidade entre as realidades sociais das diversas regiões, que faz com que hoje possamos diferenciar as regiões com características particulares comuns, nas quais as fronteiras estatais parecem haver sofrido um processo de erosão.

(...) Isto quer dizer que, cada vez mais, os Estados nacionais considerados individualmente não podem mais, por si só, encontrar respostas isoladas aos problemas que devem enfrentar.

◆ Esses processos regionais se traduziram em múltiplos tratados político-econômicos atualmente em vigor.

◆ O processo de socialização é a forma pela qual o ser humano se integra à vida social, que dura a vida toda. Esse processo o submete à ação de vários agentes de socialização: a família, a escola, a sociedade... e, mais tarde, os grupos de trabalho, as organizações políticas, religiosas ou filosóficas, etc.

◆ Na sociedade atual, cada vez mais complexa e com profundas mudanças, faz-se necessário considerar outros agentes de socialização, além dos apontados, tais como as várias organizações da vida civil e os novos meios de comunicação em massa, como a internet.

◆ Na sociedade atual, nacional e internacional, o papel das organizações internacionais é muito importante, assim como as ONG que prestam serviços nos cinco continentes.

◆ A cultura é um elemento importante no processo de socialização; ela também abrange uma bagagem de normas e valores que inspiram a vida humana e variam de um contexto a outro.

◆ Os valores assinalados “iluminam” a existência humana e refletem a forma ou a perspectiva predominante em cada sociedade; influenciam todos os aspectos da vida, desde os nossos julgamentos até a nossa forma de ser ou de agir; e mesmo que nos manifestemos contra, esta atitude em si já demonstra que reconhecemos a sua existência.

◆ Os jovens devem compreender que a vida humana sem valores é inconcebível; que às vezes existe uma “dissonância” entre os valores que declaramos e os que se manifestam nas coisas que fazemos; que tudo isso é próprio da natureza humana, que pode ser aperfeiçoada.

◆ Como foi afirmado, os valores formam parte do “inconsciente coletivo” da cultura dos povos, e não é fácil nem simples reconhecer quais são eles exatamente (às vezes somente um processo de introspecção profunda e de auto-análise pessoal nos permite reconhecê-los e torná-los conscientes).

Prefácio para professores

- ◆ Há diferentes tipos de valores: os que têm a ver com a vida social, os da esfera pessoal, profissional, religiosa ou política da nossa vida, etc.
- ◆ Os jovens devem descobrir por si próprios quais são os valores mais importantes que têm a ver com a vida social em harmonia (amor, sentimento de compromisso, tolerância, respeito, lealdade, retidão, etc) e devem entender que todos formam a base do pensamento universal que inspira todos os seres humanos do planeta.
- ◆ Os jovens precisam entender que, em meio a todas as soluções possíveis aos vários problemas que podem atingir hoje a humanidade, está a revalorização da solidariedade em nível internacional e nacional, apoiada no fomento de valores como os apontados anteriormente.

IDÉIAS MAIS IMPORTANTES SOBRE OS CONTEÚDOS

REFERENTES À ATITUDE

REFLEXÕES PRÉVIAS DIRIGIDAS AO PROFESSOR/INSTRUTOR

- ◆ O despertar desse tipo de conteúdo na consciência de cada jovem está relacionado diretamente com o desenvolvimento dos conteúdos conceituais analisados.
- ◆ A atitude pessoal do professor/instrutor é um elemento fundamental para cultivar esses conteúdos; isto quer dizer que o professor/instrutor deve mostrar os valores na prática, dentro e fora da sala de aula; também significa que a sua influência no ambiente da sala de aula deve ser sempre exercida no sentido de obter atitudes positivas e construtivas por parte dos alunos.
- ◆ A atitude pessoal e profissional do professor/instrutor também é fundamental para que ele saiba como abordar o tema com o qual trabalha na sala de aula. As diversas questões que ele pode usar como referência (desde a fome à miséria, o desemprego, a marginalidade, a droga, as violações, os conflitos, etc) não devem ser uma visão catastrófica e apocalíptica da realidade nem motivo de desânimo e frustração, mas sim fonte de motivações valorosas que levem à ação, a atitudes prudentes e alertas, construtivas e de compromisso dos jovens, para que eles colaborem, de onde estejam, na solução desses problemas.

Prefácio para professores

Os professores/instrutores deverão conseguir:

- ♦ A ânsia dos jovens em conhecer integralmente a realidade onde se encontram e reconhecer-se como participantes da mesma.
- ♦ Uma atitude crítica e reflexiva frente aos produtos dos meios de comunicação, que não transmitem sempre uma informação objetiva e a aceitação de que a informação recebida possa ser aumentada ou diminuída, modificando o seu impacto na opinião pública.
- ♦ A compreensão profunda que leva a reconhecer que a solução dos problemas que nos atingem não se consegue sempre com esforços individuais e isolados, mas que requer o trabalho de grupo e tarefas de interação em sociedade.
- ♦ O reconhecimento de que o trabalho socialmente positivo é aquele inspirado em certos valores em comum, que tendem a preservar e melhorar, em todos seus aspectos, a realidade social em que estamos mergulhados e da qual todos dependemos totalmente.

Prefácio para professores

3.2.Segunda Unidade de Trabalho

PROBLEMAS E CONFLITOS

JUSTIFICATIVA

Os conflitos pessoais e sociais são uma realidade, considerando a heterogeneidade e complexidade da vida humana. Também há de se levar em conta a realidade da vida humana diante do meio natural e social onde ela se insere. Diante disso, é muito importante o papel dos agentes de socialização (família, escola, comunidade, sociedade, organizações civis, religiosas, políticas, meios de comunicação, etc) que cooperam ou não para a solução desses conflitos.

O papel do professor/instrutor é fundamental na tarefa educacional de levar o aluno a resolver os conflitos e problemas que podem acontecer com o meio e em sociedade.

OBJETIVOS

- Identificar situações de conflito individual ou social.
- Estimular no jovem o desejo de compreender a necessidade de solucionar os conflitos de maneira pacífica.
- Incentivar a solução efetiva dos conflitos que atingem o jovem, de várias formas positivas que estejam ao alcance do aluno.
- Incentivar, de vários modos positivos ao alcance do aluno, a motivação necessária para colaborar na solução de problemas e conflitos que atingem os outros ou para atuar na realidade social em que o aluno vive.

Prefácio para professores

CONTEÚDOS A SEREM DESENVOLVIDOS

CONCEITUAIS	REFERENTES À ATITUDE
<ul style="list-style-type: none">• Existência de problemas e conflitos na vida humana e social.• Possíveis formas de resolver esses problemas e conflitos.• Violência no ambiente de vida da pessoa: o lar, a rua, os meios de comunicação, as escolas, atividades políticas, religiosas, desportivas, etc.• O exercício da violência não soluciona conflitos.	<ul style="list-style-type: none">• Aceitação do conflito como uma realidade e da necessidade de resolvê-lo tanto em nível individual como coletivo.• Sensibilização frente aos problemas e conflitos dos outros.• Capacidade de colocar-se frente aos problemas e conflitos dos outros.• Desenvolvimento de valores importantes para a vida social: respeito, tolerância, solidariedade, retidão.• Valorização dos meios pacíficos e positivos para solucionar conflitos.• Tomada de consciência de que a violência não resolve os conflitos, mas que aumenta ainda mais os danos provocados por eles.

IDÉIAS IMPORTANTES SOBRE OS CONTEÚDOS CONCEITUAIS PROPOSTOS

Os professores/instrutores se servirão desses conteúdos para fazer com que os jovens compreendam conceitos como os seguintes:

- ◆ Os problemas e conflitos fazem parte da vida humana e é dever do ser humano responsável aprender a lidar com eles sem aumentar suas possíveis conseqüências.
- ◆ Nem tudo é homogêneo na sociedade; ao contrário, existe heterogeneidade; nem sempre tudo é simultâneo, harmônico, coerente. Existem acontecimentos sem sincronia, desarmonia e discordâncias que podem levar a problemas e conflitos.
- ◆ As tensões, conflitos, confrontos e fenômenos afins que aparecem na vida das sociedades podem ser tratados por meio de procedimentos conhecidos pela Psicologia Social, pelo Direito e pelas Ciências Sociais.

Prefácio para professores

- ◆ Um conflito supõe duas ou mais partes ou setores cujos interesses, valores ou posições não são convergentes nem aleatórios, portanto, para que se encontre a sua solução é necessário diferenciar e identificar bem essas partes, esses interesses, posições e valores, assim como as possibilidades de combiná-los ou conciliá-los.
- ◆ Longe de ser sempre destrutivos, quando bem administrados, os resultados dos conflitos ou problemas podem se converter em oportunidades de crescimento individual ou social. Os homens e as sociedades se fortalecem nessas circunstâncias.
- ◆ A possibilidade de resolver os conflitos nem sempre está em nossas mãos e ao nosso alcance; também há fatores de oportunidade e de tempo que não dependem de nós e que podem adiar a solução.
- ◆ Os problemas/conflitos e a maneira de concebê-los fazem parte da vida social e política própria das sociedades democráticas e pluralistas.
- ◆ Nem todas as pessoas e sociedades respondem da mesma forma e com a mesma flexibilidade às mudanças que inexoravelmente lhes atingem; assim, há fatores de conflito, de tensão, que nem sempre se resolvem de maneira positiva, gerando situações de conflito.
- ◆ Quando essas situações chegam “no limite”, ocorrem colapsos, convulsões sociais, falências institucionais, que muitas vezes modificam a vida e a própria existência da sociedade, levando-a a sofrer as conseqüências da violência.
- ◆ Existem formas reconhecidas nacional e internacionalmente para solucionar conflitos, que passam pelo diálogo, a negociação, a mediação, o acordo, a arbitragem, a conciliação e a submissão à Justiça nacional e internacional.
- ◆ Os seguintes passos deverão ser seguidos no esforço para solucionar problemas e conflitos: investigar os fatos, definir o problema existente (o que é, suas causas, os fatores que o influenciam, os atores, etc.), procurar ou discutir possíveis soluções e cumpri-las ou executá-las.
- ◆ Os centros educacionais podem ser o lugar ideal para aprender a solucionar conflitos, a administrá-los, a mediar (lembramos aqui o indiscutível valor educativo da experiência de formação das Escolas de Mediadores) e arbitrar, quando a mediação não produzir resultados.
- ◆ A violência também pode estar presente nos vários aspectos da vida das pessoas: no lar, nas escolas, na rua, na cena esportiva, política ou religiosa, etc.
- ◆ Num mundo onde, no momento, parece irreal pensar que as mais variadas manifestações de violência (verbal, escrita, física, moral, ideológica, etc.) possam ser erradicadas, devem-se multiplicar os esforços para mudar as respostas dos mais jovens e flexíveis em relação a essas manifestações.

Prefácio para professores

IDÉIAS IMPORTANTES SOBRE OS CONTEÚDOS

REFERENTES À ATITUDE

REFLEXÕES PRÉVIAS DIRIGIDAS AO PROFESSOR/INSTRUTOR

Deve-se sempre levar em conta que o jovem aluno pode ser proveniente de um meio onde talvez seja submetido a situações de violência, sendo um “produto condicionado” desse meio, o que pede que se empreguem estratégias didáticas adequadas.

Como se disse na Primeira Unidade de Trabalho, o professor/instrutor ensina com o exemplo e sempre será importante que sua ação na sala de aula reflita os valores em que ele acredita.

O professor/instrutor deverá atingir as seguintes metas junto a seus alunos:

- ◆ A certeza de leva a pensar que, mesmo que os problemas e conflitos fazem parte da realidade humana e social, é absolutamente necessário tentar resolvê-los, com os meios a nosso alcance e segundo nossas possibilidades.
- ◆ A certeza absoluta de que os problemas e conflitos não resolvidos permanecem ocultos condicionando a vida individual e coletiva, prejudicando a pessoa e todos os integrantes da sociedade.
- ◆ O reconhecimento de que diante dos problemas e conflitos aparecem dois ou mais interesses e valores contrapostos; e que eles não se resolvem de acordo com a posição de uma ou de outra parte, mas ao contrário, dependem em geral de uma terceira posição que pode ou não se conciliar parcial ou totalmente com as posições das partes opostas.
- ◆ A certeza de que é necessário se colocar e compreender a realidade de cada uma das partes e também a dos outros, com toda a objetividade possível, na tarefa de administrar os problemas e conflitos, tentando chegar à uma solução e ser imparcial ao emitir julgamentos de valor.
- ◆ Uma atitude de aceitação das diferenças individuais e da diversidade, que são fonte de enriquecimento individual e coletivo; trata-se de um princípio essencial da vida democrática, imprescindível para viver em harmonia.
- ◆ Desenvolvimento de valores importantes como o respeito, a solidariedade, etc., para aceitar e apreciar as diferenças.
- ◆ Uma postura pró-ativa no sentido de realizar todos os esforços possíveis para solucionar pacificamente os conflitos da vida individual e coletiva, tentando colocar na prática valores essenciais para a vida social, como a paciência, a tolerância e a perseverança.

Prefácio para professores

3.3. Terceira Unidade de Trabalho

CIDADANIA RESPONSÁVEL

JUSTIFICATIVA

Uma vez tendo-se reconhecido que o aluno participa da sociedade que o rodeia e tendo despertado nele a motivação para melhor compreendê-la e ter uma participação mais ativa no meio social em que vive, nesta unidade se tentará fazer com que o aluno entenda que a única forma possível de conviver pacificamente nessa sociedade é com base no respeito aos valores e normas (jurídicas, morais, religiosas, usos e costumes) que a regem e que são em geral aceitas.

O professor/instrutor deverá conseguir que todos compreendam a bilateralidade da norma jurídica. É ela que estabelece que não se podem conceber os direitos sem os respectivos deveres e que uma cidadania responsável requer que sejam assumidos não apenas os direitos que beneficiam a pessoa, mas também os respectivos deveres que eles pressupõem.

O professor/instrutor deverá ser o guia que orienta os jovens alunos a compreender que a cidadania, em todas as regiões do mundo, se constrói por meio da participação ativa, reflexiva e consciente na comunidade, por meio da colaboração positiva para melhorar a comunidade e do compromisso de respeito em relação aos princípios e valores fundamentais que possibilitam a convivência pacífica entre os seres humanos.

Trata-se de entender que todos os problemas e divergências sociais que possam existir numa comunidade têm também solução por meio do exercício de uma cidadania que respeita as normas legitimamente construídas, abertas às mudanças e transformações obtidos pelos meios legítimos e aceitos por todos, que fazem parte das normas nacionais e internacionais vigentes nos países.

OBJETIVOS

- Fazer os alunos valorizarem a existência do Direito como um conjunto de normas que possibilitam a convivência social harmônica.
- Fazer que os alunos compreendam a necessidade de participar ativamente da melhoria da sociedade da qual fazem parte, com base no respeito das normas e princípios geralmente aceitos.
- Fazer que os alunos compreendam que não se pode conceber a existência de direitos ou faculdades que beneficiem as pessoas, sem os respectivos deveres e obrigações que é necessário cumprir.
- Fazer que os alunos compreendam que o exercício positivo da cidadania requer responsabilidade, consciência e respeito das normas e valores existentes.

Prefácio para professores

CONTEÚDOS A SEREM DESENVOLVIDOS

CONCEITUAIS	REFERENTES À ATITUDE
<ul style="list-style-type: none"> • Direito como um conjunto de normas que possibilitam a existência social harmônica e pacífica. • A sanção como uma conseqüência do descumprimento das normas. • O caráter bilateral da norma jurídica (direitos e deveres). • O Direito também muda e se transforma e o cidadão pode ser parte dessas mudanças. • As condições necessárias para o exercício da cidadania. • O exercício de uma cidadania responsável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atitude de respeito em relação ao mundo das normas jurídicas. • Reconhecimento e valorização dos princípios e normas que regem a sociedade. • Atitude de defesa dos direitos e reconhecimento das respectivas obrigações. • Aquisição da disposição necessária para assumir a cidadania. • Desenvolvimento de uma postura que favoreça a ação de acordo com as normas legitimamente constituídas.

IDÉIAS IMPORTANTES SOBRE OS CONTEÚDOS

CONCEITUAIS PROPOSTOS

Os conteúdos propostos pelo professor/instrutor levarão os jovens a compreender os seguintes conceitos:

- ◆ A única forma de conviver pacificamente numa sociedade é com base no respeito às normas e princípios geralmente aceitos que a regem.
- ◆ O processo de socialização pelo qual o ser humano passa desde o nascimento leva-o a se adequar a um meio social regido por normas e valores, que mais tarde cumpre inconscientemente.
- ◆ Nesse processo inconsciente, o ser humano adquire formas de conduta e comportamento que às vezes o levam a desaprovar o descumprimento das outras normas geralmente aceitas, manifestando recusa, silêncio, inconformismo, etc.
- ◆ Toda atuação de uma pessoa em sociedade está condicionada ou regulamentada pelo resultado do processo de socialização que ela viveu, ou seja, pela referência social e cultural onde se desenvolveu e desempenhou suas funções.

Prefácio para professores

- ◆ Toda norma social geralmente aceita é acompanhada de uma reprovação quanto ela não é cumprida, que pode ser concreta ou difundida de várias maneiras.
- ◆ Toda norma jurídica prevê uma sanção em caso de descumprimento; este é o caráter coercível do Direito, que possibilita a sua vigência.
- ◆ Todo direito ou faculdade que beneficia uma pessoa pressupõe uma obrigação ou dever correspondente.
- ◆ Conseqüentemente, todo cidadão responsável cumpre suas obrigações da mesma forma que se beneficia de seus direitos.
- ◆ O sistema normativo jurídico não é estático, mas evolui, muda, se transforma; todo sistema normativo prevê uma forma legítima de evoluir.
- ◆ O cidadão responsável que quer melhorar a sociedade busca formas legítimas, ou seja, formas que seguem as regras estabelecidas pelo Direito, para que essa transformação aconteça.

IDÉIAS IMPORTANTES SOBRE OS CONTEÚDOS REFERENTES À ATITUDE

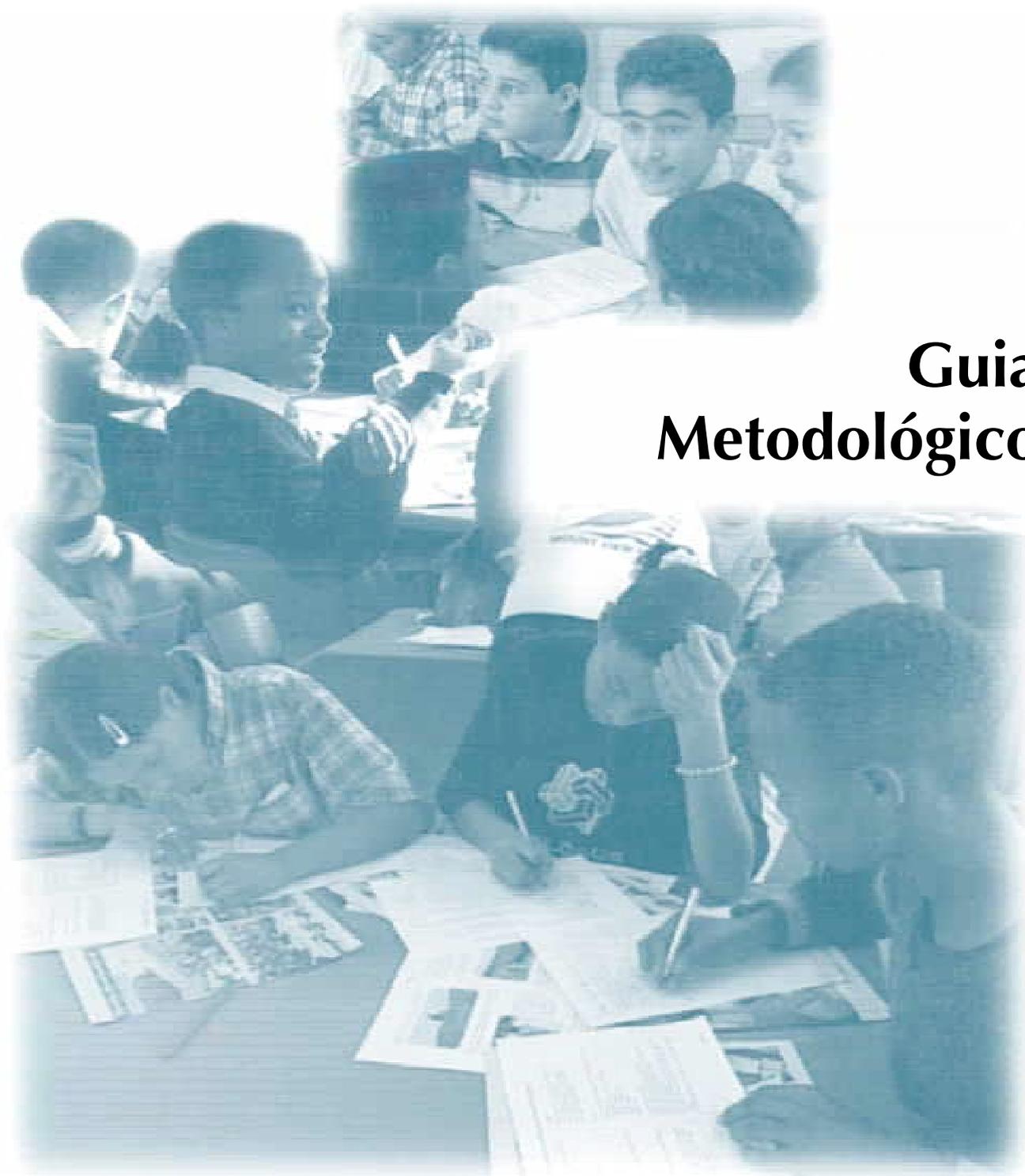
REFLEXÕES PRÉVIAS DIRIGIDAS AO PROFESSOR/INSTRUTOR

Assim como nas unidades anteriores, o despertar deste tipo de conteúdos nos jovens está diretamente relacionado aos conteúdos conceituais analisados. A postura pessoal do professor/instrutor, assim como o ambiente obtido na sala de aula com os alunos, também é fundamental.

Os professores/instrutores deverão conseguir:

- ◆ Uma atitude de respeito do aluno em relação à existência de normas, pautas, valores e princípios geralmente aceitos, como condição de sobrevivência de uma sociedade.
- ◆ Uma vez que o mundo normativo pode ser aperfeiçoado, uma vez que foi elaborado pelo homem, deve-se conseguir que o aluno tente melhorar esta realidade com base nos meios legítimos que estejam ao seu alcance, desprezando aqueles que não o estejam.
- ◆ Uma postura comprometida, consciente de seus direitos e obrigações e deveres equivalentes.
- ◆ Uma disposição para assumir a condição de cidadão responsável, consciente das conseqüências de suas ações diante de seu país e do mundo.

Exploremos o Direito Humanitário



Guia Metodológico

Índice

A. Introdução. 23

Opiniões de jovens: Por que é preciso aprender o Direito Internacional Humanitário?

B. Esquema do curso. 26

Orientação

Por que ensinar EDH?

O que é e que não é EDH?

O papel do professor de EDH ou moderador dos debates

Princípios básicos do programa educativo para os professores

Objetivos para os professores

Adaptação do programa às necessidades de cada professor

Curso abreviado

Avaliação do que foi aprendido

Organização deste guia metodológico

C. Métodos de ensino de EDH. 31

1. Sobre os debates

2. Sobre as “chuvas de idéias”

3. Sobre a lista de “respostas difíceis”

4. Sobre o emprego de dilemas

5. Sobre a representação de papéis

6. Sobre o uso de relatos, fotografias e vídeos

7. Sobre a redação e a reflexão

8. Sobre as entrevistas

9. Sobre o trabalho em grupos pequenos

10. Sobre o resumo de relatos e notícias

D. Planos de 10 oficinas para professores 54

Estrutura e programa das oficinas para professores

Oficina 1. Como apresentar o programa Exploreemos o Direito Humanitário para os alunos

Oficina 2. Como representar papéis: O que podem fazer as testemunhas?

Oficina 3. Como trabalhar com dilemas: o dilema das testemunhas.

Oficina 4. Como usar fotografias para abordar a dignidade humana

Índice

- Oficina 5. Como desenvolver as idéias dos alunos: os fundamentos do Direito Internacional Humanitário
- Oficina 6. Como assistir vídeos: as crianças combatentes
- Oficina 7. Como empregar o estudo de casos: Os erros e os acertos em My Lai
- Oficina 8. Como trabalhar em grupos pequenos: Enfrentar as conseqüências dos conflitos armados
- Oficina 9. Como utilizar a experiência pessoal: Neutralidade e imparcialidade
- Oficina 10. Como aplicar o que se aprendeu: Projetos com jovens

E. TRANSCRIÇÕES DOS VÍDEOS. 79

Vídeos do docente:

- Dirigindo um debate: Percurso introdutório
- Organizando as respostas dos alunos: examinando os atos humanitários
- O uso de fotografias para abordar a dignidade humana
- Opiniões dos alunos: Quais são as regras necessárias nos conflitos armados?
- Assistindo vídeos: preparação e debate
- Apresentações dos alunos: "Se eu pudesse falar para o mundo"
- Usando a experiência pessoal para compreender conceitos: neutralidade e imparcialidade

Vídeos do aluno:

- "Não quero voltar"
- "O que foi bem feito e o que foi mal feito em My Lai ? "
- "Forçados a sair de casa"
- "Uma luz na trevas"
- "Lembranças de um prisioneiro"
- "As minas seguem matando"
- "Abordar a guerra por meio do teatro"

Opiniões dos jovens:

A. Introdução

Opinião dos jovens: Por que é preciso aprender o Direito Internacional Humanitário?

Chile

- “... para se sensibilizar em relação à guerra.”
- “... para conhecer melhor o que está acontecendo em outros países.”
- “... porque todos os seres humanos deveriam conhecer seus direitos.”
- “... porque o DIH diz respeito a todos nós.”



Djibuti

- “... porque a adolescência é o momento quando você abre os olhos e é mais receptivo à causa do Direito Internacional Humanitário.”
- “... para o futuro.”



Egito

- “... para que a próxima geração conheça o DIH.”
- “... porque aprender o DIH é para o interesse do país.”
- “... porque conhecer o DIH fará com que os seres humanos se comportem com indulgência e compaixão.”
- “... para que, no caso de explodir uma guerra, se possa aplicar este Direito.”
- “... para que conheçamos nossos Direitos e obrigações.”



Israel

- “... há coisas que, enquanto pessoas, é importante que conheçamos.”
- “... dessa forma você fica sabendo que existe uma norma que proíbe torturar os prisioneiros de guerra.”
- “... isto poderia ajudar os adolescentes nas nossas próprias pequenas guerras da vida.”
- “... para que neste mundo continue existindo um pouco de confiança.”



Malásia

- “... porque assim, quando seremos maiores, defenderemos o Direito.”
- “... porque somos os futuros dirigentes na guerra; se não aprendemos o DIH quando somos jovens, também não vamos aprender quando a guerra estiver acontecendo.”

Opiniões dos jovens:

Noruega

“... porque somos uma geração que vai enfrentar os mesmos problemas que a geração anterior.”



Autoridade Nacional Palestina

“... porque é na adolescência que as pessoas formam a própria personalidade, suas próprias opiniões, habilidades e atitudes.”

“... porque ativa o espírito de paz e reduz o espírito belicista no ser humano; mas se o professor não aplica este Direito, então ele não deveria ser ensinado.”

“... porque, na nossa idade, fazemos muitas perguntas e queremos saber o que é bom e o que não é.”

“... os adolescentes crescerão e governarão o país; aprender quando são jovens é como gravar na pedra: ficará para sempre.”



Senegal

“... porque é importante saber que os soldados não têm direito de fazer tudo o que lhes dá vontade.”

“... porque somos os adultos de amanhã.”

“... porque em breve poderemos ensinar o DIH a nossos filhos.”



Tailândia

“... para nos proteger.”

“... para saber quais são os direitos da população civil durante a guerra.”



Estados Unidos

“... porque, se porventura nos encontrarmos nessa situação, teríamos de saber o que fazer.”

“... para saber o que acontece e poder nos manifestarmos contrariamente.”

Nota: Estas são algumas das razões dadas pelos adolescentes quando eles foram solicitados a dizer porque pensavam que os jovens deveriam aprender o Direito Internacional Humanitário. As respostas foram recolhidas durante os debates promovidos por grupos representativos em “centros associados” durante os testes iniciais do projeto DIH.

Esquema do curso

B. Esquema do curso

ABORDAGEM INTRODUTÓRIA

Abordagem introdutória: imagens e percepções

MÓDULO 1: A PERSPECTIVA HUMANITÁRIA

Abordagem 1A: O que podem fazer as testemunhas? [relatos de atos humanitários]
Abordagem 1B: Examinar os atos humanitários [testemunhos da guerra]
Abordagem 1C: O dilema das testemunhas [modelo hipotético do dilema]

MÓDULO 2: OS LIMITES NOS CONFLITOS ARMADOS

Abordagem 2A: Limitação dos danos [fotografias, obra fotográfica, normas básicas]
Abordagem 2B: Os códigos ao longo da história [exemplos de códigos de guerra]
Abordagem 2C: Concentrar-se nas crianças combatentes [obra fotográfica, vídeo, mapa]
Abordagem 2D: Concentrar-se nas minas antipessoal [vídeo, mapa]

MÓDULO 3: O DIREITO EM AÇÃO

Abordagem 3A: Identificação das violações [testemunhos de guerra]
Abordagem 3B: A perspectiva dos combatentes [modelos hipotéticos de dilemas]
Abordagem 3C: Quem é responsável?
Abordagem 3D: Estudo de caso: My Lai [vídeo e representação de papéis]

MÓDULO 4: FAZER RESPEITAR O DIREITO

Abordagem 4A: Princípios básicos da Justiça [leituras]
Abordagem 4B: A evolução dos tribunais internacionais [leituras]

MÓDULO 5: COMO ENFRENTAR AS CONSEQÜÊNCIAS DA GUERRA

Abordagem 5A: As necessidades provocadas pelos danos da guerra [obra fotográfica]
Abordagem 5B: Planejar um acampamento para pessoas deslocadas
Abordagem 5C: Concentrar-se na proteção dos prisioneiros [vídeo]
Abordagem 5D: Concentrar-se no restabelecimento dos laços familiares [obra fotográfica]
Abordagem 5E: Os princípios éticos da ação humanitária [modelos hipotéticos de dilemas]

ABORDAGEM FINAL

Abordagem final: Para onde vamos a partir de agora? [vídeo]

Por que ensinar o EDH?

ORIENTAÇÃO

Por que ensinar o EDH?

O programa Exploreemos o Direito Humanitário (EDH) é formado por uma série de abordagens didáticas cuja finalidade é melhorar a compreensão das questões humanitárias ligadas às situações de conflito. Serve, portanto, para educar os alunos como cidadãos do mundo, ensinar-lhes certos direitos e prepará-los melhor para a vida. Pode também ser usado como ajuda para o aprendizado de matérias específicas no ensino secundário, como Direito, História, Estudos Sociais e Filosofia. Os Estados Partes das Convenções de Genebra têm obrigação de difundir o conhecimento do Direito Internacional Humanitário (DIH) de forma mais ampla possível, sobretudo entre a população civil e os jovens. O DIH pode formar parte do núcleo “internacional” comum à educação básica no mundo. A educação em DIH supõe uma contribuição inestimável à educação cívica nos planos local, nacional e internacional.

O que é e o que não é EDH?

O EDH se concentra no DIH como ponto de partida para aprofundar o seu aprendizado. Respeitar o DIH pode ajudar a conter a escalada da violência, assim como os danos e os sofrimentos causados pelos conflitos armados. Também pode acelerar a volta dos métodos pacíficos para resolver os conflitos, de maneira a evitar sofrimentos desnecessários e a se respeitar a dignidade humana. O EDH trata sobre a proteção da vida e a dignidade humana em tempo de guerra e, conseqüentemente, em todas nossas experiências. Como afirmou uma estudante marroquina, após ter participado num programa experimental de EDH: “Aprende-se a ver o lado humano de todo mundo, inclusive dos inimigos.”

O EDH fomenta uma perspectiva humanitária. As discussões políticas e ideológicas sobre as causas de conflitos específicos não têm espaço no curso de EDH.

O papel do professor de EDH ou moderador de debates

Normalmente, os professores ensinam matérias que estudaram e que, depois de um certo tempo, estão completamente familiarizados. Como professor de EDH, você vai ministrar uma disciplina na qual não é um especialista. Não apenas a matéria é nova, mas também os métodos de ensino ativo do curso podem também ser novos para muitos professores e moderadores. Um professor marroquino opinou o seguinte: “O curso não emprega métodos didáticos clássicos. É preciso adotar a postura de que 'estamos aprendendo juntos'.

Tendo em vista que você terá de desempenhar o papel de professor, moderador de debates e aluno, pode começar a se preparar fazendo várias perguntas para si próprio:

- O que eu espero? Comece estabelecendo algumas de suas expectativas, tanto com relação a si próprio como com relação a seus alunos.
- O que eu temo? Enumere algumas questões ligadas ao ensino do curso que podem lhe causar ansiedade, e elabore as respostas adequadas.
- O que devo fazer se os alunos fizerem perguntas que não posso responder? Dada a natureza do curso, não sempre haverá respostas rápidas ou fáceis para todas as perguntas. Na seção “Notas para o professor 3: Sobre a lista de 'Respostas difíceis' ” são oferecidas algumas indicações sobre isto.

Por que ensinar o EDH?

Uma das intenções deste material é ajudar os professores e alunos a aprender juntos. Quando não se dispõe de uma resposta imediata, o papel do professor consistirá em ajudar os alunos a conseguir a informação necessária para responder às suas perguntas. Elas também vão permitir que o professor e os alunos possam trazer suas próprias experiências para o estudo do EDH. Leve em consideração que as perguntas que você e seus alunos julgarem difíceis também costumam ser foco de muitos debates entre os líderes políticos e especialistas jurídicos do mundo todo.

Princípios básicos do programa educativo para os professores

- Um programa educativo eficaz para os professores deve combinar os principais conceitos e abordagens do programa EDH com técnicas didáticas específicas.
- Assim como a maioria dos alunos, os professores aprendem com a prática; portanto, procuram introduzir na sala de aula as mesmas atividades que são abordadas na sua formação.
- Na qualidade de hábeis criadores, os professores costumam inventar variações quando dominam os principais temas.
- Tendo em vista que o conteúdo e, com frequência, os métodos de EDH possam ser uma novidade para os professores, eles vão precisar de tempo para aprender, praticar e refletir sobre o programa.
- Os professores aprendem vendo exemplos de como outros professores ministram o curso.

Objetivos para os professores

- Compreender as principais noções e atividades do programa do curso.
- Ampliar seu repertório didático incorporando diversas estratégias, como debates, representação de papéis, o trabalho em pequenos grupos e o emprego de vídeos e situações com dilemas.
- Aumentar sua competência no tema e melhorar sua habilidade pedagógica.

Adaptação do programa às necessidades de cada professor

O programa EDH foi concebido para ensinar os jovens que têm entre 13 e 18 anos de idade. Pode ser adaptado para ser utilizado tanto nas escolas como em grupos informais, não importa quais sejam os meios técnicos disponíveis, em qualquer idioma e em qualquer país, tenha ou não o país em questão passado por conflitos armados. Como o programa EDH deve ser usado no mundo todo, fica a critério dos professores e moderadores que estão familiarizados com seus conceitos e técnicas a adaptação do curso aos contextos locais.

Antes de ministrar o curso, leia todo o material a fim de se familiarizar com o programa. Leve em consideração quem são seus alunos e como você quer adaptar o curso. Parte da tarefa do professor consiste em selecionar o material que será usado nas atividades que deseja realizar; o professor também deve estabelecer os meios locais que podem ser utilizados. As abordagens didáticas devem ser entendidas como uma série de atividades. Ao escolher suas atividades, os professores podem criar as seqüências que melhor lhes convierem. Os professores que ministram o curso pela primeira vez talvez prefiram seguir o programa padrão sem introduzir mudanças.

Por que ensinar o EDH?

Antes de começar o curso:

- Peça a colaboração das organizações humanitárias de seu país, região ou localidade no sentido de fornecer material e palestrantes que você necessite.
- Obtenha a informação e o material disponíveis a respeito do país, região ou localidade onde você se encontra, e que tenha relação com uma das questões do curso (por exemplo, as crianças combatentes e as minas antipessoal)
- Determine a situação de seu país em relação aos temas abordados no programa.

Partindo de exemplos locais, regionais e nacionais de problemas humanitários e do DIH, os alunos podem ter acesso a uma ampla gama de assuntos, que vão desde as noções familiares aos conceitos de alcance mais universal. No programa EDH são incluídos vários relatos, fotografias e situações difíceis. Escolha os mais adequados para seus alunos. Também tente motivar os jovens a trazerem relatos e depoimentos que reflitam seu contexto local.

O tipo de atividade pode se adaptar segundo a faixa etária e o nível educacional:

- Quando empregar relatos, fotografias e vídeos com alunos jovens, faça primeiro perguntas para esclarecer e ajudar a compreender o seu conteúdo - por exemplo: - O que está acontecendo na fotografia? O que aconteceu no relato? O que significam determinadas palavras ou frases? - antes de passar para os aspectos analíticos do exercício.
- Em grupos com participantes que não saibam ler bem, leia o relato em voz alta. Faça pausas de vez em quando e formule perguntas para se certificar de que o entenderam.
- Com alunos mais adiantados, fomente a discussão e o debate formulando perguntas provocativas e recorrendo a situações difíceis e questões que devem ser abordadas a partir de perspectivas diferentes.

O EDH pode adaptar-se a outras áreas temáticas. As atividades que se realizam em EDH podem, por exemplo, ter ligação com a história, a matemática, a escrita e a literatura. Nas “Atividades Complementares” incluídas como suporte para algumas abordagens didáticas são propostas relações com outras áreas temáticas.

Algumas abordagens são acompanhadas de vídeos e/ou material didático que devem ser fotocopiados. Se você não dispõe das equipes necessárias para usá-los, lembre-se de que pode obter os mesmos objetivos por meio de fotos, montagens fotográficas ou cartazes, assim como lendo em voz alta os textos dos vídeos e os relatos.

Por que ensinar o EDH?

Curso abreviado

Exploreemos o Direito Humanitário é um conjunto de meios que podem ser utilizados separadamente ou serem inseridos nos programas educacionais em vigor. Este material didático pode ser usado na sala de aula, incluído nas várias áreas temáticas educativas, assim como em muitos lugares e situações extra-escolares.

Todo o material de EDH representa cerca de 20 horas de formação, que podem ser ampliadas com atividades e material complementares ou estendendo os debates. Tendo em vista que a estrutura global do programa EDH é flexível, permite escolher as atividades que se adequam melhor aos objetivos e limitações de tempo do professor.

A versão abreviada das abordagens requeridas para garantir uma compreensão geral, mas completa, das questões fundamentais relacionadas com a proteção da vida e a dignidade humanas em situações de violência e de conflito, abrange as seguintes abordagens:

- Abordagem introdutória: Imagens e percepções
- Abordagem 1A: O que podem fazer as testemunhas?
- Abordagem 2A: Limitação dos danos
- Abordagem 3A: Identificação das violações
- Abordagem 4A: Princípios básicos da Justiça
- Abordagem 5A: As necessidades provocadas pelos danos da guerra

Esta versão curta pode ser ampliada em função do tempo de que dispõem o professor e os alunos, assim como dos objetivos de aprendizagem dos programas educacionais nos quais o programa Exploreemos o Direito Humanitário será inserido.

Avaliação do que foi aprendido

Além das formas de avaliação escrita, o EDH traz todos os dias oportunidades para que o professor veja o que os alunos aprenderam e conheça as idéias equivocadas que eles possam ter formado. Os métodos de aprendizagem ativa, assim como os debates na sala de aula, o trabalho em pequenos grupos, as “chuvas de idéias” e a representação de papéis oferecem este tipo de oportunidade.

No final de

- cada módulo de EDH,
- cada oficina para professores,
- cada uma das “Notas para o professor”,

são propostas técnicas e perguntas concretas para avaliação.

Por que ensinar o EDH?

Enquanto você ministra o curso, faça as seguintes perguntas para si mesmo:

- Observa-se um progresso com o tempo?
- Os alunos aplicam conceitos do curso (como o de “reação em cadeia”) aos acontecimentos narrados nas notícias e àqueles que se referem às suas próprias vidas?
- Os alunos trazem espontaneamente artigos de jornais, informações de rádio ou experiências de amigos e familiares para serem discutidos e comparados?
- Eles enxergam mais coisas nas fotografias quando as vêem pela segunda ou terceira vez?
- Têm mais cautela com a multiplicidade dos pontos de vista, especialmente com os das vítimas de conflitos armados?
- São capazes de se colocar no papel de outras pessoas e adotar outra perspectiva de livre e espontânea vontade?
- Estão compreendendo a necessidade de ação humanitária em benefício das pessoas vulneráveis?

Organização deste Guia Metodológico

Guia metodológico constitui tanto uma referência dos métodos didáticos como um roteiro para os treinamentos de formação. O guia escrito inclui o seguinte:

- Uma orientação para o ensino de EDH.
- “Notas para o professor” referentes a dez estratégias didáticas diferentes. Cada uma das “Notas para o professor” aborda uma técnica didática em particular e contém propostas sobre: objetivos, como começar, como dirigir o grupo, como abordar as dificuldades e como avaliar o que foi aprendido.
- Programas de trabalho para dez oficinas de preparação dos professores.

1. Sobre os debates

C. Métodos de ensino de EDH 1. Sobre os debates

O debate ou deliberação é uma estratégia didática essencial no curso de EDH. Um de seus objetivos é fomentar uma participação equilibrada dos alunos. Um bom debate requer que o professor ou o moderador saiba ao mesmo tempo escutar e “costurar” as reflexões dos diferentes alunos até formar um tecido coerente. A meta final é que os próprios alunos sejam capazes de sintetizar e reunir o pensamento dos vários colegas.

Objetivos

- Averiguar o que os alunos sabem sobre um determinado tema.
- Desenvolver a capacidade de debater, ou seja, de escutar e falar.
- Treinar os alunos para que eles expressem suas opiniões e as defendam com provas.

Como começar

Desde o começo, estabeleça as duas regras seguintes para os alunos, de forma que você possa lembrá-las a eles, caso seja necessário, no meio de um debate caloroso:

1. escute os outros com atenção e espere que eles terminem,
2. não tenha dúvida em divergir das opiniões das outras pessoas, mas trate-as com respeito, tanto elas como suas opiniões.

Estabeleça claramente o debate expondo no quadro negro os seguintes pontos ou alguns deles:

- a questão ou as questões que serão debatidas,
- o objetivo do debate,
- o resultado desejado do debate.

A fim de gerar idéias a serem debatidas, recorra a uma pergunta, fotografia, relato, declaração, vídeo, exercício escrito ou a qualquer outro estímulo adequado.

Como dirigir o grupo

- Dê tempo para que os alunos pensem o que querem dizer. Se eles colocarem antes suas idéias no papel, provavelmente estarão mais preparados quando chegar a vez de eles se expressarem verbalmente.
- Agradeça as contribuições. Convém escrever os pontos principais no quadro negro para resumir e analisar o que foi dito.
- Estimule os alunos a intervir no debate, convidando-os a expor mais idéias ou perguntando se eles estão ou não de acordo com os outros membros do grupo.
- Incite os alunos a discutir entre si, ao invés de expor para você todos os comentários que eles têm a fazer.

1. Sobre os debates

Como abordar as dificuldades

- Se alguém der uma informação incorreta, avalie primeiramente se o erro é importante. Se for assim, peça aos outros que expressem sua opinião, de forma a não desanimar aquele que falou inicialmente. Você mesmo também pode esclarecer o mal entendido.
- Se os alunos se demonstrarem reticentes em intervir, lembre-lhes de que o objetivo é explorar idéias e pontos de vista, não dar respostas “corretas”.
- Se o debate virar uma confusão, lembre aos alunos as duas regras estabelecidas no início.
- Se alguns alunos monopolizarem as intervenções, convide outros a intervir ou solicite aos que estão calados que leiam algumas das reflexões que escreveram (consulte o capítulo “Sobre a redação e a reflexão”).

O que acontece se o debate se desviar para questões políticas delicadas ou crenças e práticas religiosas ou culturais? Se isto acontecer, pode ser reflexo da identificação dos alunos com seus interesses, preocupações ou experiências pessoais. Se o debate for pertinente para o estudo de EDH, você pode dedicar uma parte da aula a uma abordagem mais longa ou pode desenvolver mais uma atividade para a aula ou incentivar os alunos a analisar o problema por conta própria. Se o debate não for pertinente, você pode abordar o tema fora da sala de aula para ajudar os alunos interessados a analisar suas idéias profundamente, uma vez que elas podem estar relacionadas a experiências, interesses ou necessidades pessoais. Outra possibilidade é sugerir ao aluno que realize um projeto pessoal de pesquisa sobre a questão.

Como avaliar o que foi aprendido

- Os alunos souberam apontar e compartilhar o que sabiam?
- Eles escutavam e respondiam as idéias dos outros?
- Quais foram as idéias ou divergências importantes?
- O que você aprendeu?
- O que você faria de maneira diferente?
- Como você pode utilizar esse debate como apoio para a próxima aula?

2. Sobre a “chuva de idéias”

2. Sobre a “chuva de idéias”

O método chamado “chuva de idéias” ou “turbilhão de idéias” ou “sessão criativa” é uma técnica que favorece o pensamento espontâneo mediante a criação de uma atmosfera em que toda a avaliação crítica fica em suspenso. A “chuva de idéias” permite gerar o máximo de idéias num prazo estabelecido. Se o que se pretende resolver é um problema, com esta técnica podem-se obter múltiplas soluções propostas por pessoas diferentes. Os alunos podem resumir a informação imediatamente e elaborar uma resposta conjunta.

Objetivos

- Reunir idéias diferentes para fomentar o debate ou responder a uma pergunta.
- Incentivar a espontaneidade.

Como começar

Diga aos alunos que você quer que o grupo sugira todas as idéias que puder. Forneça-lhes diretrizes como as seguintes:

- sejam espontâneos,
- tentem não avaliar as próprias idéias antes de compartilhá-las com os outros,
- recebam sem preconceitos os comentários dos outros; não façam avaliações,
- desenvolvam as idéias expostas pelos outros.

Como dirigir o grupo

- Exponha com clareza a questão principal do exercício.
- Esclareça todas as dúvidas antes que os alunos comecem a trazer suas idéias.
- Registre todas as contribuições.
- Exclua as intervenções que pareçam inadequadas (certifique-se de fazê-lo de forma a não impedir futuras contribuições).
- Se o processo começar a estagnar, você pode fazer a pergunta novamente a fim de suscitar mais respostas.
- Ao final da “chuva de idéias”, revise e resuma a lista de idéias expostas ou solicite que os alunos o façam.

Como lidar com as dificuldades

- Se as respostas dos alunos não estão relacionadas com o tema, proceda a uma pausa a fim de defini-lo com mais clareza antes de continuar.
- Se os alunos têm dificuldade em responder por não estarem familiarizados com o assunto, ofereça-lhes algumas respostas que podem estimular suas idéias.

2. Sobre a “chuva de idéias”

Como avaliar o que foi aprendido

- Os alunos trouxeram muitas idéias?
- Como o grupo resumiu as idéias expostas?
- Quais foram as vantagens e desvantagens desta estratégia?
- O que você faria de outra maneira?

3. Sobre a lista de “Respostas difíceis”

3. Sobre a lista de “Respostas difíceis”

Em EDH, é provável que os alunos façam perguntas que possam ser difíceis de responder até para o professor. Isto pode acontecer não por falta de informação, mas porque não existe uma resposta simples. Recomendamos que o professor indique quando devem ser feitas as perguntas difíceis expressas pelos alunos e que ele chame este espaço da aula de “Respostas difíceis”. Um possível recurso para responder a essas perguntas é o folheto do CICV intitulado *Direito Internacional Humanitário: respostas às suas perguntas*. Algumas delas serão abordadas mais adiante em *Exploreemos o Direito Humanitário*.

Objetivos

- Levar um registro das perguntas difíceis feitas pelos alunos (para referência posterior).
- Reconhecer como é complicado responder algumas perguntas.
- Estabelecer possíveis recursos que possam ajudar a analisar as perguntas difíceis.

Como começar

Tenha em mente que, em situações de conflito armado, as condições são extremas e é difícil responder sobre um determinado comportamento. Portanto, muitas perguntas sobre essas situações não têm uma resposta fácil. Apesar disso, é necessário abordar essas perguntas logo, para não desanimar os alunos interessados e sérios.

Como dirigir o grupo

- As perguntas difíceis e que não tenham imediatamente uma resposta óbvia devem ser reconhecidas como tais.
- Incentive os alunos a questionar esses problemas com mais perguntas ou a imaginar as possíveis conseqüências que possam surgir em virtude deles.
- Peça que outros alunos proponham respostas, individualmente ou em pequenos grupos.
- Estabeleça um limite ao esforço imediato que será dedicado a essas questões.
- Determine as perguntas que serão abordadas mais adiante no programa.

Algumas perguntas difíceis que os alunos fazem com frequência e possíveis respostas

➤ Não é verdade que promulgar normas sobre a maneira de se comportar na guerra é uma forma de a legitimar? Não é verdade que as normas transformam a guerra numa espécie de jogo? Por que, simplesmente, não se declara a guerra ilegal?

Na maioria dos casos a guerra é ilegal. De acordo com o Direito Internacional, existem apenas duas exceções: a guerra apoiada pelas Nações Unidas e aquela levada adiante por um Estado, em legítima defesa. No entanto, os acontecimentos da segunda metade do século XX mostram que a proibição da guerra não a impede de acontecer. O DIH limita-se a

3. Sobre a lista de “Respostas difíceis”

reconhecer a triste realidade da guerra; nem a aceita e nem a legítima.

Para estudar esta questão com mais profundidade consulte o capítulo “Abordagem introdutória: imagens e percepções”.

► Por que os combatentes recrutados à força não são considerados vítimas inocentes da guerra? Eles são enviados à guerra sob a ameaça de punição, são colocados em perigo e recebem ordens de fazer muitas coisas incompatíveis com sua dignidade humana. Cabe salientar que, em todas as épocas, os Exércitos se basearam no recrutamento obrigatório. O problema não é tanto se os combatentes recrutados à força são vítimas, mas se os Estados podem, quando estão em perigo, obrigar seus cidadãos a ser combatentes. Isto pode facilmente levar a um debate sobre os objetores de consciência (tema que ultrapassa o âmbito do DIH). As pessoas que se recusam a lutar devem ser punidas? Por que? Seria melhor permitir somente os Exércitos voluntários? Um Exército voluntário também traz problemas?

Também pode-se destacar o seguinte:

O DIH procura proteger todos os combatentes que não participam mais ativamente das hostilidades por ter deposto as armas, estar doentes ou foram feridos ou capturados. Quando uma dessas situações ocorre, os combatentes se tornam vítimas da guerra. Em virtude do Direito Humanitário, a potência detentora é responsável pelo tratamento que eles recebem.

► O que um combatente pode fazer se o seu chefe lhe der uma ordem que contraria o DIH?

Os combatentes devem conhecer as normas básicas do DIH suficientemente bem para distinguir entre uma ordem legítima e uma ordem ilegal. Se um combatente recebe uma ordem para fazer algo que contraria as normas do DIH, e que possivelmente constitui um crime de guerra, deve se negar a cumpri-la; obedecer ordens não é uma desculpa. Ao mesmo tempo, deve-se reconhecer que, para um combatente, em geral é muito difícil e freqüentemente perigoso negar-se a cumprir uma ordem.

► Por que as nações poderosas que obtêm vitórias na guerra não são levadas aos tribunais?

É certo que, na prática, os vencedores freqüentemente escapam da ação da Justiça. Em parte isto se deve ao fato de que, até pouco tempo atrás, não havia nenhum sistema para garantir que a Justiça internacional fosse aplicada a todos de forma igualitária. Mas as coisas estão mudando. Foi criado um Tribunal Penal Internacional permanente, com normas jurídicas contemplando as violações do DIH, que pode estabelecer a responsabilidade dos culpados, seja qual for seu país de origem.

Para promover o debate na sala de aula, você pode formular as seguintes perguntas:

► Se as leis não são aplicadas de forma igual a todos, isto significa que não deveriam existir leis?

3. Sobre a lista de “Respostas difíceis”

Você pode incumbir os alunos de pesquisar exemplos dos atuais processos de supostos infratores do DIH e pedir que eles localizem no site do programa EDH exemplos de casos em que se conseguiu que o DIH fosse respeitado.

► Por que os grandes industriais que enriquecem com a venda de armas não são processados?

O problema da responsabilidade pela produção ou tráfico de armas ilegais está fora do alcance do DIH. Essas questões são tratadas no âmbito das Nações Unidas. Os industriais culpados de tráfico de armas ilegais ou de tráfico com países submetidos a um embargo de armas podem ser processados.

► O que o DIH fez com relação à bomba atômica? Quais são as questões que estão no campo de aplicação do DIH? Parece que os raios laser estão, mas as armas nucleares não. Por que isto ocorre? O DIH proíbe as armas que causem males superficiais ou sofrimentos desnecessários, assim como as armas que não podem distinguir os civis e os combatentes.

Segundo esses princípios, é difícil imaginar uma situação em que o emprego da bomba atômica seja legalizado.

► Não é certo que algumas guerras são mais “justas” que outras? Não é mais justo lutar para defender o seu próprio país ou obter a liberdade do que conquistar outro país? Uma resposta simples e direta é que o DIH não põe em julgamento as causas da guerra, mas estabelece normas para o conflito quando ele estoura, seja qual for o motivo. O DIH tenta proteger dos sofrimentos provocados pela guerra as pessoas que não participam ou que tenham deixado de participar das hostilidades, aplicando as mesmas normas, independentemente das causas do conflito.

Você pode pedir que os alunos apresentem argumentos a favor ou contra a perspectiva do DIH. Considere, por exemplo, o que aconteceria se fosse reconhecida uma proteção diferente aos civis ou aos soldados fora de combate, com base na causa que seu país entende como sendo justa. Extraia as conseqüências.

Como abordar as dificuldades

- Caso se chegue a um impasse entre duas posições opostas, você pode lembrar que nem mesmo os especialistas no assunto estão de acordo em relação a esses problemas, e pode organizar um debate mais formal sobre esse assunto.
- Se você não conseguir resolver uma questão, pode consultar especialistas locais.
- Os alunos podem pesquisar qualquer assunto no site do programa EDH, onde podem obter respostas da equipe do CICV, outros professores e outros alunos.
- Lembre-se de revisar de vez em quando as perguntas expostas no quadro negro “Respostas difíceis”.

3. Sobre a lista de “Respostas difíceis”

Como avaliar o que foi aprendido

O que segue abaixo pode servir de base para um debate ou para escrever um ensaio. Um jurista suíço, Emmerich de Vattel (*Le droit des gens*, 1758), oferece um ponto de vista interessante:

Tendo em vista que todos os beligerantes reiteram a justiça de sua própria causa, quem será o juiz entre eles? Quando não há um juiz, deve-se recorrer às normas que possam regulamentar a guerra. A primeira delas é que a guerra regular deve ser vista como justa pelas duas Partes. Isto é absolutamente necessário (...) se queremos introduzir alguma ordem e regras numa operação tão violenta como a das armas, ou reduzir, de alguma forma, as calamidades (...) e deixar uma porta sempre aberta para o retorno da paz.

Assim ele resumia as normas que deveriam regulamentar a guerra:

Todo dano infligido sem necessidade a um inimigo, qualquer ato de hostilidade que não tenha a intenção de buscar a vitória e pôr fim à guerra (...) está condenado pelo Direito natural.

Le droit des gens, 1758, obra citada pelo general de divisão J.F.C. Fuller em seu tratado *The Conduct of War 1789-1961*, Rutgers University Press, 1961.

- Você está de acordo que nenhum juiz pode se pronunciar a respeito da justiça de se fazer a guerra?
- Você concorda que é mais fácil obter a paz se não se culpar nenhuma das Partes por promover a guerra do que se colocar a culpa numa delas?
- Você acredita que a frase de Vattel, “está condenado pelo Direito natural”, seja um bom ponto de partida para as normas da guerra?

No final do programa, examine novamente o quadro negro onde está a lista de “Respostas difíceis” para anotar quais receberam resposta e quais ainda estão pendentes.

4. Sobre o emprego de dilemas

4. Sobre o emprego de dilemas

Os dilemas introduzem os alunos no complexo desafio que representa a tomada de decisões éticas em situações de conflito armado. São pelo menos três os motivos desta complexidade:

- qualquer decisão atinge muitas pessoas e, assim, o destino e o modo como elas recebem as decisões podem atingir outras;
- qualquer decisão tem efeitos colaterais, alguns dos quais são imprevisíveis;
- não se pode conquistar todos os objetivos de uma vez; freqüentemente as ações necessárias para atingir uma meta importante impedem de conseguir outra meta. Certamente, os “objetivos encontrados” são característicos de muitos dilemas.

O termo “dilema” é freqüentemente empregado de forma leviana. Mas em situações que requerem ajuda humanitária, a luta para resolver um dilema traz conseqüências importantes. Pode acontecer o caso de ser uma questão de vida ou morte. Não se pode evitar o dilema decidindo não escolher, porque não fazer nada também é uma escolha. Para utilizar com eficácia a técnica da análise de dilemas, o professor deve analisar duas questões com os alunos: o que é um dilema? Quais são as conseqüências?

Objetivos

- Ajudar os alunos a compreender os conceitos de “dilema” e “objetivos encontrados”.
- Ajudar os alunos a experimentar e compreender a complexidade que, com freqüência, acompanha a tomada de decisões éticas em situações de conflito armado.
- Incentivar os alunos a se exercitar em distinguir as perspectivas diferentes.
- Ajudar os alunos a entender a noção de “conseqüências”, incluídas as conseqüências que não foram almejadas e tampouco previstas.
- Iniciar os alunos na análise das cadeias de conseqüências.

Como começar

1. Comece incentivando os alunos a empregar ditados ou refrões populares que ilustrem o conceito de dilema (por exemplo: “Estar entre a espada e a parede”). Anime-os a expor idéias sobre o que é um dilema. Peça-lhes que dêem exemplos e explique que há determinados exemplos que podem ser considerados dilemas.
2. Defina a essência do dilema. Ajude os alunos a distinguir os principais riscos do dilema:
 - uma situação que obriga a escolher uma atitude a tomar entre diversas opções de ação (incluindo a opção de não fazer nada),
 - todas as opções apresentam vantagens e inconvenientes.

4. Sobre o emprego de dilemas

3. Destaque que escolher a “ação correta” é difícil e que “tirar o máximo proveito de uma situação ruim” pode parecer impossível porque:
 - todas as opções poderiam causar problemas,
 - existe incerteza quanto aos resultados das diferentes opções.
4. Escolha um dilema que seja adequado aos seus objetivos. No material do curso você encontrará casos de dilemas diferentes.

Como dirigir o grupo

Ao dirigir debates sobre dilemas, siga as quatro etapas seguintes:

1. Propor perguntas para explorar as ações sugeridas.

Utilize um dos relatos incluídos na documentação de EDH ou um dilema proposto pelos próprios alunos. Tente fazer com que os alunos proponham várias ações em resposta ao dilema. Em seguida, para cada ação, proponha essas perguntas para explorar os possíveis resultados:

- Qual é o resultado provável da ação que você está propondo?
- Podem ser produzidos outros resultados? (em caso positivo, discuta a cadeia de ações que poderia se produzir e o resultado de cada uma delas).
- Quais são os elementos desconhecidos ou imprevisíveis da situação?
- Quais são as outras pessoas envolvidas? Como sua ação vai atingí-las? O que vai a sua ação vai lhes parecer? Como as opiniões de terceiros vão influenciar o resultado?

Repita esta mesma série de perguntas com cada ação proposta. Os próprios alunos devem finalmente fazer eles mesmos as perguntas. Propor boas perguntas é uma prova de que os jovens estão aprendendo as habilidades e os conceitos de análise de dilemas.

2. Analisar a complexidade de um dilema.

Peça aos alunos que comparem e escolham entre as ações propostas, fazendo a si mesmos as seguintes perguntas sobre cada uma delas:

- Qual é a provável eficácia da ação escolhida para conseguir o resultado esperado?
- Qual é a probabilidade de que a opção escolhida provoque problemas piores em longo prazo?
- Qual é o objetivo da ação? Por que foi escolhido este objetivo?
- A ação escolhida não leva em conta ou impede que se alcance uma meta importante?

Faça um resumo reconhecendo a complexidade dos aspectos que devem ser considerados.

4. Sobre o emprego de dilemas

3. Determinar as cadeias de conseqüências.

Peça aos alunos que determinem as possíveis conseqüências dos seguintes acontecimentos ou ações:

- Alguns pescadores estão em mar aberto quando começa uma tempestade que leva a embarcação a afundar.
- Um caçador abate um alce.

Ajude os alunos a se conscientizarem que as ações podem ter conseqüências que levam a outras conseqüências. Isto se chama reação em cadeia (tormenta → naufrágio → morte dos pescadores í dor e pobreza para as famílias, etc.).

Algumas conseqüências podem ser o resultado de algo que se buscou alcançar (o caçador consegue alimento para sua família, etc.), outras podem não o ser (o alce morto havia dado à luz recentemente e sua cria ficou órfã, etc.).

4. Seguir o rastro das conseqüências.

Faça com que os alunos coloquem em perspectiva as diferentes possibilidades e conseqüências que um acontecimento desencadeia, algumas das quais têm, por sua vez, outras conseqüências. Isto produz redes complexas.

Como abordar as dificuldades

- Pode ser que os alunos cheguem diretamente às conclusões. Se for assim, faça-os retroceder para analisar a ação e suas conseqüências.
- Algumas vezes a complexidade pode resultar angustiante. Reconheça o desânimo dos alunos.

Como avaliar o que foi aprendido

Peça que os alunos descrevam por escrito um dilema que tenham vivido pessoalmente.

- Quais eram os “objetivos encontrados” ?
- Quais eram as ações possíveis?
- Que efeitos produziu a ação empreendida?
- Quais foram as eventuais conseqüências e reações em cadeia?

5. Sobre a representação de papéis

5. Sobre a representação de papéis

A representação didática de papéis oferece uma oportunidade de “colocar-se na pele” de outra pessoa e reviver, mediante a representação, experiências descritas por escrito. Para o sucesso da representação são necessários a preparação prévia e o debate posterior.

Objetivos

- Fazer com que os alunos sejam mais conscientes em relação às múltiplas perspectivas de uma determinada situação.
- Levar os alunos a se conscientizarem a respeito dos dilemas éticos que podem se apresentar na ação humanitária.
- Ajudar os alunos a se concentrar com as experiências de outras pessoas.

Como começar

- Explique a situação para que os alunos saibam o que cada papel exige.
- Descreva o cenário ou contexto - lugar, hora, circunstâncias e demais antecedentes - para que os alunos possam se situar.
- Por intermédio de perguntas aos alunos, ajude a definir cada papel. O que seu personagem quer e por quê? Que resultado espera obter?
- Estabeleça um tempo para a preparação, a representação e o debate.

Como dirigir o grupo

Para que a representação seja eficaz, siga essas quatro etapas:

- 1. Preparar.** Apresente o relato ou o dilema. Dê tempo suficiente para debater a situação ou problema. Esqueça quem é o ator e concentre-se no seguinte: Qual é o assunto? Qual é a situação? Que decisões as pessoas envolvidas tentam tomar? O debate preparatório é crucial. Mesmo se a representação em si não dê certo, o grupo vai aprender com o debate. Seria conveniente designar papéis a grupos pequenos para que vários alunos tenham oportunidade de interpretar um mesmo papel. Incentive os alunos a explorar o espírito humanitário de todos os personagens e a não evitar de escolher os papéis dos vilões. Responda às perguntas dos alunos.
- 2. Ensaiar.** Sua tarefa como diretor consiste em manter os alunos no caminho certo. Proporcione a eles apoios e meios mínimos para ensaiar os papéis. Não dirija-os demasiadamente, pois isto pode prejudicar sua criatividade.

5. Sobre a representação de papéis

- 3. Representar.** Esta é a oportunidade para os atores. Seria conveniente designar uma tarefa para o público, como por exemplo, prestar mais atenção num personagem concreto e nas decisões que ele precisa tomar. O debate preparatório e a designação de tarefas ajudam o público a se concentrar mais nas questões e sentimentos do relato do que na representação.
- 4. Concluir.** Durante o debate e as reações após a representação, incentive os alunos a se pronunciar sobre as questões colocadas na representação. Use como referência as questões contidas no material didático preparado para os alunos. Peça-lhes que analisem a experiência de interpretar um papel ou de vê-lo sendo representado e de refletir sobre os problemas e experiências que tenham sido apresentados. Eles têm agora outra perspectiva sobre algum dos personagens? O que foi bem? O que não foi bem? O que eles fariam de outra maneira? Você pode concluir com observações que coloquem os alunos novamente diante do objetivo do exercício.

Como abordar as dificuldades

- Por se tratar de um jogo, a representação de papéis pode ofuscar a seriedade dos problemas. Mesmo assim, as risadas podem agir como válvula psicológica de escape quando se sentem emoções fortes. Os alunos (atores e público) podem rir e talvez você precise lembrar-lhes sobre o tema principal da atividade.
- Se os alunos estão representando uma história de desfecho desconhecido e querem saber o que na realidade aconteceu, satisfaça sua curiosidade e conte-lhes o final verdadeiro.

“Cenas fixas”

Numa “cena fixa”, os alunos detêm a ação num momento crucial e ficam “petrificadas”, formando um quadro vivo. Utilize “cenas fixas” para apresentar as consequências de uma decisão ou mostrar a essência de um dilema. Que decisão o grupo adotaria? Menos elaborada que a representação completa, a “cena fixa” permite que os alunos se concentrem em vários momentos críticos do relato.

Como avaliar o que foi aprendido

Use o debate posterior ao exercício de representação de papéis para averiguar até que ponto os alunos compreenderam as questões e o dilema que foram representados, assim como se souberam se “colocar na pele” de outras pessoas.

6. Sobre o uso de relatos, fotografias e vídeos

6. Sobre o uso de relatos, fotografias e vídeos

No programa EDH deve-se trabalhar com a cabeça e o coração. Os alunos se colocam na pele de pessoas que estão na guerra, sejam elas vítimas, soldados ou agentes humanitários. Para isto, o programa utiliza uma das técnicas mais antigas de transmissão de cultura: a narração. Os relatos, que provêm de muitas culturas, se referem em geral à tomada de decisões éticas. Além dos relatos, o EDH utiliza-se de fotografias e vídeos, acompanhados de reportagens gráficas, a fim de introduzir os alunos em situações reais e animar o debate.

Objetivos

- Estimular as idéias dos alunos mediante relatos, fotografias e vídeos.
- Proporcionar imagens e contextos para ajudar os alunos a entender os conceitos.
- Oferecer aos alunos uma experiência comum como trampolim para dar início ao debate.

Como começar

- Antes de utilizar relatos, familiarize-se com os antecedentes e as perguntas para concentrar-se nos temas que contêm o material didático do programa EDH.
- Sempre que seja possível, faça com que os alunos leiam os relatos antes da aula para que eles fiquem mais familiarizados com o conteúdo e sobre mais tempo para o debate (os relatos devem ser relidos na sala de aula).
- Mostre as composições fotográficas explicando seu objetivo e contexto; por exemplo: “Essas fotografias são de pessoas deslocadas pela guerra.”
- Prepare os alunos para as projeções dos vídeos mediante uma introdução e apresentando-lhes uma pergunta ou incumbindo-os de se fixar em alguma coisa quando assistirem ao vídeo. Use os textos escritos para voltar a se referir à informação específica do vídeo.

Como dirigir o grupo

Depois que os alunos tiverem lido um relato, estudado uma fotografia ou assistido a um vídeo, peça-lhes que escrevam suas próprias idéias e reações antes de começar o debate. Alguns relatos podem ter pausas nos pontos onde seja necessário tomar uma decisão. Pode-se empregar a técnica da “cena fixa” para apresentar relatos ou histórias (consultar “Notas para o professor 5: Sobre a representação de papéis”).

6. Sobre o uso de relatos, fotografias e vídeos

Além das perguntas específicas que você deverá preparar para um relato, considere esta série de perguntas gerais quando se debaterem relatos, fotografias e vídeos.

- Situação: Quem está em perigo? Qual é a natureza do perigo? Quem são as testemunhas?
- Opções: Determinem as opções que as testemunhas têm à sua disposição.
- Conseqüências: Determinem e acompanhem as conseqüências de cada linha de conduta (desejada/não desejada; positiva/negativa; em curto/longo prazo).
- Perspectivas: Examinem as conseqüências a partir dos pontos de vista dos diferentes protagonistas da situação.
- Decisão: Que decisão tomariam? Por quê?

Durante o debate, faça os alunos analisarem os seguintes tópicos:

- Qual é a ameaça contra a vida ou a dignidade humana das pessoas?
- Quais são as outras ações que podem ser levadas a cabo?
- Quais são as conseqüências de cada ação?
- Qual é a razão fundamental da decisão tomada?
- Que papel desempenha a pressão social?

Em algumas das abordagens didáticas incentiva-se os alunos a trazer relatos provenientes de suas próprias famílias e tradições, referentes a experiências de conflitos armados ou de ações humanitárias.

Os materiais que os alunos trazem podem ser exibidos no quadro negro de anúncios, reunidos num caderno de recortes, incorporados ao conteúdo do curso, empregados como leitura numa aula, utilizados para ilustrar uma noção ou experiência ou ainda inseridos no site do EDH, a fim de serem compartilhados com alunos do mundo todo.

Como abordar as dificuldades

- Os relatos, imagens e vídeos podem causar respostas fortemente emocionadas entre os alunos. Conceda-lhes sempre a oportunidade de expressar suas reações.
- Se uma imagem provoca uma forte reação emocional em algum aluno em particular, pode acontecer de ele não querer participar, o que é perfeitamente aceitável.
- Converse com os alunos que parecem ter problemas.

Como avaliar o que foi aprendido

- Os alunos usam exemplos dos relatos, fotografias ou vídeos para entender noções mais amplas?
- Peça aos alunos que exponham seus próprios relatos, desenhos, fotografias ou vídeos para ilustrar um conceito.

7. Sobre a redação e a reflexão

7. Sobre a redação e a reflexão

“Como posso saber o que penso até que não veja o que escrevo?” - C. S. Lewis

A pesquisa pedagógica demonstrou que os alunos compreendem melhor quando a redação está completamente integrada no estudo. Os cursos de EDH oferecem oportunidades frequentes para que os alunos escrevam sobre as matérias abordadas a fim de compreendê-las melhor.

Objetivos

- Dar a cada aluno a oportunidade de refletir sobre as questões que serão debatidas.
- Pedir aos alunos que discorram sobre suas idéias antes de ouvir as opiniões do grupo.
- Dar-lhes a oportunidade de praticar a expressão escrita.
- Insistir para que os alunos tomem nota daquilo que poderão utilizar como referência para refletir e como base para outros trabalhos escritos ou de pesquisa.

Como elaborar um diário de EDH

Se for possível, faça com que os alunos guardem num mesmo lugar tudo o que escreverem para o curso. Seria ideal que eles mantivessem suas anotações num diário ou caderno. Este diário será de uso pessoal e não será usado para dar nota; o que importa é que seja um lugar onde eles expressem suas próprias idéias e façam anotações para si próprios. Quando começarem a escrever, diga a eles para não se preocuparem com a ortografia, a gramática ou a pontuação. O que importa é que sejam capazes de expressar suas idéias por escrito. O que eles escreverem em seus diários pode servir de semente e fonte para desenvolver ensaios ou abordagens mais formais sobre os temas ou idéias esboçados. Os alunos mais veteranos podem usar algumas dessas idéias para fazer pesquisas por conta própria.

Outros tipos de material escrito

O material usado no curso oferece muitas oportunidades para outras formas de expressão escrita, tais como:

- relatos analíticos, dilemas ou situações,
- registros de histórias pessoais,
- textos preparatórios para entrevistas e entrevistas escritas,
- relatórios de pesquisa,
- textos de planos para enfrentar problemas,
- relatos ou resenhas de fatos reais,

7. Sobre a redação e a reflexão

- ensaios sobre um tema, conceito ou idéia que tenha surgido no curso,
- informação documental e experiências de vida dos próprios alunos,
- notas informativas sobre um assunto debatido no grupo ou no mundo,
- edição conjunta de um boletim de EDH.

Alguns desses textos podem ser publicados no site do EDH, onde os alunos podem trocar impressões e idéias com outras pessoas interessadas, do mundo todo.

Como começar

Antes de um debate, peça aos alunos que anotem as idéias que uma fotografia, um vídeo, uma pergunta ou um problema possa lhes sugerir. Eles podem indicar palavras, expressões ou frases completas. O objetivo é que escrevam sempre suas idéias.

Como dirigir o grupo

- Indique claramente o que os alunos devem escrever e como devem utilizar a informação.
- Diga-lhes quanto tempo eles têm disponível para fazer isto.
- Se um apoio visual pode servir como estímulo, cole-o ou pendure-o no quadro negro ou distribua cópias do material visual para que eles possam visualizá-lo sempre que desejem.
- Se for uma pergunta, escreva-a no quadro negro.
- Para os alunos maiores, você pode fazer perguntas que aceitam várias interpretações ou respostas.
- Aos mais jovens, você pode dar uma frase para ser concluída. Exemplo: “Esta foto me faz pensar ...”

Como abordar as dificuldades

Se os alunos têm dificuldade em escrever, podem expressar suas idéias de outras maneiras, como por exemplo, desenhando. Eles podem explicar os desenhos que fizeram, e você pode ajudar-lhes a elaborar as idéias por escrito.

Como avaliar o que foi aprendido

- Como a expressão escrita serviu para os objetivos da atividade?
- Como os alunos souberam utilizar a redação para expressar suas idéias?
- Como os alunos puderam adequar as idéias contidas em seus diários de EDH para projetos de pesquisa ou de ação?

8. Sobre as entrevistas

8. Sobre as entrevistas

Se você convidar alguém para falar sobre suas experiências pessoais com o grupo, os alunos terão a oportunidade de fazer perguntas e obter informações sobre a guerra de uma forma direta. O professor ou o grupo poderão encontrar uma pessoa idônea que possa conversar com a classe durante as abordagens sobre as normas básicas do DIH. Esta pessoa pode ser alguém que viveu uma experiência de guerra, como um veterano, agente humanitário, como um civil ou jornalista. Os alunos também podem fazer a entrevista fora da sala de aula. Os tipos de perguntas e os objetivos variam de acordo com o entrevistado.

Objetivos

- Obter informação em primeira mão.
- Desenvolver as habilidades de entrevistador.

Como começar

- Decida com os alunos quem eles gostariam de entrevistar.
- Forneça ao grupo informações sobre a pessoa escolhida, os conhecimentos que ela tem a respeito do tema e a sua experiência.
- Promova uma “chuva de idéias” para preparar as perguntas que o grupo fará ao visitante e elabore uma lista das questões a serem feitas. Exemplos de perguntas:
 - O (A) senhor (a) conhece exemplos de pessoas que tenham empreendido ou empreendam atos humanitários?
 - Sabe de alguma outra pessoa que tenha sido salva?
 - Que tipo de formação o (a) senhor (a) recebeu (ou ensina) no que se refere ao comportamento dos combatentes em situações de violência?
 - Quais são as razões que explicam por que os combatentes se comportam com ou sem humanidade?
 - O que lhe pareceu mais difícil ao prestar ajuda humanitária?
 - Quais foram os dilemas que o (a) senhor (a) e outras pessoas enfrentaram?

Dirija o grupo para que todos escolham as perguntas que desejam formular e certifique-se de que cada aluno escolha e anote a pergunta concreta que deseja fazer. Os alunos que vão formular suas perguntas fora da sala de aula devem preparar uma lista que lhes ajude a se familiarizar com o que aconteceu e captar suas repercussões humanitárias.

Como dirigir o grupo

- Destaque um membro do grupo para que seja o anfitrião, dê as boas-vindas e apresente o visitante.
- Estabeleça o contexto e a duração da entrevista e esboce o seu desenrolar.
- Incentive os alunos a formular as perguntas que prepararam.
- Atue como moderador do processo de perguntas e respostas, de acordo com a conveniência.

8. Sobre as entrevistas

- Designe um membro do grupo para que agradeça o visitante no final da entrevista.

Como abordar as dificuldades

- Pode acontecer que o visitante fale demais ou se desvie do tema. Se isto acontecer, reconduza a conversação para voltar ao assunto. Ou proponha que o visitante responda às perguntas dos alunos.
- Os alunos que forem fazer as entrevistas fora da sala de aula podem necessitar de ajuda para preparar perguntas que façam sentido.

Como avaliar o que foi aprendido

- Depois da sessão, incumba os alunos de escrever o que eles aprenderam com o visitante e da sua relação com os temas concretos que eles estão estudando e com o DIH em geral.
- O grupo pode debater como a entrevista se desenrolou e o que deve ser modificado da próxima vez.
- Os alunos que entrevistarem amigos ou familiares sobre a guerra ou sobre questões humanitárias podem compartilhar as informações com a classe.

9. Sobre o trabalho em grupos pequenos

9. Sobre o trabalho em grupos pequenos

O trabalho humanitário pode ter início com apenas uma pessoa, mas seu sucesso continuado requer sempre o trabalho em equipe. O trabalho em grupos pequenos ajuda os alunos a compartilhar idéias e desenvolver habilidades, por isso é recomendado ao longo de todo o curso. Os mesmos grupos podem ser mantidos durante uma série de atividades, ou a composição deles pode mudar quando uma série de atividades for concluída e outra tiver início. O sucesso do trabalho em grupos pequenos depende de três elementos:

- que sejam dadas instruções claras sobre as tarefas que devem ser realizadas,
- do tempo à disposição,
- que sejam feitas apresentações imaginativas e eficientes para a classe.

Objetivos

- Conseguir a participação de todos os alunos no debate e na resolução dos problemas.
- Ensinar habilidades de liderança e cooperação.

Trabalhando em pequenos grupos, os alunos podem:

- Praticar as habilidades de comunicação oral e escrita, assim como as de resolver problemas por intermédio da colaboração.
- Assumir a liderança e a responsabilidade.
- Informar ou difundir informação.
- Em pequenos grupos, eles participam de forma mais ativa em comparação aos grupos grandes
- Compartilhar e ampliar idéias, desenvolver novas idéias e tomar decisões.
- Experimentar o trabalho em equipe.
- Ser sensíveis a uma grande variedade de novas informações.

Como começar

- Se for o caso, determine que os alunos anotem suas idéias antes de comunicá-las ao grupo. Isto vai ajudá-los a formular suas próprias idéias antes de ouvir as dos outros.
- Determine o tamanho e tipo necessário do grupo de acordo com o objetivo e o resultado desejado da atividade.
- Distribua os alunos em duplas para que eles troquem experiências pessoais (algumas das quais poderão ser compartilhadas com todo o grupo, mas outras somente com uma pessoa), comparem suas opiniões ou adotem um ponto de vista ou uma linha comum de conduta.
- Organize grupos pequenos de três a cinco pessoas quando quiser dar a todos os alunos a oportunidade de expressar suas opiniões sobre uma questão.

9. Sobre o trabalho em grupos pequenos

- Forme grupos de alunos segundo critérios diferentes, em função do que você pretende: por graus de competência, pelas experiências que trazem concretamente à atividade, por idade, sexo, afinidades pessoais, aptidões, etc. Quando estão divididos em grupos homogêneos, os alunos podem trabalhar juntos no mesmo ritmo, que pode ser mais rápido ou mais lento que o de outros grupos. Quando trabalham em grupos heterogêneos, alguns alunos podem assumir uma função de liderança ou serem os treinadores de seus colegas, enquanto que os demais podem se sentir motivados pela interação com colegas que tenham habilidades e experiências diferentes.

Como dirigir o grupo

- Exponha claramente a tarefa e os resultados esperados.
- Determine e ofereça os meios necessários para a tarefa.
- Fixe um prazo para o exercício.
- Solicite que sejam designadas responsabilidades no grupo: moderador, secretário, relator.
- Explique as obrigações do moderador, do secretário e do relator, e ajude os alunos a desempenhar as tarefas.
- Determine de que forma o grupo prestará contas de seu trabalho: exposição oral, desenhos, diagramas, “cena fixa”, representação teatral, etc.
- Faça perguntas aos vários grupos e certifique-se sobre os progressos obtidos (mas procure não fazer o trabalho do grupo).

Como abordar as dificuldades

- Se os alunos não se concentram na tarefa ou não compreendem as instruções, explique novamente o que eles devem fazer ou convoque um colega para isto; você também pode escrever as instruções no quadro negro.
- Se os membros de um grupo não podem resolver seus pontos de discordância, trabalhe junto ao grupo para estabelecer um consenso ou exorte seus membros para que eles apresentem seus diferentes pontos de vista e expliquem como pensam continuar trabalhando.
- Se alguns membros tentam dominar o grupo, reitere o objetivo do trabalho desenvolvido em grupos pequenos e a importância de cada membro para a realização da tarefa.
- As apresentações dos grupos podem ser repetitivas. Se for assim, peça a apenas um grupo para que faça uma exposição completa e que os demais só acrescentem o que ainda não foi dito.

Como avaliar o que foi aprendido

- Como os alunos trabalharam juntos? Eles cumpriram sua tarefa?
- Quais foram as habilidades que eles demonstraram?
- Que habilidades eles precisam praticar para continuar a ser membros de um grupo?
- O que você faria de maneira diferente da próxima vez?
- Como a interação em grupos pequenos contribuiu para a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos?

10. Sobre a coleta de relatos e notícias

10. Sobre a coleta de relatos e notícias

Incentive os alunos para que, quando estudarem o DIH, utilizem não apenas o material didático do curso, mas também as fontes externas à sala de aula. Algumas possíveis fontes são os meios de comunicação, os livros, as experiências lembradas por familiares e vizinhos e os relatos das tradições das origens de cada um. Esses materiais podem ser integrados ao programa.

Objetivos

- Conhecer os atos humanitários realizados no passado e atualmente em curso no mundo todo.
- Incentivar os alunos a reconhecer as questões e os acontecimentos que se referem ao DIH e à ação humanitária.
- Estimular os alunos a organizar um arquivo sobre a aplicação e o respeito do DIH.

Como começar

O último capítulo do material didático de cada módulo do curso inclui uma “Página de atualidade”, para que os alunos se conscientizem sobre a perspectiva humanitária, sobre o DIH e sua razão de ser no mundo que nos cerca. Por exemplo, no Módulo 1 solicita-se aos alunos que forem entrevistar amigos e parentes peçam a eles que lhes relatem atos humanitários e/ou obtenham este tipo de informações nos jornais, nas emissoras de rádio e TV, ou nos livros. Assegure aos alunos que, caso os entrevistados assim o desejarem, seus relatos serão mantidos anônimos e sigilosos.

Nos dois últimos módulos também se incentiva os alunos a recolherem relatos e informações junto aos meios de comunicação, publicações e outras fontes, conversando, por exemplo, com pessoas que tenham servido no Exército ou participado de ações humanitárias.

Como dirigir o grupo

- Sempre que incumbir os alunos de uma tarefa de pesquisa, recolha e utilize os relatos, informações ou dados que eles tiverem conseguido. Os exemplos apresentados pelos colegas de classe servirão para motivar aqueles que não trouxeram contribuições e lhes darão idéias para que eles encontrem exemplos.
- Use amplamente os materiais recolhidos pelos alunos, expondo-os, como, por exemplo, criando com eles um álbum de recortes ou solicitando que eles falem sobre o material que conseguiram reunir.
- Os relatos de atos humanitários trazidos pelos alunos podem ser usados como parte do conteúdo do curso. Escolha um relato e faça uma breve apresentação sobre ele no começo de cada dia.
- Utilize um ou mais de um dos relatos recolhidos pelos alunos para ilustrar o tema de uma atividade concreta. Por exemplo, uma crônica informativa

10. Sobre a coleta de relatos e notícias

sobre alguém que tenha protegido um deslocado ou um refugiado pode ser usada no contexto de uma atividade do Módulo 5. No Módulo 2, um aluno pode trazer o relato de um soldado sobre como foram ensinadas as normas da guerra durante seu treinamento básico. Outro aluno poderia trazer um recorte de artigo de jornal sobre os esforços para processar um criminoso de guerra.

- Empregue os materiais reunidos pelos alunos como material didático para representações ou debates de dilemas.

Como abordar as dificuldades

Se os alunos recolherem relatos que não são exemplos de atos humanitários, use-os para lembrar-lhes no que consiste, na verdade, um ato humanitário.

Como avaliar o que foi aprendido

- Que tipo de informação os relatos de seus alunos trazem acerca de sua compreensão sobre as noções de DIH?
- De que forma os relatos demonstram uma melhora nas habilidades de seus alunos como entrevistadores?

D. Planos de 10 oficinas para professores

Estrutura das oficinas

As oficinas introduzem conceitos e atividades essenciais no material didático do programa Exploreemos o Direito Humanitário (EDH) e colocam em relevo estratégias decisivas aplicáveis no seu ensino. Embora possa haver um “animador” geral para todas as oficinas, elas são dirigidas pelos próprios professores participantes. Individualmente ou em equipes, são os professores quem dirigem as oficinas. Cada uma delas abrange seis seções:

Objetivos, com foco na finalidade da oficina.

Compreensão do material didático do EDH, na qual os professores têm a oportunidade de abordar profundamente o material com os alunos.

Desenvolvimento da aula, em que os professores assistem a vídeos curtos que mostram como outros professores ou moderadores utilizaram o material didático que eles acabaram de usar.

Aplicação ao próprio trabalho docente, na qual os participantes elaboram planos para usar o material didático com que trabalharam na sua atividade docente.

Avaliação do que foi aprendido, na qual os professores e moderadores de debates desenvolvem maneiras diferentes de avaliar o que aprenderam com o programa EDH, tanto eles como os alunos.

Preparação da oficina seguinte, na qual são escolhidos os professores que dirigirão a oficina e são determinadas as leituras a serem feitas.

A oficina requer que se convide antecipadamente um especialista com experiência no ensino ou difusão do Direito Internacional Humanitário (DIH). Depois de assistir, ao lado dos participantes, a um vídeo em que aparecem alunos sugerindo normas, o papel do visitante consiste em conversar sobre o

DIH e em seguida debater com os participantes questões relacionadas ao ensino do DIH aos jovens.

As oficinas podem ser organizadas como cursos de verão, de uma ou duas semanas de duração, para professores de uma determinada região ou área, de um ou vários países. Como alternativa, os professores de uma ou mais escolas podem organizar oficinas durante o curso escolar, reunindo-se em semanas alternadas à tarde ou nos finais de semana. Embora aprender com os colegas numa oficina seja a maneira mais recomendada, os professores podem utilizar o guia sozinhos.

Nos cursinhos de uma semana, cada oficina é concebida para durar três horas (naqueles de duas semanas, pode-se fazer uma oficina diária, deixando o resto do dia livre para que os participantes se familiarizem com o material do curso). As duas primeiras horas da oficina são usadas para compreender o material do EDH e as estratégias didáticas, assim como para “familiarizar-se com a aula” por intermédio dos vídeos de outros professores nos quais eles ensinam o programa. A terceira hora deve ser dedicada para que os professores planejem como aplicar o programa a seus próprios alunos e como avaliar a compreensão dos estudantes.

Uma advertência sobre os vídeos curtos que se apresentam nas oficinas: todos os professores passam por altos e baixos no dia-a-dia do ensino em sala de aula. Os vídeos das aulas costumam mostrar os melhores momentos - dinâmicos - e deixar de fora os piores, distorcendo assim a verdadeira vivência de uma sala de aula. É preciso observar esta tendência dos vídeos curtos para evitar que os professores percam o ânimo quando notarem um declínio no rendimento de suas próprias classes, ou comecem a se perguntar o que estão fazendo de errado.

Oficinas para professores

Programa das oficinas para professores

Oficina 1. Como apresentar o Exploreemos o Direito Humanitário (EDH) aos alunos

Abordagem introdutória: Imagens e percepções

Notas para o professor 1: Sobre os debates

Notas para o professor 2: Sobre a “chuva de idéias”

Notas para o professor 3: Sobre a lista de “Respostas difíceis”

Vídeo e transcrição: “Debate preliminar. Abordagem introdutória: Imagens e percepções” (4:00)

Oficina 2. Como representar papéis: O que podem fazer as testemunhas?

Abordagem 1A: O que podem fazer as testemunhas? (“Passo a passo”)

Abordagem 1B: Examinar os atos humanitários (“Testemunhos de guerra - 1”)

Notas para o professor 5: Sobre a representação de papéis

Notas para o professor 6: Sobre o uso de relatos, fotografias e vídeos

Notas para o professor 9: Sobre o trabalho em grupos pequenos

Vídeo e transcrição: “Estruturar as respostas dos alunos: reflexão sobre os atos humanitários” (7:39)

Oficina 3. Como trabalhar com dilemas: O dilema das testemunhas
Abordagem 1C: O dilema das testemunhas

Notas para o professor 4: Sobre o emprego de dilemas

Notas para o professor 9: Sobre o trabalho em grupos pequenos

Oficina 4. Como usar fotografias para abordar o tema da dignidade humana
Abordagem 2A: Limitação dos danos (passos 2, 3 e 4)

Notas para o professor 1: Sobre os debates

Notas para o professor 6: Sobre o uso de relatos, fotografias e vídeos

Vídeo e transcrição: “O uso de fotografias para abordar o tema da dignidade humana” (7:14)

Oficina 5. Como desenvolver as idéias dos alunos: Os fundamentos do Direito Internacional Humanitário

Abordagem 2A: Limitação dos danos (passos 5 e 6)

Notas para o professor 8: Sobre as entrevistas

Vídeo e transcrição: “Opiniões dos alunos: que normas são necessárias nos conflitos armados?” (5:06)

Oficina 6. Como assistir aos vídeos: As crianças combatentes

Abordagem 2C: Concentrar-se nas crianças combatentes,
Composição fotográfica 2C

Vídeo do curso e transcrição: “Não quero voltar” (7:53)

Notas para o professor 7: Sobre a redação e a reflexão

Notas para o professor 6: Sobre o uso de relatos, fotografias e vídeos

Notas para o professor 9: Sobre o trabalho em grupos pequenos

Vídeo e transcrição: “Assistindo aos vídeos: preparação e debate”

Parte I - Preparação: Debate sobre o que é uma criança (8:20)

Parte II - Debate: “Não quero voltar” (5:44)

Vídeo e transcrição: “Conversas com os alunos: 'Se eu pudesse falar com o mundo'” (6:39)

Oficina 7. Como empregar o estudo de casos: O que foi bem feito e o que foi mal feito em My Lai?

Abordagem 3C: Quem é o responsável? (passo 2)

Abordagem 3D: Estudo de um caso: O que foi bem feito e o que foi mal feito em My Lai?, com

Vídeo do curso e transcrição:

“O que fizemos em My Lai” (18:55)

Notas para o professor 6: Sobre o uso de relatos, fotografias e vídeos

Oficina 8. Como trabalhar em grupos pequenos: Enfrentar as conseqüências dos conflitos armados

Abordagem 5A: As necessidades que provocam os danos trazidos pela guerra (passos 1, 2 e 3), com

Vídeo do curso e transcrição: “Obrigados a abandonar seu lar” (3:55)

Abordagem 5C: Concentrar-se na proteção dos prisioneiros, com

Vídeos do curso e transcrições: “Uma luz nas trevas” (5:02) e “Recordações de um prisioneiro” (2:50)

Notas para o professor 9: Sobre o trabalho em grupos pequenos

Oficina 9. Como utilizar a experiência pessoal: Neutralidade e imparcialidade

Notas para o professor 1: Sobre os debates

Notas para o professor 7: Sobre a redação e a reflexão

Abordagem 5E: Os princípios éticos da ação humanitária (passos 1 e 2)

Vídeo e transcrição: “A utilização da experiência pessoal para compreender conceitos. Neutralidade e imparcialidade” (6:18)

Oficina 10. Como aplicar o que foi aprendido: Projetos com jovens

Abordagem final: O que queremos fazer a partir de agora?, com

Vídeo do curso: “Abordar a guerra por intermédio do teatro” (4:00)

Vídeo do curso: “As minas continuam a matar” (8:18)

Oficina 1. Como apresentar o Exploreemos o Direito Humanitário (EDH) aos alunos

A primeira abordagem para os alunos do curso Exploreemos o Direito Humanitário (EDH) - a abordagem introdutória - coloca questões e aspectos que são fundamentais no programa de EDH. Paralelamente, esta oficina é concebida para trazer as mesmas questões para os professores. Em ambos os casos, o objetivo é de explorar as opiniões e pontos de vista dos participantes. A abordagem introdutória prepara o terreno para o debate aberto. Não há respostas “corretas” nesta etapa e não se espera que ninguém esteja bem informado sobre o assunto.

Objetivos da oficina

- Aprender a apresentar o programa de EDH para os alunos,
- desenvolver um método de ensinar o programa de EDH aos alunos,
- abordar questões éticas e práticas de DIH,
- esclarecer o mecanismo de “Respostas difíceis” que se usa ao longo do EDH.

Materiais

Abordagem introdutória: Imagens e percepções

Notas para o professor 1: Sobre os debates

Notas para o professor 2: Sobre a “chuva de idéias”

Notas para o professor 3: Sobre a lista “Respostas difíceis”

Vídeo do docente : "Dirigindo um debate: abordagem introdutória"

Transcrição do vídeo: "Dirigindo um debate: abordagem introdutória"

Tempo estimado da oficina: 3 horas

Revisar os objetivos e o plano da oficina, compreender o material.

1. Ler e clarificar

Ler a abordagem referente aos métodos didáticos acima citados.

2. Dirigir a abordagem

Cada professor participante deve dirigir uma parte do debate, usando perguntas diferentes para isto.

3. Debate

Escrevam em seus diários:

- Que temas geraram o debate mais intenso?
- Que questões suscitariam um interesse maior entre seus alunos?
- O que foi bem durante o debate em torno da pergunta que você dirigiu?
- Que dificuldades você teve?

4. Compartilhem suas anotações com um colega

Oficina 1. Como apresentar o Exploreemos o Direito Humanitário (EDH) aos alunos

Desenvolvimento da classe (60 minutos)

1. Leiam a transcrição do vídeo. Atribua personagens entre seus alunos e leiam em voz alta.
2. Debatam a seguinte questão antes de projetar o vídeo:
 - Quais são as metas da abordagem introdutória?
3. Assistam ao vídeo “Debate preliminar. Abordagem introdutória” (Jamaica, alunos de 14 a 15 anos).



O professor explica o objetivo do diálogo de introdução. Por intermédio da técnica de “chuva de idéias”, os alunos trazem suas idéias sobre os conflitos armados e sobre como os combatentes deveriam se comportar. Também devem estabelecer paralelos com experiências de seu próprio país.

4. Debatam em duplas:
 - Até que ponto vocês acreditam que as metas da abordagem introdutória foram atingidas?
 - Como o professor dirigiu o debate? Que técnicas de debate empregou?
 - O que os alunos pareciam saber sobre a guerra? E sobre os limites da guerra?
 - Como foi o debate que os alunos fizeram em torno do vídeo em comparação com o seu próprio debate?
5. Assistam ao vídeo pela segunda vez.

Aplicação ao próprio trabalho docente (30 minutos)

1. Escrevam em seus diários:
 - Que problemas vocês esperam encontrar ao dirigir um debate nesta abordagem didática?Redijam o plano de uma sessão para ensinar a “Abordagem introdutória: Imagens e percepções”. Incluam métodos de avaliação.
2. Discutam em seguida em duplas ou grupos pequenos
3. Escrevam um plano de uma sessão para ensinar a "Abordagem introdutória: imagens e percepções" aos seus alunos.

Avaliação do que foi aprendido (20 minutos)

1. Escrevam em seus diários:
 - O que vocês aprenderam sobre o conteúdo e os métodos desta sessão?
 - Quais são suas expectativas sobre o ensino de Exploreemos o Direito Humanitário?
 - O que esperam?
 - O que temem?
 - Quais são suas perguntas e dúvidas?

Oficina 1. Como representar papéis: O que podem fazer as testemunhas?

2. Discutam em seguida em duplas, ou grupos pequenos.

Preparação para a oficina seguinte

- Resolvam quais participantes vão dirigir as abordagens da próxima oficina.
- Nas horas vagas, preparem-se para a próxima oficina lendo o material didático do EDH e as notas para o professor.
- Se vocês forem dirigir a próxima oficina ou uma parte dela, planejem a aula.

Oficina 2. Como representar papéis: O que podem fazer as testemunhas?

Objetivos da oficina

- Praticar e explorar o uso da representação de papéis,
- familiarizar-se com o conceito de testemunha.

Materiais

Abordagem 1A: O que as testemunhas podem fazer?

Abordagem didática 1B: Examinar os atos humanitários

Notas para o professor 5: Sobre a representação de papéis

Notas para o professor 6: Sobre o uso de relatos, fotografias e vídeos

Notas para o professor 9: Sobre o trabalho em grupos pequenos

Vídeo do docente : "Organizando as respostas dos alunos: examinando os atos humanitários"

Transcrição do vídeo: "Organizando as respostas dos alunos: examinando os atos humanitários"

Tempo estimado da oficina: 3 horas

Revisar os objetivos e o plano da oficina, compreender o material.

1. Ler e clarificar

Ler a abordagem referente aos métodos didáticos acima citados.

2. Dirigir a abordagem

Os participantes selecionados dirigem a Exploração 1A, utilizando a representação sequencial de papéis proposta: "De que maneira as ações graduais desenvolvem a força humanitária", que se encontra no final da abordagem (30 minutos).

3. Debate

Discutam o exercício como se vocês fosse os atores, empregando as perguntas que se propõem os alunos:

- O que você pensa das decisões que tomou ao interpretar o seu papel? Por que?
- O que você acha das decisões que os demais personagens do relato tomaram? Por que?

Discutam agora a representação didática a partir do ponto de vista do público:

- Em que medida a representação de "colocar-se na pele de outra pessoa" o ajudou? Como poderia ser mais eficaz?
- A representação fez você pensar em que tipo de problemas?
- Após uma representação, quais são alguns dos temas importantes que devem ser debatidos?
- De que forma a interpretação de papéis o ajuda a aprofundar sua compreensão sobre a natureza dos atos humanitários?

4. Procedam agora à Abordagem 1B: Examinar os atos humanitários (40 minutos).

Oficina 2. Como trabalhar com dilemas: O dilema das testemunhas

Desenvolvimento da aula (30 minutos)

1. Leiam o texto do vídeo atribuam personagens entre seus alunos, leiam em voz alta, e façam uma reflexão sobre a seguinte pergunta antes de assistir:

- ▶ Como era possível perceber que os alunos entendiam a perspectiva humanitária?

2. Assistam ao vídeo “Estruturar as respostas dos alunos; Reflexão sobre os atos humanitários” (Marrocos, alunos de 13 a 15 anos).



O professor introduz a noção de ato humanitário de forma estruturada. Utiliza um gráfico para tirar conclusões gerais, tentando incentivar os alunos a expor exemplos de atos humanitários.

3. Debatam em duplas:

- ▶ Como era possível perceber que os alunos entendiam a perspectiva humanitária?

Aplicação ao próprio trabalho docente (30 minutos)

1. Escrevam em seus diários:

- ▶ Como vocês dirigiriam esta atividade com seus alunos?
- ▶ Como vocês preparariam seus alunos para a representação de papéis?
- ▶ Que tipo de perguntas seus alunos poderiam trazer à tona?

2. Discutam em seguida em duplas, ou grupos pequenos

3. Escrevam seus planejamentos dessas sessões para ensinar essas abordagens aos seus alunos..

Avaliação do que foi aprendido (15 minutos)

1. Escrevam em seus diários:

- ▶ Que técnicas de avaliação foram utilizadas ou poderiam ser utilizadas nesta aula?
- ▶ O que você aprendeu sobre o conteúdo e os métodos desta sessão?
- ▶ Quais são suas dúvidas e perguntas?

2. Discutam em seguida em grupos pequenos

Preparação para a oficina seguinte

- Resolvam quais os participantes que vão dirigir as abordagens da próxima oficina.
- Nas horas vagas, preparem-se para a próxima oficina lendo o material didático do EDH e as notas para o professor.
- Se você for dirigir a próxima oficina ou uma parte dela, planeje a aula.

Oficina 3. Como trabalhar com dilemas: O dilema das testemunhas

Objetivos da oficina

- Aprender como dirigir os alunos no trabalho com dilemas.

Materiais



Abordagem 1 C: O dilema das testemunhas
Notas para o professor 4: Sobre o emprego dos dilemas
Notas para o professor 9: Sobre o trabalho em grupos pequenos

Tempo estimado da oficina: 3 horas
Revisar os objetivos e o plano da oficina, compreender o material.

1. Ler e clarificar

Ler a abordagem referente aos métodos didáticos acima citados.

2. Dirigir a exploração

Os participantes designados dirigem a Exploração 1C.

3. Debate

Após a atividade, os membros dos grupos pequenos comunicam a todo o grupo os papéis que interpretaram e o mais importante do trabalho realizado em seu grupo pequeno.

Determinem as técnicas e os passos necessários quando se usam dilemas.

Desenvolvimento da aula (60 minutos)

- Retrocedam um pouco e observem a experiência da análise de dilemas a partir da perspectiva como professores.
- Como você, na qualidade de professor, reagiu? Que pontos vieram à tona no debate?
- Como seus alunos reagiriam a esta abordagem?
- Até que ponto o grupo seguiu as quatro etapas do trabalho com dilemas?
- Que perguntas você tem a fazer sobre o trabalho com dilemas em sua aula?

Aplicação ao próprio trabalho docente (30 minutos)

1. Escrevam em seus diários:

- Como vocês dirigiriam uma atividade como esta com seus alunos?
- Que problemas vocês prevêm?

2. Discutam em seguida em duplas, ou grupos pequenos

3. Escrevam seus próprios planejamentos didáticos para ensinar a Abordagem 1C. Incluam os métodos de avaliação.

Oficina 3. Como usar fotografias para abordar o tema da dignidade humana

Avaliação do que foi aprendido (30 minutos)

1. Escrevam em seus diários:
 - ▶ Que técnicas de avaliação foram utilizadas ou poderiam ser utilizadas nesta aula?
 - ▶ O que vocês aprenderam sobre o conteúdo e os métodos desta sessão?
 - ▶ Quais são as dúvidas e perguntas de vocês?
2. Discutam em seguida em duplas

Preparação da próxima oficina

- Resolvam quais serão os participantes que vão dirigir a abordagem da oficina seguinte.
- Nas horas vagas, preparem-se para a próxima oficina lendo o material didático de EDH e as notas para o professor.
- Se vocês forem dirigir a próxima oficina ou parte dela, planejem a aula.

Oficina 4. Como usar fotografias para abordar o tema da dignidade humana

Objetivos da oficina

- Analisar como fomentar e utilizar a participação dos alunos num debate,
- explorar a conveniência de empregar fotografias para provocar idéias e opiniões.

Materiais

Abordagem 2A: Limitação dos danos (passos 2, 3 e 4)

Notas para o professor 1: Sobre os debates

Notas para o professor 6: Sobre o uso de relatos, fotografias e vídeos

Vídeo do docente: "O uso de fotografias para abordar a dignidade humana"

Transcrição do vídeo: "O uso de fotografias para abordar a dignidade humana"

Tempo estimado da oficina: 3 horas

Revisar os objetivos e o plano da oficina, compreender o material.

1. Ler e clarificar

Ler a abordagem referente aos métodos didáticos acima citados.

2. Dirigir a abordagem

Os participantes designados distribuem fotografias ("Prisioneiro com os olhos vendados" e "Marcha de prisioneiros") e dirigem a Exploração 2A, passos 2, 3 e 4.

3. Debate

Após a atividade, discutam em duplas, ou em grupos pequenos, sobre:

- Qual foi sua reação às fotografias?
- Como elas contribuíram para a sua participação?

Desenvolvimento da aula (60 minutos)

1. Leiam o texto do vídeo. Em seguida, escolham uma ou duas das seguintes perguntas para concentrar nelas a apresentação do vídeo:

- Como as fotografias contribuem à participação dos alunos?
- Como se usa a redação reflexiva para fomentar a participação no debate?
- Qual é o papel do professor?
- Que estratégias foram empregadas para incentivar o intercâmbio de pareceres entre os alunos?
- Existem momentos em que o professor poderia intervir, mas não o faz?

2. Assistam ao vídeo "O uso de fotografias para abordar a dignidade humana" (África do Sul, Alunos de 16 a 17 anos).

O professor utiliza uma fotografia de um prisioneiro com os olhos vendados para ajudar os alunos a elaborar idéias sobre a proteção da dignidade humana durante os conflitos armados.

Oficina 4. Como desenvolver as idéias dos alunos: Os fundamentos do Direito Internacional Humanitário

3. Depois de assistir ao vídeo, discutam em grupos pequenos ou todos juntos sobre:

- ▶ Quais são suas reações ao vídeo?
- ▶ No vídeo, um aluno faz uma pergunta que o professor não responde. Vocês acreditam que ele fez bem em não responder? Por que ou por que não?
- ▶ Há alguma coisa que vocês fariam de outra forma?

Aplicação ao próprio trabalho docente (30 minutos)

1. Escrevam em seus diários:

- ▶ Como vocês adaptariam esta abordagem didática para utilizá-la com seu próprio grupo?

2. Discutam em seguida em duplas, ou grupos pequenos

3. Desenvolvam seus próprios planejamentos didáticos para ensinar a Abordagem 2A.

Avaliação do que foi aprendido (20 minutos)

1. Escrevam em seus diários:

- ▶ O que vocês aprenderam do conteúdo e dos métodos desta sessão?
- ▶ Quais são suas perguntas e dúvidas?
- ▶ Que métodos de avaliação foram usados ou poderiam ser usados nesta aula?

2. Discutam em seguida em duplas.

Preparação da próxima oficina

- Decidam quais serão os participantes que vão dirigir as abordagens da próxima oficina.
- Nas horas vagas, preparem-se para a próxima oficina lendo o material didático de EDH e as notas para o professor.
- Se vocês forem dirigir a próxima oficina ou parte dela, façam um planejamento da aula.
- Confirmem as negociações para a visita de um especialista em DIH durante a próxima oficina e certifiquem-se de que o visitante tenha entendido bem o papel que deverá desempenhar.

Oficina 5. Como desenvolver as idéias dos alunos: Os fundamentos do Direito Internacional Humanitário

Objetivos da oficina

- Aprender algumas das normas básicas do Direito Internacional Humanitário (DIH),
- compreender a diferença entre direitos humanos e DIH,
- examinar a questão da responsabilidade de zelar pelo cumprimento das normas,
- estudar como apresentar esta informação aos alunos,
- aprender a utilizar a técnica de entrevistar visitantes,
- aprender como se basear nos conhecimentos dos alunos quando introduzir um novo tema.

Materiais

Abordagem 2 A: Limitação dos danos (passos 5 e 6)

Notas para o professor 8: Sobre as entrevistas

Vídeo do docente : "Opiniões de alunos: Que normas são necessárias nos conflitos armados?"

Transcrição do vídeo: "Opiniões de alunos: Que normas são necessárias nos conflitos armados?"

Tempo estimado da oficina: 3 horas

Revisar os objetivos e o plano da oficina, compreender o material.

1. Ler e clarificar

Ler a abordagem referente aos métodos didáticos acima citados.

2. Dirigir a abordagem

Os participantes designados dirigem os passos 5 e 6 da Abordagem 2A.

Desenvolvimento da aula (70 minutos)

1. Explique que será exibido um vídeo a fim de preparar o bate-papo sobre DIH e direitos humanos que será oferecido por um visitante.
2. Com a presença do visitante, leiam o texto e assistam ao vídeo "Opiniões dos alunos: que normas são necessárias nos conflitos armados?" (África do Sul, alunos de 16 a 18 anos).

Após observar uma composição fotográfica que mostra as sequelas da guerra, os alunos elaboram as normas que consideram necessárias nos conflitos armados.

3. Peçam que o visitante fale sobre o DIH e o Direito dos direitos humanos e explique como ambos se aplicam quando existe um conflito e quando não existe.

4. Abram a sessão de perguntas e respostas. Pensem nas dificuldades que vocês poderiam ter para explicar a seus alunos aquilo que aprenderam sobre o DIH. Compartilhe-as com o grupo e com o visitante para poder buscar as soluções juntos.

Oficina 5. Como assistir aos vídeos: As crianças combatentes

Aplicação ao próprio trabalho docente (30 minutos)

1. Escrevam em seus diários:
 - ▶ Quais são as três coisas mais importantes do DIH que você gostaria que seus alunos entendessem?
2. Discutam em grupos pequenos.
3. Preparem seus próprios planejamentos didáticos para a Abordagem 2A

Avaliação do que foi aprendido (30 minutos)

1. Escrevam em seus diários:
 - ▶ O que vocês aprenderam sobre o conteúdo e os métodos desta sessão?
 - ▶ Quais são suas dúvidas e perguntas?
2. Discuta em seguida com um colega.

Preparação para a próxima oficina

Decidam quais serão os participantes que vão dirigir as abordagens da próxima oficina.

- Nas horas vagas, preparem-se para a oficina seguinte lendo o material didático de EDH e as notas para o professor.
- Se vocês vão dirigir a próxima oficina ou parte dela, planejem a aula.

Oficina 6. Como assistir aos vídeos: As crianças combatentes

Objetivos da oficina

- Explorar e utilizar o vídeo como instrumento para provocar debates,
- familiarizar-se com o material didático e as questões referentes ao emprego de crianças como soldados.

Materiais

Abordagem 2C: Concentra-se nas crianças soldados

Notas para o professor 6: Sobre o uso de relatos, fotografias e vídeos

Notas para o professor 7: Sobre a redação e a reflexão

Notas para o professor 9: Sobre o trabalho em grupos pequenos

Vídeo do aluno: " Não quero voltar"

Vídeo do docente : "Vendo vídeos: preparação e debate"

Transcrição do vídeo:" "Vendo vídeos: preparação e debate"

Vídeo do docente : "Apresentações de alunos: se pudesse falar para o mundo"

Transcrição do vídeo: "Apresentações de alunos: se pudesse falar para o mundo"

Tempo estimado da oficina: 3 horas

Revisar os objetivos e o plano da oficina, compreender o material.

1. Ler e clarificar

Ler a abordagem referente aos métodos didáticos acima citados.

2. Dirigir a abordagem

O(s) participante(s) destacado(s) dirige(m) os passos 1 a 4 da abordagem 2C.

Assistam ao vídeo do curso "Não quero voltar" e analisem o texto. Procedam ao passo 5 da Exploração 2C.

3. Debate

Após a atividade, deliberem em grupos em grupos pequenos sobre:

- Existem questões locais relacionadas com as crianças e a violência que poderiam ser utilizadas nesta atividade?

4. Analisem a informação sobre a "Convenção sobre os Direitos da Criança" do passo 3. Discutam como apresentar esta informação aos alunos. Resolvam todas as perguntas.

Desenvolvimento da aula (60 minutos)

1. Leiam a transcrição do vídeo e anotem em seus diários suas reflexões sobre as seguintes perguntas antes de assistir ao vídeo:

- Como o professor contribui para facilitar a compreensão das necessidades das crianças?
- Em que sentido a questão sobre "o que é uma criança" serve como fio condutor do debate sobre as consequências de ser uma criança soldado?

Oficina 6. Como empregar o estudo de casos: O que foi bem feito e o que foi mal feito em My Lai?

2. Assistam ao vídeo “Assistindo a vídeos: preparação e debate” (Marrocos, alunos de 13 a 15 anos).



Parte I: Como preparação para a apresentação de “Não quero voltar”, o professor pede aos alunos que reflitam sobre as seguintes questões: O que é uma criança? Quais são as necessidades das crianças?

Parte II: Os alunos se concentram em diferentes personagens do relato e expõem suas impressões sobre os efeitos da guerra para as crianças combatentes e o papel do tenente e de outros adultos. Mediante o debate, o professor ajuda os alunos a distinguir entre o alistamento voluntário e o recrutamento obrigatório.

3. Discutam:

► Como os alunos demonstram que entendem a diferença entre alistamento voluntário e recrutamento obrigatório e seus respectivos efeitos sobre as crianças?

4. Assistam ao vídeo “Conversas dos alunos: se eu pudesse falar com o mundo” (África do Sul, alunos de 16 a 18 anos).



O professor oferece aos alunos a oportunidade de expor publicamente suas reações ao problema das crianças soldados. O vídeo mostra os alunos lendo suas intervenções.

Aplicação ao próprio trabalho docente (20 minutos)

1. Escrevam em seus diários: :

► Como vocês podem aproveitar as experiências e interesses de seus próprios alunos para melhorar a compreensão que eles têm das questões apresentadas pelo EDH?

2. Discutam em seguida com um companheiro.

3. Preparem seus próprios planejamentos didáticos para ensinar a Abordagem 2C.

Avaliação do que foi aprendido (15 minutos)

1. Escrevam em seus diários:

► Como os alunos de ambos os grupos (Marrocos e África do Sul) demonstraram sua compreensão sobre as conseqüências que ser crianças soldados podem ter para o seu desenvolvimento?

► O que vocês aprenderam sobre o conteúdo e os métodos desta sessão?

► Quais são suas dúvidas e perguntas?

2. Discutam em seguida em grupos pequenos

Preparação da oficina seguinte

- Decidam quais serão os participantes que vão dirigir as abordagens da próxima oficina.
- Nas horas vagas, preparem-se para a oficina seguinte lendo o material didático do EDH e as notas para o professor.
- Se vocês vão dirigir a próxima oficina ou parte dela, planejem a aula.

Oficina 7. Como empregar o estudo de casos: O que foi bem feito e o que foi mal feito em My Lai?

Objetivos da oficina

- Aprender a envolver os alunos no estudo de casos,
- perceber as emoções que este material didático pode provocar,
- compreender algumas das questões e dilemas que são provocadas ao aplicar e se impor o respeito ao DIH.

Materiais

Abordagem 3C: Quem é responsável? (passo 2)

Abordagem 3D: Estudo de um caso: O que foi bem feito e o que foi mal feito em My Lai?

Notas para o professor 6: Sobre o uso de relatos, fotografias e vídeos

Vídeo do aluno: "O que foi bem feito e o que foi mal feito em My Lai?"

Transcrição do vídeo: "O que foi bem feito e o que foi mal feito em My Lai?"

Tempo estimado da oficina: 3 horas

Revisar os objetivos e o plano da oficina, compreender o material.

1. Ler e clarificar

Ler a abordagem referente aos métodos didáticos acima citados.

2. Dirigir a abordagens (95 minutos)

Um dos participantes dirige a Abordagem 3C, passo 2.

Os participantes designados dirigem a primeira parte do "Estudo de um caso: O que foi bem feito e o que foi mal feito em My Lai?".

Leiam o texto e assistam ao vídeo do curso "O que nós fizemos em My Lai".

3. Debate (10 minutos)

- Que reações o vídeo provoca em você?
- Que questões o vídeo lhe traz com relação à aplicação e a execução do DIH?
- Como esta atividade ajuda você a responder a essas questões?
- Que objetivos poderiam ser estabelecidos ao se trabalhar este material com os alunos?
- O que você teme e o que espera ao exibir este vídeo para seus alunos?
- Como você lidaria com as reações emotivas de seus alunos?

4. Direção da abordagem (40 minutos)

Os participantes designados dirigem a segunda parte do "Estudo de um caso: o que foi bem feito e o que foi mal feito em My Lai?"

Aplicação ao próprio trabalho docente (15 minutos)

1. Escrevam em seus diários:

- Que correções vocês fariam ao dar esta aula?

2. Discutam em seguida em duplas, ou grupos pequenos.

Oficina 7. Como trabalhar em grupos pequenos: Enfrentar as conseqüências dos conflitos armados

3. Desenvolvam seus próprios planejamentos didáticos para a abordagem do estudo de casos.

Avaliação do que foi aprendido (10 minutos)

1. Escrevam em seus diários:

- ▶ O que vocês aprenderam sobre o conteúdo e os métodos desta sessão?
- ▶ Quais são suas dúvidas e perguntas?
- ▶ Que técnicas de avaliação foram usadas ou poderiam ser usadas nesta aula?

2. Discutam em seguida em duplas, ou grupos pequenos.

Preparação da próxima oficina

- Decidam quais serão os participantes que vão dirigir as abordagens da próxima oficina.
- Nas horas vagas, preparem-se para a oficina seguinte lendo o material didático do EDH e as notas para o professor.
- Se vocês vão dirigir a próxima oficina ou parte dela, planejem a aula.

Oficina 8. Como trabalhar em grupos pequenos: Enfrentar as consequências dos conflitos armados

Objetivos da oficina

- Abordar o emprego de grupos pequenos como meio para aumentar a participação dos alunos,
- refletir sobre o equilíbrio entre a participação do professor e dos alunos nas atividades,
- familiarizar-se com o material didático referente às consequências da guerra.

Materiais

Abordagem 5 A: As necessidades provocadas pelos danos da guerra

Abordagem 5C : Concentrar-se na proteção dos prisioneiros

Notas para o professor 9: Sobre o trabalho em grupos pequenos

Vídeo do aluno: "Forçados a sair de casa"

Transcrição do vídeo: "Forçados a sair de casa"

Vídeo do aluno: "Uma luz nas trevas"

Transcrição do vídeo: "Uma luz nas trevas"

Vídeo do aluno: "Lembranças de um prisioneiro"

Transcrição do vídeo: "Lembranças de um prisioneiro"

Tempo estimado da oficina: 3 horas

Revisar os objetivos e o plano da oficina, compreender o material.

1. Ler e clarificar

Ler a abordagem referente aos métodos didáticos acima citados.

2. Dirigir a abordagem

Os participantes designados dirigem os passos 1 a 3 da Abordagem 5A (60 minutos).

Assistam ao vídeo do curso "Forçados a sair de casa".

Outros participantes designados dirigem os passos 1 a 3 da Abordagem 5C (55 minutos).

Assistam e debatam o vídeo do curso "Uma luz nas trevas".

Vejam e debatam o vídeo do final da Abordagem 5C: "Lembranças de um prisioneiro".

Desenvolvimento da aula (30 minutos)

Discutam em grupos pequenos e comuniquem em seguida suas conclusões ao grupo geral:

- Como seus alunos vão reagir à Abordagem 5A? Que dificuldades vocês prevêem para ensinar este material?
- Como seus alunos vão reagir à Abordagem 5C? Que dificuldades vocês prevêem no ensino deste material?

Aplicação ao próprio trabalho docente (15 minutos)

1. Escrevam em seus diários:

- Que dificuldades e benefícios vocês prevêem encontrar no trabalho em grupos pequenos?

Oficina 8. Como utilizar a experiência pessoal: Neutralidade e imparcialidade

2. Discutam em seguida em duplas, ou grupos pequenos.

3. Desenvolvam seus próprios planejamentos didáticos para as Abordagens 5A e 5C.

Avaliação do que foi aprendido (15 minutos)

1. Escrevam em seus diários:

- O que vocês aprenderam do conteúdo e dos métodos desta sessão?
- Quais são suas dúvidas e perguntas?
- Que técnicas de avaliação foram utilizadas ou poderiam ser utilizadas nesta aula?

2. Discutam em seguida em duplas

Preparação da próxima oficina

- Decidam quais serão os participantes que vão dirigir as abordagens da próxima oficina.
- Nas horas vagas, preparem-se para a oficina seguinte lendo o mate

Oficina 9. Como utilizar a experiência pessoal: Neutralidade e imparcialidade

Objetivos da oficina

- Abordar a utilização da experiência pessoal no ensino dos conceitos,
- observar a diversidade das estratégias empregadas no ensino de uma atividade em sua totalidade,
- compreender os princípios de neutralidade e imparcialidade.

Materiais

Abordagem 5E: os princípios éticos da ação humanitária

Notas para o professor 1: Sobre os debates

Notas para o professor 7: Sobre a redação e a reflexão

Vídeo do docente : "Usando a experiência pessoal para compreender conceitos"

Transcrição do vídeo: "Usando a experiência pessoal para compreender conceitos"

Tempo estimado da oficina: 3 horas

Revisar os objetivos e o plano da oficina, compreender o material.

1. Ler e clarificar

Ler a abordagem referente aos métodos didáticos acima citados.

2. Dirigir a abordagem

Os participantes designados dirigem os passos 1 e 2 da Abordagem 5E.

Desenvolvimento da aula (50 minutos)

1. Leiam o texto e reflitam sobre essas questões antes de assistir ao vídeo. Formem dois grupos. Façam a cada grupo as seguintes perguntas:

- Que estratégias o professor emprega para ajudar os alunos a compreender as noções de neutralidade e imparcialidade?
- Como os alunos demonstram sua compreensão desses conceitos?

2. Assistam ao vídeo "Usando a experiência pessoal para compreender conceitos" (África do Sul, alunos de 14 a 15 anos).

O professor pede aos alunos que definam os conceitos e depois leiam as definições contidas no material didático. Valendo-se de diversas situações hipotéticas, os alunos dão exemplos em que esses conceitos são usados e expõem as razões de sua escolha. Em seguida, devem demonstrar que compreenderam essas noções escrevendo breves relatos, baseados em suas próprias experiências pessoais. Observe como o professor aborda os conceitos servindo-se de técnicas diferentes.

Oficina 9. Como aplicar o que foi aprendido: Projetos com jovens

3. Perguntas a serem debatidas por todo o grupo depois de se assistir aos vídeos:

- ▶ Que estratégias o professor utilizou para ajudar os alunos a compreender os conceitos? Até que ponto vocês acreditam que ele (a) conseguiu seu objetivo?
- ▶ Como vocês sabem que os alunos compreenderam (ou não) os conceitos?

Avaliação ao próprio trabalho docente (30 minutos)

1. Escrevam em seus diários:

- ▶ Que estratégias vocês empregariam para se certificar de que os alunos entenderam e estão em condições de aplicar os princípios de neutralidade e imparcialidade?

2. Discutam em seguida em grupos pequenos.

3. Desenvolvam seus próprios planos didáticos para ensinar a Abordagem 5E.

Avaliação do que foi aprendido (30 minutos)

1. Escrevam em seu diários:

- ▶ O que vocês aprenderam do conteúdo e dos métodos desta sessão?
- ▶ Quais são suas dúvidas e perguntas?
- ▶ Que técnicas de avaliação foram utilizadas ou poderiam ser utilizadas nesta aula?

2. Discutam em seguida em duplas.

Preparação da próxima oficina

- Decidam quais serão os participantes que vão dirigir as abordagens da próxima oficina.
- Nas horas vagas, preparem-se para a oficina seguinte lendo o material didático do EDH e as notas para o professor.
- Se vocês vão dirigir a próxima oficina ou parte dela, planejem a aula.

Oficina 10. Como aplicar o que foi aprendido: Projetos com jovens

Objetivos da oficina

- Abordar modos de ajudar os alunos com os projetos de EDH,
- avaliar a eficácia dessas oficinas.

Materiais

Abordagem final: O que queremos fazer a partir de agora?

Abordagem didática 2D: Concentrar-se nas minas antipessoal

[Para completar a apresentação de todos os vídeos do curso, em algum momento desta oficina será projetado o vídeo: “As minas continuam a matar”, da Abordagem 2D].

Vídeo do aluno: “Abordar a guerra por meio do teatro”

Transcrição do vídeo: “Abordar a guerra por meio do teatro”

Tempo estimado da oficina: 3 horas

Revisar os objetivos e o plano da oficina, compreender o material.

1. Ler e clarificar

Ler a abordagem referente aos métodos didáticos acima citados.

2. Dirigir a abordagem

Os participantes designados dirigem a Abordagem final com o vídeo “Abordar a guerra por meio do teatro”.

3. Discutir

Após a abordagem, formem grupos pequenos por escolas, regiões ou países. Promovam uma “chuva de idéias” sobre:

- ▶ tipos de projetos que podem ser adequados para seus alunos.
- ▶ Formas de colaborar com outros professores ou outras escolas em projetos de projeção comunitária.

Aplicação ao próprio trabalho docente (30 minutos)

1. Escrevam em seus diários:

▶ Em que aspectos de um projeto adequado meus alunos iriam requerer ajuda?

2. Discutam em seguida em duplas, ou grupos pequenos.

3. Desenvolvam um plano para colocar esta abordagem em prática.

Oficina 10. Como aplicar o que foi aprendido: Projetos com jovens

Avaliação do que foi aprendido em nível pessoal (20 minutos)

1. Escrevam em seu diários:
 - O que vocês aprenderam desta oficina?
 - Quais são suas dúvidas e perguntas?
 - Que técnicas de avaliação dos projetos para jovens poderiam ser utilizadas?
2. Discutam em seguida

Avaliação das oficinas (40 minutos)

1. Escrevam respostas às mesmas perguntas que foram respondidas por escrito na primeira oficina, a saber:
 - Quais são suas expectativas sobre o ensino de Exploreemos o Direito Humanitário?
 - O que vocês esperam?
 - O que vocês temem?
 - Quais são suas dúvidas e perguntas?
2. Releiam as respostas a essas perguntas que vocês escreveram na primeira oficina.
Comparem suas idéias e discutam sobre:
 - Em que medida minhas expectativas foram cumpridas?
 - O que eu posso fazer para abordar mais questões?
 - O que aprendi nas oficinas para professores?
 - O que ficou faltando? O que eu recomendaria para melhorar as oficinas?

Avaliação do que foi aprendido (25 minutos)

1. Escrevam em seu diários:
 - O que vocês aprenderam do conteúdo e dos métodos desta sessão?
 - Quais são suas dúvidas e perguntas?
 - Que técnicas de avaliação foram utilizadas ou poderiam ser utilizadas nesta aula?
 - O que vocês aprenderam nas oficinas?
2. Discutam em seguida em duplas.

Exploremos o Direito Humanitário



Matriz do curso

Matriz do curso

MATRIZ DO CURSO

EM TODOS OS MÓDULOS

NOÇÕES	HABILIDADES			
Dignidade humana Obstáculos a um comportamento humanitário Dilemas Conseqüências Múltiplas perspectivas	Debater Escutar Discordar respeitosamente Defender opiniões com argumentos Participar da “chuva de idéias”	Ver em perspectiva Representar papéis Analisar relatos Narrar relatos Analisar dilemas	Determinar as conseqüências Rastrear as sequelas Analisar os problemas Avaliar as necessidades Buscar soluções	Calcular a importância Calcular o esforço Trabalhar em grupo Planejar Fazer um diário de anotações

OS MÓDULOS

MÓDULO	PERGUNTAS INTRODUTÓRIAS	CONCEITOS	ABORDAGENS DIDÁTICAS	OBJETIVOS	IDÉIAS CENTRAIS
EXPLORAÇÃO INTRODUTÓRIA	Que imagens você faz de um conflito armado? O que você pensa das tentativas de reduzir os sofrimentos provocados pela guerra? O que é a dignidade humana?	Limites dos conflitos armados Dignidade humana	Imagens e percepções	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Tomar consciência a respeito das questões centrais subjacentes ao Direito Humanitário. ◆ Perceber que algumas das questões pertinentes ao Direito Humanitário não têm uma resposta fácil. ◆ Estabelecer uma definição preliminar da dignidade humana. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ A noção de dignidade humana é central e reaparecerá ao longo de todo o programa EDH. ◆ Algumas das questões colocadas pelo EDH não admitem apenas uma resposta ou não têm uma resposta fácil. Um dos objetivos do EDH é determinar e analisar essas questões.

Explore o Direito Humanitário

Matriz do curso

MÓDULO	PERGUNTAS INTRODUTÓRIAS	CONCEITOS	ABORDAGENS DIDÁTICAS	OBJETIVOS	IDÉIAS CENTRAIS
MÓDULO 1 A perspectiva humanitária	<p>O que é uma testemunha?</p> <p>Com que dilemas as testemunhas se vêm confrontadas?</p> <p>Que efeitos pode ter a ação das testemunhas?</p> <p>Qual é a natureza dos atos humanitários?</p>	<p>Testemunha</p> <p>Ato humanitário</p> <p>Pressão social</p>	<p>1A</p> <p>O que as testemunhas podem fazer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Compreender o efeito que a ação de uma testemunha pode ter sobre as ações de outras pessoas. ◆ Tomar consciência dos exemplos de testemunhas que agem para proteger a vida e a dignidade das pessoas atingidas pelas situações de violência. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Testemunhas são pessoas comuns e não diretamente implicadas na situação de violência e que podem agir para proteger a vida e a dignidade de pessoas atingidas por esta situação, embora não as conheçam. ◆ As testemunhas intervêm com frequência, apesar dos possíveis riscos ou prejuízos que isto possa lhes causar. ◆ Em todas as regiões registraram-se casos de pessoas comuns que, para proteger as pessoas vulneráveis, se opuseram às ações desumanas.
			<p>1B</p> <p>Examinar os atos humanitários</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Entender a noção de ato humanitário. ◆ Compreender a influência da pressão social sobre o comportamento quando a vida ou a dignidade de uma pessoa corre perigo. ◆ Ser capaz de distinguir os atos humanitários nas notícias e na vida diária. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Os atos humanitários são aqueles que se realizam com o objetivo de proteger as pessoas que não necessariamente se conhecem, e cuja vida e dignidade estão em perigo. Esses atos costumam trazer um risco pessoal para quem os pratica. ◆ Em alguns contextos sociais pode resultar difícil realizar atos humanitários para proteger a vida ou a dignidade de certas pessoas, sobretudo quando se considera que fazem parte de um grupo "inimigo".
			<p>1C</p> <p>O dilema das testemunhas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Reconhecer a eventual complexidade que envolve testemunhar uma ameaça à dignidade humana. ◆ Aprender a analisar um dilema. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Em muitas ações humanitárias se apresenta o dilema de proteger ou não uma pessoa, quando fazer isto supõe um risco ou prejuízo para as próprias pessoas que querem realizar um ato humanitário ou para aqueles que se está tentando proteger. ◆ As duas opções costumam ter consequências complexas e que se prolongam ao longo do tempo para todos os envolvidos.

Matriz do curso

MÓDULO	PERGUNTAS INTRODUTÓRIAS	CONCEITOS	ABORDAGENS DIDÁTICAS	OBJETIVOS	IDÉIAS CENTRAIS
MÓDULO 2 Os limites nos conflitos armados	Que limites são necessários e por quê?	Limites à guerra Civis não combatentes (fora de combate) Direitos humanos Proteção As necessidades das crianças Armas de efeitos indiscriminados Efeitos residuais	2A Limitação dos danos	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Compreender algumas das razões da necessidade de estabelecer normas para os conflitos armados. ◆ Entender a complementaridade dos direitos humanos e do Direito Humanitário. ◆ Conhecer algumas normas básicas do Direito Internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ O Direito Humanitário tem por objetivo proteger a vida e a dignidade das vítimas dos conflitos armados. Isto se consegue limitando os meios e os métodos da guerra, a fim de, de forma geral, reduzir os sofrimentos desnecessários, protegendo particularmente os não combatentes e aqueles que já não participam mais das hostilidades. ◆ O Direito Humanitário e os direitos humanos têm a mesma finalidade básica de proteger a vida e a dignidade humanas. O primeiro o faz exclusivamente em períodos de conflito armado, uma vez que é concebido expressamente para tais situações extremas, enquanto o segundo se aplica em todos os momentos.
	De onde vêm esses limites?		2B Os códigos ao longo da história	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Conscientizar-se que, em muitas regiões e épocas, os homens estabeleceram códigos para regulamentar os conflitos armados. ◆ Conhecer alguns exemplos de normas de anti-guerra. ◆ Mostrar a relação entre os acontecimentos e a evolução das normas humanitárias. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Os esforços do homem para reduzir a brutalidade da guerra são universais. ◆ Há muitos exemplos históricos de códigos destinados a limitar o uso da violência a fim de reduzir os sofrimentos desnecessários e os danos.
	Como se desenvolvem as normas para limitar a guerra?		2C Concentrar-se nas crianças soldados	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Tomar consciência do aumento da prática de usar crianças como combatentes e as consequências que isto acarreta. ◆ Compreender a necessidade de fixar uma idade mínima para recrutamento. ◆ Saber que o recrutamento e o alistamento de crianças menores de 15 anos em grupos armados é uma violação do DIH, e que se está fazendo o possível para elevar esta idade para os 18 anos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Em tempos de conflito armado, as crianças devem ser protegidas. Uma das formas de protegê-las é por meio da proibição do seu recrutamento e alistamento pelos grupos armados. ◆ O Direito Internacional Humanitário estabelece que a idade de recrutamento obrigatório e voluntário de crianças pelos grupos armados é aos 15 anos. O artigo 8 do Estatuto do Tribunal Penal Internacional considera um crime de guerra o recrutamento de menores de 15 anos.

Explore o Direito Humanitário

Matriz do curso

MÓDULO	PERGUNTAS INTRODUTÓRIAS	CONCEITOS	ABORDAGENS DIDÁTICAS	OBJETIVOS	IDÉIAS CENTRAIS
					<ul style="list-style-type: none"> ◆ Em fevereiro de 2002 entrou em vigor o Protocolo facultativo à Convenção dos Direitos da Criança; este documento constitui um progresso para a proteção dispensada às crianças, elevando para 18 anos a idade mínima para o recrutamento obrigatório e para 16 anos a idade mínima para o alistamento voluntário.
<p>MÓDULO 2</p> <p>Os limites nos conflitos armados</p> <p>(continuação)</p>	<p>Que normas são violadas com mais frequência e por quê?</p> <p>Quais são os dilemas com os quais os combatentes se vêm confrontados?</p> <p>Quem tem a responsabilidade de zelar pelo respeito do Direito Humanitário?</p>	<p>Violação do Direito</p> <p>Distinção civis/combatentes</p> <p>Reação em cadeia</p>	<p>2D</p> <p>Concentrar-se nas minas antipessoal</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Entender por que são proibidas determinadas armas cujos efeitos podem atingir a qualquer um, não fazendo distinção entre os soldados combatentes e a população civil, e causam sofrimentos desnecessários. ◆ Poder seguir o rastro das sequelas (“efeito residual”) da utilização de minas antipessoal. ◆ Compreender como a opinião pública e sua mobilização podem contribuir para que o Direito Humanitário avance. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Armas tais como as minas antipessoal e as armas biológicas e químicas são proibidas porque seus efeitos são indiscriminados - não distinguem entre os soldados combatentes e os civis - e porque provocam sofrimentos desnecessários. ◆ Além das repercussões médicas e psicológicas para as vítimas, o emprego de minas antipessoal tem ainda conseqüências sociais e econômicas para aqueles que sofrem seus efeitos, suas famílias e coletividades, assim como para o país e a comunidade internacional. ◆ A proibição da produção e do emprego das minas antipessoal (Tratado de Ottawa de 1997) ilustra como a mobilização da opinião pública pode contribuir para o desenvolvimento do Direito Internacional Humanitário.
<p>MÓDULO 3</p> <p>O Direito em ação</p>			<p>3A</p> <p>Identificação das violações</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Saber identificar algumas violações do Direito Internacional Humanitário. ◆ Ser capaz de reconhecer exemplos de como uma violação leva a outra, e ter capacidade para aplicar a noção das conseqüências que provocam uma reação em cadeia. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ As normas do Direito Internacional Humanitário são concebidas especificamente para as situações de conflito armado. ◆ As violações do Direito Humanitário dão frequentemente lugar a uma reação em cadeia de outras violações. ◆ Diversas razões são apresentadas como justificativa para explicar as violações cometidas, tais como a vingança, o fato de os combates terem se desenvolvido nas zonas habitadas, a crença de que os civis ajudavam o inimigo, ordens ilegais dos chefes, etc.

Matriz do curso

MÓDULO	PERGUNTAS INTRODUTÓRIAS	CONCEITOS	ABORDAGENS DIDÁTICAS	OBJETIVOS	IDÉIAS CENTRAIS
MÓDULO 3 O Direito em ação <i>(continuação)</i>			3B A perspectiva dos combatentes	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Compreender os dilemas que se apresentam - e suas conseqüências - nas situações de combate, nas quais um dos objetivos é respeitar o Direito Internacional Humanitário. ◆ Alertar para os problemas em aplicar o Direito Humanitário quando a diferença entre civis e combatentes não está clara. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Respeitar as normas do Direito Humanitário em situações de conflito armado, mesmo que às vezes elas tragam dilemas. ◆ Muitos dilemas devem-se à dificuldade de distinguir entre os combatentes e os civis. ◆ Às vezes alguns ignoram intencionalmente esta diferença, outras vezes a distinção entre combatentes e civis fica confusa quando os combates acontecem nas zonas habitadas.
			3C Quem é responsável?	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Compreender quem, entre os combatentes, tem a responsabilidade de fazer respeitar as normas. ◆ Observar como esta responsabilidade é cumprida. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Para garantir o respeito ao Direito Internacional Humanitário, faz-se necessária a reunião de diversas responsabilidades. Embora o Direito Internacional Humanitário possa ser violado por apenas uma pessoa, para que ele seja respeitado são necessários esforços combinados dos representantes governamentais, dos chefes militares e dos próprios combatentes. ◆ Promover o respeito ao Direito Internacional Humanitário é do máximo interesse para um país.
			3D Estudo de caso: O que foi bem feito e o que foi mal feito em My Lai?	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Ter consciência de que as pessoas dignas de respeito têm maneiras diferentes de reagir frente às graves violações do Direito Humanitário. ◆ Entender alguns dos dilemas e dificuldades que podem trazer a aplicação e o respeito do Direito Humanitário. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Os combatentes não estão obrigados a obedecer uma ordem ilegal. ◆ As realidades das modernas situações de combate podem dificultar muito o respeito ao Direito Humanitário. ◆ Pode ser difícil para um governo levar à Justiça seus próprios infratores acusados de violar o Direito Internacional Humanitário.

Explore o Direito Humanitário

Matriz do curso

MÓDULO	PERGUNTAS INTRODUTÓRIAS	CONCEITOS	ABORDAGENS DIDÁTICAS	OBJETIVOS	IDÉIAS CENTRAIS
MÓDULO 4 Fazer respeitar o Direito	Por que é necessário fazer respeitar o Direito? Como se pode fazer respeitar o Direito? Quem deve julgar os acusados?	Aplicação Fazer respeitar Distinção entre civis e combatentes Ordens ilegais Pressão social Responsabilidade individual Responsabilidade dos chefes	4A Princípios básicos da Justiça	<ul style="list-style-type: none"> Compreender que o procedimento com os infratores pode atingir o bem estar de uma sociedade depois de um conflito armado. 	<ul style="list-style-type: none"> O Direito Internacional Humanitário determina que aqueles que cometam ou mandem cometer violações graves sejam levados à Justiça. Cada Estado signatário das Convenções de Genebra tem a responsabilidade de difundir, respeitar e fazer respeitar o Direito Internacional Humanitário.
			4B A evolução dos tribunais internacionais	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a evolução dos esforços internacionais para processar os criminosos de guerra. Conscientizar-se sobre alguns dos problemas que podem ocorrer quando se processa os criminosos de guerra. 	<ul style="list-style-type: none"> Os tribunais penais internacionais foram criados como solução para os muitos problemas que se apresentam quando uma autoridade decide julgar e punir os crimes de guerra. Quando os juízes tentam determinar se a pessoa processada é culpada, examinam se ela cometeu conscientemente a infração que lhe é imputada. Nem o argumento de ter cumprido ordens nem o precedente de que outros já haviam cometido violações semelhantes podem absolver um acusado de sua culpa.
MÓDULO 5 Como enfrentar as conseqüências da guerra?	Quais são as conseqüências da guerra? Que esforços são necessários para enfrentá-las? Que dilemas traz a ação humanitária?	Necessidades básicas Necessidades não materiais Refugiados e deslocados Neutralidade Imparcialidade	5A As necessidades provocadas pelos danos da guerra	<ul style="list-style-type: none"> Entender como a guerra traz prejuízos para os meios de subsistência normais. Conhecer a importância da ação humanitária exigida para atenuar e evitar os sofrimentos causados pelos conflitos armados. 	<ul style="list-style-type: none"> Os conflitos armados provocam enormes perdas e alteram os meios normais de vida. Quando estoura um conflito armado, a vida e a dignidade humanas ficam vulneráveis e requerem proteção especial. Para a tarefa de restabelecer os meios normais de vida, é necessária a ação conjunta de muitos organismos humanitários.

Matriz do curso

MÓDULO	PERGUNTAS INTRODUTÓRIAS	CONCEITOS	ABORDAGENS DIDÁTICAS	OBJETIVOS	IDÉIAS CENTRAIS
MÓDULO 5 Como enfrentar as conseqüências da guerra? <i>(continuação)</i>			5B Planejar um acampamento para pessoas deslocadas	<ul style="list-style-type: none"> Ter consciência dos esforços exigidos para se atender às necessidades trazidas pelos deslocamentos forçados, incluindo a segurança. Entender certos aspectos da assistência e da proteção que precisam as pessoas que fogem de seus lares por causa dos conflitos armados. 	<ul style="list-style-type: none"> Prover as necessidades das pessoas deslocadas pelos conflitos armados exige muito trabalho de planejamento e muitos esforços. Além de satisfazer as necessidades biológicas imediatas (água, víveres, alojamento, assistência médica, etc.), é preciso atender as necessidades psicológicas e sociais. Por isso também é necessário colaborar para que os atingidos pelos conflitos armados possam recuperar sua autonomia o mais rápido possível.
			5C Concentrar-se na proteção dos prisioneiros	<ul style="list-style-type: none"> Lembrar alguns dos meios de que o Direito Humanitário dispõe para proteger a vida e a dignidade dos prisioneiros. Entender alguns dos dilemas que os agentes humanitários devem enfrentar quando tentam garantir proteção aos prisioneiros. 	<ul style="list-style-type: none"> A vida e a dignidade das pessoas feitas prisioneiras ou detidas no curso de um conflito correm perigo. O DIH estabelece medidas de proteção para os prisioneiros e incumbe os representantes humanitários de verificar se elas estão sendo seguidas nas prisões. Nas visitas às prisões, os agentes humanitários podem se confrontar com dilemas difíceis.
			5D Concentrar-se no restabelecimento dos contatos familiares	<ul style="list-style-type: none"> Ser conscientes do drama das famílias separadas pela guerra. Compreender a magnitude do esforço necessário para reunir os familiares separados pela guerra. 	<ul style="list-style-type: none"> Os conflitos armados deixam muitas pessoas separadas de seus familiares. Segundo o DIH, é preciso fazer todo o possível para restabelecer e manter os contatos familiares. São necessárias muitas negociações para localizar e reunir os membros de uma família.

Explore o Direito Humanitário

Matriz do curso

MÓDULO	PERGUNTAS INTRODUTÓRIAS	CONCEITOS	ABORDAGENS DIDÁTICAS	OBJETIVOS	IDÉIAS CENTRAIS
<p>MÓDULO 5</p> <p>Como enfrentar as conseqüências da guerra?</p> <p>(continuação)</p>			<p>5E</p> <p>Os princípios éticos da ação humanitária</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Ter em mente alguns dos princípios, como o de neutralidade e o de imparcialidade, que regem a ação humanitária. ◆ Compreender alguns dos dilemas com os quais os agentes humanitários podem se ver confrontados, durante a sua atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ As organizações humanitárias devem respeitar um código de conduta. ◆ Os agentes humanitários devem realizar seu trabalho de proteção e assistência de maneira neutra e imparcial, a fim de conseguir e manter a confiança de todas as partes em conflito. ◆ Os agentes humanitários costumam se ver confrontados com dilemas éticos em seu trabalho. Mesmo que não seja sempre evidente qual é a melhor maneira de proceder, é importante saber que não fazer nada também é uma decisão que leva a conseqüências.
<p>ABORDAGEM FINAL</p>	<p>Como podemos promover o respeito da dignidade humana?</p> <p>O que podemos fazer para melhorar a situação?</p> <p>Como podemos fazer para que os outros (ou outras pessoas) tomem consciência?</p>	<p>Participação dos jovens</p> <p>População alvo</p> <p>Objetivo do projeto</p> <p>Pontos fortes e recursos da comunidade</p>	<p>O que queremos fazer a partir de agora?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aplicar algo do que foi aprendido na elaboração de um projeto com vistas a promover a dignidade humana. ◆ Fazer um projeto para promover a dignidade humana. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Muitas coisas podem ser feitas para fomentar o respeito à dignidade humana e podemos participar de um projeto que corresponda a nossas atitudes e interesses. ◆ Quando se trabalha em benefício de outras pessoas, é fundamental levar em conta os pontos de vista delas. ◆ A medida que a realização de um projeto avança, convém avaliar periodicamente os resultados e revisar os futuros planejamentos.

Exploremos o Direito Humanitário

**Guia de
execução**



Guia de execução

Objetivo

O guia de execução dirige-se aos funcionários dos ministérios de educação, administradores, aos responsáveis pelo planeamento escolar, diretores de centros escolares, professores e outras pessoas ligadas aos programas educativos para adolescentes de 13 a 18 anos. O guia serve de apresentação dos módulos do Exploremos o Direito Humanitário (EDH) e analisa as diferentes formas de utilizá-los, tanto na escola como em outros lugares.

Por que abordar o Direito Humanitário com os adolescentes?

O Direito Humanitário é um ramo do Direito Internacional destinado a proteger a vida e a dignidade humanas nas situações de conflito armado, assim como a reduzir os danos e os sofrimentos provocados pelas guerras. Exploremos o Direito Humanitário é um conjunto de recursos educativos multimídia, concebidos para introduzir os adolescentes no Direito Internacional Humanitário e temas afins. Mas por que é recomendável que os jovens conheçam o Direito Humanitário?

O Direito Humanitário como parte integrante da educação básica

A razão mais evidente para incorporar as questões relativas ao Direito Internacional Humanitário (DIH) nos sistemas educativos é que os Estados Partes nas Convenções de Genebra têm a obrigação jurídica de promover o estudo do DIH da forma mais abrangente possível¹ (as Convenções de Genebra são, dentre os numerosos tratados que constituem o Direito Internacional Humanitário, os mais conhecidos). Essas convenções, que são um dos instrumentos do Direito Internacional ratificados por muitos países, podem ser consideradas, ao lado da Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, e da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, de 1989, parte integrante da educação básica do século XXI. O ensino dos diferentes aspectos do Direito Humanitário reforça e enriquece os conhecimentos, habilidades e atitudes que constituem o conteúdo formativo indispensável do núcleo internacional comum da educação básica.

Como contribuição à educação cívica

Os resultados dos testes experimentais do curso Exploremos o Direito Humanitário realizados em várias partes do mundo colocam em evidência que a formação em Direito Humanitário e temas afins é oportuna e útil para os jovens de todas as sociedades, independentemente da história do país e de sua experiência em conflitos armados. Em situações de tensões sociais e políticas agudas, assim como em contextos de pós-guerra ou de reconstrução social, por exemplo, experiências pedagógicas como as que

¹ Vide as quatro Convenções de Genebra de 1949 (arts. 47,48, 127 e 144, respectivamente), assim como os Protocolos Adicionais I (arts. 83) e II (arts. 19) de 1977.

Guia de execução

se propõem em Exploremos o Direito Humanitário podem ter um efeito pacificador indireto. O emprego da educação para fazer compreender as questões humanitárias que se apresentam em períodos de conflito armado é uma tentativa de reduzir e prevenir as violações do Direito Humanitário e do núcleo principal dos direitos humanos.

A tomada de consciência e a compreensão das normas humanitárias internacionais aplicáveis às situações de violência ocupa no mundo todo um lugar de destaque na preparação de cidadãos adultos informados. Os jovens que hoje aprendem Direito Humanitário são os dirigentes, chefes militares, combatentes, agentes humanitários e vítimas civis de amanhã. Se os dirigentes e os cidadãos não entendem o Direito Internacional Humanitário e os princípios nos quais ele se baseia, não podemos esperar que eles os defendam e divulguem. Portanto, o curso Exploremos o Direito Humanitário, constitui uma contribuição à educação cívica nos âmbitos local, nacional e mundial.

O que é Exploremos o Direito Humanitário?

Exploremos o Direito Humanitário é um kit de material didático para os educadores que trabalham com adolescentes. Tem como objetivo proporcionar aos educadores estratégias e materiais didáticos que podem reforçar e enriquecer os programas educativos existentes. Esta documentação se baseia em situações históricas e contemporâneas para ilustrar como o Direito Internacional Humanitário tenta reduzir o poder destrutivo da guerra, especialmente no que tange aqueles que não estão em condições de combater, como são a população civil, as crianças, os soldados feridos e os prisioneiros de guerra. Com este material, os alunos descobrem essas questões por meio de uma série de abordagens éticas da experiência humana comum a todos os conflitos armados.

Exploremos o Direito Humanitário não se ocupa expressamente, em si, da paz, da tolerância, do entendimento mútuo, da prevenção da violência ou da resolução de conflitos; mas sim de uma mudança positiva de atitude fomentada pelas idéias de respeito à vida e à dignidade humanas, a responsabilidade cívica e a solidariedade.

Objetivos didáticos

O objetivo principal de Exploremos o Direito Humanitário é de contribuir à formação de jovens responsáveis, preparados para cumprir, defender e promover o Direito Humanitário e os princípios do respeito à vida e à dignidade humana em suas respectivas esferas de influência. Isto implica, em particular, mudanças positivas nos seguintes aspectos:

- o conhecimento das normas, limites e proteções humanitárias aplicáveis nas situações de conflito armado;
- a compreensão das múltiplas perspectivas das pessoas envolvidas nos conflitos armados, assim como do potencial da aplicação do Direito Humanitário nessas situações;
- o interesse pelas questões humanitárias nos âmbitos local, nacional e internacional;

Guia de execução

- a capacidade de contemplar as situações de conflito, tanto no próprio país como no exterior, a partir de uma perspectiva humanitária, que concen- tre a análise no respeito e na proteção da vida e da dignidade humanas;
- a participação ativa nos serviços sociais ou em outras formas de mobi- lização para proteger e promover as atitudes humanitárias.

Componentes e materiais didáticos

O material de Exploreemos o Direito Humanitário é composto pelo seguinte:

1. Pasta com o planejamento e material didático das aulas (fotografias, relatos, estudo de casos ...)
2. Vídeo do aluno, com vários filmes de curta duração
3. Guia metodológico para instrutores e professores
4. O vídeo de formação que acompanha o material
5. Guia de execução

No site do Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV) pode-se ter acesso a mais informações e recursos didáticos:

<http://www.cicr.org>

Conteúdo

Exploreemos o Direito Humanitário é composto de cinco módulos principais, cada um dos quais é formado por várias aulas ou “abordagens”. Cada módulo se baseia em noções gerais, como a dignidade humana e a diversidade de perspectivas, e em conceitos sistêmicos, como as conseqüên- cias (imediatas e em longo prazo, reações em cadeia, efeitos residuais) e os dilemas. A matriz do programa dá uma idéia geral sobre o conteúdo e a estrutura dos módulos.

Guia de execução

Habilidades

Além de ensinar Direito Internacional Humanitário e outros conceitos ligados à proteção da vida e da dignidade humana durante e após os conflitos armados, o EDH serve para ensinar e melhorar muitas habilidades importantes para os estudos e a vida.

Comunicação e pensamento crítico

As habilidades comunicativas se desenvolvem escutando, lendo, escrevendo, discutindo, debatendo e trabalhando em grupo, enquanto outras habilidades analíticas e de pesquisa se desenvolvem mediante a interpretação e a determinação das conseqüências, a resolução de problemas e a análise de dilemas.

O pensamento crítico pode ser definido, em geral, como a capacidade de pensar de maneira criativa, tomar decisões, resolver problemas, visualizar, raciocinar, analisar, interpretar e saber como aprender. Os métodos didáticos que se utilizam no EDH refletem aqueles que a pesquisa revelou serem os que fomentam o pensamento crítico. São eles:

- exigir a justificativa das idéias e a demonstração das estratégias de raciocínio;
- confrontar os alunos com alternativas e perguntas que lhes façam pensar;
- fazer perguntas que admitem várias respostas;
- incentivar os alunos a participarem ativamente dos debates na sala de aula;
- agir como um mestre com seus aprendizes, mais que como um professor com seus estudantes;
- empregar técnicas socráticas de debate.

Habilidades para a vida

Por meio da formação expressa em habilidades sociais ou interpessoais e cognoscitivas como a comunicação, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a tomada de decisões, e do fortalecimento dessas habilidades em virtude dos assuntos que são ministrados, e sobretudo, pela forma em que são ensinadas, Exploreemos o Direito Humanitário ajudará os alunos a tomar decisões sábias no futuro: decisões que possam evitar a violência e as condutas de alto risco. Embora o EDH não seja em si mesmo um programa de desenvolvimento de aptidões para a vida, tanto seu conteúdo como seus métodos pedagógicos são compatíveis com este enfoque.

Guia de execução

Enfoque pedagógico

O principal método pedagógico é o da abordagem; o professor “explora” o assunto com os alunos e, ao mesmo tempo, é um especialista para eles, servindo-lhes de mentor no trabalho de formular perguntas e recolher informações. Ao contrário do método tradicional de aprender sobre as guerras nas aulas de história, em Exploremos o Direito Humanitário não se trata de dominar feitos e memorizar datas históricas. Trata-se de aplicar conceitos relativos ao respeito e à proteção da vida e da dignidade humana em situações reais de conflito e violência. Trata-se de apresentar considerações éticas que podem colocar em dúvida valores, tradições, expectativas e até a idéia de que há apenas uma resposta correta para cada pergunta.

Materiais e metécnicos para a aula

Todo o material didático para os alunos (textos, fotografias, gráficos, fichas de trabalho, etc.) pode ser obtido fazendo cópias dos originais que se encontram na pasta de EDH. Pode-se ainda colocar o material num quadro de anúncios ou copiá-lo num quadro negro. O material restante de que os alunos necessitam é mínimo e corresponde ao que qualquer outra aula possa precisar. Um mapa mundial é útil para que os alunos disponham de um ponto de referência comum para os casos práticos e acontecimentos históricos abordados no programa. Uma lousa clássica, ou um desses quadros onde se escreve com um tipo de tinta que pode ser apagada facilmente, é útil para os exercícios de resolução dos problemas.

Para utilizar as fitas de vídeo incluídas no programa é necessário um aparelho de vídeo. Caso não se tenha um, podem ser lidas as transcrições dos vídeos. O acesso ao site do EDH e à internet em geral não é indispensável, embora seja útil para que os alunos e os professores possam obter material ou informações adicionais sobre as questões abordadas.

Que recursos escolher? Curso abreviado

Exploremos o Direito Humanitário é um conjunto de meios que podem ser utilizados separadamente ou serem integrados aos programas educativos em vigor. Este material didático pode ser usado na aula, integrado nas várias áreas temáticas educativas, assim como em muitos locais e situações fora da escola.

Toda a documentação do EDH representa cerca de 20 horas de formação, que podem ser ampliadas com atividades e material complementares ou prolongando os debates. Tendo em vista que a estrutura global do EDH é flexível, permite selecionar as atividades que se adequam melhor aos objetivos e limitações de tempo do professor.

Guia de execução

A versão abreviada das abordagens requeridas para garantir uma compreensão geral, mas completa, das questões fundamentais relativas à proteção da vida e da dignidade humana em situações de violência e de conflito compreende as seguintes abordagens:

Abordagem introdutória: Imagens e percepções

Abordagem 1 A: O que as testemunhas podem fazer?

Abordagem 2 A: Limitação dos danos

Abordagem 3 A: Identificação das violações

Abordagem 4 A: Princípios básicos da Justiça

Abordagem 5 A: As necessidades provocadas pelos danos da guerra

Esta versão curta pode ser ampliada em função do tempo de que disponham o professor e os alunos, assim como dos objetivos da aprendizagem dos programas educativos em que o Exploreemos o Direito Humanitário será integrado.

Integração do EDH nas diferentes áreas temáticas educativas

Na maioria dos sistemas escolares, a introdução de novos programas supõe mais uma exigência de tempo, que será preciso extrair de planejamentos de estudos já bastante densos. Contudo, o EDH pode ser incluído nos programas de estudos secundários dentro de diferentes áreas temáticas. Os vários exemplos históricos e contemporâneos utilizados de conflitos armados em todo o mundo, assim como as questões éticas fundamentais que se colocam, têm vínculos claros com áreas temáticas educativas, tais como a história, as disciplinas sociais, os temas da atualidade, a Sociologia, a Geografia, a Educação Cívica, a Filosofia e o Direito. Também estão ligados às áreas de estudo interdisciplinares, como a formação cívico-social, os direitos humanos e a educação para a paz. Por último, as disciplinas de literatura e de língua podem também ser modelos adequados para as aulas de EDH, tendo em vista o enfoque do curso, baseado no debate e nas técnicas pedagógicas ativas. Como cada abordagem é dividida em sessões de 45 a 60 minutos, os módulos e as abordagens do EDH podem ser utilizados como unidades independentes nas aulas dessas áreas temáticas. O curso abreviado, que acabamos de mencionar, se considera um conjunto mínimo de abordagens de questões relativas ao Direito Humanitário, que pode ser ampliado em função das necessidades e interesses dos alunos ligados a áreas temáticas específicas.

Guia de execução

Uso do EDH além do âmbito escolar formal

O curso EDH pode também ser ministrado fora das aulas normais. Tanto o curso completo como o abreviado podem ser utilizados como meio para prolongar a jornada escolar, se assim se deseja. O EDH pode ser usado como programa extra-curricular optativo, talvez no contexto de um grupo de estudo de história ou de acontecimentos atuais, ou um grupo ou clube de debates, ou incluído em oficinas, debates ou trabalhos monográficos. Desta forma, Exploremos o Direito Humanitário apresenta a vantagem adicional de reunir alunos de diferentes cursos, bairros e comunidades e melhorar a compreensão mútua, enquanto aprendem questões relativas ao Direito Internacional Humanitário.

Se o EDH for ministrado fora das aulas previstas normalmente, é aconselhável estabelecer algum sistema de reconhecimento formal para os alunos que concluam o curso. Este mecanismo poderia ser, por exemplo, determinar créditos pelo curso ou, pelo menos, mencionar na ficha do aluno que ele concluiu o curso com êxito. Certificados aos alunos que terminem o curso também deveriam ser expedidos, em reconhecimento a esta conquista.

Situações fora da escola

O curso de EDH pode também ser ministrado em qualquer lugar onde meninos e meninas em idade escolar, que estejam cursando desde a escola secundária até a faculdade, possam se reunir periodicamente, sob a liderança de um adulto. O EDH pode ser utilizado de acordo com o modelo de oficinas, acampamentos de verão, programas de desenvolvimento juvenil ou de atividades de veraneio. Os módulos também podem se usar associados a programas de alfabetização ou em grupos de escoteiros e similares; podem ser ainda oferecidos por organizações e associações de voluntários ou organizações não governamentais.

É aconselhável que os adultos que ensinam o EDH nesses locais recebam formação sobre o uso do curso e, se for possível, tenham alguma experiência docente. Assim como nos cursos ministrados após o término das aulas regulares, seria necessário encontrar meios de recompensar os jovens que concluam o curso. Isto poderia ser feito por intermédio de créditos escolares, menção nas fichas escolares ou, pelo menos, mediante um certificado atestando que o jovem seguiu o programa. Se o curso se desenvolver em parceria com organizações de escoteiros ou similares, poderia ser concedida uma insígnia ao mérito ou outra distinção formal ao final do curso. Seria conveniente que os tribunais de menores estabelecessem que assistir ao curso EDH equivale, no caso dos delinquentes juvenis, à prestação de serviços comunitários, uma vez que boa parte do conteúdo se refere ao desenvolvimento da empatia, no sentido de responsabilidade cívica e solidariedade.

Guia de execução

Tradução

Existem versões definitivas dos módulos do EDH em quatro idiomas: árabe, espanhol, francês e inglês. Uma pequena quantidade de versões piloto pode ser obtida gratuitamente nos escritórios do CICV em Genebra (em inglês e francês), Cairo (árabe) e Buenos Aires (espanhol). Para questões relativas à produção e distribuição dessas quatro versões definitivas em âmbito nacional ou com sua tradução em idiomas diferentes do árabe, espanhol, francês e inglês, os interessados podem se dirigir ao CICV.

Formação de professores

O Movimento Internacional da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho lançará num grupo de países membros escolhidos cursos de formação de professores-formadores, seja em escala nacional ou internacional. Esses professores-formadores serão o grupo básico de formadores em seu âmbito nacional e serão encarregados de toda a formação posterior.

Adaptação

Uma grande variedade de material didático é oferecida para que o educador possa selecionar os mais adequados para a sua comunidade. É importante que o educador tenha em mente a existência de questões potencialmente sensíveis e respeite os limites pessoais de seus alunos - e a eles próprios -, sem obrigá-los a participar ou compartilhar informações pessoais sobre suas experiências ou história familiar. Assim, é conveniente que o educador evite o estudo de certos casos para não ferir a sensibilidade de sua comunidade, por considerações culturais ou religiosas, idade de seus alunos ou história local. Alguns educadores talvez optem por se servir de exemplos históricos de suas regiões para dar sensação de realismo ou proximidade. Outros talvez prefiram, ao invés disso, evitar os exemplos locais se a discórdia em torno das questões trazidas pelo exemplo pode tirar o brilho do conteúdo em Direito Internacional Humanitário ou prejudicar a experiência pedagógica.

Informações adicionais

Para mais informações sobre essas questões, dirijam-se à sua Sociedade Nacional da Cruz Vermelha ou do Crescente Vermelho.

Exploremos o Direito Humanitário

Guia de
execução



Guia de execução

Objetivo

O guia de execução dirige-se aos funcionários dos ministérios de educação, administradores, aos responsáveis pelo planejamento escolar, diretores de centros escolares, professores e outras pessoas ligadas aos programas educativos para adolescentes de 13 a 18 anos. O guia serve de apresentação dos módulos do Exploremos o Direito Humanitário (EDH) e analisa as diferentes formas de utilizá-los, tanto na escola como em outros lugares.

Por que abordar o Direito Humanitário com os adolescentes?

O Direito Humanitário é um ramo do Direito Internacional destinado a proteger a vida e a dignidade humanas nas situações de conflito armado, assim como a reduzir os danos e os sofrimentos provocados pelas guerras. Exploremos o Direito Humanitário é um conjunto de recursos educativos multimídia, concebidos para introduzir os adolescentes no Direito Internacional Humanitário e temas afins. Mas por que é recomendável que os jovens conheçam o Direito Humanitário?

O Direito Humanitário como parte integrante da educação básica

A razão mais evidente para incorporar as questões relativas ao Direito Internacional Humanitário (DIH) nos sistemas educativos é que os Estados Partes nas Convenções de Genebra têm a obrigação jurídica de promover o estudo do DIH da forma mais abrangente possível¹ (as Convenções de Genebra são, dentre os numerosos tratados que constituem o Direito Internacional Humanitário, os mais conhecidos). Essas convenções, que são um dos instrumentos do Direito Internacional ratificados por muitos países, podem ser consideradas, ao lado da Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, e da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, de 1989, parte integrante da educação básica do século XXI. O ensino dos diferentes aspectos do Direito Humanitário reforça e enriquece os conhecimentos, habilidades e atitudes que constituem o conteúdo formativo indispensável do núcleo internacional comum da educação básica.

Como contribuição à educação cívica

Os resultados dos testes experimentais do curso Exploremos o Direito Humanitário realizados em várias partes do mundo colocam em evidência que a formação em Direito Humanitário e temas afins é oportuna e útil para os jovens de todas as sociedades, independentemente da história do país e de sua experiência em conflitos armados. Em situações de tensões sociais e políticas agudas, assim como em contextos de pós-guerra ou de reconstrução social, por exemplo, experiências pedagógicas como as que

¹ Vide as quatro Convenções de Genebra de 1949 (arts. 47,48, 127 e 144, respectivamente), assim como os Protocolos Adicionais I (arts. 83) e II (arts. 19) de 1977.

Guia de execução

se propõem em Exploremos o Direito Humanitário podem ter um efeito pacificador indireto. O emprego da educação para fazer compreender as questões humanitárias que se apresentam em períodos de conflito armado é uma tentativa de reduzir e prevenir as violações do Direito Humanitário e do núcleo principal dos direitos humanos.

A tomada de consciência e a compreensão das normas humanitárias internacionais aplicáveis às situações de violência ocupa no mundo todo um lugar de destaque na preparação de cidadãos adultos informados. Os jovens que hoje aprendem Direito Humanitário são os dirigentes, chefes militares, combatentes, agentes humanitários e vítimas civis de amanhã. Se os dirigentes e os cidadãos não entendem o Direito Internacional Humanitário e os princípios nos quais ele se baseia, não podemos esperar que eles os defendam e divulguem. Portanto, o curso Exploremos o Direito Humanitário, constitui uma contribuição à educação cívica nos âmbitos local, nacional e mundial.

O que é Exploremos o Direito Humanitário?

Exploremos o Direito Humanitário é um kit de material didático para os educadores que trabalham com adolescentes. Tem como objetivo proporcionar aos educadores estratégias e materiais didáticos que podem reforçar e enriquecer os programas educativos existentes. Esta documentação se baseia em situações históricas e contemporâneas para ilustrar como o Direito Internacional Humanitário tenta reduzir o poder destrutivo da guerra, especialmente no que tange aqueles que não estão em condições de combater, como são a população civil, as crianças, os soldados feridos e os prisioneiros de guerra. Com este material, os alunos descobrem essas questões por meio de uma série de abordagens éticas da experiência humana comum a todos os conflitos armados.

Exploremos o Direito Humanitário não se ocupa expressamente, em si, da paz, da tolerância, do entendimento mútuo, da prevenção da violência ou da resolução de conflitos; mas sim de uma mudança positiva de atitude fomentada pelas idéias de respeito à vida e à dignidade humanas, a responsabilidade cívica e a solidariedade.

Objetivos didáticos

O objetivo principal de Exploremos o Direito Humanitário é de contribuir à formação de jovens responsáveis, preparados para cumprir, defender e promover o Direito Humanitário e os princípios do respeito à vida e à dignidade humana em suas respectivas esferas de influência. Isto implica, em particular, mudanças positivas nos seguintes aspectos:

- o conhecimento das normas, limites e proteções humanitárias aplicáveis nas situações de conflito armado;
- a compreensão das múltiplas perspectivas das pessoas envolvidas nos conflitos armados, assim como do potencial da aplicação do Direito Humanitário nessas situações;
- o interesse pelas questões humanitárias nos âmbitos local, nacional e internacional;

Guia de execução

- a capacidade de contemplar as situações de conflito, tanto no próprio país como no exterior, a partir de uma perspectiva humanitária, que concen- tre a análise no respeito e na proteção da vida e da dignidade humanas;
- a participação ativa nos serviços sociais ou em outras formas de mobi- lização para proteger e promover as atitudes humanitárias.

Componentes e materiais didáticos

O material de Exploreemos o Direito Humanitário é composto pelo seguinte:

1. Pasta com o planejamento e material didático das aulas (fotografias, relatos, estudo de casos ...)
2. Vídeo do aluno, com vários filmes de curta duração
3. Guia metodológico para instrutores e professores
4. O vídeo de formação que acompanha o material
5. Guia de execução

No site do Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV) pode-se ter acesso a mais informações e recursos didáticos:

<http://www.cicr.org>

Conteúdo

Exploreemos o Direito Humanitário é composto de cinco módulos principais, cada um dos quais é formado por várias aulas ou “abordagens”. Cada módulo se baseia em noções gerais, como a dignidade humana e a diversidade de perspectivas, e em conceitos sistêmicos, como as conseqüên- cias (imediatas e em longo prazo, reações em cadeia, efeitos residuais) e os dilemas. A matriz do programa dá uma idéia geral sobre o conteúdo e a estrutura dos módulos.

Guia de execução

Habilidades

Além de ensinar Direito Internacional Humanitário e outros conceitos ligados à proteção da vida e da dignidade humana durante e após os conflitos armados, o EDH serve para ensinar e melhorar muitas habilidades importantes para os estudos e a vida.

Comunicação e pensamento crítico

As habilidades comunicativas se desenvolvem escutando, lendo, escrevendo, discutindo, debatendo e trabalhando em grupo, enquanto outras habilidades analíticas e de pesquisa se desenvolvem mediante a interpretação e a determinação das conseqüências, a resolução de problemas e a análise de dilemas.

O pensamento crítico pode ser definido, em geral, como a capacidade de pensar de maneira criativa, tomar decisões, resolver problemas, visualizar, raciocinar, analisar, interpretar e saber como aprender. Os métodos didáticos que se utilizam no EDH refletem aqueles que a pesquisa revelou serem os que fomentam o pensamento crítico. São eles:

- exigir a justificativa das idéias e a demonstração das estratégias de raciocínio;
- confrontar os alunos com alternativas e perguntas que lhes façam pensar;
- fazer perguntas que admitem várias respostas;
- incentivar os alunos a participarem ativamente dos debates na sala de aula;
- agir como um mestre com seus aprendizes, mais que como um professor com seus estudantes;
- empregar técnicas socráticas de debate.

Habilidades para a vida

Por meio da formação expressa em habilidades sociais ou interpessoais e cognoscitivas como a comunicação, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a tomada de decisões, e do fortalecimento dessas habilidades em virtude dos assuntos que são ministrados, e sobretudo, pela forma em que são ensinadas, Exploreemos o Direito Humanitário ajudará os alunos a tomar decisões sábias no futuro: decisões que possam evitar a violência e as condutas de alto risco. Embora o EDH não seja em si mesmo um programa de desenvolvimento de aptidões para a vida, tanto seu conteúdo como seus métodos pedagógicos são compatíveis com este enfoque.

Guia de execução

Enfoque pedagógico

O principal método pedagógico é o da abordagem; o professor “explora” o assunto com os alunos e, ao mesmo tempo, é um especialista para eles, servindo-lhes de mentor no trabalho de formular perguntas e recolher informações. Ao contrário do método tradicional de aprender sobre as guerras nas aulas de história, em Exploremos o Direito Humanitário não se trata de dominar feitos e memorizar datas históricas. Trata-se de aplicar conceitos relativos ao respeito e à proteção da vida e da dignidade humana em situações reais de conflito e violência. Trata-se de apresentar considerações éticas que podem colocar em dúvida valores, tradições, expectativas e até a idéia de que há apenas uma resposta correta para cada pergunta.

Materiais e metécnicos para a aula

Todo o material didático para os alunos (textos, fotografias, gráficos, fichas de trabalho, etc.) pode ser obtido fazendo cópias dos originais que se encontram na pasta de EDH. Pode-se ainda colocar o material num quadro de anúncios ou copiá-lo num quadro negro. O material restante de que os alunos necessitam é mínimo e corresponde ao que qualquer outra aula possa precisar. Um mapa mundial é útil para que os alunos disponham de um ponto de referência comum para os casos práticos e acontecimentos históricos abordados no programa. Uma lousa clássica, ou um desses quadros onde se escreve com um tipo de tinta que pode ser apagada facilmente, é útil para os exercícios de resolução dos problemas.

Para utilizar as fitas de vídeo incluídas no programa é necessário um aparelho de vídeo. Caso não se tenha um, podem ser lidas as transcrições dos vídeos. O acesso ao site do EDH e à internet em geral não é indispensável, embora seja útil para que os alunos e os professores possam obter material ou informações adicionais sobre as questões abordadas.

Que recursos escolher? Curso abreviado

Exploremos o Direito Humanitário é um conjunto de meios que podem ser utilizados separadamente ou serem integrados aos programas educativos em vigor. Este material didático pode ser usado na aula, integrado nas várias áreas temáticas educativas, assim como em muitos locais e situações fora da escola.

Toda a documentação do EDH representa cerca de 20 horas de formação, que podem ser ampliadas com atividades e material complementares ou prolongando os debates. Tendo em vista que a estrutura global do EDH é flexível, permite selecionar as atividades que se adequam melhor aos objetivos e limitações de tempo do professor.

Guia de execução

A versão abreviada das abordagens requeridas para garantir uma compreensão geral, mas completa, das questões fundamentais relativas à proteção da vida e da dignidade humana em situações de violência e de conflito compreende as seguintes abordagens:

Abordagem introdutória: Imagens e percepções

Abordagem 1 A: O que as testemunhas podem fazer?

Abordagem 2 A: Limitação dos danos

Abordagem 3 A: Identificação das violações

Abordagem 4 A: Princípios básicos da Justiça

Abordagem 5 A: As necessidades provocadas pelos danos da guerra

Esta versão curta pode ser ampliada em função do tempo de que disponham o professor e os alunos, assim como dos objetivos da aprendizagem dos programas educativos em que o Exploreemos o Direito Humanitário será integrado.

Integração do EDH nas diferentes áreas temáticas educativas

Na maioria dos sistemas escolares, a introdução de novos programas supõe mais uma exigência de tempo, que será preciso extrair de planejamentos de estudos já bastante densos. Contudo, o EDH pode ser incluído nos programas de estudos secundários dentro de diferentes áreas temáticas. Os vários exemplos históricos e contemporâneos utilizados de conflitos armados em todo o mundo, assim como as questões éticas fundamentais que se colocam, têm vínculos claros com áreas temáticas educativas, tais como a história, as disciplinas sociais, os temas da atualidade, a Sociologia, a Geografia, a Educação Cívica, a Filosofia e o Direito. Também estão ligados às áreas de estudo interdisciplinares, como a formação cívico-social, os direitos humanos e a educação para a paz. Por último, as disciplinas de literatura e de língua podem também ser modelos adequados para as aulas de EDH, tendo em vista o enfoque do curso, baseado no debate e nas técnicas pedagógicas ativas. Como cada abordagem é dividida em sessões de 45 a 60 minutos, os módulos e as abordagens do EDH podem ser utilizados como unidades independentes nas aulas dessas áreas temáticas. O curso abreviado, que acabamos de mencionar, se considera um conjunto mínimo de abordagens de questões relativas ao Direito Humanitário, que pode ser ampliado em função das necessidades e interesses dos alunos ligados a áreas temáticas específicas.

Guia de execução

Uso do EDH além do âmbito escolar formal

O curso EDH pode também ser ministrado fora das aulas normais. Tanto o curso completo como o abreviado podem ser utilizados como meio para prolongar a jornada escolar, se assim se deseja. O EDH pode ser usado como programa extra-curricular optativo, talvez no contexto de um grupo de estudo de história ou de acontecimentos atuais, ou um grupo ou clube de debates, ou incluído em oficinas, debates ou trabalhos monográficos. Desta forma, Exploremos o Direito Humanitário apresenta a vantagem adicional de reunir alunos de diferentes cursos, bairros e comunidades e melhorar a compreensão mútua, enquanto aprendem questões relativas ao Direito Internacional Humanitário.

Se o EDH for ministrado fora das aulas previstas normalmente, é aconselhável estabelecer algum sistema de reconhecimento formal para os alunos que concluam o curso. Este mecanismo poderia ser, por exemplo, determinar créditos pelo curso ou, pelo menos, mencionar na ficha do aluno que ele concluiu o curso com êxito. Certificados aos alunos que terminem o curso também deveriam ser expedidos, em reconhecimento a esta conquista.

Situações fora da escola

O curso de EDH pode também ser ministrado em qualquer lugar onde meninos e meninas em idade escolar, que estejam cursando desde a escola secundária até a faculdade, possam se reunir periodicamente, sob a liderança de um adulto. O EDH pode ser utilizado de acordo com o modelo de oficinas, acampamentos de verão, programas de desenvolvimento juvenil ou de atividades de veraneio. Os módulos também podem se usar associados a programas de alfabetização ou em grupos de escoteiros e similares; podem ser ainda oferecidos por organizações e associações de voluntários ou organizações não governamentais.

É aconselhável que os adultos que ensinam o EDH nesses locais recebam formação sobre o uso do curso e, se for possível, tenham alguma experiência docente. Assim como nos cursos ministrados após o término das aulas regulares, seria necessário encontrar meios de recompensar os jovens que concluam o curso. Isto poderia ser feito por intermédio de créditos escolares, menção nas fichas escolares ou, pelo menos, mediante um certificado atestando que o jovem seguiu o programa. Se o curso se desenvolver em parceria com organizações de escoteiros ou similares, poderia ser concedida uma insígnia ao mérito ou outra distinção formal ao final do curso. Seria conveniente que os tribunais de menores estabelecessem que assistir ao curso EDH equivale, no caso dos delinquentes juvenis, à prestação de serviços comunitários, uma vez que boa parte do conteúdo se refere ao desenvolvimento da empatia, no sentido de responsabilidade cívica e solidariedade.

Guia de execução

Tradução

Existem versões definitivas dos módulos do EDH em quatro idiomas: árabe, espanhol, francês e inglês. Uma pequena quantidade de versões piloto pode ser obtida gratuitamente nos escritórios do CICV em Genebra (em inglês e francês), Cairo (árabe) e Buenos Aires (espanhol). Para questões relativas à produção e distribuição dessas quatro versões definitivas em âmbito nacional ou com sua tradução em idiomas diferentes do árabe, espanhol, francês e inglês, os interessados podem se dirigir ao CICV.

Formação de professores

O Movimento Internacional da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho lançará num grupo de países membros escolhidos cursos de formação de professores-formadores, seja em escala nacional ou internacional. Esses professores-formadores serão o grupo básico de formadores em seu âmbito nacional e serão encarregados de toda a formação posterior.

Adaptação

Uma grande variedade de material didático é oferecida para que o educador possa selecionar os mais adequados para a sua comunidade. É importante que o educador tenha em mente a existência de questões potencialmente sensíveis e respeite os limites pessoais de seus alunos - e a eles próprios -, sem obrigá-los a participar ou compartilhar informações pessoais sobre suas experiências ou história familiar. Assim, é conveniente que o educador evite o estudo de certos casos para não ferir a sensibilidade de sua comunidade, por considerações culturais ou religiosas, idade de seus alunos ou história local. Alguns educadores talvez optem por se servir de exemplos históricos de suas regiões para dar sensação de realismo ou proximidade. Outros talvez prefiram, ao invés disso, evitar os exemplos locais se a discórdia em torno das questões trazidas pelo exemplo pode tirar o brilho do conteúdo em Direito Internacional Humanitário ou prejudicar a experiência pedagógica.

Informações adicionais

Para mais informações sobre essas questões, dirijam-se à sua Sociedade Nacional da Cruz Vermelha ou do Crescente Vermelho.

Exploremos o Direito Humanitário



Glossário



Muitos termos e expressões são usadas em Exploremos o Direito Humanitário no seu sentido especializado. Por exemplo, o sentido em que se usa “ato humanitário” é mais restrito que o que se costuma dar. O leitor precisa ter em mente que muitos dos termos citados adiante são em geral empregados com um sentido mais amplo que o aqui especificado.

Ato humanitário (significado não jurídico) - a ação de uma pessoa comum, com vistas a proteger alguém cuja vida ou dignidade está em perigo e que ela não necessariamente conhece, correndo possíveis riscos pessoais.

Adesão - ato pelo qual um Estado aceita seguir as obrigações de um tratado que já está em vigor.

Alta Parte Contratante - Estado que ratificou uma convenção.

Anistia - perdão geral concedido a um grupo de pessoas que infringiram a lei.

Aplicação da lei - empreender ações legais para processar os responsáveis de crimes de guerra. O Direito Internacional Humanitário obriga os Estados a caçar e punir os autores de violações graves do Direito Internacional Humanitário, independentemente do local onde aconteceu a violação ou da nacionalidade do autor.

Armas de efeitos indiscriminados - armas que atingem tanto as pessoas e bens de caráter civil como os combatentes e os objetivos militares, ou que continuam a provocar vítimas após o fim das hostilidades.

Artigo 3 comum às Convenções de Genebra - artigo que se repete nas quatro Convenções de Genebra e se aplica aos conflitos armados não internacionais (embora o restante das Convenções se aplique apenas aos conflitos internacionais). Este artigo contém as normas fundamentais do DIH. Eis aqui seu texto:

ARTIGO 3

Em caso de conflito armado que não seja de caráter internacional e que surja no território de uma das Altas Partes Contratantes cada uma das partes em conflito terá a obrigação de aplicar, no mínimo, as seguintes disposições:

- (1) *As pessoas que não participem diretamente das hostilidades, incluídos os membros das forças armadas que tenham deposto as armas e as pessoas que estão fora de combate em virtude de doença, ferimentos, prisão ou por qualquer outro motivo, serão, em todas as circunstâncias, tratadas com humanidade, sem nenhuma distinção de caráter desfavorável baseada na raça, cor, religião ou crença, sexo, origem ou nível econômico ou qualquer outro critério análogo.*



Com relação a isto, estão proibidos, em qualquer período e local, no que tange às pessoas acima mencionadas:

- (a) *os atentados contra a vida e a integridade corporal, especialmente o homicídio em todas as suas formas, as mutilações, os tratamentos cruéis, a tortura e os suplícios;*
- (b) *a tomada de reféns;*
- (c) *os atentados contra a dignidade pessoal, especialmente os tratamentos humilhantes e degradantes;*
- (d) *as condenações e as execuções sem prévio julgamento perante um tribunal legitimamente constituído, com garantias judiciais reconhecidas como indispensáveis pelos povos civilizados.*

(2) *Os feridos e os enfermos serão recolhidos e assistidos.*

Um organismo humanitário imparcial, tal como o Comitê Internacional da Cruz Vermelha, poderá oferecer seus serviços às Partes em conflito.

Além disso, as partes em conflito farão o possível para colocar em vigor, mediante acordos especiais, a totalidade ou parte das outras disposições da presente Convenção.

A aplicação das disposições anteriores não terá efeitos sobre o estatuto jurídico das partes em conflito.

Ataques indiscriminados - ataques contra objetivos militares e pessoas ou bens civis sem diferenciar entre eles.

Bens de caráter civil - todo bem que não seja um objetivo militar.

Busca (significado não jurídico) - processo de localização e identificação de pessoas que podem ter ficado separadas de sua unidade militar (“desaparecido em combate”) ou de sua família durante um conflito armado.

Civil - toda pessoa que não seja um combatente.

Cláusula de Martens - disposição incluída em muitos tratados de DIH desde 1899 e que brinda uma proteção geral tanto aos civis como aos combatentes. A Cláusula de Martens afirma textualmente:

Nos casos não previstos nas disposições escritas do Direito Internacional, as pessoas civis e os combatentes ficam sob a proteção e o regime dos princípios do direito de gentes, derivados dos usos estabelecidos, dos princípios de humanidade e dos ditames da consciência pública.

Código - norma ou conjunto de normas. Os códigos podem estar escritos ou não (costume).

Combatente - toda pessoa que participa diretamente das hostilidades ou que é membro das forças armadas de um Estado ou de uma organização que participa de um conflito.



Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV) - organização humanitária imparcial, neutra e independente, cuja missão é proteger a vida e a dignidade das vítimas de guerra e de violência interna, e prestar-lhes assistência. Nas situações de conflito, o CICV dirige e coordena as atividades internacionais de socorro. Mesmo assim, busca prevenir o sofrimento por meio da promoção e do fortalecimento do direito internacional e dos princípios humanitários universais.

Confidencialidade - capacidade de manter algo em segredo. A confidencialidade é um dos princípios habituais de trabalho adotados pelo Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV) a fim de poder ter acesso às vítimas e protegê-las, mantendo um diálogo eficaz com as autoridades. O direito da jurisprudência confirma que o CICV tem direito absoluto a não divulgar informação. As pessoas que trabalham para o CICV não podem prestar declarações como testemunhas (salvo se tiverem autorização do próprio CICV) perante nenhum tribunal, sobre assuntos que tenham tomado conhecimento durante o desempenho de seu trabalho (Tribunal Penal Internacional para a ex-Iugoslávia, assunto Simic, 27 de julho de 1999).

Conflito armado - situação em que dois ou mais grupos organizados travam combates armados de caráter internacional ou interno.

Conflito armado internacional - luta entre as forças armadas de pelo menos dois estados. As guerras de libertação nacional (reconhecidas como tais pelas Nações Unidas) foram classificadas como conflitos armados internacionais.

Conflito armado não internacional - enfrentamentos, no território de um Estado, entre as forças armadas regulares e grupos armados identificáveis, ou grupos armados entre si. Também é chamado de conflito interno ou guerra civil.

Conflito interno - conflito armado que acontece no território de um Estado entre forças governamentais e grupos rebeldes ou entre grupos armados que lutam entre si (consulte “conflito armado não internacional”).

Conseqüência (significado não jurídico) - situação resultante de uma ação ou comportamento.

Convenções de Genebra - tratados assinados em Genebra, em 1949, e que constituem a base do Direito Internacional Humanitário moderno. Referem-se a:

- I. Os feridos e os enfermos das forças armadas em campanha
- II. Os feridos, os enfermos e os náufragos das forças armadas no mar
- III. Os prisioneiros de guerra
- IV. As pessoas civis



Criança - na Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, se define a criança como “todo ser humano menor de dezoito anos de idade, salvo que, em virtude da lei que lhe seja aplicável, tenha atingido a maioridade”.

Crime de guerra - violação grave do Direito Internacional Humanitário. Compreende os seguintes atos: matar intencionalmente, submeter à tortura ou a tratamentos desumanos, infligir deliberadamente grandes sofrimentos, atentar seriamente contra a integridade física ou a saúde, atacar a população civil, deportar ou trasladar ilegalmente grupos populacionais, utilizar armas ou métodos de guerra proibidos (armas químicas, bacteriológicas ou incendiárias), e apropriar-se de bens públicos ou privados.

Crimes contra a paz - planejar, preparar, iniciar ou fazer uma guerra de agressão ou uma guerra que viole os tratados internacionais. São definidos como tais no Estatuto do Tribunal de Nuremberg.

Crimes contra a humanidade - assassinato, extermínio, escravidão, deportação, prisão ou tortura quando cometidos como parte de um ataque generalizado ou sistemático contra uma população civil. Esses atos se definem com pequenas diferenças no Estatuto de Nuremberg e nos Estatutos do Tribunal Penal Internacional para a ex-Iugoslávia, do Tribunal Internacional para Ruanda e do Tribunal Penal Internacional.

Cumprimento (observância) - termo que indica que o comportamento de um país ou uma organização está de acordo com o determinado em um tratado ou acordo internacional.

Dano colateral - dano ou perda causado incidentalmente durante um ataque, apesar de terem sido tomadas todas as precauções necessárias para evitar perdas e danos a pessoas e bens civis ou, em qualquer caso, para que eles sejam mínimos.

Direito dos direitos humanos - conjunto de normas, aplicável em qualquer circunstância, que protege a dignidade humana, em especial contra comportamentos arbitrários das autoridades.

Direito internacional consuetudinário - normas não escritas definidas pela prática comum e por um acordo geral entre as nações.



Direito Internacional Humanitário (DIH) - conjunto de normas que, em período de conflito armado, protegem as pessoas que não participam, ou deixaram de participar, das hostilidades e estabelecem limites para os métodos e os meios de guerra empregados, também conhecido como direito da guerra.

Derrogar (significado não jurídico) - suspender, parar.

Deslocados internos - pessoas que abandonaram seus lares, mas não saíram de seu país, por temor de ser perseguidas ou para evitar os efeitos de um conflito armado ou atos de violência, violações dos direitos humanos ou catástrofes naturais ou produzidas pelo homem.

Detido - civil acusado de um delito ou mantido prisioneiro num conflito armado.

Dignidade humana (não jurídica) - Prestígio e honra de todas as pessoas, sejam quem sejam e independentemente de sua nacionalidade, raça, crenças religiosas, classe social, opinião política ou qualquer outra característica pessoal ou do grupo ao qual pertencem.

Dilema ético (significado não jurídico) - situação em que a busca de um objetivo importante é incompatível com a conquista de outro objetivo importante ou produz mais danos que benefícios.

Distinção entre civis e combatentes - a diferenciação entre as pessoas que intervêm e as que não intervêm nos combates é um princípio fundamental do Direito Internacional Humanitário, como se estabelece no Protocolo adicional I das Convenções de Genebra: As partes em conflito farão distinção em todos os momentos entre a população civil e os combatentes, e entre os bens de caráter civil e os objetivos militares e, conseqüentemente, dirigirão suas operações unicamente contra os objetivos militares.

Distúrbios internos - perturbação profunda da ordem interna em função de atos de violência que não constituem um conflito armado (por exemplo, motins ou lutas entre facções ou contra as autoridades).

Efeito residual (conceito não jurídico) - noção de que apenas uma ação pode se propagar e ter repercussões mais amplas, como quando se joga uma pedra na água, provocando uma série de ondas que se ampliam.



Emergência (significado não jurídico) - no trabalho humanitário, qualquer situação em que seja necessário atender necessidades de pessoas em perigo devido a uma catástrofe ou a um conflito armado. O Comitê Internacional da Cruz Vermelha intervém somente em situações de conflito armado ou de distúrbios internos, enquanto a Federação Internacional de Sociedades da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho prestam ajuda no caso de catástrofes naturais.

Entrada em vigor - momento em que um tratado começa a produzir efeitos jurídicos.

Fora de combate - diz-se dos combatentes que foram capturados ou feridos, que estão feridos ou são náufragos e que, portanto, não estão em condições de combater.

Genocídio - atos perpetrados com a intenção de destruir deliberada e sistematicamente um grupo racial, étnico, religioso ou cultural, mediante matanças, lesões, piora das condições de vida, medidas que impeçam os nascimentos ou que impliquem o traslado obrigatório de crianças.

Guerra de libertação nacional - conflito no qual um povo luta contra uma potência colonial, uma ocupação estrangeira ou um regime racista. Segundo o Direito Internacional Humanitário, uma guerra de libertação nacional (reconhecida como tal pelas Nações Unidas) é um conflito armado internacional.

Imparcialidade (significado não jurídico) - é o fato de socorrer pessoas ou tomar decisões que lhes digam respeito atendendo somente às suas necessidades, sem fazer distinções por motivo de nacionalidade, crenças religiosas, classe social ou opinião política.

Infrações graves - trata-se das violações mais graves do Direito Internacional Humanitário e que, segundo as Convenções de Genebra, abrangem:

- o homicídio intencional;
- a tortura ou os tratamentos desumanos, incluídos os experimentos biológicos;
- o fato de causar deliberadamente grandes sofrimentos ou de atentar seriamente contra a integridade física ou a saúde, a destruição ou a apropriação em grande escala de bens, não justificada por necessidades militares e efetuadas ilícita e arbitrariamente;
- o fato de obrigar um prisioneiro de guerra a servir nas forças armadas da Potência inimiga;
- o fato de privá-lo de seu direito de ser julgado legítima e imparcialmente segundo o que prescreve a presente Convenção;
- a deportação ou o traslado ilegal, a detenção ilegal, o fato de forçar uma pessoa protegida a servir nas forças armadas da Potência inimiga;
- a tomada de reféns.



O Protocolo adicional I ampliou esta lista acrescentando:

- os ataques contra a população civil, as pessoas civis ou os bens de caráter civil;
- os ataques indiscriminados;
- os ataques contra as instalações que contêm forças perigosas;
- os ataques contra localidades não defendidas e as zonas desmilitarizadas;
- o uso desleal (pérfido) do emblema da cruz vermelha ou do crescente vermelho;
- a demora na repatriação dos prisioneiros de guerra;
- as práticas de apartheid e demais práticas humilhantes e degradantes;
- os ataques dirigidos contra monumentos históricos, artísticos ou religiosos.

Internado - civil ou combatente que não é acusado de nenhum delito, mas está recluso como medida preventiva de segurança durante um conflito armado.

“Limpeza étnica” - deslocamento forçado ou extermínio de uma população étnica de uma zona concreta com o objetivo de impor a identidade e o poder de outro grupo étnico.

Mina terrestre - toda munição concebida para explodir pela presença, proximidade ou contato de uma pessoa, um animal ou um veículo e que deixe as pessoas feridas, incapacitadas ou mortas ou inutilize veículos.

Necessidade militar - conceito pelo qual se justifica o uso de certo grau de força por uma parte beligerante para conseguir o objetivo de guerra, sendo este objetivo a total submissão do inimigo o quanto antes possível e com as mínimas perdas humanas, materiais e econômicas.

Neutralidade - não tomar partido por nenhuma das partes de um conflito.

Não combatente - pessoa que não participa ou que deixou de participar das hostilidades.

Objetivos militares - bens que, por sua natureza, localização, finalidade ou utilização contribuem eficazmente com a ação militar e cuja destruição oferece uma vantagem militar definida.



Paramilitares - unidades militares que, apesar de não fazer parte das forças armadas ou policiais, recebem o apoio oficial ou extra-oficial do governo para participar das operações militares.

Partes em conflito - as que intervêm nas hostilidades, incluídas tanto as forças governamentais como as forças combatentes que podem não estar autorizadas oficialmente por um governo ou Estado.

Perfídia - fazer que o inimigo acredite que ele têm direito à proteção ou que deve prestar proteção com a intenção de enganá-lo.

Pessoa deslocada - [consulte “deslocados internos”].

Pressão social (noção não jurídica) - influência de familiares, amigos ou outras pessoas para que um indivíduo aja de uma determinada maneira.

Prisioneiro de guerra - combatente capturado num conflito armado internacional. Só os combatentes que reúnam certas condições têm direito a este estatuto (principalmente os membros das forças armadas).

Proporcionalidade - princípio segundo o qual a perda de vidas civis e os danos aos bens de caráter civil não devem ser excessivos em relação à vantagem militar que se espera conseguir com um ataque a um objetivo militar.

Protocolos adicionais - complementos a um tratado ou a um corpo de leis de direito internacional. Por exemplo, as Convenções de Genebra de 1949 se completaram com dois protocolos adicionais em 1977.

Quartel, negativa a dar - prática ilegal que consiste em negar-se a perdoar a vida a alguém, incluídas as pessoas incapazes de se defender ou que tenham se rendido.

Ratificação - processo pelo qual um governo ou organização se declara formalmente submetido ou obrigado pelas disposições de um tratado ou outro acordo internacional depois de tê-lo subscrito.

Reação em cadeia (significado não jurídico) - série de acontecimentos que influenciam nos seguintes ou que os provocam.

Refugiado - toda pessoa que, devido ao temor de ser perseguida, à guerra ou a acontecimentos que perturbem seriamente a ordem pública, se vê obrigada a abandonar seu lar e buscar refúgio fora de seu país de origem. Após chegar ao país de acolhimento, alguns refugiados têm direito a um estatuto especial. As condições para pedir esse estatuto estão estabelecidas na Convenção de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados.



Sofrimento desnecessário - dor ou angústia que não é essencial para a conquista de um objetivo militar (ou sofrimento que não é necessário para evitar um sofrimento maior). Embora não exista uma definição estrita de sofrimento desnecessário, ele é proibido, assim como os danos supérfluos, no Direito Internacional Humanitário.

Testemunha (significado não jurídico) - pessoa que presencia, sem participar, um acontecimento no qual a vida e a dignidade de outras pessoas correm perigo.

Tratado de Ottawa - acordo firmado em Ottawa, Canadá, em 1997, para proibir o uso, o armazenamento, a fabricação e a transferência de minas antipessoal, intitulado oficialmente “Convenção sobre a proibição do emprego, armazenamento, produção e transferência de minas antipessoal e sobre sua destruição”.

Tribunal Internacional para Ruanda (TIR) - tribunal criado pelas Nações Unidas em 1995 para julgar os responsáveis de genocídio, crimes contra a humanidade e crimes de guerra cometidos no território de Ruanda, e por cidadãos ruandeses em Estados vizinhos, entre 1o de janeiro e 31 de dezembro de 1994.

Tribunal Penal Internacional (TPI) - tribunal permanente que investigará e sancionará as violações mais graves do direito internacional, como o genocídio, os crimes contra a humanidade, os crimes de guerra e os atos de agressão.

Tribunal Penal Internacional para a ex-Iugoslávia (TPI) - tribunal criado pelas Nações Unidas em 1993 para julgar os responsáveis por crimes de guerra, genocídio e crimes contra a humanidade cometidos no território da antiga Iugoslávia desde 1991.

Urgência - (Consulte emergência).

Vítima - pessoa que sofre em consequência de um conflito armado.

Abordagem introdutória

1 Módulo

**Abordagem
introdutória**

(uma sessão)

**A perspectiva
humanitária**

(cinco sessões)



CICV

www.cicr.org

Abordagem introdutória

Imagens e percepções

(uma sessão)

Que imagens você tem de um conflito armado?

O que você pensa das tentativas de limitar os sofrimentos provocados pela guerra?

O que é a dignidade humana?

IMAGENS E PERCEPÇÕES

Uma pesquisa sobre o que os alunos sabem e opinam sobre os conflitos armados e as tentativas de reduzir os seus efeitos

CONCEITO:

Limites aos conflitos armados
Dignidade humana

HABILIDADES EXERCITADAS

Debater
Escutar
Discordar respeitosamente
Defender opiniões com argumentos

© Comitê Internacional da Cruz Vermelha

Genebra, 2001; versão portuguesa 2006

É permitido reproduzir, traduzir ou resumir esta obra para fins educativos, não comerciais. Contudo, tal utilização ou adaptação deve contar com a aprovação por escrito do CICV e incluir os logotipos da organização e do Education Development Center Inc. (que o CICV pode fornecer por meio de uma solicitação). As autoridades educacionais oficiais e as Sociedades Nacionais da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho podem acrescentar o próprio logotipo.

EXPLOREMOS O DIREITO HUMANITÁRIO

ESQUEMA DO CURSO

ABORDAGEM INTRODUTÓRIA

Abordagem introdutória: imagens e percepções

MÓDULO 1: A PERSPECTIVA HUMANITÁRIA

Abordagem 1A: O que as testemunhas podem fazer? [relatos de atos humanitários]
Abordagem 1B: Analisar os atos humanitários [testemunhas da guerra]
Abordagem 1C: O dilema das testemunhas [modelo hipotético do dilema]

MÓDULO 2: OS LIMITES NOS CONFLITOS ARMADOS

Abordagem 2A: Limitação dos danos [fotografias, comp. fotográfica, normas]
Abordagem 2B: Os códigos ao longo da história [exemplos de códigos de guerra]
Abordagem 2C: Concentrar-se nas crianças combatentes [composição fotográfica, vídeo, mapa]
Abordagem 2D: Concentrar-se nas minas antipessoal [vídeo, mapa]

MÓDULO 3: O DIREITO EM AÇÃO

Abordagem 3A: Identificação das violações [testemunhas da guerra]
Abordagem 3B: A perspectiva dos combatentes [modelos hipotéticos de dilemas]
Abordagem 3C: Quem é responsável?
Abordagem 3D: Estudo de um caso: My Lai [vídeo e representação de papéis]

MÓDULO 4: FAZER RESPEITAR O DIREITO

Abordagem 4A: Princípios básicos da Justiça [leituras]
Abordagem 4B: A evolução dos tribunais internacionais [leituras]

MÓDULO 5: COMO ENFRENTAR AS CONSEQÜÊNCIAS DA GUERRA

Abordagem 5A: As necessidades provocadas pelos danos da guerra [composição geográfica]
Abordagem 5B: Planejar um acampamento para pessoas deslocadas
Abordagem 5C: Concentrar-se na proteção dos prisioneiros [vídeo]
Abordagem 5D: Concentrar-se no restabelecimento dos contatos entre familiares [composição fotográfica]
Abordagem 5E: Os princípios éticos da ação humanitária [modelos hipotéticos de dilemas]

ABORDAGEM FINAL

Abordagem final: Onde vamos a partir de agora? [vídeo]

Abordagem introdutória: Imagens e percepções

Este debate introdutório é concebido para que o professor possa ter uma idéia inicial dos conhecimentos, percepções e atitudes dos alunos com relação à guerra e às tentativas de limitar os sofrimentos provocados por ela. Também pretende servir como exemplo para marcar a pauta do programa: um debate aberto mediante o qual o professor e os alunos explorem juntos questões difíceis e tentem entendê-las. Não existem “respostas corretas” nesta fase, e não se espera que os participantes estejam bem informados sobre o assunto.

A atividade opcional “Por que não proibir a guerra?”, de 15 minutos de duração, pode ser utilizada nesta abordagem, se houver tempo suficiente, ou em qualquer outra abordagem em que esta questão venha à tona.



Em geral, a palavra “guerra” se refere a um conflito armado entre dois ou mais países. A expressão “conflito armado” é mais genérica e inclui situações de conflito armado interno, como guerras civis. No material didático do curso são usadas ambas expressões sem fazer distinção entre uma e outra.

Objetivo:

- ▲ Tomar consciência das questões centrais subjacentes ao Direito Internacional Humanitário (DIH).
- ▲ Perceber que algumas das questões trazidas quando se aborda o Direito Humanitário não têm resposta fácil.
- ▲ Estabelecer uma definição preliminar de dignidade humana.

Para o professor:

- ▲ Perguntas para iniciar o debate
- ▲ Sobre os esforços para tornar a guerra ilegal

Preparação:

- ▲ Repassar as notas sobre debates contidas no Guia Metodológico, incluído na primeira oficina.
- ▲ Se for possível, ver a parte correspondente do vídeo de formação.

Duração:

Uma sessão de 45 a 60 minutos.

1. Introdução e pauta geral (5 minutos)

Explique aos alunos que esta conversa só vai refletir o que eles pensam quando o estudo do DIH estiver no começo, portanto não se deve esperar que ninguém esteja bem informado sobre o tema e que ninguém esteja obrigado a falar se não se sentir confortável com a questão apresentada.

Exponha as regras do debate:

- ▲ Escutar os demais com atenção, e esperar até que tenham terminado.
- ▲ Sentir-se livre para discordar das opiniões dos outros, mas tratar respeitosamente os demais alunos e suas opiniões

2. Desenvolvimento do debate. (30-45 minutos)

O conceito de dignidade humana é fundamental na abordagem do Direito Humanitário. O objetivo das normas que fazem parte do Direito Humanitário (assim como o dos direitos humanos) é a proteção da vida e da dignidade humanas.

Utilize o material do professor “Perguntas para iniciar o debate” para que os alunos proponham palavras e frases em resposta à questão inicial da dignidade humana.

Abordagem introdutória: Imagens e percepções

Em seguida, continue o debate valendo-se das perguntas que são indicadas adiante. Incentive os alunos a dar razões e expor exemplos concretos.

3. Conclusão: a dignidade humana nos conflitos armados (10 minutos)

- ▲ Conclua a conversa retornando ao conceito de dignidade humana.

Possíveis perguntas:

- O que significa dignidade humana em época de conflito armado?
- Como o fato de estar em guerra atinge a dignidade humana de civis e soldados?

Proponha aos alunos que eles desenvolvam entre eles uma definição da expressão “dignidade humana”. Anote a definição e coloque-a no quadro negro para que sirva de referência ao longo do programa

IDÉIAS CHAVE

- ◆ A noção de dignidade humana é central e reaparecerá ao longo de todo o programa de EDH.
- ◆ Algumas das questões apresentadas no programa EDH não admitem apenas uma resposta ou não têm uma resposta fácil. Um dos objetivos do EDH é determinar e analisar essas questões.

O canto das “respostas difíceis”

Cabe esperar que, a qualquer momento, os alunos apresentem perguntas que, mais cedo ou mais tarde, deverão ser abordadas durante o curso (como “por que simplesmente não se proíbe a guerra?” ou “quem fará cumprir as normas?”).

Determine um lugar na sala de aula onde você possa escrever essas perguntas. As respostas a algumas delas podem ser complicadas. Explique aos alunos que essas perguntas serão tratadas ao longo do curso.

Deixe sempre a lista de perguntas à vista de todos. Amplie-a à medida que seja necessário. Quando se aborde uma questão que tenha relação com uma das que está na lista, refaça a pergunta correspondente.

Atividades complementares



Conversa o/Debate - Por que não proibir a guerra?

Esta atividade responde às perguntas relacionadas com a idéia de estabelecer leis da guerra, como: “ao se promulgar normas que regularizam como comportar-se na guerra, não se está, de fato, legitimando-a?”, “essas normas em rela o   guerra não a transformam numa espécie de brinquedo?” ou “por que simplesmente não se proíbe a guerra, em vez de fazer tudo isso?”

Para abordar essas perguntas

➤ Considerem a seguinte frase:

As leis da guerra não seriam necessárias se o mundo simplesmente declarasse ilegais os conflitos armados.

➤ Analisem algumas das conseq ncias que haveriam caso os conflitos armados fossem declarados ilegais.

Por exemplo: O que aconteceria caso se proibisse a guerra e em seguida uma na o invadisse outra? Como se faria cumprir a lei? O que sabemos sobre as tentativas de eliminar as guerras no passado?

Quando se dedica tempo suficiente para esta abordagem, a conclusão a que normalmente se chega   que, mesmo se a guerra fosse formalmente proibida, seria muito difícil fazer cumprir esta proibi o [consulte o material do professor “Sobre as tentativas de eliminar a guerra feitas no passado”].

No final do debate, escrevam um ensaio explicando a sua própria conclusão e os motivos que o levaram a chegar a ela.

Esses ensaios podem ser publicados nas páginas do programa EDH do site do CICV

Comunica o - Entrevista sobre experiências pessoais

Entrevistar alguém que tenha passado por um dos sofrimentos comuns às guerras, tais como: viver um incêndio, passar fome, ficar ferido ou fisicamente incapacitado, ficar separado da família, ser seqüestrado, perder-se ou ser feito prisioneiro. Descrever a experiência por escrito. Incluir como a pessoa atingida se sentia, que pensamentos passavam pela sua cabeça. De que modo sua vida e dignidade humana estavam ameaçadas e que tipo de ajuda ela recebeu, caso tenha recebido alguma.

Nas sessões seguintes, quando forem analisadas as experiências das vítimas dos conflitos armados, essas entrevistas podem ser apresentadas por escrito.

Escrever e interpretar - A responsabilidade pela dignidade humana

Comentar uma das seguintes frases:

▲ Quando perguntaram a um jovem por que ele arriscou sua vida para salvar pessoas perseguidas, ele respondeu o seguinte:

Meu pai costumava dizer que o mundo   como uma grande corrente. Se um elo   quebrado, rompe-se tudo e a corrente não funciona mais.

▲ O autor russo Dostoievski escreveu:

Somos todos responsáveis por todos.

➤ O que significa esta afirma o? Vocês concordam? Expliquem qual o motivo?.

➤ Como o espírito desta afirma o pode ser aplicado nos conflitos armados?

➤ Vocês conhecem algum outro ditado ou provérbio que expresse este espírito?



Perguntas para iniciar o debate

Dignidade humana

O que é dignidade humana? Como vocês a definiriam?

Guerra

Que imagens lhes vêm em mente quando escutam a palavra “guerra” ou a expressão “conflito armado”?

Quais são as guerras atualmente em curso no mundo?

Quais são as guerras que aconteceram no passado que vocês conhecem?

O que é a guerra?

Meios de guerra*

Tudo é permitido nos conflitos armados?

Existem algumas armas que deveriam ser proibidas nos conflitos armados?

Quais? Por quê?

A idéia de “inimigo”

Como vocês definiriam o termo “inimigo”?

Durante um conflito armado, existem circunstâncias em que o inimigo merece ser protegido?

Pessoas civis

O que é uma pessoa civil?

Como as pessoas civis devem ser tratadas durante os conflitos armados? Por quê?

Existem casos em que se pode atacar as pessoas civis?

Existem circunstâncias em que o ataque a pessoas civis pode ser justificado? Como?

O que acontece se uma pessoa civil fornece alimentos aos soldados inimigos?

O que acontece se uma pessoa civil fornece armas para o inimigo?

Crianças

Por que às vezes as crianças participam dos conflitos armados?

Deveria haver uma idade mínima para poder participar de uma guerra?

Em caso afirmativo, qual deveria ser o limite de idade? Por quê?

Existem casos em que a participação de crianças nas hostilidades pode ser justificada?

* Nota: É importante demonstrar porque certas armas deveriam ser proibidas (como as minas antipessoal e as armas biológicas, químicas ou atômicas), porque assim ficam claros dois princípios fundamentais do Direito Humanitário:

1) a necessidade de evitar sofrimentos desnecessários e 2) a proibição das armas de efeitos indiscriminados (que não distinguem entre combatentes, nem entre civis e alvos militares). Armas como as minas antipessoal, as armas biológicas e as químicas foram justamente proibidas porque não podem diferenciar entre pessoas civis e militares e porque causam sofrimentos excessivos.



Combatentes feridos

Como vocês acham que os combatentes inimigos feridos deveriam ser tratados?

Prisioneiros

Como os prisioneiros inimigos deveriam ser tratados? Por quê?

O que acontece se este prisioneiro inimigo cometeu algum dano contra alguém da sua família?

É justo torturar um prisioneiro para obter informação? Em caso afirmativo, em que circunstâncias?

Mulheres

Existem casos em que as mulheres estão diretamente envolvidas na luta?

Qual é a opinião de vocês com relação a isso?

Vocês acreditam que as mulheres civis precisam de proteção especial em período de guerra?

Que tipo de proteção?

Outras pessoas sob proteção

Existem outras pessoas que requerem proteção especial em período de guerra? Quem? Por quê?

Locais sob proteção em período de guerra

Na sua opinião, existem locais que não deveriam ser atacados?

Que locais? Por quê?

Em alguns casos, é aceitável atacar hospitais ou unidades de saúde?

Por quê ou por quê não? (Em caso afirmativo, em que circunstâncias?)

Há casos em que é aceitável destruir as casas da população, as cidades ou sua infra-estrutura?

Por quê ou por quê não? (Em caso afirmativo, em que circunstâncias?)

Normas

O que é uma norma jurídica?

De onde ela vem?

Vocês acreditam que seja razoável existir normas que limitam os sofrimentos provocados pelos conflitos armados?

Por quê ou por quê não?

Existem normas deste tipo?

(Em caso afirmativo, o que essas normas estabelecem?)

Organizações humanitárias

Vocês conhecem alguma organização que trabalhe para proteger e ajudar as pessoas atingidas pela guerra?

Quais? O que elas fazem?

Dignidade humana

O que significa dignidade humana em período de conflito armado?



Sobre os esforços para proibir a guerra

Nos 3.400 de história registrada, este mundo só conheceu 250 anos de paz. Apenas desde 1945 houve mais de 400 conflitos armados no mundo.

-Fonte: Programa de Estudo da Cruz Vermelha Neozelandesa

Depois da I Guerra Mundial

Pacto da Liga das Nações, 1919

As Altas Partes Contratantes,

Considerando que para fomentar a cooperação entre as nações, e para garantir a elas a paz e a segurança, é necessário:

- ▲ Aceitar certos compromissos de não recorrer à guerra;
- ▲ Manter à luz do dia relações internacionais baseadas na justiça e na honra;
- ▲ Observar rigorosamente as normas prescritas pelo Direito Internacional, de agora em diante reconhecidas como regra de conduta efetiva dos governos;
- ▲ Fazer com que a Justiça prevaleça e respeitar rigorosamente todas as obrigações dos tratados nas relações mútuas dos povos organizados;

Adota-se o presente Pacto para instituir a Liga das Nações.

ARTIGO 11

Declara-se expressamente que toda guerra ou ameaça de guerra ... interessa a toda a Sociedade, que deverá tomar as medidas necessárias para garantir eficazmente a paz das nações ...

ARTIGO 12

Todos os Membros da Liga concordam que, se entre eles surgir algum desacordo capaz de provocar uma ruptura, eles o submeterão ao procedimento de arbitragem ou conciliação judicial, ou ao exame do Conselho. Estão ainda de acordo que em nenhum caso deverão recorrer à guerra antes que tenha transcorrido um prazo de três meses depois da sentença dos juizes ou da decisão judicial ou do ditame do Conselho ...

ARTIGO 15

... Se o ditame do Conselho for aceito por unanimidade ... os Membros da Liga se comprometem a não recorrer à guerra contra nenhuma Parte que esteja de acordo com as conclusões do ditame.

No caso em que o Conselho não conseguir que seu ditame seja aceito por todos os seus Membros ... os Membros da Liga se reservam o direito de proceder como julgarem conveniente para a manutenção do direito e da justiça ...

[Convém apontar que o Pacto não proibia a guerra ou o uso da força, mas que estabelecia um procedimento para restringir a guerra a limites toleráveis. O primeiro instrumento internacional que banuiu a guerra foi o Pacto Briand-Kellog, de 1928.].



Sobre os esforços para proibir a guerra

Depois da II Guerra Mundial

Carta das Nações Unidas, 1945

PREÂMBULO

Nós, os povos das Nações Unidas, decididos a:

- ▲ preservar as gerações futuras do flagelo da guerra que duas vezes durante a nossa vida infringiu à Humanidade sofrimentos indescritíveis,
- ▲ reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e o valor da pessoa humana, na igualdade de direitos de homens e mulheres e das nações grandes e pequenas,
- ▲ criar condições nas quais possam se manter a justiça e o respeito às obrigações provenientes dos tratados e de outras fontes do Direito Internacional,
- ▲ promover o progresso social e elevar o nível de vida dentro de um conceito mais amplo de liberdade,

COM TAIS OBJETIVOS

- ▲ praticar a tolerância e viver em paz como bons vizinhos,
- ▲ unir nossas forças para a manutenção da paz e a segurança internacionais,
- ▲ garantir, mediante a aceitação de princípios e a adoção de métodos, que não se usará a força armada, a não ser a serviço do interesse comum ...

ARTIGO 2

... Os membros da Organização, em suas relações internacionais, se absterão de recorrer à ameaça ou ao uso da força contra a integridade territorial ou a independência política de qualquer Estado ...

ARTIGO 42

... O Conselho de Segurança ... poderá exercer, por meio de forças aéreas, navais ou terrestres, a ação que seja necessária para manter ou restabelecer a paz e a segurança internacionais ...

ARTIGO 51

Nenhuma disposição desta Carta prejudicará o direito permanente de legítima defesa, individual ou coletiva, em caso de ataque armado contra um Membro das Nações Unidas...

1 Módulo

A perspectiva humanitária

(cinco sessões)

O que é uma testemunha?

Quais são os dilemas com os quais as testemunhas se vêem confrontadas?

Que efeitos podem ter as ações das testemunhas?

Qual é a natureza dos atos humanitários?

ABORDAGENS:

- 1A. O que as testemunhas podem fazer? (três sessões)
- 1B. Analisar os atos humanitários (uma sessão)
- 1C. O dilema das testemunhas (uma sessão)

CONCEITOS:

Testemunha
Dilema
Ato humanitário
Pressão social

Em todos os módulos:

Dignidade humana
Obstáculos a um comportamento humanitário
Dilemas
Conseqüências
Múltiplas perspectivas

HABILIDADES EXERCITADAS:

Ver em perspectiva
Representar papéis
Analisar relatos
Narrar relatos
Analisar dilemas
Determinar as conseqüências

Abordagem 1A: O que as testemunhas podem fazer?

A abordagem 1A se concentra em histórias de pessoas comuns que, em tempos de guerra ou de violência, agiram em benefício de pessoas atingidas por essas situações, protegendo a vida e a dignidade das mesmas, apesar de correr possíveis riscos ou a possibilidade de sofrer danos pessoais. Não necessariamente os que receberam auxílio eram conhecidos daqueles que lhes prestaram ajuda.

Essas histórias foram extraídas da vida real e portanto não seguem nenhuma pauta estabelecida. Cada relato apresenta uma diferença: o momento e o lugar da história, o tipo de violência (conflito armado, violência racial, gangues juvenis ...), a nacionalidade de quem ofereceu proteção, etc. Os relatos são apresentados com notas sobre seus aspectos singulares. No item 3, "Exploremos vários relatos", propõem-se perguntas que podem ser utilizadas em todos eles.

Selecione várias histórias para seu grupo. Convém dedicar pelo menos duas sessões para a abordagem desses relatos, de maneira que os alunos possam se familiarizar com a ação e o possível efeito da ação de várias testemunhas através de vários enfoques pedagógicos (representar papéis, debate em grupos pequenos, análise e apresentação), concentrando-se no desenvolvimento do valor para agir.

Objetivos:

- ▲ Compreender o efeito que a ação de uma testemunha possa ter sobre as ações de outros.
- ▲ Tomar consciência dos exemplos de testemunhas que agem para proteger a vida e a dignidade de pessoas atingidas por situações de violência.

Material didático:

- ▲ Relatos
- ▲ Mapa-múndi (se possível), para situar os lugares onde as histórias acontecem

Para o professor:

- ▲ Contexto dos relatos

Duração:

Duas ou três sessões de 45 a 60 minutos

Preparação:

Escolha os relatos que você vai utilizar e a ordem em que eles serão apresentados.

Revise, no Guia Metodológico, as notas sobre o emprego de relatos, a representação de papéis e o trabalho em grupos pequenos, assim como as oficinas correspondentes.

Se for possível, consulte a parte correspondente do vídeo de formação.



Sempre existe um momento em que a opção moral vem à tona. Com frequência é um relato, um livro ou uma pessoa, que faz com que sejamos capazes de fazer uma opção diferente, uma opção pela humanidade, pela vida.

- Elie Wiesel em "Courage to care"

1. Chuva de idéias (5 minutos)

- O que é necessário para realizar uma ação em benefício de uma pessoa cuja vida e dignidade correm perigo, podendo isso significar um risco ou impopularidade para quem a realiza?

2. Conceito de testemunha (5 minutos)

Chegar a um conceito que defina a testemunha como alguém que presencia uma circunstância em que a vida ou a dignidade de outras pessoas está em perigo, e que de maneira nenhuma está envolvido na situação que presenciou, mas que poderia reduzir suas conseqüências.

Abordagem 1A: O que as testemunhas podem fazer?

3. Explore vários relatos

(a duração vai depender dos relatos escolhidos e dos diferentes enfoques a serem empregados)

**Possíveis enfoques:**

- ▲ Em grupos pequenos, cada grupo lê e debate um relato diferente e depois conta aos outros.
- ▲ Os alunos encenam um relato, designando-se vários estudantes para cada personagem para que eles analisem a motivação do mesmo.
- ▲ Leia em voz alta um relato para o grupo, parando nos pontos de decisão assinalados (<->) no relato, para que o grupo possa debater sobre o que eles acham que o personagem deveria fazer nesse momento.

[na página 1A-5 há sugestões sobre a seqüência das atividades relacionadas com os relatos]

Perguntas para a narração e o debate de relatos:

- Quando e onde aconteceram os fatos?
- Como a vida ou a dignidade humana corriam perigo nessa situação?
- Quais foram os obstáculos enfrentados por aqueles que salvaram os atingidos?
- Quem eram as testemunhas e decisões que elas tomaram? Por quê? Em que consistiam as pressões e os riscos?
- Qual foi o resultado das ações das testemunhas? No início? Mais tarde?

Nossa indiferença perante o mal nos converte em cúmplices do delito.

— Egil Aarvik, na entrega do Prêmio Nobel da Paz de 1986

Conclusão - depois da última sessão sobre os relatos (15 minutos)

Lembre aos alunos que atos como esses se produzem no mundo todo, embora nem sempre nos damos conta deles.

Peça aos alunos:

- ▲ que façam um resumo das situações da vida real expostas nos relatos que o grupo abordou,
- ▲ que voltem a analisar os obstáculos que as testemunhas tiveram de superar, os riscos que elas assumiram e o efeito que produziu a sua intenção de proteger outras pessoas.

Possível pergunta:

- Vocês conhecem algum exemplo, na escola, no bairro ou em suas famílias, de testemunhas que tenham feito algo para proteger a vida ou a dignidade de alguém?

Leia as seguintes frases do autor Ervin Staub sobre a influência das testemunhas na conduta das pessoas. Peça aos alunos que procurem nos relatos exemplos que ilustrem o significado de cada frase.

Abordagem 1A: O que as testemunhas podem fazer?

As testemunhas podem exercer uma grande influência. Podem definir o significado dos acontecimentos e empurrar os outros para a empatia ou a indiferença.



As pesquisas psicológicas mostram que basta que apenas uma pessoa se desvie da conduta do grupo para que a conformidade diminua consideravelmente. Nas situações de urgência, a probabilidade que se preste ajuda aumenta consideravelmente quando uma testemunha afirma que a situação é grave ou pede a outras pessoas para intervir.



Até a conduta dos governos pode se ver consideravelmente influenciada pelas testemunhas, indivíduos, grupos ou outros governos.

-Ervin Staub, The roots of evil

IDÉIAS CHAVE

- ◆ Testemunhas são pessoas comuns que não estão diretamente envolvidas na situação de violência e que podem agir para proteger a vida e a dignidade de pessoas atingidas pela mesma, embora não necessariamente as conheçam.
- ◆ As testemunhas intervêm com frequência, apesar de possíveis riscos ou danos pessoais.
- ◆ Em todas partes houve pessoas comuns que se opuseram a ações desumanas para proteger as pessoas vulneráveis.

Abordagem 1A: O que as testemunhas podem fazer?

Cada caso parece me atingir diretamente.

Se me dizem que em algum povoado há pessoas detidas sem ser julgadas, sintome de alguma forma responsável. Não é possível ficar sentado.

Não é possível deixar de participar do problema.

-Entrevista com Unity Dow,
Amnesty action, Winter 1999

Os relatos

Inclui-se uma seleção de relatos da vida real procedentes de várias partes do mundo. Todos têm a ver com situações em que a vida ou a dignidade humana está ameaçada por causa de um conflito armado ou de outras formas de violência.

Em cada relato, a testemunha

- ▲ é uma pessoa comum,
- ▲ que freqüentemente coloca sua vida ou seu bem-estar em risco.
- ▲ para proteger alguém que não necessariamente conhece, sem estar direta ou indiretamente envolvido nos acontecimentos.

Utilize alguns desses relatos ou substitua-os com toda liberdade por outros relatos semelhantes.

Nas páginas sobre Exploremos o Direito Humanitário (EDH) do site do CICV há outros exemplos.

Cada relato tem algo diferente a oferecer à abordagem a partir de uma perspectiva humanitária. No quadro abaixo estão especificadas algumas das características especiais de cada relato e seus possíveis usos. Em seguida estão indicadas a seqüência e as atividades recomendadas para ajudar os alunos a se familiarizar e analisar os relatos.

Características:	Título:	Possíveis usos:
Jovem em perigo por causa de distúrbios civis	Sozinha sentada no banco	Um bom ponto de partida para alguns alunos, porque podem identificar-se facilmente com a vítima, que pertence ao ambiente escolar.
Violência juvenil	Um lojista valente	Uma reação humanitária que prevalece sobre os interesses pessoais
Notável efeito da presença de uma única testemunha	Depois da batalha, uma testemunha se apresenta	Útil para rastrear a cadeia de conseqüências derivadas do efeito imediato e a longo prazo do ato de uma simples testemunha
Aumento do comportamento humanitário	Passo a passo	Oportunidade de analisar um exemplo de mudança gradual no comportamento humanitário daqueles que prestaram socorro; bom relato para a representação de papéis, com quatro participantes bem definidos
Divisão étnica	Os vizinhos aliviam a dor nos acampamentos	Mostra pessoas que ultrapassam as barreiras étnicas que caracterizam um conflito armado para ajudar aqueles que correm perigo

Também incluem-se os antecedentes históricos necessários para situar cada relato. Em alguns dos relatos são propostos pontos de decisão, assinalados com o símbolo <->

Abordagem 1A: O que as testemunhas podem fazer?

A ausência de protestos pode reafirmar aos autores acerca da legitimidade do que eles fazem.

– Ervin Staub, *The roots of evil*

Inclusive nos momentos mais sombrios na prisão, quando éramos, eu e meus companheiros, oprimidos até o limite de nossas forças, às vezes eu via um resquício de humanidade num dos guardas, talvez durante só um segundo, mas isso era suficiente para me deixar tranquilo e seguir adiante.

– Nelson Mandela, *Long walk to freedom*

Seqüência e atividades propostas

O que fazer diante de uma ameaça à dignidade humana

“Sozinha no banco” ou “Um lojista valente” (35-45 minutos)
Comece solicitando aos alunos que tentem se lembrar de experiências de suas vidas que tenham relação com as circunstâncias do relato (primeiro dia de aula ou ir pela primeira vez a uma escola nova, encontrar-se num bairro desconhecido ou hostil, etc.). Consiga, junto a eles, uma lista de pensamentos e sentimentos que eles tenham tido nessas situações e dos motivos desses pensamentos e sentimentos.

Leia o relato. Antes do debate, encarregue os alunos de escrever o que acreditam que pensava o jovem do relato, conforme os acontecimentos iam se desenrolando.

Dirija um debate sobre as respostas dos alunos ao relato. Ajude-lhes a concentrar-se no perigo da situação e na ameaça para a dignidade humana.

Em seguida, peça-lhes que escrevam suas idéias sobre o que a pessoa que salvou a situação poderia ter pensado. Em que situação se encontrava o lojista ou Grace Lorch? Quais eram os riscos e pressões que ele enfrentava? O que pode ter levado essa pessoa a intervir?

Possíveis perguntas:

- Que obstáculos enfrentou aquele que salvou a moça daquela situação?
- Que decisões vocês acreditam que cada uma das pessoas tomou?
- O que vocês acham que os agressores pensavam?
- Que efeito produziu o ato humanitário? O que vocês acham que aqueles que atacaram a moça farão no futuro? Por que vocês acreditam que a multidão não impediu que Grace Lorch protegesse Elizabeth Eckford?

Convide os alunos a narrar a história de suas vidas. Alguns deles passaram por uma experiência parecida? O que eles se lembram de ter pensado ou sentido? Algum deles já se viu em meio a uma situação em que ajudou uma pessoa vulnerável? O que eles pensaram em fazer? O que fizeram?

Investigar a cadeia de conseqüências

“Depois da batalha” (30-45 minutos)

Introduza o relato explicando que se trata da resposta de uma pessoa que, por acaso, observou os grandes sofrimentos dos feridos depois da batalha de Solferino, em 1859. Ao debater o relato, ajude os alunos a imaginar o campo de batalha tal como deveriam tê-lo visto as testemunhas naquele momento.

Pergunte aos alunos o que lhes parece surpreendente sobre este incidente e por que ...

[Por exemplo, que não tivesse ninguém para ajudar os soldados feridos e moribundos, ou que os vizinhos do lugar não se aproximaram para prestar ajuda]

Faça com que os alunos valorizem o efeito da ação de “só uma pessoa” sobre o comportamento de outros.

Abordagem 1A: O que as testemunhas podem fazer?

Possíveis perguntas:

- Como a conduta de uma testemunha afetou o comportamento dos demais?
- Que cadeias de conseqüências são possíveis quando as testemunhas se comportam de maneira desumana, não fazendo, por exemplo, caso das petições de ajuda ou roubando até os soldados moribundos?

Os alunos podem traçar uma rede de “reações em cadeia”, colocando no papel uma ação humanitária do relato e em seguida anotando outras ações que surgiram a partir deste, de maneira que cada ação seja um elo da cadeia que leva a novas ações. Estimule-os a explicar as cadeias que tenham encontrado no relato.

Peça aos alunos que imaginem os vários elos da reação em cadeia que levou finalmente à implantação da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho no mundo todo.

Como as atuações graduais contribuem para reforçar a intervenção humanitária?

“Passo a passo” (grupos pequenos e representação de papéis) (45 minutos)

Inicie o debate sobre o que leva as pessoas a reagirem de forma humanitária:

- O que é preciso para fazer algo difícil, perigoso e impopular com o objetivo de proteger alguém cuja vida ou dignidade corre perigo?

[Por exemplo: valor pessoal, fortes princípios morais ou religiosos, ignorância do possível perigo, ter passado por algo parecido, etc.]

Incentive os alunos a usar os relatos estudados, assim como os exemplos de sua experiência pessoal.

Apresente “Passo a passo”. Em seguida, determine um dos quatro papéis para cada aluno. Peça que cada um deles imagine que é o personagem que lhe foi designado e que escreva sobre os possíveis pensamentos e sentimentos deste personagem no momento do relato.

Passados de 5 a 10 minutos, reúna os alunos em função dos personagens sobre cujos pontos de vista eles estavam refletindo. Faça-os debater em grupos pequenos as seguintes perguntas:

- O que seu personagem está tentando fazer? Por quê?
- O que seu personagem espera e teme em cada circunstância do relato?

Faça com que os alunos representem a situação.

A representação poderia ter início com as seguintes palavras:

A ação transcorre na Polônia ocupada em 1942. Há vários meses Jerezy e Stefa escondem em seu apartamento de um quarto uma moça chamada Irena. Esta tarde, Jerezy volta do trabalho. Para ele, o perigo está ultrapassando o que ele pode agüentar.



Com frequência, o bem, como o mal, começa aos poucos. Os heróis se fazem, não nascem. Com muita frequência, aqueles que prestam ajuda têm no início apenas um pequeno compromisso: esconder alguém durante um dia ou dois. Contudo, uma vez que deram esse passo, começam a ver a si mesmos de outra maneira, como uma pessoa que ajuda os outros.

– Ervin Staub, *The roots of evil*

Abordagem 1A: O que as testemunhas podem fazer?

A experiência nos ensina que, quando alguém levanta a voz em favor de seus semelhantes mais desfavorecidos, seu protesto surte efeito. (...) Nossos esforços seriam frutíferos ainda que deixassem indiferentes os martirizados, já que dariam alívio e consolo às vítimas.

— Elie Wiesel, Newsday

Terminada a representação, organize um debate para estimular os alunos a refletir sobre esta experiência e sobre as decisões que os diferentes personagens tomam.

Possíveis perguntas:

- O que você pensa sobre as decisões que seu personagem tomou? Por quê?
- O que você pensa das decisões que os outros três tomaram? Examine os demais passos na atuação daqueles que salvaram os que estavam em perigo. Para ajudar os alunos a reconhecer que as diferenças individuais (de temperamento, por exemplo) levam as pessoas a reagir de maneira diferente diante do perigo, proponha debater as seguintes questões:
 - Como cada uma dessas pessoas contribuiu para a sobrevivência de Irena?
 - Como os atos de ajuda de uma pessoa influenciam os atos de outras?
 - Por que não todas as pessoas são igualmente capazes de fazer o que se deve fazer?
 - Para você, o que significa o título do relato?

Testemunhas de atos humanitários no mundo

Solicite aos alunos que apliquem o que aprenderam a outras histórias de pessoas comuns de lugares diferentes que tenham agido para proteger a vida ou a dignidade humanas contra várias formas de violência. Esses exemplos demonstram a diversidade de protagonistas, lugares e contextos:

Relato	Contexto	Lugar	Protagonista
Os vizinhos amenizam num campo de prisioneiros	Guerra	Bósnia	Um jornalista
Uma testemunha se apresenta	Distúrbios civis	África do Sul Africa	Autobiografia de Nelson Mandela
Um lojista valente (se não se utilizou antes)	Violência urbana	Tailândia	Um professor

Pode-se propor relatos adicionais procedentes da história e das notícias locais, e também das páginas de EDH encontradas no site www.cicr.org.

Atividades complementares

Pesquisar e recolher relatos

Pesquisem a história, as lendas e a religião de sua comunidade em busca de relatos de testemunhas que tenham agido para proteger a vida e a dignidade de pessoas que sofreram situações de violência.

- O que levou-lhes a agir? Qual foi o resultado?
- Ilustrem e preparem um álbum ou um mural com os relatos que vocês reuniram.

Provérbios

Exponham sua interpretação pessoal do seguinte provérbio do poeta sufista do século XIV Jelaluddin Rumi:

Seja uma lâmpada, ou um bote salva-vidas, ou uma escada

Vocês podem interpretar a sentença acima por intermédio de um desenho, ou tomar este como inspiração para escrever alguma coisa a respeito do próprio desenho ou compor uma canção.

Através de uma “chuva de idéias”, reúnam frases ou provérbios que tenham escutado e que reflitam o ponto de vista humanitário. Expliquem a relação de cada provérbio com o espírito humanitário. Por exemplo, quando um aluno propôs a expressão “ser um macaco de imitação”, outros alunos justificaram sua inclusão pelo fato de que as pessoas seguem os exemplos das outras, o que é tão válido para o comportamento humanitário como para qualquer outro tipo de conduta.

Reúnam (junto à família ou a outras fontes) provérbios tradicionais que reflitam o ponto de vista humanitário. Colaborem na preparação de um folheto ou de uma colagem com os provérbios.

Em vez de buscar vingança, dêem um bom exemplo

— Um estudante de Djibuti

A compaixão mantém o mundo unido

— Um estudante da Tailândia

Um “hadiz” do Profeta diz: qualquer de vocês que vir um ato injusto deve intervir para mudá-lo com suas mãos; se não pode, que o faça com a língua; e, se nem sequer pode assim, que o faça com seu coração, e isto é o mínimo.

— Um estudante do Egito

Nem mesmo um caçador pode matar um pássaro que recorra a ele em busca de refúgio.

— Provérbio japonês

Investigar as conseqüências

Analisem o efeito da ação das testemunhas para a proteção da vida e dignidade humanas.

Escolham uma das seguintes opções e façam um diagrama que mostre a rede de reações em cadeia:

- Algo que vocês tenham feito em benefício de outra pessoa
- Algo que outra pessoa tenha feito como testemunha

Escrevam a ação da testemunha dentro de um círculo no centro da rede. Em seguida expressem o efeito que esta ação teve, conectando o círculo com todas as pessoas e todos os fatos que vocês se lembrarem.



Antecedentes de “Depois da batalha”



Solferino é uma pequena cidade situada no que é hoje o norte da Itália. Embora os habitantes da península italiana compartilhem uma língua e uma cultura comuns, desde a queda do Império Romano a Itália não voltou a ser uma nação única até a década de 1860-1870. A península estava dividida em diversos principados, com frequência sob o domínio de seus vizinhos mais poderosos, particularmente a França e a Áustria. Mesmo que ambas as nações tenham tentado controlar o norte da Itália, a maioria dos habitantes de Solferino e dos povos ao redor não eram nem franceses e nem austríacos.

A Revolução Francesa e o período de domínio francês do norte da Itália provocaram um movimento em favor de um Estado italiano unificado, livre da dominação estrangeira. Esse movimento abriu o caminho para várias revoluções em 1848. Todas elas fracassaram e as tropas austríacas ocuparam boa parte do norte e do centro da Itália.

Uma zona da península italiana que manteve certa independência foi o Reino do Piemonte, governado pelo rei Vitor Emanuel II.

Acontecimentos que abriram caminho para os fatos relatados: O Piemonte e a França estabeleceram uma aliança militar na década de 1850-1860. O plano consistia em obrigar a Áustria a declarar guerra ao Piemonte, para que a França pudesse vir em sua ajuda. O plano funcionou, e a Áustria declarou a guerra em 1859. Na batalha de Solferino, os exércitos francês e sardo, enviados por Napoleão III, enfrentaram as forças austríacas do imperador Francisco José I. No dia 24 de junho de 1859, cerca de 300 mil soldados, famintos e exaustos após muitos dias caminhando forçados, combateram o dia todo em Solferino e arredores, até que os austríacos se retiraram desesperadamente. A planície em que a batalha aconteceu converteu-se num lamaçal por causa da chuva forte, as pegadas dos combatentes e as ferraduras dos cavalos. Na manhã seguinte, quando os curiosos se aproximaram para observar a carnificina, o solo estava coberto por milhares de soldados mortos ou moribundos.

Fontes:

<http://www.infoplease.com>

<http://www.funkandwagnalls.com>

Espasa Calpe, Enciclopedia Universal Europeo-Americana

Henry Dunant, Recuerdo de Solferino, CICV, 1982

Caroline Moorehead, Dunant's dream: War, Switzerland and the history of the Red Cross, Nueva York, Carrol & Graf Publishers, Inc, 1998

Pierre Boissier, De Solferino a Tsushima. Historia del Comié Internacional de la Cruz Roja, Instituto Henry Dunant, Genebra, 1997.

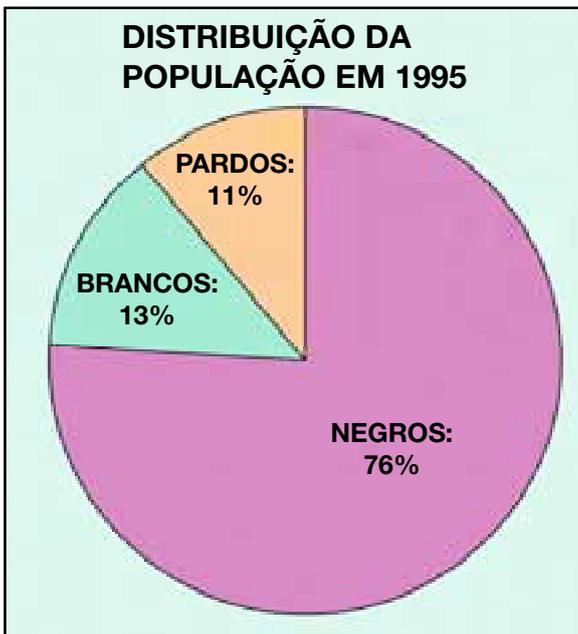


Antecedentes de “Uma testemunha que se apresenta”



Situada no extremo sul da África, a África do Sul tem 43,5 milhões de habitantes.

Até que os holandeses estabelecessem uma colônia no extremo da África em 1652, toda a zona era habitada exclusivamente por várias tribos africanas. Em 1814, a Grã Bretanha derrotou os holandeses e tomou o controle da região. No final do século, o controle se estendia até o norte e o leste, até as fronteiras atuais. Em 1910 foi criada a União Sul-Africana, no seio da Comunidade Britânica. De acordo com sua concepção, o governo e a economia estavam dominados pelos brancos. Periodicamente, o governo promulgava leis para reforçar o domínio branco. Muitas delas foram aprovadas pelo Partido Nacional, que governou a África do Sul de 1948 a 1994. O sistema de segregação racial, chamado apartheid, baseava-se em classificações raciais que determinavam onde podiam viver os diferentes grupos, os empregos que eles podiam ter, a educação que recebiam e sua participação na política.



Acontecimentos que abriram caminho para os fatos relatados:

Em 1912 foi criado o Congresso Nacional Africano (CNA) com o propósito de conseguir a igualdade para os povos da África do Sul. Em 1960, o governo sul-africano abandonou a Comunidade Britânica e tomou medidas para reforçar ainda mais o apartheid. Nos anos 1970 e 1980, o governo sul-africano perdeu muitos apoios internacionais. A opinião mundial voltou-se contra o apartheid em reação às informações dos meios de comunicação sobre o emprego da violência por parte do governo.

Por volta de 1990 estava claro que o apartheid tinha os dias contados. Importantes organizações que lutavam contra este sistema, como o CNA, foram legalizadas e seus líderes colocados em liberdade ou autorizados a regressar do exílio. Boa

parte da legislação segregacionista foi abolida. O governo e os principais partidos políticos iniciaram a redação de uma nova constituição e negociaram um processo de institucionalização de um governo da maioria. As negociações foram rompidas em junho de 1992, quando o CNA acusou o governo de estar envolvido em ataques a seus membros. O processo foi retomado em março de 1993, depois de o governo ter reconhecido que a polícia tinha a responsabilidade de proteger os partidários do CNA. O apartheid foi abolido e em 1994 foram celebradas as primeiras eleições livres.

Fontes:

Rita M. Byrnes, red., South Africa: A country study, Washington DC, Divisão de Investigação Federal da Biblioteca do Congresso, maio 1996

Edição on line:

<http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/zatoc.html>



Antecedentes de “Sozinha no banco”



Arkansas é um Estado do sul dos Estados Unidos da América. Little Rock é a maior cidade do Estado e também a sua capital. No final dos anos 1950, 77% da população de Arkansas era branca e 22% afro-americana.

Até 1954, a maioria das escolas dos Estados do sul praticava a segregação racial. As crianças afro-americanas não podiam frequentar as mesmas escolas que as brancas. Em geral, as escolas para afro-americanos recebiam menos recursos que as dirigidas para as crianças brancas. Frequentemente precisavam de consertos e não tinham fundos. Em 1954, a Corte

Suprema dos Estados Unidos decidiu que a segregação racial das escolas era ilegal. O tribunal deu ordem para que as escolas “só para brancos” abrissem “o mais rápido possível” suas portas para os estudantes afro-americanos.

Acontecimentos que abriram caminho para os fatos relatados: Para cumprir esta ordem da Corte Suprema, a Junta Escolar da cidade de Little Rock anunciou que a escola de educação secundária só para brancos, existente na cidade, já podia começar a aceitar alunos negros. Em setembro de 1957, primeiro dia de aula, nove crianças afro-americanas quiseram se matricular no Centro de Ensino Secundário de Little Rock. Numa reunião ocorrida na véspera, o diretor da escola havia dito aos pais dos alunos afro-americanos que ele não podia protegê-los se eles acompanhassem seus filhos até a escola. O governador de Arkansas enviou a Guarda Nacional (uma força militar sob as ordens do governo do Estado) para Little Rock, alegando que poderiam acontecer atos de violência. A Guarda Nacional impediu a entrada de crianças afro-americanas na escola. Uma grande multidão de brancos também tinha se reunido em volta da escola para impedir a entrada das crianças.

Fontes:

<http://www.funkandwagnalls.com>

Daniel Boorstin y Brooks Kelley con Ruth Boorstin, A history of the United States, Lexington, MA, Ginn and Company, 1981

<http://www.infoplease.com>

Daisy Bates, The long shadow of Little Rock, Nova York, David McKay, 1962



Antecedentes de “Passo a passo”



No início da II Guerra Mundial, a Polónia tinha uma superfície de cerca de 375 mil quilómetros quadrados. A Alemanha nazista e a União Soviética queriam parte deste território.

Antes da II Guerra Mundial, também havia na Polónia importantes grupos minoritários de alemães, russos e ucranianos. Ao longo da história, judeus perseguidos e expulsos de muitas regiões da Europa tinham sido acolhidos na Polónia, onde praticavam sua religião e construíram suas próprias escolas. Os judeus da Polónia mantinham excelentes relações com os governantes poloneses.

Esta é uma das razões pelas quais prosperou uma grande comunidade judia na Polónia. Quando a II Guerra Mundial começou, viviam na Polónia aproximadamente 3.350.000 judeus, dos quais sobreviveram apenas 90 mil.

A invasão da Polónia por parte da Alemanha, em 1o de setembro de 1939, marcou o começo da II Guerra Mundial. Menos de três semanas depois, a União Soviética também invadiu a Polónia. O governo polonês fugiu para Londres. Boa parte das forças armadas fugiu para outros países europeus para continuar lutando contra os alemães. A resistência polonesa, que continuou combatendo os alemães, foi especialmente ativa em Varsóvia. Em junho de 1941 a Alemanha nazista invadiu a União Soviética e a parte da Polónia ocupada pelo exército soviético. No final do mês, toda a Polónia se encontrava em poder dos alemães.

Acontecimentos que abriram caminho para os fatos relatados: Os nazistas estabeleceram muitos campos de concentração na Polónia. Esses campos eram usados para exterminar os judeus poloneses, os poloneses que se opunham à ocupação alemã e os judeus trazidos de outros países. No início, os 450 mil judeus de Varsóvia foram aglomerados numa área separada da cidade conhecida como o “gueto”. Depois foram deportados para campos de concentração.

Em 1º de agosto de 1944, a resistência polonesa mudou de tática e iniciou uma luta armada aberta contra os nazistas. No dia 2 de outubro, o líder dos combatentes poloneses se rendeu. Após a rendição, os nazistas transportaram a maioria dos habitantes de Varsóvia para campos na Alemanha ou os obrigaram a ir para outras cidades e povoados poloneses.

Fonte:

<http://www.infoplease.com>

<http://www.funkandwagnalls.com>

Espasa Calpe, Enciclopedia Universal Europeo-Americana.

Abordagem 1A: O que as testemunhas podem fazer?



Antecedentes de “Um lojista valente”



A Tailândia é um país do sudeste asiático que faz fronteira com Mianmar (antiga Birmânia) ao norte e oeste, com Laos ao norte e leste, com o Camboja ao leste e com a Malásia e o golfo da Tailândia ao sul. Bangcoc, a capital, é também a maior cidade do país.

Antes da II Guerra Mundial, a economia da Tailândia era baseada na agricultura, mas atualmente é de caráter mais industrial e urbano. Embora esta mudança tenha aumentado globalmente a riqueza do país, também provocou problemas sociais. Os problemas ambientais e a carência de terras para cultivo obrigaram muitos tailandeses a abandonar o campo e mudar para as cidades. Muitos deles não encontram trabalho, o que levou ao aumento das pessoas sem lar e à delinquência nas cidades. Em Bangcoc e outros centros urbanos da Tailândia, as gangues juvenis também representam um problema crescente.

Fonte:

Barbara Leitch LePoer, ed., Thailand: A country study. Washington DC, Departamento de Pesquisa Federal da Biblioteca do Congresso, setembro de 1997.

Edição on line: <http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/thatoc.html#th0046>

<http://www.funkandwagnalls.com>



Antecedentes de “Os vizinhos amenizam a dor num campo de prisioneiros”



A Bósnia-Herzegóvina faz fronteira com a Croácia e a República Federativa da Iugoslávia. O povoado de Batkovic fica ao nordeste de Sarajevo, perto da República da Sérvia, que pertence à República Federativa da Iugoslávia.

Quando foi realizado o censo de 1991, cerca de 4.365.000 pessoas viviam na Bósnia. Destas, 31% eram sérvias e membros da Igreja Ortodoxa Sérvia; 49% eram muçulmanos cujos antepassados se converteram ao Islã quando a região estava submetida ao Império Otomano. O restante da população era, na maioria, pertencente à Igreja Católica Romana.

A Bósnia e a Herzegóvina estavam submetidas ao Império Otomano desde meados do século XIV, até 1908, quando o Império se dissolveu e ambas as províncias foram incorporadas ao Império Austro-Húngaro. No final da I Guerra Mundial, o Império Austro-Húngaro foi dividido. A Bósnia e a Herzegóvina se uniram numa só província, que passou a fazer parte do Reino dos Sérvios, Croatas e Eslovenos (que mais tarde se

chamou Reino da Iugoslávia). Em 1945, a Bósnia-Herzegóvina passou a ser uma das repúblicas da República Federal Socialista da Iugoslávia. A Iugoslávia era governada por Josip Broz Tito, chefe dos “partisãos”, o principal movimento de resistência armada contra a ocupação alemã da Iugoslávia durante a II Guerra Mundial.

A morte de Tito em 1980 e o enfraquecimento da União Soviética levaram à reafirmação do nacionalismo, o que provocou tensões. Em 1991, a Eslovênia e a Croácia declararam a independência da Iugoslávia.

Acontecimentos que abriram caminho para os fatos relatados: Na primavera de 1992, tanto a população croata como a muçulmana da Bósnia Herzegóvina também votaram a favor da independência. Os sérvios da Bósnia, que haviam boicotado o referendo, estabeleceram seu próprio governo. Com o apoio de unidades militares da Sérvia, combateram os muçulmanos e os croatas. Os civis foram submetidos ao terror, assassinados, detidos em campos de prisioneiros e expulsos de seus territórios à força, seguindo a tática da chamada “limpeza étnica”. Esta complicada guerra civil em três frentes durou até 1995, ano em que o Acordo de Paz de Dayton pôs fim às hostilidades.

Fontes:

[http://www.funkandwagnalls.com\(dados do censo de 1991\)](http://www.funkandwagnalls.com(dados do censo de 1991))

<http://www.infoplease.com>

Columbia Encyclopedia



Abordagem 1A: O que as testemunhas podem fazer?

Depois da batalha

No dia 24 de junho de 1859, os exércitos austríaco e francês se enfrentaram em Solferino, uma cidade do norte da Itália. Depois de 16 horas, 36 mil homens jaziam mortos ou estavam feridos. Em 1859, embora a potência das armas para ferir os corpos humanos tivesse aumentado, a capacidade para atender os soldados feridos não tinha demonstrado avanços.

Na tarde após a batalha, o jovem suíço Henry Dunant chegou em Solferino para tratar de assuntos que nada tinham a ver com os combates. Os negócios de Dunant estavam diminuindo; convencido de que o imperador francês podia ajudá-lo e ciente de que a guerra levaria o imperador até esta região, esperava ter a oportunidade de se encontrar com ele. O que encontrou, contudo, foram as seqüelas da batalha. Assim descreveu Dunant algumas de suas lembranças:

No silêncio da noite ouvem-se gemidos, suspiros afogados cheios de angústia e sofrimento, vozes dilaceradas que pedem socorro ...

O sol do dia 25 iluminou um dos mais espantosos espetáculos que podem ser oferecidos à imaginação. Todo o campo de batalha amanheceu coberto de cadáveres de homens e de cavalos... Os infelizes feridos recolhidos durante o dia todo estão pálidos, arroxeados, abatidos ... aqueles, com feridas abertas, nas quais a inflamação já começou, estão loucos de dor e pedem que os matem ... Sente cada vez mais a falta d'água; os poços estão totalmente secos e a maioria dos soldados não dispõe de nada além de uma bebida insalubre e salobre para saciar a sede.



Enquanto Dunant perambulava entre soldados feridos que não paravam de perder-lhe água, percebeu que eles recebiam pouca atenção. Reuniu um grupo de mulheres das redondezas e organizou-as em equipes para que levassem alimentos e água para os feridos; colocou-as para lavar os corpos ensangüentados e cobertos de insetos para que os ferimentos pudessem ser tratados; organizou um primitivo hospital de campanha numa igreja; recolheu lençóis para fazer ataduras e comprou alimentos e remédios nas localidades próximas; pediu às crianças que trouxessem água em baldes; recrutou alguns turistas, um jornalista, um conde e um fabricante de chocolate, que rapidamente começaram a colocar ataduras nas feridas, levar água e escrever cartas de despedida para as famílias dos moribundos. Todos os que estavam prestando ajuda, observou Dunant, tinham esquecido a nacionalidade dos homens que estavam cuidando; então eram tutti fratelli, todos irmãos.

Dunant encontrou um cabo de 20 anos de idade com uma bala na lateral esquerda das costas e soube que ele morreria logo em virtude de suas feridas. Deu um pouco de água para o jovem e ele, depois de agradecer a Dunant, disse-lhe, com lágrimas nos olhos: "Ah, senhor, se o senhor pudesse escrever ao meu pai, para que ele console minha mãe!". Dunant escreveu para os pais do rapaz, e essas foram as únicas notícias que eles receberam do filho.

Os assuntos de Dunant terminaram mudando de rumo. Nesse dia ficou ocupado demais para tentar ver o imperador. Mas escreveu um pequeno livro, intitulado Memórias de Solferino, no qual descreveu tudo o que tinha visto e formulou uma resposta simples:

Não seria possível constituir, em tempo de paz e tranqüilidade, sociedades de socorro para prestar, em tempo de guerra, assistência aos feridos por intermédio de voluntários dedicados e devidamente capacitados para tal tarefa?

O livro abriu o caminho para a constituição de um "Comitê Internacional de Socorro aos Militares Feridos", que mais tarde passou a se chamar Comitê Internacional da Cruz Vermelha. A visão de longo prazo de Henry Dunant também levou ao desenvolvimento de Sociedades da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho em todo o mundo.

Pergunta: Quais foram as conseqüências da iniciativa de Dunant na época? E em longo prazo?



Foto: do filme "O Homem à Homem"

Adaptado de Henry Dunant, Lembrança de Solferino, Genebra, Comitê Internacional da Cruz Vermelha, 1987



Abordagem 1A: O que as testemunhas podem fazer?

Uma testemunha se apresenta

Em abril de 1993, a luta contra o apartheid na África do Sul estava próxima de sair vitoriosa, sem que se houvesse produzido o esperado e temido banho de sangue. Nelson Mandela, presidente do Congresso Nacional Africano (CNA), aclamado por uma grande maioria como líder espiritual da luta, tinha sido libertado depois de 27 anos de prisão e estava negociando com o presidente F. W. de Klerk um processo de transição para um governo de maioria.

No dia 10 de abril foi assassinado Chris Hani, um respeitado dirigente do CNA. Dispararam contra ele à queima roupa em frente à sua casa em Boksburg (Johannesburgo). Mais tarde, os autores dos disparos admitiram que o haviam escolhido porque estavam certos de que a sua morte afundaria o país no caos, o que permitiria à direita chegar ao poder. Em sua autobiografia, Mandela relata o que aconteceu dessa forma:

A morte de Chris foi um golpe para mim e para o movimento. Ele era um grande herói entre a juventude da África do Sul, um homem que falava a sua língua e ao qual todos escutavam. Se havia alguém que podia mobilizar os jovens revoltosos para que eles aceitassem um acordo negociado, esta pessoa era Chris.

O país estava frágil. As pessoas estavam preocupadas porque a morte de Chris podia desencadear uma guerra racial, se os jovens decidissem converter seu herói num mártir, causa para a qual eles estariam dispostos a entregar suas próprias vidas ... O assassinato foi um ato de um desespero furioso, uma tentativa de tirar o processo de negociação dos trilhos.

Todavia, nesse dia uma mulher ligou para a polícia e forneceu o número da placa do carro do assassino. Tratava-se de uma mulher branca.

Pediram a Mandela que, naquela noite, ele se dirigisse à nação por rádio. Na sua autobiografia ele nos conta o que disse:

Disse que o processo de paz e as negociações não podiam parar. Com toda a autoridade de minha posição, disse o seguinte:

Faço um apelo a todo o nosso povo para que mantenhamos a calma e honremos a memória de Chris Hani mantendo-nos como uma força disciplinada para a paz ... Esta noite quero pedir para cada sul-africano, branco ou negro, a partir do mais profundo do meu ser. Um homem branco, cheio de preconceitos e de ódio, veio ao nosso país e cometeu um ato tão horrível que agora toda a nossa nação está à beira do desastre. Uma mulher branca arriscou sua vida para que possamos descobrir esse assassino e levá-lo à Justiça.

O assassino não conseguiu provocar o caos e a guerra racial, e o processo de paz e as negociações seguiram adiante.

Pergunta: Que risco a mulher corria ao se apresentar?

Adaptado de Nelson Mandela, Long Walk to freedom: The autobiography of Nelson Mandela, Boston, Back Bay Books, Little, Brown and Company, 1994.



Sentada sozinha no banco

Até 1954, as leis segregacionistas de alguns Estados dos Estados Unidos da América proibiam que os estudantes negros freqüentassem as mesmas escolas que os brancos. Quando a Suprema Corte dos Estados Unidos declarou ilegal a segregação em todo o país, o governador do Estado de Arkansas jurou desafiar a ordem. “Correrá sangue pelas ruas se os alunos negros tentarem entrar na Escola Secundária Central”, afirmou.

A Junta Escolar da cidade de Little Rock (Arkansas) tinha outros planos. No começo de 1957, a Escola Secundária Central, até então só para brancos, aceitou admitir nove estudantes negros. Elizabeth Eckford era um deles.

A Junta Escolar de Little Rock pediu aos pais dos nove estudantes que não acompanhassem seus filhos à escola, porque temia que a presença de pais afro-americanos pudesse provocar as massas. Ficou estabelecido que os nove estudantes fossem à escola juntos e acompanhados de um advogado. Mas Elizabeth não soube do que havia sido combinado e foi para a escola sozinha.

Quando desceu do ônibus, perto da Escola Secundária Central, Elizabeth viu uma multidão de brancos furiosos e centenas de soldados armados enviados pelo governador para impedir a entrada dos nove estudantes na escola. Elizabeth pensou que seria mais seguro ir caminhando por detrás dos soldados de Arkansas até a porta da escola. Os soldados não a deixaram passar.

A multidão começou a me seguir, me insultando. De repente meus joelhos começaram a tremer e eu me perguntei se eu seria capaz de conseguir. Foi o mais longo trajeto de toda a minha vida. Apesar de tudo, eu não estava assustada demais, porque pensei que os guardas fossem me proteger.

Quando cheguei em frente à escola um guarda se aproximou novamente de mim, mas ele se limitou a olhar para a frente e não se moveu para me deixar passar. Eu não sabia o que fazer. Nesse momento, outro guarda deixou alguns estudantes brancos passarem. Quando tentei passar ao lado deles, ele levantou a baioneta.

Alguém começou a gritar: “Vamos linchá-la, vamos linchá-la!” Tentei encontrar um rosto amigo. Meu olhar cruzou com o de uma mulher mais velha, mas ela cuspiu em mim. Olhei rua abaixo e vi um banco no ponto de ônibus. Corri até o banco e me sentei.

Parte da multidão seguiu Elizabeth até o banco, gritando: “Vamos pendurá-la na árvore!”, o que era como dizer que iriam linchá-la (pendurando-a).

Enquanto isso, Elizabeth ficou sentada um pouco no banco, um tempo que lhe pareceu uma eternidade. Uma mulher branca, chamada Grace Lorch, abriu espaço entre a multidão e conversou com Elizabeth. Lentamente, Elizabeth levantou os olhos e olhou para a desconhecida; depois levantou-se. Caminhando ao lado dela, a mulher levou Elizabeth até um ponto de ônibus próximo. Elizabeth subiu no ônibus e escapou da multidão.

Pergunta: Por que a multidão não impediu Grace Lorch de acompanhar Elizabeth até um lugar seguro?



Foto: Will Counts/Arkansas Democrat

Abordagem 1A: O que as testemunhas podem fazer?

Passo a passo

Quando a Alemanha nazista conquistou a Polônia na II Guerra Mundial, as forças de ocupação impuseram sua política de escravizar e matar os judeus. Aqueles que eram descobertos escondendo um judeu na Polônia eram condenados à morte. Alguns foram inclusive pendurados nas praças públicas, em sinal de advertência para os demais. Apesar de tudo, algumas pessoas resolveram ajudar a salvar judeus. Stefa, uma trabalhadora católica, chegou a incríveis extremos para salvar uma desconhecida.

Em 1942, Laminski, um policial que estava na resistência polonesa, pediu ao marido de Stefa, Jerezy, que escondesse alguns dias Irena, uma judia. O casal construiu um esconderijo para ela em seu apartamento de um dormitório. O prazo de “alguns dias” chegou a uma semana; depois a semana se converteu em um mês. Passados vários meses, Jerezy exigiu que Irena fosse embora, mas Stefa insistiu que a mulher deveria ficar escondida na residência do casal. Furioso, Jerezy deixou o apartamento, jurando a Stefa que contaria aos nazistas que ela estava escondendo Irena.

O que fez Stefa?

Liguei para Laminski e ele foi conversar com meu marido. Ele disse a Jerezy: “Aqui está o meu revólver; se você disser algo sobre Stefa e Irena, não viverá nem cinco minutos. A primeira bala vai para a sua cabeça.” Depois disso, meu marido não voltou. Isto acabou com meu casamento, mas o policial Laminski continuou a nos ajudar.

Stefa tinha consciência do perigo que corria?

Com certeza. Todo mundo sabia o que podia acontecer àqueles que escondiam judeus. Irena dizia: “Sou um peso para você, vou embora.” Mas eu respondia: “Até agora você ficou aqui e tudo foi bem, assim provavelmente tudo vai acabar bem. “Como você vai se render?” Eu sabia que não podia deixá-la ir embora.

Em 1944, o povo de Varsóvia rebelou-se contra a ocupação nazista, mas perdeu. Em represália, os nazistas começaram a retirar toda a população civil, com exceção das mães com filhos pequenos. Para Irena, que tinha sido reconhecida como judia apesar de ter sempre o rosto vendado, a transferência significava uma provável morte. Percebendo o perigo, Stefa tomou uma decisão difícil. Chorava enquanto nos contou o resto de sua história.



Quando estávamos a ponto de sermos evacuadas, disse a Irena que pegasse meu bebê. Disse a ela: “Tentarei ficar com você. No caso de eu me perder, cuide dele como se fosse seu próprio filho.” Quando o oficial alemão viu-a com a criança, disse-lhe para voltar para o apartamento. Por algum motivo, permitiram-me ir com ela.

Como Irena pôde correr o risco de perder seu bebê?

Eu sabia que Irena cuidaria bem dele. Além disso, ninguém sabia o que poderia acontecer comigo. Eu também poderia morrer.

Pergunta: Como cada uma das pessoas contribuiu para que Irena sobrevivesse?

Adaptado de Nechama Tec, *When light pierced the darkness*, Nova York, Oxford University Press, 1986.

Evacuação: tirar as pessoas de suas residências e enviá-las para campos de prisioneiros
Resistência: pessoas que trabalhavam secretamente contra os governantes nazistas, tentando expulsá-los do país





Um lojista valente

Existe uma esquina numa rua de Bangcoc onde às vezes grupos de garotos brigam entre si. Um dia, um grupo de meninos da escola de mecânica brigou com um garoto de outra escola e perseguiu-o rua abaixo. O pobre menino corria para salvar a vida. Chegou à lojinha que fica na esquina da rua. Os meninos que o perseguiam eram clientes diários da loja.

O lojista viu o que estava acontecendo. O menino bateu na porta dos fundos da loja.

Rapidamente o lojista abriu-a, deixou-o passar e se esconder na loja.

Não passou pela cabeça do bravo lojista o que poderia lhe acontecer se o grupo de garotos que atacava o menino entrasse na loja e encontrasse quem eles estavam perseguindo. Ele também não parou para pensar no que poderia acontecer à sua loja em um dia qualquer, quando os autores da agressão ficassem sabendo que ele havia salvo sua vítima.

Pergunta: Que opções tinha o lojista quando viu o menino à sua porta? Quais poderiam ser as conseqüências?





Abordagem 1A: O que as testemunhas podem fazer?

Os vizinhos atenuam a dor num campo de prisioneiros

Batkovic (Bósnia-Herzegóvina), 24 de janeiro de 1993

Durante todo o verão anterior, ônibus e caminhões cheios de prisioneiros muçulmanos e croatas passaram lentamente pela estreita estrada rural que passa pela horta de Ilija Gajic, levando-os para uma localidade mais adiante. O exército nunca consultou os vizinhos para instalar o campo nos depósitos estatais onde se armazenavam as sementes de cereais. Gajic temia que o pior da história balcânica estivesse se repetindo.

“Os campos de concentração nunca trazem nada de bom para ninguém”, comentou este camponês sérvio de 62 anos, presidente da câmara municipal do seu povoado, de 4 mil habitantes. “Eu me sentia muito mal vendo o que estava acontecendo”, acrescentou.



Quando se divulgaram as notícias de pancadarias e mortes, ele e outras autoridades do povoado resolveram protestar. A dele é uma dessas histórias que nunca se contaram sobre esta guerra de incessante crueldade: a história de alguns sérvios que assumiram o risco de melhorar as condições de seus concidadãos.

“Queríamos fazer um gesto de boa vontade. Queríamos que fossem tratados como gostaríamos que os outros da outra parte tratassem os nossos que fossem seus prisioneiros”, explicou.

No início de setembro, Gajic liderou uma delegação ao quartel-general do exército em Bijelina e pediu a substituição dos seguranças que estavam batendo nos prisioneiros. “Eles não eram daqui. Haviam tido vítimas em suas próprias famílias e queriam se vingar”, observou Gajic. “Pedimos às autoridades que colocassem pessoas da região.”

No início o comando militar se negou inclusive a dizer a eles quem estava encarregado do campo, lembra. A discussão subiu de tom. Um membro da delegação disse aos chefes militares: “Não queremos um Jasenovac”, em alusão ao campo de concentração instalado pelos fascistas croatas durante

a II Guerra Mundial, onde foram assassinados dezenas de milhares de sérvios, judeus e ciganos.

“Qualquer homem de bem diria a mesma coisa”, afirmou Gajic. “Não queríamos que o povoado ficasse difamado pelo que pudesse acontecer. Queríamos preservar a reputação do nosso povoado.”

Na presença dos seguranças, os prisioneiros continuavam mostrando-se renitentes a falar da crueldade de antes. Mas confirmaram os relatos aos quais se referiam os prisioneiros que tinham sido libertados e que davam conta de surras desfechadas com grossos pedaços de madeira, sobre a desintéria galopante provocada pelas terríveis condições sanitárias e as estratégias hábeis para enganar as delegações visitantes, fazendo-lhes acreditar que no campo não havia nenhuma pessoa com menos de 18 anos ou mais de 60.

Segundo os prisioneiros, até setembro pelo menos 20 pessoas tinham sido mortas por causa das surras ou dos maus-tratos, mas as condições melhoraram muito depois da intervenção dos vizinhos.

As condições continuam sendo rudimentares, mas agora várias centenas de prisioneiros vão trabalhar seis dias por semana numa fábrica próxima, onde recebem uma alimentação melhor, embora eles não sejam remunerados. Os prisioneiros elogiam os seguranças e eles, por sua vez, agradecem os elogios. “Acreditamos que não devemos bater nos prisioneiros”, disse Dragolic, um dos novos seguranças locais.

“Falamos com eles.” Agora há inclusive um aparelho de TV em cada galpão e no Ano Novo os seguranças levaram para os prisioneiros garrafas de Slivovitz, um brandy de cereja.

“Penso que os sérvios não são tão maus como todos afirmam”, observou Gajic. “Provavelmente existem outros exemplos como este, não apenas em Batkovic.”

Pergunta: Quais eram as opções que as testemunhas tinham à disposição e a quais pressões sociais elas estavam submetidas?

Abordagem 1C: O dilema das testemunhas

Nas abordagens 1A e 1B, os alunos exploram atos humanitários que realmente aconteceram, a fim de determinar os obstáculos e riscos que as testemunhas enfrentaram, assim como o efeito ou as conseqüências, imediatas e de longo prazo, do que elas fizeram. Na Abordagem 1C é introduzida a pedagogia dos dilemas, que faz parte de Exploremos o Direito Humanitário (EDH) e que é usada para continuar abordando os atos humanitários: os alunos são convidados a se colocar na pele de uma testemunha quando ela reflete se deve ou não cumprir um ato humanitário, a levar em conta os pontos de vista de todas as pessoas implicadas e examinar cuidadosamente os objetivos e as possíveis conseqüências.

Embora os dilemas estejam presentes na maioria dos atos humanitários, no início do módulo não se insiste na pedagogia dos dilemas para que os alunos possam apreciar o autêntico impulso e o fluxo dos atos humanitários antes de impor-lhes um processo de relexão analítica; de fato, muitos atos humanitários são de caráter impulsivo.

Objetivos:

- ▲ Reconhecer a eventual complexidade da situação da testemunha de uma ameaça à dignidade humana.
- ▲ Aprender a analisar um dilema.

Recursos didáticos:

Dilema: Só estava se divertindo um pouco

Ficha de trabalho de dilemas

Preparação:

Revise, no Guia Metodológico, as notas sobre o emprego de dilemas, em particular na terceira oficina.

Se for possível, veja a parte correspondente do vídeo de formação.

Duração:

Uma sessão de 45 a 60 minutos.

1. Apresentação da noção de dilema (10 minutos)

Empregue provérbios populares para ilustrar a noção de dilema.

“Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come” “Estar entre a cruz e a espada.” [Acrescente algum procedente da cultura local de seus alunos]

Incentive os alunos a sugerir idéias sobre o que é um dilema. Peça-lhes que dêem exemplos e expliquem porque eles acreditam que trata-se de dilemas.

Estabeleça as principais características de um dilema:

- ▲ uma situação que obriga a escolher entre ações excludentes (incluindo a decisão de não fazer nada),
- ▲ quando as opções têm vantagens e inconvenientes.

Sublinhe que num dilema, inclusive “tirar o máximo partido de uma situação ruim”, pode parecer impossível, porque:

- ▲ provavelmente haverá problemas com qualquer uma das opções, ou
- ▲ não há segurança em relação às conseqüências das opções.

Abordagem 1C: O dilema das testemunhas

Fazendo uso de um dos relatos do módulo ou de um exemplo trazido pelos alunos, peça-lhes que proponham opções em resposta ao dilema.

Para cada opção, abordem:

- Qual é a consequência desejada da ação proposta?
- Poderiam haver outras consequências? (Abordem as cadeias de consequências que poderiam advir).
- Que elementos desconhecidos ou imprevisíveis apresenta a situação?
- Quais são as outras pessoas envolvidas? Como elas serão atingidas pela ação? Como lhes parecerá a ação? Como o resultado será influenciado pela opinião de outras pessoas?

2. Abordagem da complexidade do dilema humanitário de Wendy (30 minutos)

Apresente o relato que Wendy faz no dilema “Só estava me divertindo um pouco”.

Faça que os alunos se coloquem na pele de Wendy enquanto ela espera na entrada da prisão e peça-lhes que escrevam sobre:

- ▲ O que fariam se estivessem no lugar de Wendy
- ▲ As possíveis consequências da ação que escolheram.

Após deixar um certo tempo para que cada um escreva o que deseja, convide os alunos a debater sobre o dilema enfrentado por Wendy, seu papel como testemunha e o que podia fazer.

Comece concentrando-se no que significa a situação para o preso, tal como o vê Wendy.

- O que parecem pensar Wendy e o segurança sobre a dignidade humana do preso?

Em seguida, utilize a “ficha de trabalho de dilemas” para abordar idéias para resolver o dilema de Wendy. Para cada opção proposta pelos alunos, peça-lhes que sugiram as possíveis **consequências**:

- ▲ para o preso;
- ▲ para as esperanças de Wendy de ver seu amigo preso,
- ▲ para seu amigo negro detido.

Possíveis perguntas:

- Que consequências positivas esta ação teria do ponto de vista humanitário?
- Existe alguma possibilidade de que escolher esta ação possa piorar as coisas? Para quem?

Poderia se colocar um sinal ✓ ao lado das consequências que teriam um efeito positivo do ponto de vista humanitário e um X ao lado daquelas que poderiam ter um efeito nocivo.



NOTA: Se você considerar conveniente para seus alunos, ajude-lhes a entender esta experiência verdadeira sugerindo-lhes que pensem em Wendy e nos carcereiros como pessoas de seu próprio grupo e que pensem nos presos como membros de um grupo diferente: um grupo controlado politicamente, economicamente e militarmente pelo primeiro grupo.

A ausência de protestos pode confirmar a crença dos infratores na legitimidade do que estão fazendo.

— Ervin Staub, *The roots of evil*

Depois do debate, peça aos alunos que dediquem mais alguns minutos para dizer o que pensam que fariam agora se estivessem no lugar de Wendy. Peça-lhes que escrevam sua decisão e expliquem as razões em que ela se baseia.

Em seguida convide-os a compartilhar suas decisões e o motivo delas.

3. Conclusão: forças internas e externas (5 minutos)
Conclua pedindo aos alunos que preparem quatro listas:

EMOÇÕES E PERCEPÇÕES

- 1** que influenciem sobre as decisões de Wendy
- 2** que influenciem o comportamento do carcereiro

CONDIÇÕES

(limitações de tempo, diferenças de poder, influência do lugar)

- 3** que influenciem as decisões de Wendy
- 4** que influenciem o comportamento do carcereiro

Ao falar sobre esses aspectos do dilema, os alunos notarão em que medida as opiniões pessoais e as condições externas influenciam os esforços que uma pessoa realiza para satisfazer as necessidades de outras.

IDÉIAS ESSENCIAIS

- ◆ Em muitas ações humanitárias coloca-se o dilema de proteger ou não alguém, quando fazê-lo supõe um risco ou prejuízo para quem tem a iniciativa de agir em prol do outro, ou para aqueles que se tenta proteger.
- ◆ As duas opções podem ter conseqüências complexas e em longo prazo para todos os envolvidos.



Só estava me divertindo um pouco

Na época do apartheid na África do Sul, Wendy, que é branca, tentava um dia visitar um amigo negro que estava preso por suas atividades políticas. Os funcionários brancos da prisão disseram-lhe que os brancos nunca tinham permissão para visitar os presos negros. Wendy foi falar com o diretor da prisão, que a recebeu em seu escritório. Talvez porque seu marido era diretor de um dos jornais da cidade, o diretor da prisão resolveu permitir que ela visitasse seu amigo. Wendy voltou para o saguão da entrada da prisão a fim de esperar o amigo que queria visitar. Assim ela conta o que aconteceu em seguida:

Enquanto esperava, observei que havia um jovem preso negro, vestido com a bermuda e a camiseta de cor cáqui da prisão, parado no saguão, não distante de onde eu estava. Sua atitude era inquieta e submissa, como alguém que deve se adaptar ao humor ou ao capricho do “Baas” branco. Estava lá como se lhe tivessem dito para esperar. Apareceu um carcereiro branco e, quando passava diante do preso, atirou-se ameaçadoramente na direção dele e começou a gritar-lhe. Não havia raiva no carcereiro, ele só estava se divertindo um pouco. Em seguida, o preso*

levantou os braços para se proteger dos golpes que esperava do carcereiro. Com um braço curvado em volta do estômago e o outro sobre a cabeça, balbuciou algumas palavras em resposta às perguntas e às zombarias que eram lançadas contra ele.

Depois o carcereiro continuou a andar, vindo em minha direção. Notou que eu o observava e, quando me olhou, percebi que ele não apenas não sentia nenhuma vergonha, mas também que, para seus olhos, minha pele branca me convertia automaticamente em cúmplice do que ele acabava de fazer.

Continuou andando, aborrecido, desapareceu por alguns instantes e depois voltou a se dirigir ao rapaz negro. Quando se aproximou, o rapaz começou a se encolher, protegendo-se novamente com os braços. O carcereiro estava se divertindo enormemente. O fato de ter um público (eu) fazia-o se divertir muito mais.

* “Baas”, a pessoa encarregada, passou a significar o “opressor” no contexto do apartheid.

Fonte: *Biko*, por Donald Woods, Londres, Paddington Press, Ltd., 1978

O que vocês acham que Wendy deveria fazer?

Otros puntos de vista que considerar:

- ▲ carcereiro
- ▲ preso
- ▲ amigo preso de Wendy
- ▲ diretor da prisão

Abordagem 1A: O que as testemunhas podem fazer?



Ficha de trabalho de dilemas

Problema:	
Ação:	
Prós:	Contras:
Ação:	
Prós:	Contras:
Ação:	
Prós	Contras:
Decisão tomada e motivos:	



Módulo 2

Os limites nos conflitos armados

(sete sessões)



CICV

www.cicr.org

Módulo 2

Os limites nos conflitos armados

(sete sessões)

Quais são os limites necessários e por quê?

De onde vêm esses limites?

Como se desenvolvem as normas para limitar a guerra?

ABORDAGENS

- 2A. Limitação dos danos (duas sessões)
- 2B. Os códigos ao longo da história (uma sessão)
- 2C. Concentrar-se nas crianças combatentes (duas sessões)
- 2D. Concentrar-se nas minas antipessoal (duas sessões)

CONCEITOS

Limites à guerra
Civis não combatentes
Direitos humanos
Proteção
As necessidades das crianças
Armas de efeitos indiscriminados
Efeitos residuais

Em todos os módulos:

Dignidade humana
Obstáculos a um comportamento humanitário
Dilemas
Conseqüências
Múltiplas perspectivas

HABILIDADES PRATICADAS

Ver em perspectiva
Analisar os problemas
Rastrear as seqüelas
Calcular a capacidade
Buscar soluções

© Comitê Internacional da Cruz Vermelha

Genebra, 2001; versão portuguesa 2006

É permitido reproduzir, traduzir ou resumir a presente obra com fins educativos, não comerciais . No entanto, tal utilização ou adaptação deve contar com a aprovação por escrito do CICV e incluir os logotipos da organização e do Education Development Center Inc. (que o CICV pode fornecer sob pedido). As autoridades educativas oficiais e as Sociedades Nacionais da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho podem acrescentar o próprio logotipo.

Abordagem 2A: Limitação dos danos

No Módulo 1 são examinadas algumas ações humanitárias realizadas espontaneamente por pessoas comuns para proteger a vida e a dignidade de outras pessoas. A abordagem didática 2A se concentra nas normas que regem o comportamento nos conflitos armados para proteger as vítimas e as pessoas vulneráveis. Por meio de fotografias, começa-se a examinar uma situação concreta - soldados prisioneiros - para que os alunos se coloquem no lugar tanto das pessoas vulneráveis como no dos vencedores de um conflito armado. Mais adiante, a montagem fotográfica permite ampliar a perspectiva de situações bélicas. Os alunos vão abordar as condições derivadas dos conflitos armados com o objetivo de propor as normas que considerem necessárias para proteger a vida e a dignidade humanas.

O Direito Internacional Humanitário (DIH) é um conjunto muito amplo de normas. Nesta abordagem didática são apresentadas para jovens estudantes as normas básicas mais importantes do DIH. Os alunos analisam as razões dessas normas e comparam-nas com as que haviam proposto. Dessa forma, esta abordagem deixa clara a relação entre o DIH e os direitos humanos, ou seja, que existem alguns direitos elementares comuns no DIH e no Direito Internacional dos Direitos Humanos que devem ser protegidos em todas as circunstâncias, especialmente nos conflitos armados.

Objetivos:

- ▲ Compreender algumas das razões da necessidade de estabelecer normas para os conflitos armados.
- ▲ Entender a complementaridade do Direito Internacional dos Direitos Humanos e do DIH.
- ▲ Conhecer algumas normas básicas do DIH.

Recursos didáticos:

- ▲ Fotografia: Prisioneiro com os olhos vendados
- ▲ Fotografia: Marcha de prisioneiros (duas versões)
- ▲ Montagem fotográfica 2A
- ▲ Quais são as normas básicas do Direito Internacional Humanitário?
- ▲ A Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas
- ▲ Duas histórias da Antigüidade

Para o professor:

- ▲ O DIH e o Direito Internacional dos Direitos Humanos: conteúdo e complementaridade
- ▲ Se um aluno perguntar

Preparação:

Guia Metodológico -- Revise o material sobre o uso de fotografias em "Notas para o professor 6"

Revise as oficinas 4-5 e o vídeo de formação correspondente, se for possível.

Duração:

Duas sessões de 45-60 minutos

1. Transição (5 minutos)

Comentem brevemente como uma maneira de revisar:

- Quais são as características dos atos humanitários que vocês se lembram?



Abordagem 2A: Limitação dos danos

- Quais eram alguns dos obstáculos aos atos humanitários?
- Que outros obstáculos podem dificultar os atos humanitários durante os conflitos armados?

[Por exemplo: o desejo de vingança, a falta de informação, a falta de abastecimento, o medo, um ódio visceral, etc.]

Explique aos alunos que nesta abordagem eles analisarão a necessidade de normas nos conflitos armados e seu possível conteúdo.

2. A experiência dos detentores e os prisioneiros militares (15 minutos)

Apresente a fotografia “Prisioneiro com os olhos vendados”. Peça aos alunos que se coloquem no lugar do prisioneiro ou de seus seguranças e que escrevam o que pensam.

- O que o prisioneiro pode estar pensando? E seus seguranças?

Peça aos alunos que comparem suas opiniões com as de um companheiro.

Proponha as seguintes considerações, uma após a outra:

- Imaginem que o prisioneiro é seu irmão. Como você gostaria que o tratassem? Por quê?
- Imaginem que o prisioneiro matou um amigo seu em combate. Como vocês gostariam que ele fosse tratado? Por quê?

Repitam o processo com as fotografias “Marcha de prisioneiros”. Debate em grupo:

- Como os prisioneiros deveriam ser tratados num conflito armado?
- Suponham que os prisioneiros tenham informação importante. Isso influencia no modo de tratá-los?
- Como a dignidade humana de um prisioneiro corre perigo? E a de um segurança?

3. Que normas deveriam existir para proteger os prisioneiros nos conflitos armados? (15 minutos)

Peça aos alunos para que eles escrevam as normas que considerem necessárias para proteger os prisioneiros nos conflitos armados e que exponham as razões de cada norma.

Faça uma lista com as normas propostas pelos alunos.

Troquem idéias sobre essas normas. Todos estão de acordo? Por quê?

4. Quais são as outras normas requeridas num conflito armado? (10 minutos)

Apresente a montagem fotográfica. Peça aos alunos que analisem as fotografias e proponham outras normas que podem ser necessárias.

Debatam sobre a lista completa de normas propostas pelo grupo considerando as seguintes perguntas:



A emoção predominante é um medo terrível e a desorientação causada pelo ambiente desconhecido e a incerteza sobre o que traz o futuro. Dentro dessa sensação de perda (sem amigos e família) está a incerteza do tempo. Quanto tempo? Sempre?

- Pensamentos de um piloto prisioneiro



O prisioneiro é seu irmão. Pela graça de Alá, está nas suas mãos e trabalha para você. Tendo em vista que está a seu serviço, esteja atento para que ele esteja tão bem alimentado e vestido como você. Não lhe peça que trabalhe além de suas forças.

-O profeta Maomé (570-632)



Possíveis perguntas:

- Como a norma influenciaria na experiência da guerra?
- Quais são as dificuldades que podem acontecer na aplicação da norma?
- Que normas se aplicam às pessoas fora de combate?

Defina “fora de combate” como o que significa literalmente: “fora da luta”. Quando os combatentes ficam fora de combate (por terem sido capturados, por ficarem feridos ou doentes ou não estarem mais em condições de combater) têm direito a uma proteção especial em virtude do DIH.

**5. Analise as normas básicas do DIH** (15 minutos)

Apresente “Quais são as normas básicas do Direito Internacional Humanitário (DIH)?”

Troquem idéias sobre:

- Em relação a cada norma do DIH: O que aconteceria se não existisse essa norma?
- Quais dessas normas se assemelham àquelas que os alunos escreveram?

6. O DIH e os direitos humanos (25 minutos)

Explique que tanto o Direito Internacional Humanitário como o Direito Internacional dos Direitos Humanos estabelecem medidas básicas de proteção do ser humano.

Investigue o que os alunos sabem sobre direitos humanos, solicitando-lhes que elaborem uma lista desses direitos.



Apresente a “Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas”.

Peça aos alunos que, divididos em grupos pequenos, estudem esses direitos e as normas do DIH.

- Que medidas de proteção são comuns ao Direito Internacional dos Direitos Humanos e ao Direito Internacional Humanitário?

Voltem a se reunir para conhecer os resultados de cada grupo e debatê-los.

Desenhe um esquema ou diagrama formado por dois círculos que se sobrepõem e que representam os dois conjuntos de normas. Peça aos alunos que coloquem nos círculos exemplos de normas dos direitos humanos e do DIH e mostrem os pontos em comum. (Consulte o recurso didático para o professor “O DIH e o Direito Internacional dos Direitos Humanos: conteúdo e complementaridade”).

7. Lemas sobre as normas básicas do DIH (10 minutos)

Distribua os alunos em pequenos grupos e encarregue-os de inventar lemas ou frases curtas que sintetizem cada uma das normas básicas. Por exemplo: “Respeite a vida dos soldados que se rendem”, “Assista os feridos e doentes”, “Respeite o emblema”.

Entre as atividades complementares propõe-se “Projetos de divulgação dos jovens”, para que os alunos desenvolvam este tema,

IDÉIAS ESSENCIAIS

- ◆ O Direito Humanitário tem por objetivo proteger a vida e a dignidade das vítimas de conflitos armados. Isto se consegue limitando os meios e os métodos de guerra, a fim de reduzir os sofrimentos desnecessários, em geral, e proteger os não combatentes e, em particular, aqueles que não participam mais das hostilidades.
- ◆ O Direito Humanitário e o Direito Internacional dos Direitos Humanos têm a mesma finalidade básica de proteger a vida e a dignidade humanas. O primeiro o faz exclusivamente nos períodos de conflito armado, já que é concebido expressamente para tais situações extremas.

Se um soldado está desarmado não deixe que lhe ataquem.

DIH!

Se um soldado está ensangüentado, não o deixe ficar imerso neste lamaçal.

DIH!

Se as bombas estão caindo do céu, que não seja sobre igrejas e templos.

E se meus soldados querem atacar alguém, digo-lhes claramente para deixá-lo em paz.

DIH!

Se você não proteger os civis, as pessoas morrerão aos milhares.

DIH!

E se você pegar alguém desprevenido, trate-o muito bem, como é de dever.

DIH, DIH, DIH, DIH, para sempre!

DIH, DIH, DIH, DIH, para sempre!

- Adaptação de uma canção de estilo rap escrita por estudantes do Exploremos o Direito Internacional Humanitário

Abordagem 2A: Limitação dos danos

Atividades complementares

**História:**

Lancem o olhar sobre o passado com a leitura de “Duas Histórias da Antigüidade”. Em seguida, leiam algo sobre uma antiga civilização de seu continente e escrevam um trabalho em resposta à seguinte pergunta:

- Como os inimigos vencidos eram tratados?

**Meios de informação:**

Procurem uma notícia (na imprensa ou na televisão) sobre um conflito armado que lhes faça pensar que “deveria existir uma lei que o proibisse”. Escrevam sobre o possível conteúdo dessa lei.

Ou ainda ...

Tragam uma notícia sobre uma situação em que essas normas se apliquem. Para cada situação, escrevam uma explicação em que a norma seja citada e se indique se ela foi ou não respeitada. Fixem as notícias na parede de modo que se possa acrescentar dados à medida que a situação evolui.

Criações artísticas:

Encenem uma “cena fixa” de grupo, baseada na fotografia do prisioneiro com os olhos vendados, na qual os alunos atuem como estátuas que representam os protagonistas. Peça-lhes que permaneçam imóveis e em silêncio durante cerca de um minuto.

Ou ainda ...

Utilizem uma criação artística de impacto que denuncie a violação de uma norma da guerra ou exalte seu respeito. Expresssem ainda sua opinião por intermédio de um trabalho escrito ou uma encenação. Um exemplo poderia ser o quadro Guernica, de Picasso, ou o Gassed, de John Singer Sargent.

- O que aconteceu? O que mais se observa na pintura?
- Qual é a mensagem do artista?

Comparem a pintura com um cartaz ou uma fotografia para recrutar soldados em anúncios na imprensa ou na TV.

Ou ainda ...

Leiam poesias escritas por soldados durante ou depois de uma guerra.

- Qual é a mensagem do poeta? Em que se parece ou se diferencia das normas que vocês propuseram ou da mensagem do pintor?

Projetos de divulgação dos jovens:

Criem modos de divulgar as normas básicas do DIH inserindo as frases ou os lemas em cartazes, idealizando anúncios de rádio ou escrevendo raps.

Promovam uma “chuva de idéias” sobre como tornar conhecidas essas “normas básicas” nas escolas ou na comunidade. Escolham uma dessas idéias como projeto. [A abordagem final “O que queremos fazer a partir de agora?” contém mais detalhes sobre os projetos dos alunos.]



Prisioneiro com olhos vendados —Um soldado de Mali está em poder dos rebeldes. Ele é o único sobrevivente do ataque a Toukmem. Seu destino depende das ordens que o oficial encarregado der a seus homens.



Fotografia: CICV

Marcha de prisioneiros – Coluna de soldados prisioneiros em poder do Exército Popular de Libertação de Laos. Seu destino depende das ordens que receber o soldado que os vigia



Explore o Direito Humanitário

Abordagem 2A: Limitação dos danos



Fotografia: Robert Capa/Magnum Photos

Marcha de prisioneiros – Soldados alemães capturados por tropas norte-americanas, Normandia (França), junho-julho de 1944. Seu destino depende das ordens que o soldado que os vigia receber.

Abordagem 2A: Limitação dos danos



Quais são as normas básicas do Direito Internacional Humanitário?

1 Os ataques devem se limitar aos combatentes e aos objetivos militares.

- 1.1 Não se pode atacar pessoas civis.
- 1.2 Não serão objeto de ataque os bens de caráter civil (casas, hospitais, escolas, locais de culto, monumentos culturais ou históricos, etc.).
- 1.3 É proibido o uso de pessoas civis como escudo humano.
- 1.4 É proibido aos combatentes fazerem-se passar por civis.
- 1.5 É proibido fazer a população civil passar fome como método de combate.
- 1.6 É proibido atacar alvos que sejam indispensáveis à sobrevivência da população civil (alimentos, zonas agrícolas, instalações de água potável, etc.).
- 1.7 É proibido atacar barragens, diques ou centrais nucleares quando esses ataques possam provocar perdas importantes entre a população civil.

2 Estão proibidos os ataques e as armas que possam atingir indiscriminadamente as pessoas ou bens civis e militares e que provoquem danos ou sofrimentos excessivos.

- 2.1 É proibido o emprego de determinadas armas: armas químicas e biológicas, armas laser que provocam cegueira, armas cujo efeito principal seja causar lesões por fragmentos que não possam ser localizados por raios X no corpo humano, venenos, minas terrestres antipessoal, etc.
- 2.2 É proibido ordenar que não haja sobreviventes ou fazer esta ameaça.

3 Os civis, os combatentes feridos e os prisioneiros devem ser protegidos e tratados com humanidade.

- 3.1 Ninguém será submetido a tortura física ou mental nem a castigos corporais ou a tratamentos cruéis ou degradantes.
- 3.2 É proibida a violência sexual.
- 3.3 As partes em conflito devem recolher os inimigos feridos e doentes e prestar assistência àqueles que estejam em seu poder.
- 3.4 É proibido matar ou ferir os inimigos que se rendam ou que estejam fora de combate.
- 3.5 Os prisioneiros têm direito a ser respeitados e devem ser tratados com humanidade.
- 3.6 É proibida a tomada de reféns.
- 3.7 São proibidos os deslocamentos forçados de população civil e a “limpeza étnica”.
- 3.8 As pessoas em poder do inimigo têm direito a trocar notícias com seus familiares e a receber assistência humanitária (alimentos, assistência médica, ajuda psicológica, etc.)
- 3.9 Deve-se dedicar proteção especial aos grupos vulneráveis, como as mulheres grávidas e as mães que estão amamentando, as crianças não acompanhadas, os idosos, etc.
- 3.10 As normas do DIH estabelecem que é proibido recrutar e alistar menores de 15 anos nos grupos armados, assim como obrigá-los a participar ativamente nas hostilidades
- 3.11 Todas as pessoas têm direito a um julgamento justo (a um tribunal imparcial, a um devido processo legal, etc.). Proíbem-se os castigos coletivos.



Quais são as normas básicas do Direito Internacional Humanitário?

4 As equipes de saúde militares e civis, assim como as unidades de saúde (estabelecimentos, hospitais, dispensários, ambulâncias, meios de transporte, etc.) devem ser respeitados e protegidos e receber toda a ajuda disponível para o desempenho de seu trabalho.

- 4.1 Os emblemas da cruz vermelha e do crescente vermelho simbolizam a proteção das equipes e estabelecimentos de saúde. Estão proibidos os ataques contra pessoas e objetos que ostentem esse emblema. Proíbe-se o uso indevido do emblema.
- 4.2 As unidades e os meios de transporte de saúde não podem ser usados para realizar atos prejudiciais ao inimigo.
- 4.3 Quando os feridos e enfermos forem atendidos, a ordem de prioridade será estabelecida unicamente em função de critérios médicos.

Definições

Dano colateral: dano ou perda que se produz incidentalmente durante um ataque apesar de todas as precauções necessárias para evitar provocar perdas e danos a pessoas ou a bens civis ou, em qualquer caso, reduzi-los o máximo possível.

Fora de combate: descreve os combatentes que foram capturados ou feridos, que estão doentes ou são naufragos e que, portanto, não estão em condições de combater.

civil: toda pessoa que não seja um combatente. (Em caso de dúvida sobre se uma pessoa é ou não civil, ela será considerada como civil.)

Se uma pessoa civil participa diretamente nas hostilidades, ela será considerada como combatente e perderá a proteção a que tem direito.

Bem de caráter civil: todos os bens que não sejam alvos militares.

Se um bem de caráter civil for utilizado para apoiar uma ação militar, se converterá num alvo militar e perderá a proteção a que tem direito.

Combatente: toda pessoa que participa diretamente nas hostilidades ou que é membro das forças armadas.

Alvos militares: combatentes e bens que, por sua natureza, localização, finalidade ou utilização, contribuem eficazmente para a ação militar e cuja destruição oferece uma vantagem militar definida.



A Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas estabelece que todos os seres humanos têm direito a:

- ▶ igualdade em dignidade e direitos
- ▶ à vida e à segurança
- ▶ à liberdade a não ser detido nem ser preso arbitrariamente, a circular livremente e escolher sua residência no território de um Estado
- ▶ à não estar submetido a escravidão e nem a servidão
- ▶ à não ser submetido a torturas nem a castigos ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes
- ▶ à não ser alvo de ingerência em sua vida privada, em sua família e em sua correspondência
- ▶ à casar-se e formar uma família
- ▶ à liberdade de pensamento, opinião, religião e expressão
- ▶ à liberdade de reunião e associação pacífica
- ▶ à condições satisfatórias de trabalho, descanso e desfruto do tempo livre
- ▶ à um nível de vida adequado que lhe assegure a saúde e o bem-estar
- ▶ à educação
- ▶ à participar livremente na vida da comunidade



Duas Histórias da Antigüidade

Rendição de Cartago em 147 A.C.

Finalmente a população se rendeu, reduzida de 500 mil para 50 mil habitantes (...) Os sobreviventes foram vendidos como escravos e a cidade foi deixada aos legionários para que eles a saqueassem.

Renitente a arrasá-la, Cipião [um tribuno militar] pediu instruções para Roma. O Senado respondeu que não apenas Cartago, mas todos seus territórios deviam ser destruídos completamente, que era preciso arar os campos e semeá-los com sal, e maldizer a cidade. Cartago ardeu durante 17 dias.

Fonte: Durant, Will, Caesar and Christ, The Story of Civilization, volumen 3, Simon and Schuster, Nova York, 1944.

Uma cidade-Estado se rende em 416 A.C.

Dessa forma, os habitantes de Milo foram obrigados a se render. (...) Os conquistadores mataram todos os rapazes em idade de combater e escravizaram as mulheres e as crianças. Colonizaram a ilha enviando 500 pessoas para povoá-la.

Fonte: Tucídides, História da guerra de Peloponeso, Livro V.

Antes que houvesse códigos de conduta para proteger as comunidades conquistadas

- Que futuro lhes esperava?
- Que alternativa elas tinham?



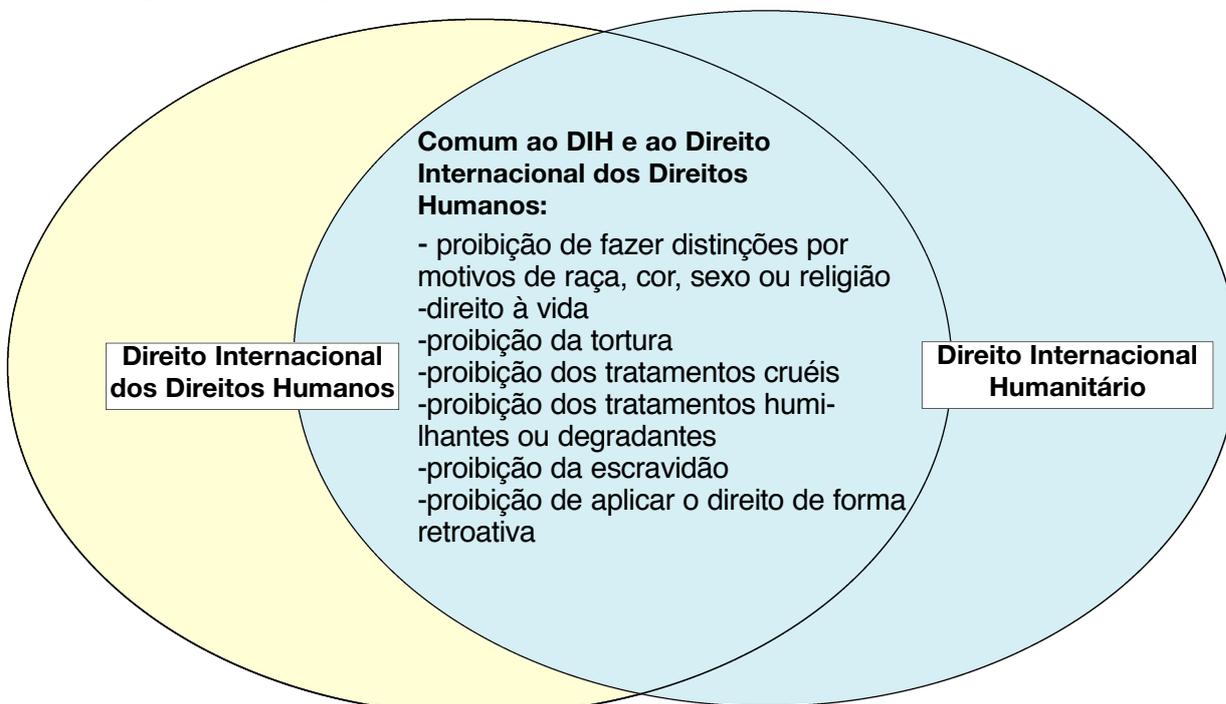
O DIH e os Direitos Humanos - Conteúdo e complementaridade

O Direito Internacional Humanitário (DIH) e o Direito Internacional dos Direitos Humanos são complementares. Ambos servem para proteger a dignidade humana, embora em circunstâncias diferentes e de forma diferente.

O Direito Internacional dos Direitos Humanos se aplica o tempo todo e em todas as circunstâncias às pessoas que estão sob a jurisdição de um Estado. Sua finalidade é proteger os indivíduos da arbitrariedade esta tal. Conseqüentemente, o Direito Internacional dos Direitos Humanos continua sendo aplicado nos períodos em que ocorre um conflito armado. No entanto, os tratados de direitos humanos, como o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, a Convenção Européia de Direitos Humanos e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, permitem que certos direitos sejam suspensos em condições muito rigorosas, por exemplo “numa situação excepcional que coloque em perigo a vida da nação”, condição que se cumpre, sem dúvida, em caso de conflito armado. Dito de outra forma, existem vários direitos (direito a circular livremente, liberdade e segurança pessoais, liberdade de associação, etc.) que podem restringir-se ou suspender-se durante uma situação excepcional, mas somente “na medida estritamente limitada à exigência da situação” (territorial e de tempo). Contudo, existe um “núcleo básico” de direitos que nunca podem ser suspensos, em nenhum momento e sob nenhuma circunstância.

Em épocas de conflito armado vigora, por outro lado, um sistema especial de Direito conhecido como DIH. Trata-se de um conjunto de normas especialmente adaptadas aos conflitos armados, cujo objetivo é proteger as vítimas da guerra (população civil, feridos e doentes, prisioneiros e pessoas deslocadas, etc.) e regulamentar a condução das hostilidades. Tendo em vista que o DIH se aplica somente em circunstâncias excepcionais, este Direito não pode ser suspenso. Muitas de suas disposições se aplicam aos conflitos armados internacionais, e um número menor aos não internacionais. O objetivo principal do Direito Humanitário é proteger a vida, a saúde e a dignidade humana dos não combatentes ou das pessoas que não participam mais nas hostilidades (prisioneiros, combatentes feridos ou enfermos) e limitar o direito das partes em conflito a escolher os métodos de guerra. Sua finalidade é amenizar o sofrimento e os danos provocados pelos conflitos armados. Desse modo, cabe dizer que o DIH protege o “núcleo básico” dos direitos humanos em período de conflito armado. Essas medidas de proteção básica compreendem o direito à vida, a proibição de escravizar, a proibição de torturar e de dar um tratamento desumano, e a proibição de aplicar as leis de forma retroativa. Ao contrário de outros direitos (como a liberdade de expressão, de movimento e de associação) que podem ser suspensos em situações de exceção nacional, as medidas básicas de proteção oferecidas pelo DIH não podem nunca ser suspensas.

Se todos os direitos que não podem ser suspensos forem reunidos, observa-se que os direitos fundamentais são garantidos tanto pelo DIH como pelo Direito Internacional dos Direitos Humanos.





O Direito Internacional dos Direitos Humanos

O primeiro indício do Direito Internacional dos Direitos Humanos encontra-se no século XVIII. A Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, e a Carta de Direitos norte-americana, promulgada em 1791, marcam o começo dos direitos humanos. Mais tarde, sob a influência das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, os direitos humanos começaram realmente a se desenvolver. Em 1966 foram assinados dois importantes acordos: o Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos (primeira geração dos direitos humanos) e o Pacto Internacional de Direitos Económicos, Sociais e Culturais (segunda geração de direitos humanos).

O primeiro continua sendo o exemplo. Serviu de modelo para muitos outros tratados e declarações nacionais de direitos e liberdades. Em troca, as repercussões do segundo viram-se limitadas pelo potencial de desenvolvimento de cada país e os condicionamentos regionais.

A terceira geração dos direitos humanos compreende novos direitos universais, como o direito ao desenvolvimento, à paz, a um ambiente saudável, etc., mas muitos juristas não os consideram verdadeiros direitos.

Várias organizações regionais também reconheceram os direitos humanos: a Convenção Europeia para a Proteção dos Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais (1950, Conselho da Europa), a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969, Organização de Estados Americanos), e a Carta Africana de Direitos Humanos e dos Povos (1981, Organização da Unidade Africana). Consulte também a Declaração do Cairo sobre Direitos Humanos (1990, Organização da Conferência Islâmica).

A maioria desses instrumentos contém mecanismos de aplicação sob a forma de órgãos judiciais eficazes (Corte Europeia de Direitos Humanos, Corte Interamericana de Direitos Humanos), de órgãos quase judiciais (Comitê de Direitos Humanos das Nações Unidas, Comissão Africana de Direitos Humanos e dos Povos) ou de órgãos institucionais (Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas).

Principais instrumentos de direitos humanos

1926: Convenção sobre a Escravidão

1930: Convenção Relativa ao Trabalho Forçado ou Obrigatório (OIT)

1948: Declaração Universal dos Direitos Humanos

1948: Convenção para a Prevenção e a Sanção do Delito de Genocídio

1950: Convenção Europeia para a Proteção dos Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais

1965: Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial

1966: Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos (NU)

1966: Pacto Internacional de Direitos Económicos, Sociais e Culturais (NU)

1969: Convenção Americana sobre Direitos Humanos



1979: Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher

1981: Carta Africana de Direitos Humanos e dos Povos

1984: Convenção Sobre a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes

1989: Convenção Sobre os Direitos da Criança

2002: Protocolo Facultativo da Convenção Sobre os Direitos da Criança , Relativa à participação das Crianças nos Conflitos Armados.

O Direito Internacional Humanitário (DIH) (Direito da Guerra ou Direito Internacional dos Conflitos Armados)

▲ Um conjunto de princípios internacionais, estabelecidos mediante tratados ou pelo costume, que restringe o uso da violência nos conflitos armados, a fim de:

regulamentar a condução das hostilidades, estabelecendo, em particular, limites aos métodos e meios de guerra;

proteger as pessoas que não participam ou que não participam mais nas hostilidades, como as pessoas civis.

▲ Um equilíbrio (realista e pragmático) entre a necessidade militar, por um lado, e os princípios de humanidade, por outro.

Proíbe-se responder a uma violação com outra violação.

Principais instrumentos do DIH

1868: Declaração de São Petersburgo

1899: Convenções de Haia

1949: Convenções de Genebra

1954: Convenção Sobre a Proteção dos Bens Culturais

1977: Protocolos Adicionais



1980: Convenção Sobre o Emprego de Certas Armas Convencionais

1993: Convenção Sobre as Armas Químicas

1995: Protocolo Sobre Armas Laser que Provocam Cegueira

1997: Convenção Sobre as Minas Antipessoal

1998: Estatuto do Tribunal Penal Internacional

2002: Entrada em vigor, em 1º de julho de 2002, do Tratado de Roma, pelo qual se estabelece o primeiro Tribunal Penal Internacional de caráter permanente.

Se um aluno pergunta . . .

As sugestões seguintes podem servir para esclarecer as dúvidas dos alunos sobre porque os países aceitam as normas da guerra.

1. Se estou vencendo uma guerra, por que devo obedecer normas que limitem o meu comportamento?

- Pense nos interesses de seu país em longo prazo, você quer que os outros países do mundo considerem o seu um criminoso?
- E se o destino mudar? (Considerem exemplos históricos de beligerantes que pensavam que não podiam perder e perderam). O que acontecerá quando o seu povo necessitar de proteção?
- Eis algumas razões para obedecer: o respeito à dignidade humana, a obrigação jurídica, o profissionalismo, melhorar as perspectivas de paz, o risco de ser julgado, a importância de manter a disciplina das tropas, o apoio da população nas zonas de combate e o da opinião pública no próprio país, uma reciprocidade positiva e a possível reação de outros Estados.

2. Se essas normas são violadas com frequência, para que elas servem? [Consulte também o Módulo 3]

- Nem sempre são violadas. Costuma-se respeitá-las. É notícia cumprir as normas? Normalmente é notícia violá-las.
- Mesmo se elas não são perfeitamente respeitadas, essas normas protegem muitas pessoas.
- Muitas vezes as normas são descumpridas porque os combatentes não temem ser punidos.

Por isso é necessário que os países tentem difundir o DIH tanto junto aos militares como junto à população civil; também é preciso que o cumprimento do DIH seja supervisionado e que a lei seja respeitada.

d. Alguém pode ser punido por violar essas normas?

As Convenções de Genebra exigem que todos os países promulguem leis nacionais que estabeleçam as penas para as pessoas que violam e dão ordens para que as Convenções sejam violadas. Os países também devem instaurar procedimentos para buscar e julgar as pessoas acusadas de ter cometido ou ordenado cometer tais violações, independentemente de sua nacionalidade.

3. Por que deve-se desperdiçar os recursos atendendo aos prisioneiros inimigos?

- Se você não ajuda os prisioneiros inimigos, que consequências isto pode ter para seus compatriotas em poder do inimigo?
- O fato de fornecer para os prisioneiros artigos essenciais para a sua sobrevivência não costuma influenciar muito na própria capacidade militar.



4. Quem faz com que essas normas sejam respeitadas?
- A principal responsabilidade de zelar pelo cumprimento das normas é das partes beligerantes (países ou grupos armados em conflito).
 - Além disso, quando ocorre uma violação, todos os países que aderiram às Convenções têm o direito e a obrigação de intervir para evitar as violações e punir os autores de violações graves. (Consulte o item 2d acima).
 - A comunidade mundial desempenha um papel cada vez mais importante neste tema. Em 1993 e 1994, o Conselho de Segurança das Nações Unidas constituiu tribunais penais internacionais para julgar os autores de graves violações do DIH cometidas na ex-Iugoslávia e em Ruanda nos anos 1990. Numa conferência organizada pelas Nações Unidas em Roma, em 1998, aprovou-se um Estatuto para estabelecer um Tribunal Penal Internacional com caráter permanente. No dia 1º de julho de 2002 entrou em vigor o Tratado de Roma, que estabeleceu oficialmente este Tribunal, que constitui o primeiro tribunal penal internacional de caráter permanente. [Consulte também o Módulo 4]
 - Não é tarefa do CICV (nem das Sociedades Nacionais da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho) “fazer respeitar” essas disposições. Quando o CICV comprova a ocorrência de violações, notifica-as às autoridades em questão por meio de relatórios confidenciais. Seu papel é agir com tato para convencer as partes beligerantes a cumprir as normas da guerra. O respeito geral de que goza o CICV no mundo deve-se à sua neutralidade e imparcialidade, cuidadosamente zeladas. O CICV considera que, na maioria das situações, a discrição e a persuasão sejam os melhores instrumentos para garantir seu acesso às vítimas de qualquer uma das partes num conflito. [Consulte também o Módulo 5]

Fonte: What's Fair, You Decide, Cruz Vermelha Canadense;
Even Wars Have Limits, Cruz Vermelha Australiana

Abordagem 2C: Concentrar-se nas crianças combatentes

Nesta abordagem didática analisa-se detalhadamente um aspecto do Direito Internacional Humanitário em constante evolução: as normas contra o recrutamento de crianças como combatentes. Uma dessas normas proíbe o recrutamento, o alistamento em grupos armados, e a participação de crianças menores de 15 anos nas hostilidades. A abordagem começa com uma análise da infância e das necessidades das crianças. Em seguida são usados filmes e relatos para conhecer a experiência das crianças soldados e examinar as conseqüências, tanto para elas como para a sociedade. Por último, dirige-se a atenção ao tratamento dispensado às crianças em todo o mundo para que ninguém reduza a importância do problema dizendo que “isso acontece em outras regiões do mundo”.



As crianças são (...) sagradas para todos, seja qual for sua nacionalidade e religião. A proteção das crianças é um dever.

– Dr. Adnan Houballah,
"Le virus de la violence", 1996



Objetivos:

- ▲ Tomar consciência sobre a amplitude da prática de empregar crianças como combatentes e das conseqüências que isto traz.
- ▲ Compreender a necessidade de fixar uma idade mínima para recrutamento.
- ▲ Saber que o recrutamento e o alistamento de crianças em grupos armados é uma violação do DIH, e que está se fazendo o possível para elevar esta idade para os 18 anos.

Recursos didáticos:

- ▲ Montagem fotográfica 2C
- ▲ Gráfico: Qual deveria ser a idade mínima para combater?
- ▲ Vídeo e transcrição: Não quero voltar
- ▲ Mapa: Países nos quais há crianças combatentes - 2001
- ▲ Leitura: Seis crianças combatentes
- ▲ Casos: Crianças capturadas em conflitos armados

Duração:

Duas sessões de 45-60 minutos

1. As crianças e suas necessidades (10 minutos)

Possíveis perguntas:

- O que é uma “criança”?
- A partir de que idade você deixa de chamar uma pessoa de “criança”?
- O que é um adolescente? E um adulto?
- Quais são as necessidades básicas das crianças?
- O que pode acontecer se essas necessidades não são atendidas?

2. Uma idade mínima para combater?(15 minutos)

Apresente a montagem fotográfica de crianças combatentes do mundo todo. Peça a cada aluno ou grupo que escolha uma fotografia e explique porque a escolheu.

Possíveis perguntas:

- Que reações eles tiveram?
- Que idade podem ter as crianças dessas fotografias?

Abordagem 2C: Concentrar-se nas crianças combatentes

Forme grupos com os alunos. Peça a cada grupo que troque idéias sobre as seguintes perguntas e que entrem em acordo quanto à definição de uma idade mínima para o recrutamento:

- Deve existir um limite de idade para o recrutamento nas forças armadas?
- Qual deveria ser esse limite de idade? Por quê?

Apresente o gráfico “Qual deveria ser a idade mínima para os combatentes?”

- Deve existir uma lei internacional que estabeleça uma idade limite para o recrutamento? Por quê?

3. O que diz o Direito? (15 minutos)

Reúnam-se todos novamente e comparem os resultados. Peça aos alunos que comparem suas conclusões com a idade mínima estabelecida atualmente pelo Direito Internacional Humanitário:

As partes em conflito tomarão todas as medidas possíveis para que as crianças menores de quinze anos não participem diretamente nas hostilidades, abstendo-se especialmente de recrutá-las para suas forças armadas.

Artigo 77 do Protocolo Adicional I de 1977 das Convenções de Genebra de 1949

Lembre os alunos que, apesar do que estabelece a lei, crianças menores de 15 anos continuam sendo recrutadas como combatentes por grupos armados em muitas partes do mundo.

Explique que a Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989) define o termo criança como toda pessoa menor de 18 anos, com exceção dos países onde a maioria é atingida antes desta idade. Contudo, no artigo 38, que se refere às crianças e os conflitos armados, fixa-se em 15 anos a idade mínima para o recrutamento e a participação nas hostilidades. Esta idade mínima é a mesma que a estabelecida no DIH (Protocolos Adicionais I e II das Convenções de Genebra). Em 1998, o Estatuto do Tribunal Penal Internacional caracterizou o recrutamento de crianças menores de 15 anos e seu emprego em hostilidades como um crime de guerra.

Em 12 de fevereiro de 2002, depois de mais de dez anos de esforços internacionais, entrou em vigor o Protocolo Facultativo da Convenção Sobre os Direitos da Criança relativo à participação de crianças nos conflitos armados. Esse Protocolo eleva para 18 anos a idade mínima de recrutamento obrigatório nas forças armadas, e para 16 anos a idade mínima de alistamento voluntário.

Em virtude deste Protocolo, os Estados devem tomar todas as medidas necessárias a fim de vigiar para que os membros das forças armadas menores de 18 anos não participem diretamente nas hostilidades. Por outro lado, os grupos armados que não pertencem às forças armadas de um Estado não devem alistar nem utilizar menores de 18 anos nas hostilidades, sob nenhuma circunstância.



[Calcula-se que mais de dois milhões de adolescentes participaram na II Guerra Mundial como soldados. Devido às muitas baixas nas forças alemãs, elas recrutaram muitos rapazes.]

Quando o Exército alemão se retirava diante do avanço das forças aliadas em 1944, eu era um dos chefes das Juventudes Hitlerianas e me disseram que haviam me designado várias unidades de combate, integradas por 600-800 adolescentes. Eu tinha de substituir um veterano da I Guerra Mundial que tinha sido transferido para defender o Reno. “Isso é impossível, respondi. Eu nem tenho 17 anos.”

-Um jovem soldado alemão

Abordagem 2C: Concentrar-se nas crianças combatentes



Algumas crianças se alistam supostamente por vontade própria, mas acredito que há de se reconhecer que não existe o alistamento voluntário, já que a imensa maioria das crianças que se alistam voluntariamente o fazem por necessidade, ou porque são vítimas e temem por sua segurança. As crianças não acompanhadas que não têm quem as proteja, as pessoas que temem morrer de fome ou que carecem de uma assistência sanitária adequada podem tentar conseguir uma atividade no Exército.

– Dr. Mike Wessells

Por último, a aplicação deste Protocolo prevê que se coloquem em prática as estruturas necessárias para acolher as crianças combatentes e destina um papel essencial para a educação e a escolarização no processo de reabilitação dessas crianças.

Até o mês de junho de 2006, o citado Protocolo Facultativo havia sido ratificado por 107 Estados

4. Por que as crianças se tornam combatentes?

(15 minutos)

Troquem idéias:

Se o direito internacional proíbe o recrutamento de crianças em grupos armados, por que as crianças se tornam combatentes?

Possíveis perguntas:

- Na sua opinião, por que alguns grupos armados querem usar as crianças como combatentes?
- Por que há jovens que se alistam em grupos militares? [Eis aqui alguns exemplos de respostas]

Por que os chefes militares querem as crianças:

- ▲ Não fazem perguntas; obedecem as ordens
- ▲ São fáceis de controlar
- ▲ Podem utilizá-las como mártires
- ▲ Necessita-se de soldados
- ▲ Não são totalmente conscientes do perigo

Por que, talvez, os jovens queiram se alistar:

- ▲ Vingança, ira
- ▲ Carência de apoio familiar/dos pais
- ▲ Autoproteção
- ▲ Pobreza, meios de sobrevivência
- ▲ Tradição que valoriza muito o combate, os heróis de guerra e o eventual martírio
- ▲ Pressão do ambiente

5. Conseqüências do emprego de crianças como combatentes (30 minutos)

Introduza e passe o vídeo “Não quero voltar”.

Em seguida peça aos alunos que dêem sua opinião e seus sentimentos:

Possíveis perguntas:

- Quais são suas reações?
- Que idade tem Abraão? Quando ele se converteu em combatente?
- Como ele se converteu em combatente? (opinião da criança e de seu chefe)



- Por que Comfort foi convertida em combatente? Que outros riscos existem para as mulheres jovens que são combatentes?
- Em que se diferencia o comportamento de uma criança combatente daquele de um combatente adulto?
- Quais são as experiências e as conseqüências para essa criança combatente?
- Quais são as conseqüências advindas da participação das crianças nas guerras e nos conflitos armados? Para a criança? Para a família? Para a sociedade?
- Quem teve a dignidade humana atingida no vídeo? Como?

6. O uso de crianças combatentes no mundo (10 minutos)

- Em que países você ouviu falar que se usam crianças combatentes?

Apresente o mapa “Países em que há crianças combatentes 2001”.

- Quais são as conclusões que se tiram a partir desse mapa?

IDÉIAS ESSENCIAIS

- ◆ Em épocas de conflito armado, as crianças devem ser protegidas. Uma das formas de protegê-las é a proibição do recrutamento e do alistamento delas pelos grupos armados.
- ◆ O DIH fixa em 15 anos a idade de recrutamento obrigatório e voluntário de crianças nas forças armadas. O art. 8 do Estatuto do Tribunal Penal Internacional considera que o recrutamento de menores de 15 anos constitui um crime de guerra.
- ◆ Em fevereiro de 2002 entrou em vigor o Protocolo Facultativo da Convenção sobre os Direitos da Criança que melhora a proteção conferida às crianças, uma vez que eleva para 18 anos a idade mínima para o recrutamento obrigatório e para 16 anos a idade mínima para o alistamento voluntário.

Atividades complementares



As crianças e as gangues

O termo “crianças combatentes” se refere às crianças alistadas nas forças armadas ou em outros grupos armados, exércitos, guerrilhas ou milícias. Não se refere a crianças ou jovens que fazem parte de gangues de rua.

Temas de pesquisa e debate:

A violência das gangues e a participação de crianças:

- Até que ponto a violência das gangues é um problema onde você mora?
- Há crianças nas gangues armadas? Qual a idade dessas crianças?

Recrutamento de jovens:

- Por que vocês pensam que existem crianças nessas gangues?
- Vocês pensam que elas participam voluntariamente ou são obrigadas a participar?
- Vocês vêem algum paralelo entre o recrutamento de crianças nas forças armadas ou outros grupos armados e em gangues de rua?

Conseqüências e efeitos residuais (imediatos e em longo prazo):

- Para as crianças que participam das gangues
- Para outras crianças que não estão diretamente envolvidas
- Para a comunidade

Atos humanitários:

- Você conhece histórias de atos humanitários que estejam relacionadas a situações de gangues violentas?

Histórias de crianças combatentes no mundo todo

Leia as histórias de seis crianças combatentes:

- Zaw Tun e Myo Win (duas crianças)
- “Susan” (uma menina)
- Renuka e Malar (duas meninas de 11 anos)
- Samuel (um menino de 12 anos)



Troquem idéias sobre uma das histórias num grupo pequeno e apresentem-na em seguida para toda a classe valendo-se de notas escritas, desenhos ou uma encenação com “cenas fixas” dos momentos mais importantes.

Depois das apresentações, troquem idéias sobre:

- Pelo que passou esse menino ou menina?
- Que efeitos vocês pensam que esta experiência terá em sua comunidade?
- Que influência terá o fato de ter sido combatente no futuro desses meninos e meninas?

Abordagem 2C: Concentrar-se nas crianças combatentes

Atividades complementares

**Pesquisa:**

Apresente o gráfico com as opiniões provenientes de 16 países sobre a idade mínima que devem ter os combatentes. Prepare e realize uma pesquisa local sobre essa questão e compare os resultados com os do gráfico.

**Pesquisa histórica**

O que é a infância? – Analisem a história para descobrir a evolução no tempo da definição de criança e apresentem os resultados. A pesquisa poderia incluir os seguintes pontos:

- Que diferenças havia entre o tratamento dado às crianças e o dispensado aos adultos?
- Em qual idade se considerava que uma pessoa era adulta?
- Quais eram os critérios que definiam um adulto?

Ou ainda...

História do recrutamento de crianças - Pesquisem o uso de crianças combatentes no passado e analisem as práticas de recrutamento.

- Que fatores sociais, culturais, ideológicos e econômicos influenciavam no recrutamento?

Em alguns casos isolados que atraíram a atenção pública atribui-se às crianças combatentes um poder simbólico. Por exemplo: Joana D'Arc, Davi na Bíblia, etc.

Ou ainda...

Crianças capturadas em conflitos armados – Procurem, no passado ou no presente, experiências de participação direta ou indireta de crianças em luta pela igualdade, liberdade ou pela sobrevivência.

Pode-se conhecer casos de participação de crianças a partir dos três relatos que estão incluídos nesta abordagem, dos meios de informação e da internet. Com base na pesquisa que vocês efetuaram, suas descobertas podem ser apresentadas por meio de:



- um debate
- uma encenação
- uma carta de uma criança que participou numa luta, ou de um parente dessa criança

Atualidade/Atividades dos jovens:

Pesquisem o tema das crianças combatentes na atualidade. Determinem o que se está fazendo no mundo e em seu próprio país para pôr fim à utilização de crianças combatentes. Por exemplo: desmobilização de crianças combatentes, atividades para favorecer sua reinserção na coletividade, atividades educativas, etc.

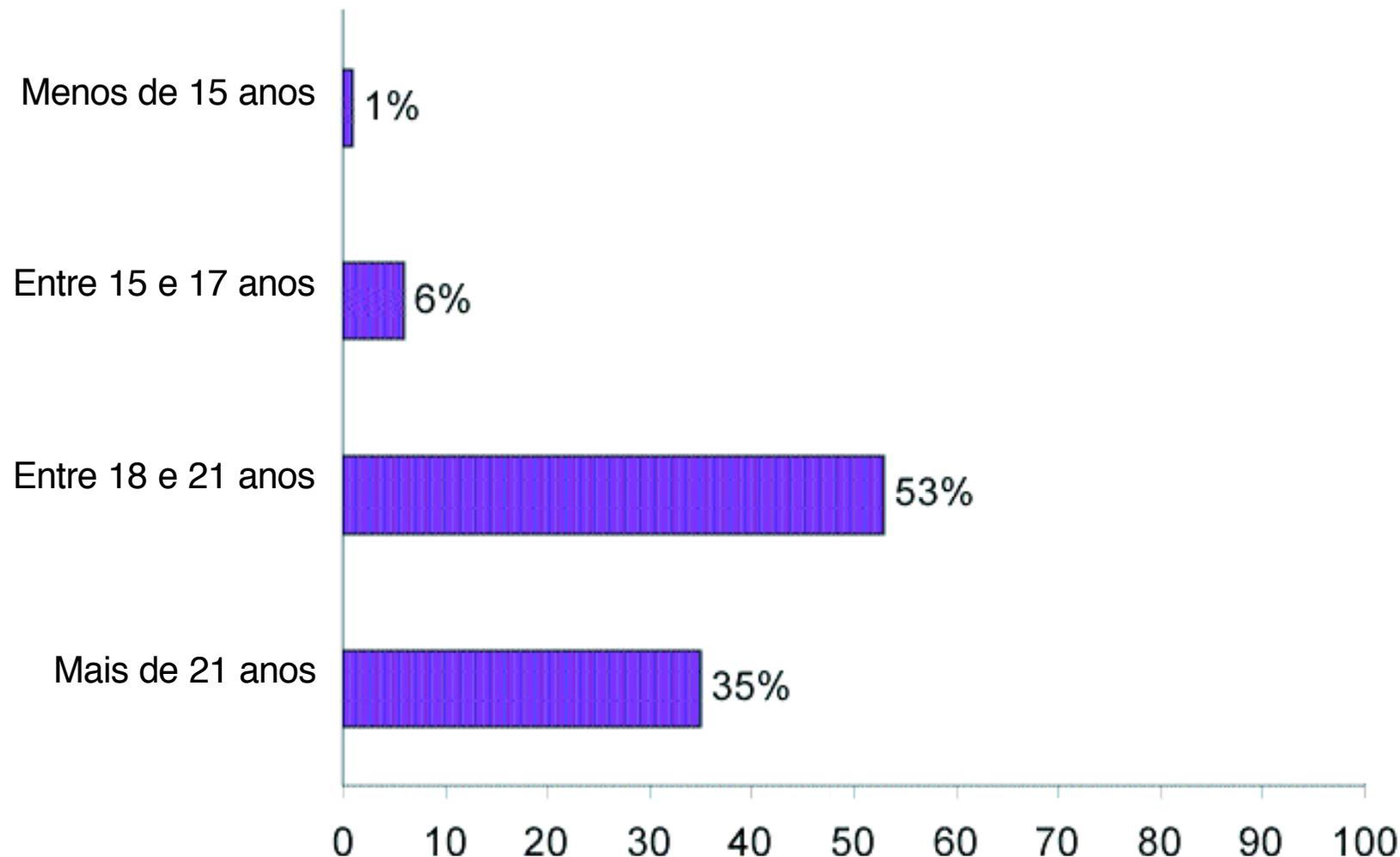
Alguns pontos de partida úteis são os sites do CICV na internet, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e da organização Human Rights Watch.

Representem a questão das crianças combatentes por meio de um desenho, uma pintura, uma obra musical ou uma peça de teatro.

Pesquisem o que deve ser feito para se garantir que o Direito seja respeitado.



Qual deverá ser a idade mínima para os combatentes?



Entre 1998 e 1999, o Comitê Internacional da Cruz Vermelha realizou uma pesquisa intitulada "Testemunhos sobre a guerra" em 16 países (12 dos quais haviam passado recentemente por um conflito armado). Este gráfico reflete as opiniões dos entrevistados para a pesquisa.

Abordagem 2C: Concentrar-se nas crianças combatentes



Não quero voltar

Narrador: Mais de 300 mil crianças participam atualmente em conflitos armados no mundo todo. Esses meninos e meninas, alguns dos quais com apenas sete anos, lutam ao lado dos adultos nas forças armadas governamentais, grupos rebeldes de oposição e movimentos guerrilheiros

Comfort Cassell
Ex-menina “soldado”

Mataram minha irmã; mataram minha avó e mataram minha irmã pequena. Por isso faço coisas que não deveria fazer; você também poderia ter a mesma reação.



Se disserem a você: “Mataram sua mãe, mataram seu pai”, você vai querer se vingar. Você vai querer afirmar: “Eu os vingarei.” Salvá-los, fazer com que minha mãe volte, isto não pode acontecer. Eu gostava muito da minha avó. Ela cuidava de mim; também do meu irmão. Por isso eu fiz essas coisas. Mas eu não tinha intenção de fazer coisas que não devem ser feitas.

Quero me libertar; quero ter a consciência limpa; quero ter filhos. Nunca fui contra ... nem a fazer o que não deveria fazer, não.

Abraão

Abraão: Chamam-me de “Hitler o Assassino”, mas meu verdadeiro nome é Abraão.

Entrevistador: Por que chamam você de “Hitler o Assassino”?

Abraão: É meu nome de guerra, meu nome do mundo das batalhas.

Entrevistador: Quem deu esse nome para você?

Abraão: Meu chefe.

Entrevistador: Você sabe quem era Hitler?

Abraão: Não sei. Sabe, entrei no grupo porque mataram meu pai. Passei a ficar



com eles porque meus amigos também estavam indo. Foi assim que resolvi ir também.

Entrevistador: Você gostaria de encontrar o homem que matou seu pai?

Abraão: Sim.

Entrevistador: Você o conhece?

Abraão: Sim.

Entrevistador: E então, o que você fez?

Abraão: Eu o vi e ele começou a brigar comigo, então eu o matei. Fui para o mato, me integrei ao grupo e lutei com eles. Quando eles viram o que eu fazia, deram-me uma arma.

Entrevistador: Você viu muitas pessoas mortas?

Abraão: Sim.

Entrevistador: Quantas?



Não quero voltar

Abraão: Muita, matam muita gente. Pessoas que não estão combatendo, que não são rebeldes. O chefe dos rebeldes mata essas pessoas.

Entrevistador: Você matou alguém?

Abraão: Sim.

Abraão: Sim.

Entrevistador: Quantos?

Abraão: Dez, dez pessoas.

Entrevistador: Como?

Abraão: Vieram me atacar, e aí lutei com eles porque eles vinham me matar.

Entrevistador: E como você fez isso?

Abraão: Eles vinham armados, eu avancei. Quando todos chegaram e Wolf disparou, nós os matamos. Quero ser soldado porque mataram meu pai; fui para o grupo para me

tornar um soldado.

Coronel “Benção de mãe”

Coronel “Benção de mãe”: sou o coronel Abu Bakar Camarra, mas me chamam coronel “Benção de mãe”.



Tenho 978 homens sob minhas ordens. E tenho cerca de 176 “Hitler o Assassino”. Alguns têm 9, 10, 11 anos. O mais velho tem 12. Eles vão na frente. Estão na primeira linha de combate.

Os soldados de mais de 20 anos sempre têm medo. Mas os pequenos soldados como os “Hitler o Assassino” não têm medo.

Confio neles e são os melhores; executam qualquer ordem que eu der. Quando digo: “Hitler o Assassino, traga-me esse”, eles me trazem. Quando digo: “Deve-se matar este”, eles o fazem sem titubear. Tenho plena fé e confiança neles.

Abraão

Abraão: Tudo corria bem. Não havia guerra. Mas veio a guerra. Perdemos e mataram meu pai e minha irmã; minha mãe fugiu. Fiquei sozinho.

Abraão: Gostaria de ir à escola, chegar a ser alguém na vida.

Entrevistador: E o que você quer fazer? O que você quer ser quando for grande?

Abraão: Quero trabalhar num escritório.



Não quero voltar

Entrevistador: Você sente falta dos combates? Gostaria de voltar?

Abraão: Voltar? Não, não quero voltar para aquilo.

Entrevistador: Mas o seu coronel, Abu Bakar, afirma que se ele pedir para você voltar, você tem de fazê-lo.



Abraão: Sim, é verdade, mas se ele me disser para ir, eu não vou porque não quero voltar

Entrevistador: Mas ele diz que se você não obedecer as ordens dele, vai te matar.

Abraão: Mas se ele me disser para ir e eu digo que não vou, ele não pode me fazer nada, porque não estamos no meio da mata. Se ele fizer algo, será pego.

Entrevistador: E então, o que você vai fazer?

Abraão: Nada. Não sei.

Para que o mal reine, não bastam as ações de alguns; é necessário que a grande maioria permaneça indiferente. E somos muito capazes disso.

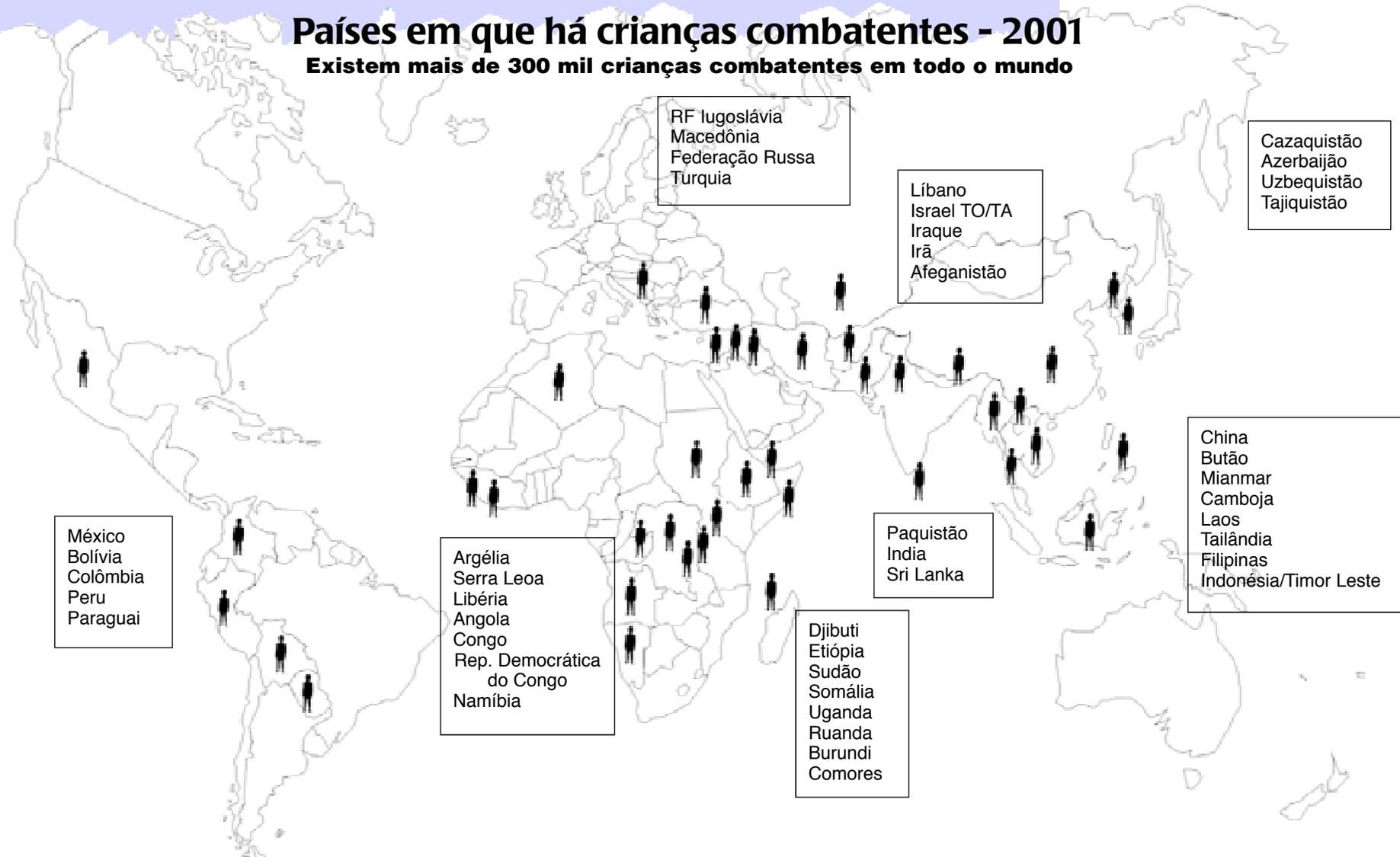
Tzvetan Todorov



Abordagem 2C: Concentrar-se nas crianças combatentes

Países em que há crianças combatentes - 2001

Existem mais de 300 mil crianças combatentes em todo o mundo



Global Networks in Education (GINIE) e a Coalizão para acabar com a utilização de crianças combatentes, 2001. Este mapa não reflete uma posição oficial do CICV.

Abordagem 2C: Concentrar-se nas crianças combatentes



Seis crianças combatentes

História de Zaw Tun

Recrutaram-me à força, contra minha vontade. Uma tarde em que estávamos assistindo a um vídeo no meu povoado, apareceram três sargentos do Exército. Perguntaram se tínhamos carteira de identidade e se queríamos nos juntar ao Exército. Explicamos a eles que não tínhamos idade suficiente e nem carteira de identidade. Mas um amigo meu disse que queria.

Eu disse que não e naquela noite fui para casa, mas na manhã seguinte chegou uma unidade de recrutamento à aldeia pedindo dois novos recrutas. Disseram que aqueles que não tivessem dinheiro para dar teriam de ingressar no Exército. Eu (minha família) não podia pagar, foi assim que recrutaram 19 de nós e nos enviaram para um centro de treinamento do Exército.

Fonte: <http://www.bbc.co.uk/worldservice/people/features/childrensrights/childrenofconflict/soldier.shtml>.

História de Myo Win

Drogaram-nos e nos deram ordens para que fôssemos ao campo de batalha. Não sabíamos que tipo de droga ou álcool nos haviam dado, mas bebemos porque estávamos muito cansados, muito sedentos e famintos.

Tínhamos caminhado dois dias inteiros debaixo de um sol abrasador. Na colina (campo de batalha) não havia nenhuma sombra, as árvores estavam queimadas e explodiam morteiros de todos os lados.

Tínhamos tanto medo, tanta sede que alguns de nós desmaiaram por causa do esgotamento. Mas quando (os oficiais) nos batiam por trás, tínhamos que seguir adiante. Um de nós foi morto.

Fonte: <http://www.bbc.co.uk/worldservice/people/features/childrensrights/childrenofconflict/soldier.shtml>.

História de Susan (nome fictício)

Uma semana depois que me raptaram, entregaram-me para um homem. Ele tinha 30 anos. Deram duas meninas para ele. Quando cheguei (ao campo), estava com sífilis.

Um menino tentou fugir, mas o pegaram.

Obrigaram-nos a matá-lo com um pedaço de pau. Eu me recusei a matá-lo e me disseram que me dariam um tiro. Apontaram-me a pistola e tive de fazê-lo.

Obrigaram-nos a lambuzar nossos braços com o sangue dele. Disseram-nos que tínhamos de fazê-lo porque dessa forma não teríamos medo da morte e não tentaríamos escapar. Me angustia tanto ter matado outras pessoas. Ainda sonho com o menino da minha aldeia a quem matei. Vejo-o nos meus sonhos falando comigo e me dizendo que eu o matei sem motivo, e choro.

Fonte: Human Rights Watch, 1997



Abordagem 2C: Concentrar-se nas crianças combatentes

Seis crianças combatentes

História de Renuka

Os rebeldes vinham à minha escola todos os meses e falavam conosco. Diziam-nos que tínhamos de ir com eles para salvar nosso povo do Exército do governo. Como éramos muito pobres, muitas vezes na minha casa não havia nada para comer. Um dia, quando eu tinha 11 anos, estava tão faminta que saí de casa sem dizer nada para meus pais e fui para o acampamento deles. Eles me alimentaram bem, mas não pude visitar minha família até depois de ter lutado na frente de batalha.

Dois anos depois, designaram-me um grupo de mulheres combatentes para que eu fosse lutar com elas. Depois do ataque do Exército do governo, todas as mulheres do meu grupo morreram, menos eu. Eu tinha de tomar um comprimido de cianureto para que não me capturassem, mas não queria morrer.

-Adaptado de um artigo de Celia W. Dugger, New York Times, 9 de setembro de 2000

História de Malar

Meu pai morreu de um infarto quando eu tinha três anos e minha mãe ficou doente quando eu tinha seis, e não voltou do hospital; dessa forma vivi com meu tio. Quando eu tinha oito anos, veio uma mulher de um grupo rebelde e me disse que eles me dariam educação e cuidariam de mim. Pensei que seria melhor que eu fosse embora com ela porque éramos muito pobres. Também queria contribuir com a liberdade.

Quando eu tinha 12 anos, ofereci-me como voluntária para ir à guerra. Queria salvar o país.

No mês passado, os soldados do Exército lançaram uma granada no nosso abrigo. As outras dez meninas que estavam comigo morreram. Os soldados as mataram. Agora estou na prisão, mas voltarei a lutar por causa dos ataques do Exército contra o nosso povo.

-Adaptado de um artigo de Celia W. Dugger, New York Times, 9 de setembro de 2000

História de Samuel

Na casa de um líder cristão da milícia, que dava para o porto, vários jovens combatentes se reuniram para contar histórias da guerra aos jornalistas que nos visitavam e mostrar-lhes suas armas e bombas de fabricação caseira.

Samuel tem 12 anos. Falava nervoso, e com frases entrecortadas disse que tinha estado em “muitos combates”. “Embora minha mãe me dissesse para não ir, eu ia de qualquer forma”, contou. Samuel é o garoto mais novo de um grupo de jovens combatentes conhecidos como “agás”, uma sigla que significa “crianças da igreja amadas por Deus”. Seu compromisso é incendiar casas e mesquitas muçulmanas e lançar bombas fabricadas com enxofre, pólvora e fragmentos metálicos. Os combatentes adultos dizem que eles são hábeis e valentes.

Quando os jornalistas estrangeiros perguntaram a Samuel por que ele lutava, um homem que estava perto apressou-se em responder:

“Para defender os cristãos”, e a criança repetiu as palavras dele. Seus amigos, mais velhos que ele, pareciam mais tranquilos, mas o olhar de Samuel transmitia um vazio inquietante.

Quando lhe perguntaram o que ele fazia em seu tempo livre, respondeu: “Faço bombas.”

Fuente: artigo de Diarmid O'Sullivan, Boston Globe, 6 de septiembre de 2000



Crianças envolvidas em conflitos armados

Revolta estudantil em Soweto

As Convenções de Genebra obrigam os Estados a aplicar uma política de não discriminação no tratamento dos feridos, dos náufragos, combatentes capturados e civis em regime de ocupação ou que vivem numa região que passa por conflito.

O apartheid também está caracterizado como crime de guerra nos conflitos internacionais, conforme o Protocolo Adicional I das Convenções de Genebra. Nesse Protocolo estão incluídas como violações graves (embora apenas nos conflitos armados de caráter internacional) o apartheid e as “outras práticas desumanas e degradantes, baseadas na discriminação racial, que sejam uma afronta contra a dignidade pessoal.”

Fonte: Gutman, R & Rief, D. Eds, (1999), *Crimes of War : What the Public Should Know*, Nueva York y Londres, W. W. Norton & Co., p. 26.



Fotografia: Sam Nzima / Photopix



Crianças envolvidas em conflitos armados

2

Intifada em Gaza e na Cisjordânia



Fotografia: Hatem Mousa / AP

Crianças palestinas lançam pedras contra soldados em Rafah, no sul da Faixa de Gaza, em 17 de dezembro de 2000.



Crianças envolvidas em conflitos armados

Membros da resistência na II Guerra Mundial



Grupo de combatentes da resistência durante a luta pela sobrevivência da comunidade judaica no Gueto de Varsóvia durante a II Guerra Mundial.

Fotografia: Arquivos de Jack Lemnard



Módulo

O Direito em ação

(seis sessões)

Que normas são violadas com mais frequência e por quê?

Quais são os dilemas com que se confrontam os combatentes?

Quem tem a responsabilidade de zelar pelo respeito do Direito Humanitário?

ABORDAGENS:

- 3A: Identificação das violações (uma sessão)
3B: A perspectiva dos combatentes (duas sessões)
3C: Quem é responsável? (uma sessão)
Estudo de um caso: O que foi bem feito e o que foi mal feito em My Lai? (duas sessões)

CONCEITOS:

- Violação do Direito
Distinção entre civis e combatentes
Reação em cadeia

Em todos os módulos:

- Dignidade humana
Obstáculos a um comportamento humanitário
Dilemas
Conseqüências
Múltiplas perspectivas

HABILIDADES PRÁTICAS:

- Ver com perspectiva
Participar na “chuva de idéias”
Trabalhar em grupo
Analisar dilemas
Determinar as conseqüências

© Comitê Internacional da Cruz Vermelha
Genebra, 2001; versão portuguesa 2006

É permitido reproduzir, traduzir ou resumir a presente obra com fins educativos, não comerciais. No entanto, esta utilização ou adaptação deve contar com a aprovação por escrito do CICV e incluir os logotipos da organização e do Education Development Center Inc. (que o CICV pode fornecer, a pedido). As autoridades educativas oficiais e as Sociedades Nacionais da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho podem acrescentar seu próprio logotipo.

Abordagem 3A: Identificação das violações

No Módulo 2, os alunos aprenderam as normas básicas do Direito Internacional Humanitário (DIH); examinaram a necessidade de estabelecer normas e as consequências que sua violação traz para as vítimas. No Módulo 3 serão estudadas as razões que levam à violação das normas, valendo-se dos testemunhos sobre a guerra de pessoas muito diferentes. Os alunos se servirão do conceito de reação em cadeia para reconhecer como uma violação leva à outra. Por último, o grupo buscará e avaliará métodos para limitar as violações.

Objetivos:

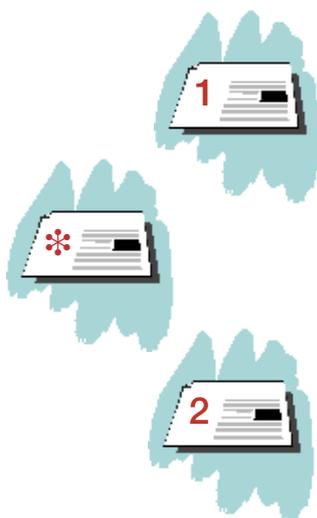
- ▲ Saber identificar algumas violações do DIH.
- ▲ Ser capaz de reconhecer exemplos de como uma violação leva à outra e de aplicar a noção de consequências que provoca uma “reação em cadeia”.

Recursos didáticos:

- ▲ Testemunhos da guerra - 2
- ▲ Folha de trabalho: Que norma foi violada?
- ▲ Quais são as normas básicas do Direito Internacional Humanitário?

Duração aproximada:

Una sesión de 45-60 minutos



1. Que norma foi violada e por quê?

(em duplas) (20 minutos)

Destine a cada dupla de alunos três ou quatro declarações de “Testemunhos da guerra - 2”. Desse modo os alunos vão ter à sua disposição “Quais são as normas básicas do Direito Internacional Humanitário?”, do Módulo 2.

As duplas podem usar a folha de trabalho para descrever as violações que encontrarem e anotar a norma ou normas básicas que considerem terem sido violadas.

[Por exemplo, a ação da declaração 11 viola as normas 3.4, 3.11 e 4.1]

Peça aos alunos que analisem as declarações e determinem as razões alegadas para justificar a violação de uma norma em particular.

Analisem os pontos em comum das razões expostas, agrupando as que são parecidas.

[Algumas categorias possíveis são: por segurança, pela vantagem militar, porque o outro bando o fez, por vingança, por desespero ou outras emoções, por falta de recursos, por desconhecimento do Direito, etc.]

2. Reação em cadeia (15 minutos)

Peça aos alunos que procurem declarações que evidenciem uma relação de causalidade entre duas violações, ou seja, porque uma delas é consequência da outra.

Abordagem 3A: Identificação das violações

[Por exemplo, quando um bando coloca efetivos armados no telhado de um hospital e o outro, em reação a isto, ataca o hospital; ou quando um bando mata um prisioneiro e o outro se vinga também matando prisioneiros; ou quando o tratamento cruel dispensado a um prisioneiro induz aquele que o detém a matá-lo depois, ou induz outros detentores de prisioneiros a seguir seu exemplo.]

Depois de analisar vários exemplos, estabeleça uma duração para o debate, para que as duplas de alunos deliberem como as violações que eles perceberam podem levar a outras violações. Eles podem utilizar a última parte da folha de trabalho para anotar suas idéias.

Solicite às duplas que exponham as séries de conseqüências de violações que eles encontraram para confirmar o fato de uma violação pode dar lugar a outras. [Consulte também a atividade complementar “Cadeias de conseqüências”].

3. Podemos limitar as futuras violações?

(10 minutos)

Peça ao grupo que escolha um tipo de violação para trabalhar em equipe e que, em seguida, pesquise formas de limitar esta violação.

- ▲ Uma vez que uma lista tiver sido elaborada, solicite aos alunos que avaliem as propostas. Que conseqüências poderia ter cada proposta? Que conseqüências teriam, por sua vez, essas conseqüências?
- ▲ Vocês acreditam que a maioria dos países aceitaria essas propostas? Por quê? Como elas seriam supervisionadas?

[Por exemplo: dar ordens, oferecer formação, impor uma punição, etc.]

Atividade final

Resumo: os alunos analisaram várias violações frequentes, algumas das razões que as provocam e como uma violação pode levar à outra. Quando uma violação provoca outra, a segunda costuma ser mais grave que a primeira: produz-se uma escalada de violações.

Debate:

- Vocês se lembram de exemplos de notícias que coloquem em evidência uma escalada de violações?

IDÉIAS ESSENCIAIS

- ◆ As normas de DIH são concebidas especificamente para as situações de conflito armado.
- ◆ As violações provocam com freqüência uma reação em cadeia de outras violações.
- ◆ Alegam-se diversas razões para explicar as violações cometidas, tais como a vingança, o fato de os combates desenvolverem em zonas povoadas, a crença de que os civis ajudavam o inimigo, ordens ilegais dos chefes, etc.

Quando eu era um jovem oficial, tendo recentemente terminado a Academia militar estava caminhando por uma rua. Era um feriado. Éramos cinco soldados e olhávamos ao nosso redor para comprovar se tudo estava em ordem. E então, em questão de minutos, fomos rodeados por talvez quatro a cinco mil pessoas que começaram a nos atirar pedras.

Estavam todos furiosos porque alguém havia ficado ferido num campo de refugiados. Foi realmente um perigo de vida porque todos estavam muito excitados e precisei pensar em como tirar meus soldados dali. Tinha somente minha arma e balas de verdade e tinha de tirar meus soldados dali, aí atirei, atirei nas pernas, e atirei dez, doze vezes para escapar dali e consegui.

- Um oficial numa zona ocupada

Por que os soldados atacam os civis sabendo que não o devem fazer? Provavelmente lhes disseram ou lhes prometeram algo importante. Incitaram-nos a provocar danos. Portanto, eles não pensaram muito. O que eu não entendo é o que acontece com a sua consciência humanitária.

-Uma vítima de violações do DIH

Abordagem 3A: Identificação das violações

Atividades complementares



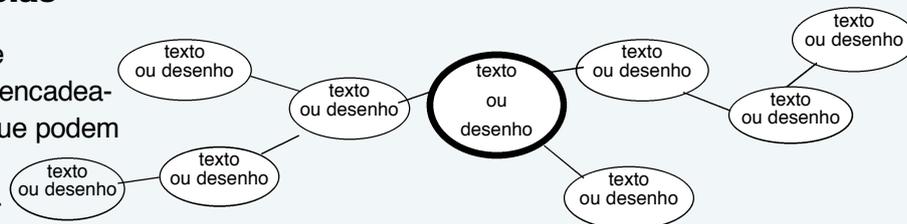
Comentário conjunto

Escrevam um comentário conjunto sobre a violação escolhida pelo grupo no ponto 3 (“Podemos limitar futuras violações?”) e as propostas que foram feitas para limitar essas violações no futuro. Ou também podem ilustrar a violação por meio de ilustrações ou fazer cartazes para promover as propostas. Contribuam ao trabalho Exploreemos o Direito Humanitário no site www.icrc.org.

Série de conseqüências

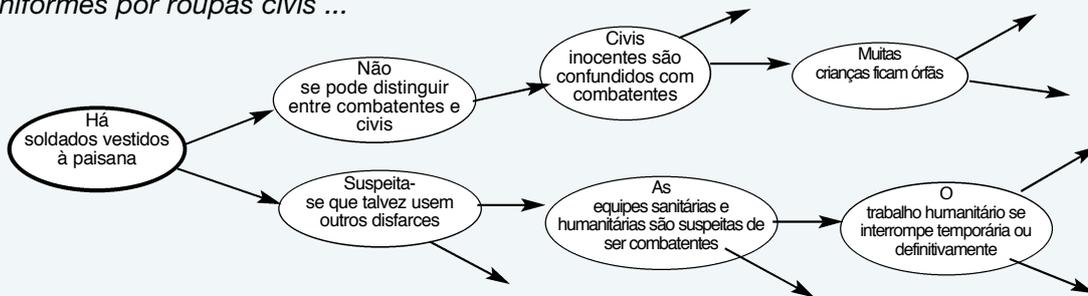
Selecione uma violação e elaborem um diagrama de encadeamento de conseqüências que podem ser provocadas por ela.

Algumas das conseqüências podem dar lugar a várias cadeias de múltiplas conseqüências, podendo chegar assim a um conjunto de cadeias entrelaçadas.



Exemplo de “Testemunhos da guerra - 2”:

Em muitas ocasiões os soldados trocaram seus uniformes por roupas civis ...



Debate

Organizar um debate sobre a seguinte afirmação:

Mais vale ter uma norma justa freqüentemente violada a não ter nenhuma.

Formem dois grupos de debate e uma equipe de juizes. As equipes devem consultar suas notas e qualquer material útil. Cada equipe de debate deve preparar o seguinte:

- ▲ uma apresentação de cinco minutos;
- ▲ os argumentos que serão provavelmente invocados pela outra equipe para defender a posição contrária;
- ▲ sua resposta a esses argumentos.

Os elementos a serem levados em consideração podem incluir: a conseqüência da freqüente violação das normas, exemplos de normas que não pertencem ao DIH e que são violadas e são, mesmo assim, consideradas importantes, a história da aceitação da norma ao longo do tempo, o valor da norma como referência ou ideal e as opções que existem além da norma jurídica.

Enquanto este trabalho é realizado, a equipe de juizes deve estabelecer os critérios para julgar o debate.

Abordagem 3A: Identificação das violações

Atividades complementares



Façam o debate (20 minutos)

Concluam o debate com a avaliação e o resumo dos juízes.

Em seguida discutam sobre:

- ▲ Vocês acreditam que este debate é aplicável ao Direito Internacional Humanitário?
- ▲ Vocês conhecem outros exemplos de leis que são levadas em consideração, apesar de serem violadas com frequência?

[Podem ser usados exemplos de tradições religiosas ou costumes sociais]

OU AINDA

Discutam sobre os argumentos a favor e contra a seguinte afirmação realizada por um professor na Nigéria.

Tendo em vista que existe uma lei que proíbe o Exército de matar os civis, deveria existir outra que proibisse os civis de ajudar o Exército.

Quando forem preparar suas opiniões, considerem:

- ▲ As consequências de sua posição;
- ▲ Como se deve definir o que constitui “ajuda” aos soldados.

O Direito levanta diques contra uma maré ascendente. E a maré nunca dura muito. Pressiona, ameaça, abre brechas na primeira oportunidade. Às vezes, passa por cima do dique que está diante dela. E aí está o nosso Direito, violado e ineficaz. Este é seu destino. Se alguém pensa que o único Direito verdadeiro é o que se respeita plenamente, vive em outro planeta.

-D. de Bechillon



Testemunhos da guerra - 2

Algumas pessoas que viveram guerras recentes descrevem as violações sofridas pelo DIH, presenciadas ou sobre as quais ouviram falar

1. Há muitas situações em que os soldados trocam o uniforme por uma roupa à paisana. Como saber quem é realmente um civil? Se você ataca uma cidade, tem de disparar contra tudo o que se movimenta.

- um soldado

2. Acabamos atacando inteiras famílias. O que nos levou a fazê-lo é que eles faziam o mesmo com o nosso povo, matavam inclusive bebês de três meses.

-um ex-combatente

3. Se fico sabendo que o outro bando está matando prisioneiros que são dos nossos e capturo um deles, ele pagará por isso.

-um chefe de operações

4. Tendo em vista que os civis cozinham e levam comida aos soldados para que eles possam combater, também se envolvem na batalha. Sem esses alimentos, os soldados não teriam forças para lutar contra nós. Todos são soldados, independentemente de portar o uniforme.

operações

-um chefe de

5. Os soldados pensavam que era melhor matar os prisioneiros de guerra. São um fardo excessivo, porque você precisa levá-los para onde for. Você é responsável por eles, portanto matando-os se livra desta responsabilidade.

- um agente de uma organização não governamental (ONG)

6. Outro problema é a falta de planejamento, porque se você prende um prisioneiro, não sabe o que fazer com ele. Por isso os soldados matavam os prisioneiros. Estávamos numa guerra de guerrilhas.

- um antigo prisioneiro

7. As forças federais não podiam prender todo um povo; em função disso, bloquearam a chegada de ajuda humanitária. Com essa estratégia se provoca fome e inanição, o que é ruim.

- um ex-combatente

8. Durante a guerra, o comandante definiu assim o código moral: “Nunca destruas as plantações”. Mas depois a situação mudou. Nos combates, destruir a economia se converteu na tática principal. Os soldados receberam ordens para atacar os bens da população, caso não pudessem atingir grandes objetivos. O método para aniquilar o inimigo foi destruí-lo completamente, reduzir tudo a cinzas.

- um ex-combatente

9. Acredito que as forças armadas atacavam os civis porque não tinham consciência do que isto significa para eles. Os soldados alegavam sempre que os civis também eram guerrilheiros ou que às vezes colaboravam com a guerrilha. Outras vezes pensavam que uma família podia ter oferecido comida aos guerrilheiros ou havia se juntado a eles, sendo assim, matavam todos os membros da família por colaboração com o inimigo.

- uma mulher com um familiar “desaparecido”



Testemunhos da guerra - 2

10. Atacar lugares religiosos faz parte da guerra. Os combatentes pensam que o inimigo se esconde nesses lugares sagrados. Mas, acredite em mim, uma igreja deixa de ser uma igreja se abriga soldados.

- um soldado

11. Matava-se por vingança. Primeiro, os soldados capturaram e mataram um guerrilheiro ferido que estava sendo transportado pela Cruz Vermelha. De modo que os guerrilheiros capturaram e mataram um soldado por vingança. Fizeram-no para que a Cruz Vermelha não continuasse a transportar soldados feridos de nenhum bando. Se um bando o fazia, o outro fazia o mesmo.

- um ex-combatente

12. O Exército não deveria utilizar os civis como escudo humano. Mas nesta guerra isto aconteceu com bastante frequência. Colocaram, por exemplo, uma metralhadora no telhado da igreja ou de um grande edifício habitado por civis. Ninguém respeitou as normas que deveriam ter sido respeitadas. Como nos sentíamos ameaçados, disparávamos contra esses edifícios.

- um ex-prisioneiro

13. Algumas garotas foram estupradas e agora têm crianças sem pai. Este é um delito que nunca terá solução.

- um cidadão

14. Deram-nos instruções para que quando nos deslocássemos de lugar, tínhamos de envenenar a água. Faz parte da guerra; sobrevive o melhor. Dizem-nos que essas pessoas são inimigas, que se te prenderem vão te matar. Mas a maioria deles está prisioneira, talvez sejam apenas pessoas inocentes que vão de um lugar para outro. Não têm esperança, nem alimentos, de modo que não é justo envenená-las.

-Um ex-combatente

15. Sou da opinião que os prisioneiros são castigados por pessoas que não têm a consciência tranquila. Quando meu cunhado caiu prisioneiro de guerra, não deram aos prisioneiros o tratamento devido. Agora eles temem que, um dia, os prisioneiros revelem o que sabem. Por isso mataram muitos. Simplesmente para ocultar seus delitos.

- uma viúva

16. A destruição de locais religiosos ou históricos faz parte da guerra. Porque na guerra não importa nada, você quer destruir tudo o que se está em seu caminho, a fim de vencê-la.

- um antigo professor e diretor de um campo para refugiados

17. Privar a população civil de água e alimentos é uma boa estratégia de guerra. Se você deixa a população sem comida e água, ela fica debilitada. Não existe Direito, não existe Direito!

-um combatente capturado

18. Suponhamos que ali haja uma metralhadora que você deve destruir. Mas o inimigo coloca civis no telhado para impedir que você faça isso. Certamente você ataca um objetivo militar. E haverá civis que morrerão.

-um jornalista

19. Uma razão pela qual os soldados matam civis é que, quando as tropas sofrem muitas baixas, obrigam os civis a cavar túmulos. Em seguida eles os matam porque estão furiosos e porque eles pertencem ao grupo daqueles que mataram seus colegas. Os soldados que agem dessa forma são os mais desfavorecidos e ignorantes, os que não receberam formação sobre a guerra.

-um chefe de operações

Fonte: adaptação de uma pesquisa realizada pelo CICV no âmbito da campanha Testemunhos sobre a guerra.



Que norma foi violada?

<p>Descreva o ato ilegal realizado.</p> <p>Exemplo: No. 1 - Os combatentes fizeram-se passar por civis, os soldados mataram tudo o que se movimentava, embora se tratasse de civis.</p> <p>Declaração No.</p> <p>Declaração No.</p> <p>Declaração No.</p>			<p>Normas violadas</p> <p>1.4 e 2</p>
<p>Tome nota de um ato ilegal.</p> <p>No. 1 - Os combatentes fizeram-se passar por civis.</p>	<p>Normas violadas</p> <p>1.4</p>	<p>Cite uma violação que se produziu como uma consequência (ou podia produzir-se)</p> <p>Os soldados inimigos dispararam contra tudo o que se movimentava. Em represália o outro bando podia bombardear os civis.</p>	<p>Normas violadas</p> <p>2, 1.1, 1.2</p>



Testemunhos da guerra - 2

Algumas pessoas que viveram guerras recentes descrevem as violações sofridas pelo DIH, presenciadas ou sobre as quais ouviram falar

1. Há muitas situações em que os soldados trocam o uniforme por uma roupa à paisana. Como saber quem é realmente um civil? Se você ataca uma cidade, tem de disparar contra tudo o que se movimenta.

- um soldado

2. Acabamos atacando inteiras famílias. O que nos levou a fazê-lo é que eles faziam o mesmo com o nosso povo, matavam inclusive bebês de três meses.

-um ex-combatente

3. Se fico sabendo que o outro bando está matando prisioneiros que são dos nossos e capturo um deles, ele pagará por isso.

-um chefe de operações

4. Tendo em vista que os civis cozinham e levam comida aos soldados para que eles possam combater, também se envolvem na batalha. Sem esses alimentos, os soldados não teriam forças para lutar contra nós. Todos são soldados, independentemente de portar o uniforme.

operações

-um chefe de

5. Os soldados pensavam que era melhor matar os prisioneiros de guerra. São um fardo excessivo, porque você precisa levá-los para onde for. Você é responsável por eles, portanto matando-os se livra desta responsabilidade.

- um agente de uma organização não governamental (ONG)

6. Outro problema é a falta de planejamento, porque se você prende um prisioneiro, não sabe o que fazer com ele. Por isso os soldados matavam os prisioneiros. Estávamos numa guerra de guerrilhas.

- um antigo prisioneiro

7. As forças federais não podiam prender todo um povo; em função disso, bloquearam a chegada de ajuda humanitária. Com essa estratégia se provoca fome e inanição, o que é ruim.

- um ex-combatente

8. Durante a guerra, o comandante definiu assim o código moral: “Nunca destruas as plantações”. Mas depois a situação mudou. Nos combates, destruir a economia se converteu na tática principal. Os soldados receberam ordens para atacar os bens da população, caso não pudessem atingir grandes objetivos. O método para aniquilar o inimigo foi destruí-lo completamente, reduzir tudo a cinzas.

- um ex-combatente

9. Acredito que as forças armadas atacavam os civis porque não tinham consciência do que isto significa para eles. Os soldados alegavam sempre que os civis também eram guerrilheiros ou que às vezes colaboravam com a guerrilha. Outras vezes pensavam que uma família podia ter oferecido comida aos guerrilheiros ou havia se juntado a eles, sendo assim, matavam todos os membros da família por colaboração com o inimigo.

- uma mulher com um familiar “desaparecido”



Testemunhos da guerra - 2

10. Atacar lugares religiosos faz parte da guerra. Os combatentes pensam que o inimigo se esconde nesses lugares sagrados. Mas, acredite em mim, uma igreja deixa de ser uma igreja se abriga soldados.

- um soldado

11. Matava-se por vingança. Primeiro, os soldados capturaram e mataram um guerrilheiro ferido que estava sendo transportado pela Cruz Vermelha. De modo que os guerrilheiros capturaram e mataram um soldado por vingança. Fizeram-no para que a Cruz Vermelha não continuasse a transportar soldados feridos de nenhum bando. Se um bando o fazia, o outro fazia o mesmo.

- um ex-combatente

12. O Exército não deveria utilizar os civis como escudo humano. Mas nesta guerra isto aconteceu com bastante frequência. Colocaram, por exemplo, uma metralhadora no telhado da igreja ou de um grande edifício habitado por civis. Ninguém respeitou as normas que deveriam ter sido respeitadas. Como nos sentíamos ameaçados, disparávamos contra esses edifícios.

- um ex-prisioneiro

13. Algumas garotas foram estupradas e agora têm crianças sem pai. Este é um delito que nunca terá solução.

- um cidadão

14. Deram-nos instruções para que quando nos deslocássemos de lugar, tínhamos de envenenar a água. Faz parte da guerra; sobrevive o melhor. Dizem-nos que essas pessoas são inimigas, que se te prenderem vão te matar. Mas a maioria deles está prisioneira, talvez sejam apenas pessoas inocentes que vão de um lugar para outro. Não têm esperança, nem alimentos, de modo que não é justo envenená-las.

-Um ex-combatente

15. Sou da opinião que os prisioneiros são castigados por pessoas que não têm a consciência tranquila. Quando meu cunhado caiu prisioneiro de guerra, não deram aos prisioneiros o tratamento devido. Agora eles temem que, um dia, os prisioneiros revelem o que sabem. Por isso mataram muitos. Simplesmente para ocultar seus delitos.

- uma viúva

16. A destruição de locais religiosos ou históricos faz parte da guerra. Porque na guerra não importa nada, você quer destruir tudo o que se está em seu caminho, a fim de vencê-la.

- um antigo professor e diretor de um campo para refugiados

17. Privar a população civil de água e alimentos é uma boa estratégia de guerra. Se você deixa a população sem comida e água, ela fica debilitada. Não existe Direito, não existe Direito!

-um combatente capturado

18. Suponhamos que ali haja uma metralhadora que você deve destruir. Mas o inimigo coloca civis no telhado para impedir que você faça isso. Certamente você ataca um objetivo militar. E haverá civis que morrerão.

-um jornalista

19. Uma razão pela qual os soldados matam civis é que, quando as tropas sofrem muitas baixas, obrigam os civis a cavar túmulos. Em seguida eles os matam porque estão furiosos e porque eles pertencem ao grupo daqueles que mataram seus colegas. Os soldados que agem dessa forma são os mais desfavorecidos e ignorantes, os que não receberam formação sobre a guerra.

-um chefe de operações

Fonte: adaptação de uma pesquisa realizada pelo CICV no âmbito da campanha Testemunhos sobre a guerra.



Que norma foi violada?

<p>Descreva o ato ilegal realizado.</p> <p>Exemplo: No. 1 - Os combatentes fizeram-se passar por civis, os soldados mataram tudo o que se movimentava, embora se tratasse de civis.</p> <p>Declaração No.</p> <p>Declaração No.</p> <p>Declaração No.</p>			<p>Normas violadas</p> <p>1.4 e 2</p>
<p>Tome nota de um ato ilegal.</p> <p>No. 1 - Os combatentes fizeram-se passar por civis.</p>	<p>Normas violadas</p> <p>1.4</p>	<p>Cite uma violação que se produziu como uma consequência (ou podia produzir-se)</p> <p>Os soldados inimigos dispararam contra tudo o que se movimentava. Em represália o outro bando podia bombardear os civis.</p>	<p>Normas violadas</p> <p>2, 1.1, 1.2</p>

Abordagem 3 A: Identificação das violações

Quais são as normas básicas do Direito Internacional Humanitário?

1 Os ataques devem se limitar aos combatentes e aos alvos militares.

- 1.1 Não se pode atacar pessoas civis.
- 1.2 Não serão alvo de ataque os bens de caráter civil (casas, hospitais, escolas, locais de culto, monumentos culturais ou históricos, etc.).
- 1.3 Proíbe-se o uso de pessoas civis como escudo humano.
- 1.4 Proíbe-se que os combatentes se façam passar por civis.
- 1.5 Proíbe-se que fazer a população civil passar fome como método de combate.
- 1.6 Proíbe-se atacar alvos que sejam indispensáveis para a sobrevivência da população civil (viveres, zonas agrícolas, instalações de água potável, etc.).
- 1.7 Proíbe-se atacar barragens, reservatórios de água ou centrais nucleares quando tais ataques podem provocar perdas importantes entre a população civil.

2 Estão proibidos os ataques e as armas que podem atingir indiscriminadamente pessoas ou bens civis e militares e que causem danos ou sofrimentos excessivos.

- 2.1 É proibido o emprego de determinadas armas: armas químicas e biológicas, armas a laser que causam cegueira, armas cujo principal efeito seja causar lesões por meio dos fragmentos que não possam ser localizados por raios X no corpo humano, venenos, minas terrestres antipessoais, etc.
- 2.2 É proibido ordenar que não haja sobreviventes ou ameaçar isto.

3 Os civis, os combatentes feridos e os prisioneiros devem ser protegidos e tratados com humanidade.

- 3.1 Não se submeterá ninguém à tortura física ou mental e nem a castigos corporais ou a tratamentos cruéis ou degradantes.
- 3.2 Proíbe-se a violência sexual.
- 3.3 As Partes em conflito devem recolher os inimigos feridos e enfermos e prestar assistência para aqueles que estejam em seu poder.
- 3.4 Proíbe-se matar ou ferir os inimigos que se rendam ou que estejam fora de combate.
- 3.5 Os prisioneiros têm direito a ser respeitados e devem ser tratados com humanidade.
- 3.6 Proíbe-se a tomada de reféns.
- 3.7 Proíbe-se os deslocamentos forçados da população civil e a “limpeza étnica”.
- 3.8 As pessoas em poder do inimigo têm direito a trocar notícias com seus familiares e a receber assistência humanitária (alimentos, assistência médica, ajuda psicológica, etc.)
- 3.9 Deve-se dedicar atenção especial aos grupos vulneráveis, como as mulheres grávidas e as mães que estão em período de amamentação, as crianças desacompanhadas, os idosos, etc.
- 3.10 As normas do DIH determinam que é proibido recrutar e arrolar menores de 15 anos nos grupos armados, assim como fazê-los participar ativamente nas hostilidades.
- 3.11 Todas as pessoas têm direito a um julgamento justo (a um tribunal imparcial, a um devido processo legal, etc.). Proíbem-se as punições coletivas.

Abordagem 3A: Identificação das violações

Quais são as normas básicas do Direito Internacional Humanitário?

4 As equipes militar e civil de saúde, assim como as unidades de saúde (estabelecimentos, hospitais, dispensários, ambulâncias, meios de transporte sanitário, etc.) devem ser respeitados e protegidos e receber toda a ajuda disponível para o desempenho do seu trabalho.

- 4.1 O emblema da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho simboliza a proteção das equipes e dos estabelecimentos de saúde. Proíbem-se os ataques contra pessoas ou objetos que ostentem este emblema. Proíbe-se o uso indevido do emblema.
- 4.2 As unidades e os meios de transporte dos serviços de saúde não podem ser usados para realizar atos que prejudiquem o inimigo.
- 4.3 Quando se prestar assistência aos feridos e enfermos, a ordem de prioridade será estabelecida somente com base em critérios médicos.

Definições

dano colateral --dano ou perda que se produz incidentalmente durante um ataque apesar de todas as precauções necessárias para evitar causar perdas e danos a pessoas ou a bens civis ou, em qualquer caso, reduzi-los o máximo possível.

fora de combate - descreve os combatentes que foram capturados ou feridos, que estão doentes ou são náufragos e que, portanto, não estão em condições de combater.

civil -toda pessoa que não seja um combatente. (em caso de dúvida sobre se uma pessoa é civil ou não, ela será considerada como civil.)

Se uma pessoa participa diretamente das hostilidades, será considerada como combatente e

perderá sua proteção.

bem de caráter civil - todos os bens que não sejam alvos militares

combatente -toda pessoa que participa diretamente das hostilidades ou que é membro das forças armadas.

objetivos militares - combatentes e bens que, por sua natureza, localização, finalidade ou utilização, contribuem eficazmente à ação militar e cuja destruição oferece uma vantagem militar definida.

Abordagem 3B: A perspectiva dos combatentes

Na abordagem 3A, os alunos analisaram e trocaram idéias sobre as razões pelas quais o Direito Internacional Humanitário é às vezes violado. Agora eles vão analisar dilemas baseados em experiências reais de combatentes em situações típicas das guerras modernas. Esses combatentes, na sua vida cotidiana em meio à guerra, devem frequentemente tomar decisões que trazem um conflito entre as normas da guerra e a sua própria segurança ou a segurança dos soldados que estão sob sua responsabilidade.

Muitos dilemas vêm à tona quando a distinção entre combatentes e civis não é clara. Às vezes são os combatentes os que provocam, intencionalmente, esta confusão, por motivos de segurança ou de vantagem militar; outras, é o resultado da própria natureza da guerra moderna. Nesta abordagem didática, apresenta-se um amplo leque de dilemas, mas também pretende-se mostrar que eles são muitas vezes fruto da confusão entre combatentes e civis, daí a importância de se manter essa distinção para que o DIH seja eficaz.

Objetivos:

- ▲ Ser capaz de reconhecer os dilemas que se apresentam às vezes, quando deve-se aplicar o DIH em situações de combate.
- ▲ Saber compreender os problemas que surgem quando se cumpre o DIH, quando a diferença entre civis e combatentes não está clara.

Recursos didáticos:

- ▲ Marcos hipotéticos
 - E agora, o que eu faço?
 - Deixo que vá embora?
 - 700 prisioneiros e quase nada para comer
 - E se ele estiver dizendo a verdade?*
 - O que fazemos com o jipe?*
 - Abro fogo contra o vilarejo?*
- ▲ Folha de trabalho sobre os dilemas
- ▲ Quais são as normas básicas do Direito Internacional Humanitário?

Para os professores:

- ▲ Epílogos de alguns dilemas

Preparação:

Escolha dois ou mais dilemas (de acordo como você planejou utilizar o tempo na sala de aula). Inclua um ou mais dos dilemas marcados com um asterisco (*), já que neles são abordadas as ambigüidades no momento de distinguir entre civis e combatentes.

Guia metodológico - Releia o material didático sobre as conseqüências nas Notas para o professor 4: "Sobre o emprego de dilemas".

Duração:

Duas sessões de 45-60 minutos.

1. Analisem os dilemas com que se vêm confrontados os combatentes (Grupos pequenos) (20-25 minutos)

Destine um dilema para cada grupo. Quando os grupos forem analisar a decisão a ser tomada, devem considerar:



Abordagem 3B: A perspectiva dos combatentes

as diversas ações possíveis,

- ▲ as possíveis conseqüências de cada ação,
- ▲ os objetivos humanitários e as exigências do DIH,
- ▲ as diversas pessoas atingidas e seus pontos de vista,
- ▲ como as emoções e as atitudes podem influenciar nas conseqüências,
- ▲ outras circunstâncias que tenham repercussão na escolha (por exemplo, a escassez de tempo, os perigos que estão à espreita e o grau relativo de autoridade ou de influência das pessoas implicadas).



Após 10, 15 minutos, peça que os grupos tomem uma decisão e que a anotem e indiquem os motivos que os levaram a fazer esta escolha.

2. Relatórios sobre as decisões relativas aos dilemas (20-30 minutos)

Nos relatórios a serem apresentados, os grupos devem:

- ▲ expor a **situação** que o dilema trouxe quando eles tentaram respeitar o DIH,
- ▲ apontar todas as **normas** do DIH que se aplicam a esta situação,
- ▲ indicar a **decisão** que eles tomaram,
- ▲ explicar os **motivos** de sua escolha.

NOTA: Nos “Epílogos de alguns dilemas”, que constam no final desta abordagem, está exposto o que realmente aconteceu em duas das situações. Esses relatos podem ser lidos para os alunos depois que eles tenham escrito os relatórios sobre esses dilemas.

3. A diferença entre civis e combatentes (10 minutos)

Apresente o artigo 48 do Protocolo Adicional I das Convenções de Genebra (box à direita).

Ajude os alunos a compreender esta disposição jurídica pedindo-lhes que dêem exemplos de:

- ▲ quais são as pessoas que devem ser consideradas civis num conflito armado,
- ▲ quais são os bens que devem ser considerados civis e quais podem ser considerados alvos militares.

Utilize exemplos como os seguintes para ilustrar como os casos ambíguos apresentam dilemas para os soldados, os quais estão obrigados a respeitar o DIH:

- ▲ uma mulher que dá abrigo e comida aos soldados,
- ▲ uma fábrica de aço,
- ▲ uma universidade na qual alguns estudantes recebem instrução militar.

Artigo 48

A fim de garantir o respeito e a proteção da população civil e dos bens de caráter civil, as partes em conflito farão, em todos os momentos, a diferença entre população civil e combatentes, e entre bens de caráter civil e alvos militares e, conseqüentemente, dirigirão suas operações somente contra alvos militares.

— Protocolo Adicional I das Convenções de Genebra, 1977

Artigo 50

Em caso de dúvida sobre a condição de uma pessoa, ela será considerada como civil.

— Protocolo Adicional I das Convenções de Genebra, 1977

Abordagem 3B: A perspectiva dos combatentes

Aprendemos a não confiar em ninguém, nem sequer nas crianças. Era preciso amassar todas as latas de cerveja ou suco porque, caso contrário, os guerrilheiros as compravam das crianças do vilarejo e as usavam para fabricar granadas de mão. Sobrevivemos porque somos desconfiados.

-Lembranças de um soldado

Um dia vêm todos correndo em direção a você e te abraçam; no outro, uma criança joga uma granada em você. O que você deve fazer? O que pode pensar? Não sei.

Lembranças de um soldado

Actividade final (10 minutos)

- Quais são as consequências de não se distinguir quem são os civis?
- Que outras consequências podem derivar deste fato?
- Quais são algumas das razões pelas quais os civis são tratados como combatentes inimigos?

[Por exemplo, quando ajudam o inimigo, quando os soldados não sabem quem é um combatente e quem não é, ou quando estão num lugar onde há tropas inimigas]

- Como os combatentes podem influenciar no tratamento que a sua própria população civil recebe nos conflitos armados?
- Que outros factores tornam difícil um comportamento humanitário nos conflitos armados?

Mostre aos alunos as responsabilidades de ambos os grupos durante um conflito:

- ⤴ Não se deve atacar os civis.
- ⤴ Os combatentes não devem colocar os civis em perigo, vestindo-se como eles.
- ⤴ Deve-se prestar assistência aos prisioneiros e aos feridos.

IDÉIAS ESSENCIAIS

- ◆ Respeitar as normas do Direito Humanitário em situações de conflito armado pode às vezes trazer dilemas.
- ◆ Muitos dilemas se devem à dificuldade de fazer a diferença entre combatentes e civis.
- ◆ Às vezes alguns não fazem de propósito a distinção entre combatentes e civis, outras vezes esta diferença fica diluída quando os combates acontecem em zonas habitadas.
- ◆ Em caso de dúvida sobre a condição de uma pessoa, ela deve ser considerada como civil.

Atividades complementares



A história da participação de civis na guerra

Fazendo uma correlação com seus estudos de história, analisem como os civis foram vistos todas as vezes em que foi travada uma guerra. Como a guerra de guerrilhas atingiu a população civil? Como as mudanças de estratégia militar e os avanços tecnológicos tiveram influência sobre a condição de civis e sobre a diferença entre civis e combatentes?

Representação de papéis

Preparem a representação didática de um dos dilemas. Além do papel da pessoa que toma a decisão, vocês também devem incluir os papéis dos personagens citados em “Outros pontos de vista” e qualquer outro papel que julgarem ser oportuno. Por exemplo, num dilema relativo a um grupo de soldados, os alunos podem representar os papéis dos vários soldados, assim como o papel dos oficiais para os quais aquele que toma a decisão terá de prestar contas.

Epílogos de alguns dilemas

Epílogo do dilema “E agora, o que eu faço?”

Trata-se de um tenente que resolveu chamar o helicóptero médico de seu Exército e esperar até que ele chegasse, a fim de transportar um soldado inimigo ferido para uma unidade de saúde. Mas tarde ele escreveu o seguinte sobre a sua decisão:

Deixei-me levar pelos sentimentos. Sabia que a tática habitual das unidades pequenas como a nossa era que atacássemos as embarcações, as registrássemos rapidamente em busca de material ou informação útil e nos afastássemos da área correndo. No entanto, ali estava eu, brincando de Florence Nightingale e pondo assim em perigo a vida de meus homens.

Justamente quando o helicóptero estava se aproximando, o prisioneiro morreu.

Estava morto! Senti como se me golpeassem o peito. (...) Pensei desesperadamente (...): "Você não pode morrer agora, depois de termos esperado por você! Isto não está certo!" (...) Deixamos ele ali para o primeiro que o encontrasse, seus colegas ou algum rapaz que estivesse de passagem. Já tinha escurecido e não tínhamos tempo para enterrá-lo.

Epílogo do dilema “E se ele estivesse dizendo a verdade?”

Essas são as palavras de um tenente contando o que fez.

Senti calafrios quando pensei no que eu tinha acabado de fazer. (...) De repente me senti culpado. Pensei que estava ruim da cabeça e que queria dar um fim àquela situação tão logo fosse possível. Não queria olhar para os detidos, não queria pensar neles, queria perdê-los de vista. Em apenas poucos segundos, passei da certeza absoluta de que eram todos culpados a um resquício de dúvida e à certeza absoluta de que eram todos inocentes. (...) Não sabia o que fazer nem como agir. Estava desorientado e cada vez mais atemorizado. A única maneira de acabar com o problema era me livrar dele, foi assim que resolvi deixar os detidos irem embora.

Duas semanas depois, uma de suas patrulhas caiu numa emboscada. Um de seus homens morreu e dois ficaram feridos. Os dois guerrilheiros que os atacaram também morreram. O tenente se lembra como se sentiu quando um de seus homens voltou e lhe contou que um dos guerrilheiros mortos era “a irmã do pescador”, que ainda carregava o fuzil na mão e que a cartucheira estava quase vazia.

Seu olhar me acusava claramente de ter libertado uma assassina sem me preocupar, porque eu estava mais interessado numas normas longínquas e no destino de mulheres prisioneiras que na segurança de meus próprios amigos e colegas. Sabia que pensavam que eu tinha demonstrado uma despreocupação irresponsável em relação à nossa segurança ao ter deixado aqueles três detidos em liberdade.

Mas então me veio em mente um pensamento que ainda hoje povoa meus sonhos: Aquela mulher já era nossa inimiga antes que nós a capturássemos ou só depois?

Fonte: Adaptação de *Once a Warrior King: Memories of an Officer in Vietnam*, de David Donovan, McGraw Hill, Nova York, 1985.



E agora, o que eu faço?

Um tenente está à frente de uma pequena patrulha à qual se deu ordens para capturar os homens e tomar posse do material de um comboio inimigo fora de combate, formado por quatro pequenos barcos. Seu grupo avança e vê duas embarcações naufragadas, recebe tiros e responde à medida que avança. Vários homens saem de seu esconderijo às margens do canal e se aproximam com as mãos para o alto. A patrulha reúne esse grupo de prisioneiros, mas não sabe onde foram os outros dois barcos inimigos.

Em seguida um de seus homens tira um soldado inimigo do canal. Um fragmento de metralhadora abriu-lhe o abdômen. Ele jaz no solo gemendo, com os olhos fechados. Os intestinos estão saltando para fora. De joelhos junto ao homem, o tenente pensa “Oh Deus! O que eu faço agora?”.

Ele podia chamar pelo rádio um de seus helicópteros médicos para que viesse socorrer o ferido, mas será que a região é suficientemente segura para a sua equipe de socorro? Será que os combatentes inimigos foram embora ou estão escondidos atrás das árvores esperando a primeira

oportunidade para atacar? O soldado inimigo está ferido demais para que a patrulha de soldados providencie o seu traslado para a base.

Eu não podia abandonar o moribundo a seu destino, mas se esperássemos a chegada de um helicóptero de transporte de feridos teríamos problemas. Não sabíamos quantos homens estavam nas embarcações que tinham escapado. Tínhamos feito sete prisioneiros. Se outros tivessem fugido, talvez estivessem escondidos numa arvorezinha, armados até os dentes. Se eles voltassem para resgatar seus inimigos, nos encontraríamos numa posição vulnerável. Éramos só uns quinze, com sete prisioneiros para vigiar. Além disso, estava anoitecendo. Tínhamos apenas armas pessoais e uma reserva básica de munições. Não tínhamos comida e nem podíamos pedir apoio aéreo em caso de emergência.

Tomem uma decisão como se vocês fossem o tenente.

Outros pontos de vista que podem ser considerados:

- ▲ Um dos soldados da patrulha
- ▲ O inimigo ferido
- ▲ O superior do tenente
- ▲ O piloto do helicóptero
- ▲ Um soldado inimigo escondido

Fonte: Adaptação de *Once a Warrior King: Memories of an Officer in Vietnam*, de David Donovan, McGraw Hill, Nova York, 1985.



Deixo que vá embora?

O guerrilheiro quase o mata. O tenente estava submerso na água até o peito, quando sentiu um forte golpe nas pernas. Um soldado inimigo tinha subido à superfície, vindo do fundo da água avermelhada e estava atacando-o com um punhal. Nesse momento ele viu duas coisas: o olhar selvagem do inimigo e o punhal que ele agitava.

Depois de uma luta desesperada na água, o tenente conseguiu controlar a mão do inimigo e assim ficou até que seus homens o resgatassem e prendessem o guerrilheiro. O jovem oficial desmaiou na margem no rio.

Mas agora nota que vários de seus homens estão rodeando o guerrilheiro capturado. Estão interrogando-o e ameaçando-o com uma facção. Como oficial responsável, o tenente vai ver o que acontece. Quando chega, o prisioneiro já tem um grande corte no peito. Um sargento está tentando deter o irascível interrogador, e grita para ele:

Não podemos levá-lo como prisioneiro se você cortá-lo com o seu facção! Não faça isso novamente. Podemos dizer que ele se arranhou ao tirá-lo do barco, mas agora se acalme e não o corte de novo!

O interrogador se detém um tanto quanto de má vontade, mas quando o prisioneiro se nega novamente a fornecer informações, pega outra vez o facção e o aperta do outro lado, encolerizado.

Tomem uma decisão como se vocês fossem o tenente.

Outros pontos de vista podem ser considerados:

- ▲ O prisioneiro
- ▲ O interrogador
- ▲ O sargento
- ▲ Outros soldados da seção do tenente
- ▲ Seus superiores hierárquicos no quartel

Fonte: Adaptação de *Once a Warrior King: Memories of an Officer in Vietnam*, de David Donovan, McGraw Hill, Nova York, 1985.



700 prisioneiros e quase nada para comer

Finalmente uma batalha travada no deserto tinha terminado vitoriosa, longe de qualquer população ou base de operações.

Um dos soldados vencedores lembra:

A fome estava nos perturbando muito. Tínhamos 700 prisioneiros, além dos nossos 500 homens. Não tínhamos dinheiro (e nem um mercado) e fazia dois dias que não comíamos. Com a carne dos nossos camelos, teríamos carne suficiente para seis semanas, mas era uma dieta pobre e cara, já que se nós os sacrificássemos, ficaríamos sem poder nos locomover.

O que eles deveriam fazer?

Outros pontos de vista que podem ser considerados:

- ▲ Outros soldados vencedores
- ▲ Os prisioneiros
- ▲ Um oficial vencedor



Fonte: T. E. Lawrence, *Revolt in the Desert*, George H. Doran Company, Nova York, 1927.

Foto: CICR



E se eles estivessem dizendo a verdade?

Quando o tiroteio acabou, rodeamos o abrigo subterrâneo. Ainda havia gente dentro. Gritamos para que eles se rendessem. Um homem e uma mulher saíram com as mãos para o alto. Dentro do abrigo encontramos os cadáveres de dois combatentes, com armas e documentos.

Tínhamos certeza que o homem e a mulher eram combatentes inimigos. O grupo deles tinha disparado contra nós e dois de nossos homens haviam morrido. Acabávamos de prender dois deles com as armas ainda quentes! Meus soldados queriam matá-los como vingança. Como oficial encarregado da operação, custou-me muito tranquilizar os rapazes e levar os “prisioneiros” a salvo para a nossa base.

Mais tarde, tive de conter meu sargento para que ele não saísse dos limites durante os interrogatórios. “Você não ouviu falar das normas da guerra?” gritei. Ele me olhou com um olhar desafiador: “Eu só estava tentando tirar a verdade dele”, disse-me. “Estão perturbados, sem nos dizer o que necessitamos.”

Eu sabia que ele tinha razão. Precisávamos que eles nos dessem informação e quando fossem embora do campo de prisioneiros teríamos perdido a ocasião para obtê-la. Era necessário que eles nos dissessem o que sabiam. A moderação que me havia caracterizado até agora desvane-

ceu-se. Levei o homem para atrás do nosso edifício. Ele continuava a se negar a falar. Gritei para ele: “Ou você fala ou te mato.” Atirei em direção às árvores e em seguida providenciei para que o escondessem. Chamei a mulher, coloquei o cano da minha arma na testa dela e disse:

*Teu amigo mentiu e eu o matei. Se você não me disser a verdade, também te matarei.
Onde estão os outros guerrilheiros?
Onde eles guardam as armas?*

Ela disse que eles só estavam pescando e que se refugiaram no abrigo subterrâneo para se proteger do fogo cerrado das metralhadoras. As lágrimas lhe corriam pelo rosto, enquanto ela me olhava diretamente nos olhos jurando que era inocente.

Tínhamos capturado essa mulher e seu amigo com as mãos manchadas de sangue. Tudo neles indicava que eram culpados, tinham de ser culpados! Mas, de repente, vieram-me as dúvidas.

Tomem uma decisão como se vocês fossem o tenente.

Outros pontos de vista que podem ser considerados:

- ▲ Um dos prisioneiros
- ▲ O sargento que os interroga
- ▲ Outros soldados presentes
- ▲ Um soldado cujo colega foi morto por combatentes vestidos de civis
- ▲ Um fotógrafo do Exército
- ▲ O superior do tenente no quartel-general
- ▲ Os chefes militares inimigos

Fonte: Adaptação de *Once a Warrior King: Memories of an Officer in Vietnam*, de David Donovan, McGraw Hill, Nova York, 1985.



O que fazemos com o jipe?

Éramos oito combatentes apinhados num pequeno jipe Toyota, junto com o armamento que transportávamos através da fronteira. Ao nos aproximarmos de uma aldeia, um garoto de 12 anos veio correndo para nos saudar. Contou-nos que os aviões tinham sobrevoado a aldeia a manhã toda e bombardeado áreas vizinhas.

Estacionamos o jipe debaixo de umas árvores para que ele não fosse visto de longe. Vimos quatro aviões passar e bombardear uma aldeia a cerca de dois quilômetros dali. “Aí fica a minha casa”, disse o nosso chefe. “As forças inimigas estão tentando cortar a passagem da fronteira e arrasando tudo para garantir que não resta nenhuma resistência. Alguns habitantes fugiram para a montanha, mas muitos ficaram nas suas casas.”

Os aviões de combate deram meia volta e se aproximaram a baixa altitude. Desta vez, as bombas explodiram a cerca de 500 metros. Dois homens saíram do povoado e se aproximaram de nós, gritando:

Vocês têm de ir embora. Nossas crianças estão aqui. Se os aviões virem o jipe de vocês, vão nos bombardear. Saberão quem são vocês porque só a resistência têm jipes.

Um colega respondeu-lhe com ânimo conciliatório.

Vocês devem levar as crianças; levem-nas para o campo. Agora não podemos tirar o jipe de lugar, os aviões nos veriam. Estacionamos o jipe debaixo das árvores para escondê-lo. Estamos lutando para ajudar vocês, para defendê-los, para proteger a sua liberdade.

Se vocês nos obrigarem a ir embora e nos matarem, estarão ajudando o inimigo. A obrigação de vocês é cavar sótãos e refúgios antiaéreos para manter as mulheres e as crianças a salvo.

Tomem uma decisão como se vocês fossem da resistência

Outros pontos de vista que podem ser considerados

- ▲ o chefe da aldeia
- ▲ outro morador (um jovem, uma criança, um pai)
- ▲ o chefe da resistência

Fonte: Adaptação de *Caught in the Crossfire*, de Jan Goodwin, E. P. Dutton, Nova York, 1987.



Atiro contra as casas?

Uma manhã muito cedo, nossa coluna de carros de combate e veículos de transporte de pessoal avançou pela estrada da periferia densamente povoada da cidade. À nossa esquerda tínhamos a cerca de alambrado de uma base aérea e um bairro miserável à nossa direita. Detivemo-nos para analisar a situação. Meu colega se dirigiu para a torre do carro de combate e disse: “Não gosto nada disso.” Nosso radiotelefonista voltou-se e disse que acabava de ouvir que a zona estava infestada de guerrilheiros.

Na minha posição de artilheiro, eu tinha um campo de visão bastante amplo. Com efeito, podia ver, por entre o pó e a neblina da manhã, silhuetas tomando posições entre as casas, justo diante da nossa seção. Eu também via com clareza que eles estavam armados.

Alguém gritou para que abrissemos fogo.

Tomem uma decisão como se vocês fossem o artilheiro do tanque.

Outros pontos de vista que podem ser considerados:

- ▲ Soldados inimigos entre as casas
- ▲ Habitantes do bairro
- ▲ Outros colegas do artilheiro
- ▲ Seus superiores

Fonte: Adaptação de *A Hundred Miles of Bad Road*, de Dwight W. Birdwell, 1967-68. Presidio, San Francisco, 1985.



Ficha de trabalho de dilemas

Problema:	
Ação:	
Prós:	Contras:
Ação:	
Prós:	Contras:
Ação:	
Prós:	Contras:
Decisão tomada e motivos:	

LEGG E UGUALE PER

Módulo 4

Fazer respeitar o Direito

Nota: recomendado para alunos mais velhos ou mais avançados (quatro sessões)



CICV

www.cicr.org

LEGGE È UGUALE PER

Módulo 4

Fazer respeitar o Direito

**Nota: recomendado para
alunos mais velhos
ou mais avançados
(quatro sessões)**

**Por que é necessário fazer
respeitar o Direito?**

**Como se pode fazer respeitar o
Direito?**

Quem deve julgar os acusados?

ABORDAGENS:

- 4A. Princípios básicos da Justiça (2sessões)
- 4B. A evolução dos tribunais internacionais (2 sessões)

CONCEITOS:

- Aplicar o Direito
- Fazer respeitar o Direito
- Distinção civis/combatentes
- Ordens ilegais
- Pressão social
- Responsabilidade individual
- Responsabilidade dos chefes
- Crimes de guerra
- Qualificações para poder julgar

Em todos os módulos:

- Dignidade humana
- Obstáculos a um comportamento humanitário
- Conseqüências
- Múltiplas perspectivas

HABILIDADES EXERCITADAS:

- Ver em perspectiva
- Determinar as conseqüências
- Apresentar as razões jurídicas (culpabilidade, responsabilidade)

© Comitê Internacional da Cruz Vermelha

Genebra, 2001; versão portuguesa 2006

É permitido reproduzir, traduzir ou resumir a presente obra com fins educativos, não comerciais. No entanto, esta utilização ou adaptação deve contar com a aprovação por escrito do CICV e incluir os logotipos da organização e do Education Development Center Inc. (que o CICV pode fornecer, a pedido). As autoridades educativas oficiais e as Sociedades Nacionais da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho podem acrescentar seu próprio logotipo.



Três pontos-de-vista sobre a Justiça

Assim como todos os ordenamentos jurídicos, o Direito Internacional Humanitário (DIH) precisa de medidas de aplicação e mecanismos coercitivos. Os Estados têm obrigação de impedir todas as violações das Convenções de Genebra. Têm ainda obrigações específicas para com as violações mais graves do DIH, consideradas como crimes de guerra. O DIH segue com atenção os indivíduos que tenham cometido violações ou que tenham dado ordens para que elas fossem cometidas e exige que os autores de violações graves sejam julgados e punidos. O DIH pode fazê-lo por meio de procedimentos em nível nacional, ou, em alguns casos, em nível internacional. Além desses procedimentos judiciais, alguns países adotaram, como instrumento para enfrentar as consequências de um conflito armado, as comissões de verdade e reconciliação.

1. Execução do Direito mediante leis e tribunais nacionais

Nas Convenções de Genebra pede-se expressamente que os Estados promulguem leis penais para punir os autores de violações graves do DIH.

Em geral, o Direito penal de um Estado se aplica exclusivamente aos atos cometidos por seus próprios cidadãos ou dentro do seu território. O DIH vai além. Exige que os Estados procurem e punam todos os autores de violações graves, independentemente de sua nacionalidade ou do lugar onde o delito tenha sido cometido. Esse princípio se chama jurisdição universal. Muitos países (como Canadá, Bélgica, Suíça, Rússia, Nicarágua, Índia, Quênia e Austrália) fizeram uma revisão de seus códigos penais para que seus tribunais possam julgar os autores de crimes de guerra, onde quer que o crime tenha sido cometido e independentemente das pessoas envolvidas.

Por exemplo, pessoas acusadas de crimes de guerra foram julgadas na Austrália (crimes cometidos contra europeus, durante a Segunda Guerra Mundial, na Ucrânia); no Canadá (crimes cometidos na Europa durante a Segunda Guerra Mundial); e na Suíça, Dinamarca e Bélgica (crimes cometidos na ex-Iugoslávia ou em Ruanda, em 1994).

Os Estados também devem procurar as pessoas acusadas de violações graves e levá-las perante seus próprios tribunais ou entregá-las para que sejam julgadas por outro Estado que o queira fazer.

Além disso, os Estados devem prestar ajuda mútua nas diligências penais relacionadas com violações graves.

Quando os países recorrem a seus próprios tribunais para processar os autores de violações do DIH, fala-se de execução nacional.

Alguns países podem preferir julgar, eles próprios, seus cidadãos acusados de crimes de guerra, ao invés de delegar esta tarefa para outros países, por diversos motivos:

- ▲ Podem considerar que é mais provável contar com um julgamento mais equitativo e com as devidas garantias em seu próprio país, do que naquele que os crimes foram realizados.
- ▲ Para os culpados pode resultar mais fácil defender-se num sistema judicial que lhes é conhecido, e em julgamentos feitos em seu próprio idioma.
- ▲ Os processos num país demonstram que o governo assume a responsabilidade das ações de seus cidadãos.

Os governos também têm motivos para preferir seus próprios sistemas judiciais para julgar os estrangeiros acusados de crimes de guerra contra seus cidadãos:

- ▲ Podem pensar que os governos de outros países terão menos interesse em punir as injustiças cometidas contra pessoas que não vivem em seu país.
- ▲ Podem pensar que, com isto, demonstram que o governo é forte e eficaz e que age no interesse de sua população.
- ▲ O julgamento de estrangeiros pode ser bem visto pela opinião pública especialmente entre as pessoas que se identificam com as vítimas dos crimes.



Todavia, a execução nacional da lei traz alguns problemas. Pode ser muito difícil investigar crimes que aconteceram em outro país e ainda mais difícil localizar as pessoas acusadas de cometer crimes de guerra e levá-las ao país onde eles aconteceram, a fim de processá-las. Outro problema é que a execução nacional pode ser às vezes injusta. Podem acontecer as seguintes situações:

- ▲ tribunal pode ditar sentenças condenatórias injustas por desejo de vingança dos crimes cometidos contra seus próprios cidadãos. Também pode temer a opinião pública. O governo pode pressionar o tribunal para que este determine sentenças de condenação, a fim de demonstrar que medidas efetivas estão sendo tomadas;
- ▲ um governo pode não investigar crimes de guerra porque quer evitar conflitos com outros países ou grupos que simpatizam com os acusados;
- ▲ os julgamentos que acontecem durante um conflito interno podem favorecer ao grupo político ou étnico mais poderoso nesse conflito.

Além disso, os governos costumam ser renitentes em investigar seus próprios cidadãos suspeitos de cometer crimes de guerra, porque podem ficar apreensivos com a possibilidade de a investigação resultar no seguinte:

- ▲ revelar que militares superiores ou representantes com altos cargos de governo possam ter dado ordens para que esses crimes fossem cometidos, ou ainda, participado deles;
- ▲ a opinião pública seja contra o julgamento dos soldados nacionais por crimes contra pessoas consideradas como “o inimigo”;
- ▲ o recrutamento das forças armadas ficar mais difícil quando se pensa que os soldados possam ser presos por ações que podem cometer (ou recebam ordens para tal) no Exército.

Cabe apontar que os chefes de Estado não têm imunidade em relação aos crimes de guerra, o cumprimento de ordens superiores não serve de desculpa; os chefes e superiores são responsáveis por seus subordinados (em determinadas condições); e não existe um prazo depois do qual os autores das violações não possam ser julgados, uma vez que elas não prescrevem.

2. Execução do Direito mediante tribunais penais internacionais

Embora de acordo com as Convenções de Genebra, os Estados têm “a obrigação de procurar as pessoas acusadas de ter cometido ou dado ordens para cometer qualquer uma das violações graves, e deverá fazê-las comparecer perante seus próprios tribunais, seja qual for a sua nacionalidade”, a comunidade internacional também decidiu que a execução do DIH não se pode deixar apenas a cargo dos países.

Tribunais especiais

Até meados do século XX, o Direito da Guerra só era executado pelos tribunais militares dos países em caráter individual. O primeiro tribunal penal internacional foi criado depois da Segunda Guerra Mundial, quando o Reino Unido, a França, os Estados Unidos e a União Soviética estabeleceram o Tribunal Militar Internacional (TMI), para julgar os nazistas acusados de violações graves do Direito Internacional. Esses julgamentos foram chamados Julgamentos de Nuremberg, a cidade alemã onde eles aconteceram. Por outro lado, foi criado em Tóquio o Tribunal Militar Internacional para o Extremo Oriente, formado por representantes de onze países reunidos para julgar os japoneses que também estavam sendo acusados de violações graves do Direito Internacional.

Cerca de quarenta anos mais tarde, o Conselho de Segurança das Nações Unidas estabeleceu outros dois tribunais penais internacionais para julgar crimes de guerra, crimes contra a humanidade e crimes de genocídio. O primeiro foi estabelecido em 1993 para julgar os crimes cometidos durante a guerra no território da ex-Iugoslávia, desde 1991, e o segundo, em 1994, para julgar os crimes cometidos naquele ano em Ruanda ou por ruandeses, nos países vizinhos.

Algumas pessoas consideram que os tribunais especiais não são o meio mais eficaz para fazer cumprir o DIH, já que se requer uma grande vontade política internacional e muito tempo para constituir cada tribunal e colocá-lo em funcionamento, assim como para obter os recursos econômicos necessários.



O Tribunal Penal Internacional

A possibilidade de criar um tribunal penal internacional permanente foi estudada durante décadas. O estabelecimento dos dois últimos tribunais especiais mencionados colocou de novo esta idéia na pauta da agenda internacional.

Depois de longos debates preparatórios, em 1998 foi organizada uma Conferência Diplomática Internacional em Roma, na qual foi aprovado o Estatuto do Tribunal Penal Internacional (TPI), que terá competência para julgar quatro tipos de crimes: genocídio, crimes contra a humanidade, crimes de guerra e crimes de agressão.

O Tribunal começou a funcionar em 1o de julho de 2002, ou seja, sessenta dias depois que o Estatuto foi ratificado por 60 Estados, requisito necessário para sua entrada em vigor. Até abril de 2002, 139 países haviam assinado este instrumento e 66 o haviam ratificado.

Este Tribunal tem competência para julgar quatro categorias de crimes: o genocídio, os crimes contra a humanidade, os crimes de guerra e os crimes de agressão.

Um pequeno número de países se opôs à criação de um tribunal internacional permanente. Alguns acreditam que o Tribunal não está dotado de demasiado poder e pode ser usado para fins políticos. Outros se negaram a assinar, acreditando que algumas práticas não são de competência do tribunal. Outros países não concordam que o tribunal seja o local indicado para julgar membros de suas respectivas forças armadas enviados para o exterior, sem que eles possam se beneficiar de todas as garantias que possam ser-lhes oferecidas pelos tribunais nacionais.

Ninguém pode dizer em que medida um tribunal internacional permanente pode ser eficaz para fazer respeitar o Direito Internacional. O redator encarregado dos temas jurídicos de uma revista política britânica bem conhecida apontou que, no passado, os governos assinaram tratados que proíbem os crimes de guerra. Talvez o tenham feito com cinismo, talvez com as melhores intenções do mundo, mas sempre bem conscientes do fato que os tratados não serão provavelmente aplicados num futuro previsível. A criação do Tribunal Penal Internacional poderia mudar as coisas, poderia marcar de verdade a chegada da primazia do Direito, ali onde ele esteve ausente até hoje. O Tribunal constitui uma revolução no Direito Internacional. É muito cedo para afirmar que terá êxito; é uma experiência.

Considerando que os tribunais internacionais constituem um apoio importante aos esforços para prevenir e punir as violações ao DIH, existem poucas possibilidades de vê-los totalmente substituídos por tribunais nacionais, e continua a necessidade de contar aqui com uma legislação penal nacional eficaz. São sempre os Estados os que assumem a primeira obrigação de fazer respeitar o DIH, de prevenir e punir as violações e somente uma ação eficaz em nível nacional pode assegurar o pleno e completo respeito do mesmo.

3. Fazer Justiça por intermédio das comissões da verdade

Os países da América Latina criaram outra forma de "fazer Justiça" sem passar pela via do procedimento judicial: as comissões da verdade. A Argentina estabeleceu a primeira comissão da verdade em 1983, para investigar e descobrir a verdade sobre o desaparecimento de milhares de pessoas sob os regimes anteriores. Depois de ouvir o depoimento de centenas de testemunhas, a comissão documentou a existência de campos secretos de detenção e de pelo menos 8.900 "desaparecidos", e submeteu uma série de casos para seu possível julgamento. A comissão apresentou suas conclusões em 1984 e publicou o "Nunca Mais", um relatório clássico sobre os direitos humanos.

As comissões da verdade não são julgamentos; são apenas fóruns para investigar e estabelecer os fatos sobre atrocidades passadas. Algumas foram criadas pelas autoridades públicas; outras, por organizações privadas. Quando são regidas por um processo cuidadosamente neutro, essas comissões têm a virtude de estabelecer rápida e diretamente os fatos relativos a crimes de guerra (como em El Salvador e na Nicarágua) ou as violações dos direitos humanos cometidos por regimes anteriores (como na Argentina, Chile, Brasil, Peru e Haiti). O objetivo da maioria das comissões da verdade foi determinar os fatos sobre as violações do DIH, do direito interno e dos direitos humanos. Essas comissões limitaram-se a publicar relatórios e fazer recomendações sobre como deveria atuar o governo do seu país em relação aos crimes.



Comissões da verdade e reconciliação

ÁFRICA DO SUL

A África do Sul levou o estabelecimento da Justiça um passo mais adiante. A Comissão sul-africana da Verdade e Reconciliação (CVR) foi formada para investigar os crimes cometidos durante o conflito para acabar com o apartheid, um sistema em que uma minoria branca dominava o sistema político e econômico do país. Durante o apartheid, muitos dos direitos e benefícios de que gozavam os cidadãos de origem europeia foram negados aos africanos de cor, assim como aos asiáticos e mestiços. A CVR investigou crimes cometidos pelo governo da África do Sul e pelos simpatizantes do apartheid, e por determinados grupos, como o Congresso Nacional Africano (CNA), que participaram numa rebelião armada contra o governo segregacionista.

A CVR da África do Sul é diferente de outras comissões de verdade anteriores, que foram estabelecidas dentro do sistema legal. Contudo, seu objetivo não é julgar e punir, mas conseguir a reconciliação pessoal e política. Estabeleceu-se que se os autores de violações prestassem depoimentos sinceros sobre os atos que haviam cometido, obteriam o perdão da Justiça por seus crimes (anistia). Os acusados de crimes que não testemunhassem de forma sincera e completa perante a CVR podem ainda ser processados em virtude da legislação nacional.

Milhares de pessoas solicitaram anistia à CVR. No final de 1999, o Comitê de Anistias da CVR havia concedido a anistia a 568 pessoas; havia indeferido este benefício a 5.287 e havia concedido uma anistia parcial a 21. Além disso, 161 pedidos haviam sido retirados e continuavam decisões pendentes acerca de 272 casos, de um total de 6.039.

A maioria dos critérios para a anistia tinham a ver com a obrigação de os autores revelarem totalmente os fatos e com a confirmação de que eles tivessem sido cometidos por motivos políticos e não por interesse pessoal ou por uma intenção dolosa em relação às vítimas. O Comitê também levou em consideração “a gravidade do ato” e “a proporcionalidade” entre o ato e os resultados esperados.

A CVR sul-africana quer desse modo ajudar as vítimas de crimes de guerra, oferecendo-lhes a possibilidade de contar sua história ao mundo e colocando em prática procedimentos para que sejam concedidas indenizações e seja prestada assistência social. Mais de 20 mil vítimas de violações dos direitos humanos prestaram depoimentos diante da CVR.

As críticas a CVR se referem a certas deficiências. Muitas pessoas testemunharam sobre acontecimentos que não presenciaram diretamente. Os únicos crimes investigados pela CVR foram os denunciados pelas testemunhas. Não se fez nada para que fossem investigados crimes sobre os que não se havia apresentado nenhum testemunho espontaneamente. Uma das principais perguntas que foram feitas é se as pessoas que assassinaram e torturaram vítimas inocentes devem permanecer impunes mesmo tendo reconhecido seus crimes; e outra é se as indenizações às vítimas são em quantia suficiente para compensar seu sofrimento (incluídos os gastos médicos e a perda da renda no caso do assassinato de um familiar).

PERU

Em junho de 2001 foi criada a **Comissão da Verdade** no Peru, com o objetivo de esclarecer os atos de violência ocorridos e as responsabilidades imputáveis tanto às organizações terroristas como aos agentes do Estado, entre maio de 1980 a novembro de 2000, buscando assim uma “reconciliação nacional”, a vigência da Justiça e o fortalecimento do regime democrático constitucional peruano.

No mês de setembro de 2001, o nome inicial foi modificado, passando a chamar-se “**Comissão da Verdade e Reconciliação**”, para melhor adequá-la aos objetivos de sua criação.

Uma vez adotada a decisão, e tentando conseguir que o trabalho a realizar gozasse de maior credibilidade junto à sociedade, buscou-se pessoas idôneas para participar da comissão: o Reitor da Pontifícia Universidade Católica do Peru, como Presidente; o Diretor



da Comissão Andina de Juristas, um antropólogo, um analista político, o Presidente do Painel de Negociação para a Luta contra a Pobreza, o ex-Reitor da Universidade de Huamanga, e um congressista. Em seguida foram acrescentados cinco novos membros e um observador: o Administrador Apostólico da Arquidiocese de Ayacucho, a representante da Coordenação de Direitos Humanos, um militar da reserva, um sociólogo e um pastor evangélico.

O mandato da Comissão era claro:

1. Analisar o contexto, as condições políticas, sociais e culturais, assim como os comportamentos que contribuíram para a situação de violência, originários tanto da parte do Estado como da sociedade.
2. Contribuir para que a administração da Justiça pudesse esclarecer os crimes e violações dos direitos humanos cometidos tanto pelas “organizações terroristas” como pelos agentes do Estado.
3. Procurar determinar onde se encontravam os desaparecidos, identificá-los e averiguar a sua situação, e quando possível, determinar as responsabilidades em relação aos casos.
4. Formular propostas de reparação moral e material das vítimas ou de seus familiares.
5. Recomendar as reformas que julgasse convenientes como medida de prevenção para que experiências semelhantes não fossem repetidas, assim como medidas que resultassem necessárias para garantir o cumprimento de suas recomendações.

Seu trabalho foi amplo e completo: audiências públicas, apuração de testemunhos e base de dados, análise de crimes e violações dos direitos humanos, exumações, iniciativa sobre pessoas desaparecidas, propostas de política de reparações, reformas institucionais, perspectiva e experiência de reconciliação, etc.

Depois de 25 meses de trabalho, a Comissão de Verdade e reconciliação divulgou seu relatório final em agosto de 2003, em cerimônia realizada no Palácio de Governo. Suas conclusões se resumem, muito essencialmente, desta maneira:

1. Considerou-se o conflito vivido como o mais sangrento da história peruana, que deixou na população sequelas graves e duradouras (estima-se 69.280 vítimas, principalmente entre os mais fracos e marginalizados).
2. Considerou-se que a principal responsável pelo conflito foi a organização conhecida como “Sendero Luminoso”.
3. Considerou-se que os governantes não estavam preparados para assumir o problema, que as Forças Armadas e a Polícia Nacional agiram inicialmente “às cegas” e cometeram graves violações dos direitos humanos, que o Poder Legislativo e o Poder Judiciário não estiveram à altura de seus deveres constitucionais.
4. Por sua vez, considerou-se que os atores políticos, as igrejas, os meios de comunicação e o conjunto da sociedade tinham de “revisar profundamente o que fizeram ou deixaram de fazer nesses anos, e de que forma isto influenciou no curso dos acontecimentos”.
5. Por último, considerou-se que a reconciliação passava por novas relações entre Estado e sociedade para superar as discriminações existentes e que a reparação para as vítimas era indispensável para a reconciliação nacional.

Vale a pena ressaltar todo o esforço realizado, o pronunciamento que fizeram alguns setores da sociedade peruana solicitando que as conclusões fossem levadas em consideração e os 43 casos que a Comissão de Verdade e Reconciliação entregou ao Ministério Público para as respectivas investigações.



O relatório da Comissão de Verdade e Reconciliação motivou uma mensagem à nação do Presidente Constitucional da República, em que ele propôs o seguinte:

1. A aprovação, em linhas gerais, de uma política de Estado para a reconciliação, que se sustentasse nos seguintes pilares:
 - a verdade e a justiça como meios eficazes para atingir a reconciliação;
 - a reconciliação, entendida como o reencontro dos peruanos com a paz, a justiça, o bem estar, a democracia e o desenvolvimento;
 - a recusa da impunidade;
 - a identificação das vítimas;
 - a paz e o desenvolvimento das zonas atingidas pela violência assim como a execução de reparações coletivas.
2. A execução de um Plano de Paz e Desenvolvimento para as zonas mais atingidas pela violência, a ser colocado em prática, numa primeira etapa, entre 2003 e 2006, com os objetivos de:
 - melhorar a alimentação, o saneamento, saúde, educação e a segurança dos cidadãos;
 - recuperar e aumentar a infra-estrutura das ruas e rodovias, das telecomunicações e da eletricidade;
 - elevar a produção e a produtividade, em particular a agro-pecuária e o setor agro-industrial;
 - promover os investimentos privados;
 - fortalecer a presença do Estado e da sociedade civil nessas zonas.
3. Outras medidas adicionais em benefício da população, nos seguintes setores:
 - no âmbito educacional,
 - no campo da saúde,
 - no campo habitacional,
 - no fortalecimento do trabalho das repartições encarregadas de seguir os casos vinculados às sequelas da violência,
 - na elaboração de um Registro Nacional de Vítimas, tanto civis como militares e policiais, e
 - na instalação de uma Comissão Multissetorial de Alto Nível, com participação dos governos regionais e locais.

Fontes:

Nuremberg Forty Years Later, Irwin Cotler, ed. McGill-Queen's University Press, Montreal, 1995.

Site do CICV: www.CICV.org

Discurso de abertura da Conferência Diplomática de Plenipotenciários das Nações Unidas sobre o estabelecimento de um Tribunal Penal Internacional, Roma, Itália, junho de 1998 - transcrição de *In Search of Global Justice, PT II*.

Explicação do voto do senhor Dilip Lahiri, chefe da delegação da Índia, sobre a aprovação do Estatuto do Tribunal Penal Internacional, 17 de julho de 1998, www.um.org/icc/speeches/717ind.htm

Robinson Everett, *American Service members at the ICC*, em *The US and the ICC*, publicado por Sarah B. Sewall e Karl Kaysen, Rowman et Littlefield Publishers, Inc.

David Manasian, diretor jurídico, revista *Economist*, transcrição de *In Search of Global Justice, Part II*.

Decreto Supremo No. 065-2001-PCM de 4/6/2001. Peru.

Revista do Instituto de Defesa Legal, Relatório da CVR: oportunidade histórica para reconhecermos e reagirmos, No. 157 de setembro, 2003, página 9. Peru.



Que violações do Direito Humanitário constituem crimes de guerra?

No Estatuto do Tribunal Penal Internacional são enumeradas as violações graves do DIH que constituem crimes de guerra quando se cometem contra pessoas protegidas: os combatentes feridos ou enfermos, os prisioneiros, os civis, etc. Em seguida, o resumo de algumas das violações:

- Matar intencionalmente;
- Submeter a tortura ou a outros tratamentos desumanos (...);
- Infligir deliberadamente grandes sofrimentos (...);
- Lançar ataques contra a população civil; contra alvos civis ou contra as equipas, instalações, material, unidades ou veículos que participem da assistência humanitária;
- A deportação e a transferência forçada da população civil;
- Empregar armas, projéteis, materiais e métodos de guerra proibidos que, por sua própria natureza, causem danos ou sofrimentos desnecessários ou surtam efeitos indiscriminados;
- Provocar intencionalmente a inanição da população civil como método de guerra, privando-a dos objetos indispensáveis para a sua sobrevivência;
- Saquear uma cidade ou uma praça;
- Tomar reféns;
- Cometer atos de violação, escravidão sexual, prostituição forçada ou qualquer outra forma de violência sexual;
- Causar a morte ou lesões a um inimigo que tenha deposto as armas ou que, tendo os meios para se defender, tenha se rendido incondicionalmente;
- recrutar ou alistar nas forças armadas nacionais crianças menores de 15 anos, ou utilizá-las para participar ativamente das hostilidades;
- lançar um ataque intencionalmente, sabendo que causará perdas de vidas, lesões a civis ou danos a objetivos de caráter civil ou danos extensos, duradouros e graves ao meio ambiente;
- Aproveitar a presença de civis ou outras pessoas protegidas para que determinados pontos, zonas ou forças militares fiquem imunes das operações militares;
- As condenações estabelecidas e as execuções efetuadas sem sentença prévia pronunciada por um tribunal constituído regularmente e que tenha oferecido todas as garantias judiciais geralmente reconhecidas como indispensáveis.

-Fonte: artigo 8 do Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional



Folha descritiva: respostas a algumas perguntas sobre: O Tribunal Penal Internacional (TPI)

Em julho de 1998, 160 países resolveram estabelecer um Tribunal Penal Internacional de caráter permanente para julgar os autores dos delitos mais graves de transcendência mundial, como o genocídio, os crimes de guerra e os crimes contra a humanidade. O secretário-geral das Nações Unidas, Kofi Annan, recebeu o acordo como “um passo de gigante na defesa universal dos direitos humanos e do Estado de Direito”. Mas alguns críticos acreditam que o TPI será, no melhor dos casos, um órgão ineficaz e, no pior, uma ameaça perigosa para a soberania nacional. Nesta folha descritiva são abordadas algumas perguntas e idéias equivocadas feitas frequentemente em relação ao TPI.

Origem: O Estatuto do Tribunal Penal Internacional foi adotado em Roma, em 17 de julho de 1998, após uma conferência diplomática internacional, organizada sob os auspícios da ONU. Em 11 de abril de 2002, quando 60 Estados ratificaram o Estatuto de Roma, este documento entrou em vigor, instituindo-se oficialmente o Tribunal Penal Internacional, em Haia (Países Baixos), no dia 1º de julho de 2002, ou seja, sessenta dias depois. Até a formulação deste material, 139 países haviam firmado o Estatuto.

Juízes: O Tribunal é formado por 18 juízes, eleitos por uma maioria de dois terços, no mínimo, de Estados Partes no Estatuto do Tribunal.

Tarefa: A tarefa do TPI é julgar os responsáveis dos crimes mais graves, que têm repercussão para a comunidade internacional como um todo. Com exceção de algumas limitações, sua competência é geral e não se limita (ao contrário do TPI para a Iugoslávia e do TPI para Ruanda) a uma situação concreta.

Competência: O TPI tem competência para julgar quatro tipos de delitos:

- ▲ Genocídio
- ▲ Crimes contra a humanidade
- ▲ Crimes de guerra
- ▲ Crimes de agressão

O TPI é complementar aos tribunais nacionais.

Por que os países resolveram criar um Tribunal Penal Internacional agora?

A Assembléia Geral das Nações Unidas reconheceu pela primeira vez a necessidade de estabelecer um tribunal com essas características em 1948, depois dos julgamentos de Nuremberg e Tóquio, no final da Segunda Guerra Mundial, e desde então sua criação vem sendo debatida. No entanto, os recentes e dramáticos acontecimentos que tiveram lugar na ex-Iugoslávia e em Ruanda - para os quais o Conselho de Segurança das Nações Unidas instituiu tribunais especiais - reacenderam o interesse da comunidade internacional para dispor mecanismos permanentes para julgar os assassinos em massa e os criminosos de guerra. Um Tribunal permanente pode intervir mais rapidamente que os órgãos especiais e, além disso, funciona sob o amparo da ONU.



Folha descritiva: respostas a algumas perguntas sobre o Tribunal Penal Internacional (TPI)

Quando e onde se estabeleceu o Tribunal?

O Estatuto do Tribunal entrou em vigor em 1º de julho de 2002, ou seja, sessenta dias depois que 60 Estados o ratificaram. Em abril de 2002, dos 139 países que subscreveram o Estatuto, 66 haviam emitido sua ratificação, manifestando assim sua vontade de instaurar oficialmente a criação de um Tribunal Penal Internacional permanente. A sede do Tribunal fica em Haia (Países Baixos), mas ele pode funcionar em outros lugares, caso seja necessário.

Que tipo de crimes o Tribunal julga?

O Tribunal terá competência para o crime de genocídio, os crimes de guerra e os crimes contra a humanidade, como o extermínio generalizado ou sistemático de civis, a escravidão, a tortura, os estupro e a gravidez forçada, a perseguição por motivos políticos, raciais, étnicos ou religiosos e os desaparecimentos forçados. No Estatuto do Tribunal todos esses crimes estão citados e definidos, a fim de evitar dúvidas.

O Tribunal julga crimes de violência sexual?

Sim. No Estatuto estão incluídos crimes de violência sexual, como o estupro, a escravidão sexual e a gravidez forçada, considerados como crimes contra a humanidade quando são cometidos por parte de um ataque sistemático ou generalizado contra uma população civil. São também crimes de guerra quando cometidos no âmbito de conflitos armados internacionais ou internos.

Por que foi criado um tribunal internacional para esses crimes? Os tribunais nacionais não podem julgá-los?

Os tribunais nacionais sempre terão a sua competência. Segundo o princípio de “complementaridade”, o Tribunal Penal Internacional intervirá somente quando os tribunais nacionais não tenham capacidade ou vontade de fazê-lo.

Infelizmente, há alguns países em que, em períodos de conflito ou de colapso social e político, pode ser que não existam tribunais em condições de julgar esses crimes de forma imparcial.

Também pode acontecer que o governo no poder não queira processar seus próprios cidadãos, especialmente se eles ocupam cargos altos. Tendo em vista que as pessoas que cometem os crimes mencionados no Estatuto costumam deixar seus países, é necessário que os Estados cooperem para prendê-los e puni-los. O Tribunal Penal Internacional constitui uma alternativa para esses casos.

E o que acontece com a Corte Internacional de Justiça?

A Corte Internacional de Justiça, que é um órgão das Nações Unidas, cuida apenas das controvérsias entre os Estados, não de crimes cometidos por indivíduos.



Produzido em
associação com





Módulo

Abordagem final

Como enfrentar as conseqüências da guerra

(seis sessões)

Aonde vamos a partir de agora?

(uma sessão preparatória, tempo
para planejamento e projetos,
e reunião de avaliação)



CICV

www.cicr.org

Módulo 5

Como enfrentar as conseqüências da guerra

(seis sessões)

Quais são as conseqüências da guerra?

Que esforços são necessários para enfrentá-las?

Que dilemas traz a ação humanitária?

ABORDAGENS

- 5A As necessidades provocadas pelos danos da guerra (uma sessão)
- 5B Planejar um acampamento para pessoas deslocadas pela guerra (uma sessão)
- 5C Concentrar-se na proteção dos prisioneiros (duas sessões)
- 5D Concentrar-se na reunião das famílias dispersas (uma sessão)
- 5E Os princípios éticos da ação humanitária (uma sessão)

CONCEITOS

Necessidades básicas
Necessidades de caráter não material
Refugiados e deslocados
Neutralidade
Imparcialidade

Em todos os módulos:

Dignidade humana
Obstáculos a um comportamento humanitário
Dilemas
Conseqüências
Múltiplas perspectivas

HABILIDADES EXERCITADAS:

Ver em perspectiva
Calcular a capacidade
Calcular o esforço
Analisar dilemas
Determinar as conseqüências
Trabalhar em grupo

© Comitê Internacional da Cruz Vermelha

Genebra, 2001; versão portuguesa 2006

É permitido reproduzir, traduzir ou resumir a presente obra com fins educativos, não comerciais. Contudo, tal utilização ou adaptação deve contar com a aprovação por escrito do CICV e incluir os logotipos da organização e do Education Development Center Inc. (que o CICV pode oferecer, sob solicitação). As autoridades educacionais oficiais e as Sociedades Nacionais da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho podem acrescentar o próprio logotipo.

Abordagem 5A: As necessidades provocadas pelos danos da guerra

As conseqüências da guerra e os esforços necessários para enfrentá-las são avaliadas no Módulo 5. Nesta primeira abordagem didática, os alunos analisarão fotografias para perceber os recursos perdidos e as necessidades derivadas desta perda. Depois, podem decidir as medidas requeridas para atender a essas necessidades. Com a ajuda de um vídeo, refletirão sobre a experiência das pessoas deslocadas pela guerra.

Gostaria de voltar para casa, mas há vilarejos que foram completamente destruídos para que as pessoas não voltem nunca mais.

- I. Ivankovic, Bósnia-Herzegovina, 1999



Todos sofrem, mas as mulheres mais do que ninguém, porque perdem seus maridos e filhos, assim como seus bens, e, além disso, têm de ganhar a vida para sustentar os filhos que lhes restaram e os outros parentes. (...) A maioria dos homens morre na guerra, mas as mulheres devem agüentar a terrível carga econômica que pesa sobre elas.

- Uma mulher deslocada, Somália

Objetivos

- ▲ Entender como a guerra prejudica os meios de subsistência normais
- ▲ Tomar consciência sobre a amplitude da ação humanitária requerida para aliviar e evitar os sofrimentos causados pelos conflitos armados

Recursos didáticos:

- ▲ Montagem fotográfica utilizada na abordagem 2A
- ▲ Pessoas atingidas pelo conflito armado - Colômbia 2002
- ▲ Vídeo e transcrição - longe do lar

Para os professores:

- ▲ Resumo das atividades do CICV na Colômbia, 2002

Duração:

Uma sessão de 45-60 minutos

1.Necessidades derivadas de um conflito armado (grupos pequenos) (15 minutos)

Cada aluno deve escolher uma fotografia da montagem fotográfica 2A e elaborar uma lista das necessidades que, em sua opinião, as pessoas têm nessa situação.

A partir das fotografias escolhidas, peça aos alunos, divididos em pequenos grupos, que troquem idéias e respondam às seguintes perguntas:

- ▲ que recursos lhes parece que foram perdidos ou ficaram destruídos?
- ▲ que necessidades eles observaram e por quê?

Peça-lhes que indiquem não apenas os danos evidentes, como os edifícios destruídos, mas também outros tipos de danos, em particular os produzidos aos serviços públicos ou aos bens pessoais, as mortes ou a separação das famílias e a perda de serviços comunitários.

Volte a reunir o grupo todo e prepare uma lista dos recursos destruídos por causa do conflito armado. Depois peça aos alunos que apontem as necessidades da população em conseqüência dessas perdas.

Possíveis perguntas:

- Que outros males a população pode sofrer em conseqüência da destruição dos recursos?
- Que tipos de atividades poderiam permitir à população enfrentar essas conseqüências dos conflitos armados?
- Existem ações mais urgentes que outras? Quais seriam os

Abordagem 5A: As necessidades provocadas pelos danos da guerra

critérios para decidir o grau de urgência?

- Que grupos costumam requerer uma atenção especial nesse tipo de situações de urgência?

2. Como enfrentar as necessidades

(pequenos grupos) (15-20 minutos)

Muitas organizações colaboram no trabalho humanitário de socorrer às vítimas em suas necessidades. Além do CICV, existem muitos outros grupos que prestam ajuda: por exemplo, vários organismos do sistema das Nações Unidas como a Unicef, o Acnur e o Programa Mundial de Alimentos; ONG internacionais como Médicos Sem Fronteiras, Human Rights Watch, Save the Children e Handicap International; assim como diversas organizações locais.

Utilize a folha “Pessoas atingidas pelo conflito armado - Colômbia 2002” para analisar as várias atividades que existem para fazer frente às numerosas necessidades derivadas dos conflitos armados. Exponha a situação da Colômbia em 2002.

Peça aos alunos que imaginem as conseqüências para a população.

Depois, solicite que cada pequeno grupo pense em atividades humanitárias concretas para uma das categorias de programas (5 minutos). [Se você considerar oportuno, utilize um exemplo do “Resumo das Atividades do CICV na Colômbia, 2002” como material de apoio inicial para os alunos.]

Voltem todos a se reunir a fim de compartilhar as idéias.

Possíveis perguntas:

- Quais são as dificuldades humanitárias as quais organizações humanitárias podem se deparar para levar adiante suas atividades? Por quê?

[Por exemplo: problemas de segurança, isolamento da população que passa necessidade nas zonas de combate; dificuldade para levar comboios com socorros porque os países vizinhos não permitem a passagem; recusa de acesso à população que está em necessidade por ela ser considerada inimiga; enorme amplitude da tarefa quando se produz o deslocamento de centenas de milhares de pessoas num período muito curto de tempo; os civis necessitados estão misturados com os combatentes; falta de recursos.]

- Quais são as precauções que devem ser tomadas quando se planeja ou se leva adiante uma operação de urgência humanitária como esta?

[Por exemplo: falar com os grupos armados para certificar-se que eles aprovam e apóiam a ação prevista; avaliar cuidadosamente as necessidades para garantir que as vítimas sejam socorridas de acordo com suas necessidades e que a assistência não produzirá dependência; planejar para satisfazer as necessidades mais urgentes e abordar primeiro os problemas essenciais. Por exemplo, antes de enviar alimentos desidratados, deve-se comprovar de que se dispõe dos meios

Não pude ver o que eu estava pisando. Estava correndo e, de repente, ouviu-se uma explosão.

-Um garoto de 14 anos num hospital de Cabul.

Quando faço uma amputação num menino como ele, sinto como se eu cortasse meu próprio pé.

- Médico que tratou do garoto em Cabul

Comunicado de imprensa do CICV



Protocolo adicional III das Convenções de Genebra:

Art. 14 (...) Fica proibido, como método de combate, fazer os civis passarem fome. Por conseguinte, fica proibido atacar, destruir, subtrair ou inutilizar com este propósito os bens indispensáveis para a sobrevivência da população civil, tais como os artigos alimentícios e as zonas agrícolas que os produzem, as colheitas, o gado, as instalações e reservas de água potável e as obras de irrigação.

Protocolo adicional I das Convenções de Genebra

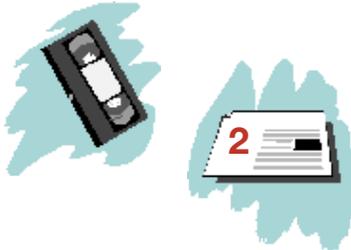
Art. 70-1 (...) serão conduzidas, sujeitas ao acordo das Partes interessadas, ações de socorro que tenham caráter humanitário e imparcial e sejam realizadas sem nenhuma distinção de caráter desfavorável. O oferecimento de tais socorros não será considerado como interferência no conflito nem como ato hostil.

Art. 81-2 (...) As Partes em conflito darão ao Comitê Internacional da Cruz Vermelha todas as facilidades que estejam em poder de outorgar para que a organização possa desempenhar as tarefas humanitárias que lhe são atribuídas nas Convenções e no presente Protocolo a fim de proporcionar proteção e assistência às vítimas dos conflitos (...).

Abordagem 5A: As necessidades provocadas pelos danos da guerra

Quando chegaram as tropas, nós fomos embora. Acabávamos de preparar omelete quando fugimos. Deixamos tudo o que tínhamos em casa. Quando voltamos, haviam destruído tudo e estávamos morrendo de fome.

- Una mulher deslocada, El Salvador



Tam e sua família foram embora à tarde. Sua mulher e os dois filhos menores estavam numa bicicleta, as outras três crianças estavam em outra e Tam na terceira, transportando várias trouxas com roupa. A única coisa que ela levou foi a roupa e 700 piastras; abandonou seus arrozais, sua casa, seus móveis e seus acessórios de cozinha.

- Susan Sheehan em Tem Vietnamese

necessários para cozinhá-los e verificar a qualidade da água para evitar epidemias. Sempre que seja possível, consulte os especialistas locais para isto.]

- Como se pode evitar que as conseqüências aumentem ou se produzam novas vítimas?
[Por exemplo: chamar a atenção dos chefes dos combatentes para as conseqüências do descumprimento das normas do DIH; informar as autoridades sobre a situação dos prisioneiros ou dos civis e ajudá-las a encontrar soluções; informar as vítimas a respeito dos serviços prestados pelas organizações humanitárias e como elas podem se beneficiar deles; ajudar os chefes militares ou de grupos armados a ensinar aos combatentes a respeitar as normas do DIH.]
- Que tipos de colaboradores são necessários para essas atividades?
[Por exemplo: médicos e enfermeiras, nutricionistas, técnicos de saneamento e habitação, especialistas em logística, pilotos, secretárias, administradores, motoristas de caminhão, mecânicos, especialistas em meios de comunicação, advogados, especialistas em proteção, intérpretes e técnicos em informática.]

Atividade final: - O que essas pessoas passaram?

(15 minutos)

No entanto, a atividade humanitária não diz tanto respeito aos agentes humanitários mas, principalmente, às pessoas cujas vidas ficaram arruinadas em conseqüência do conflito armado. Apresente o vídeo e sua transcrição “Obrigados a abandonar seu lar”, no qual Medin e Damir (12 e 13 anos) contam o que passaram quando tiveram de fugir de seu lar, e Saba, de 30 anos, mãe de três filhos, relata sua viagem para um campo de refugiados.

Abra um debate sobre os efeitos da guerra na vida dessas pessoas e as necessidades provocadas pelo conflito.

Possíveis perguntas:

- Como passar a ser um refugiado afetou esses meninos? Que necessidades eles tinham? Que atividades humanitárias poderiam atender essas necessidades?
- O que Saba perdeu? Que diferenças vocês pensam que existem entre a vida deles no acampamento para refugiados e a vida que eles levavam antes? Que atividades humanitárias serviriam de ajuda para a família deles?

Abordagem 5A: As necessidades provocadas pelos danos da guerra

IDÉIAS ESSENCIAIS

- ◆ Os conflitos armados provocam perdas materiais enormes e prejudicam os meios de sobrevivência normais.
- ◆ Quando um conflito armado estoura, a vida e a dignidade humana ficam vulneráveis e requerem proteção especial.
- ◆ Para a tarefa de restabelecer os meios de sobrevivência normais, faz-se necessária a ação conjunta de muitos organismos humanitários.

Abordagem 5A: As necessidades provocadas pelos danos da guerra

Atividades complementares



Inventário das próprias necessidades básicas

Elaborem uma lista do que vocês consideram fundamental para viver.

- O que vocês precisam para viver com um nível razoável de conforto?

Marquem com um círculo as coisas que consideram absolutamente necessárias para levar uma vida normal.

Assinalem com uma cruz as que prejudicam a sua dignidade humana.

- Como essas necessidades seriam atingidas pela guerra?

Comparem sua lista com as de outros alunos e façam comentários.

A experiência de uma fuga

Mais que outros fatos que levam as pessoas a abandonar seu lar (perda ou falta de moradia, dos pertences, de água, eletricidade, trabalho, escolas, etc.), a perda de segurança obriga os atingidos por conflitos a tomar uma decisão rápida e ir para outro lugar. Um perigo iminente não deixa tempo para decidir. Aqueles que se vêem obrigados a fugir não sabem quanto tempo ficarão longe nem se voltarão. A finalidade deste exercício é que o aluno compreenda as repercussões do abandono do lar na vida das vítimas.

Formem grupos pequenos e imaginem a seguinte situação:

Seu grupo é uma família ou um grupo de vizinhos.

O lugar onde vocês moram está sendo intensamente atacado.

Vocês têm de ir embora para conseguir sobreviver.

Não sabem para aonde vão e nem se poderão retornar.

Vocês têm apenas 10 minutos.

1. Cada um deve escrever quais são os objetos que gostaria de levar.
2. Depois decidam o que pode ser levado, por quê e como.
3. Escrevam os planos do grupo.

Comparem os planos dos vários grupos.

- O que o seu grupo resolveu levar e por quê?
- O que você sentiu ou pensou quando tomou esta decisão?
- Que diferença haveria se no grupo houvesse pessoas idosas? E se houvesse crianças pequenas ou bebês?
- Como o caos do conflito armado influenciaria nas suas decisões?
*[um aluno disse numa aula que iria ao banco e retiraria seu dinheiro.
O professor perguntou a ele: "Quem estaria trabalhando no banco?"]*

Abordagem 5A: As necessidades provocadas pelos danos da guerra

Atividades complementares



Os refugiados e os deslocados - passado e presente

Comentem o que vocês sabem sobre os refugiados e os deslocados por conflitos armados ao longo da história.

Exemplos: Moisés, os huguenotes franceses, os primeiros habitantes de um lugar, Jaime II da Escócia e seus seguidores, Karl Marx, Marc Chagall, Pablo Picasso, os hindus e os muçulmanos no subcontinente hindustânico nos anos 40, o aiatolá Khomeini e o Dalai Lama.

Façam uma investigação e escrevam um comentário sobre a pessoa ou o grupo de sua escolha.

- Por que eles fugiram?
- Que semelhanças ou diferenças existem em relação à experiência de Saba ou das crianças bósnias?
- Como eles puderam recomeçar suas vidas? O que eles conseguiram depois?

Entrevista

Investiguem se existem refugiados ou deslocados na sua comunidade. Entrevistem alguém que, devido às circunstâncias, foi obrigado a abandonar o seu lar e ir para longe.

- Quem viajou com ele ou ela?
- O que deixou para trás e do que mais sente falta?
- O que perdeu durante a viagem?
- Como sua vida mudou?



Resumo das atividades do CICV na Colômbia, 2002

[Leve em conta que, durante esse período, outras organizações humanitárias, além do CICV, realizaram atividades semelhantes neste país.]

Assistência humanitária e de outra natureza

- ▲ A delegação do CICV na Colômbia respondeu às necessidades advindas dos deslocamentos populacionais em diferentes regiões do território colombiano a partir dos 16 escritórios da organização estabelecidos no país. Da mesma forma, prestou assistência à população civil residente cujos meios de sobrevivência foram prejudicados pelas restrições ao ingresso de alimentos, impostas por vários grupos armados.
- ▲ Com base em suas avaliações independentes, a delegação forneceu assistência alimentar e bens de primeira necessidade (colchões, cobertores, panelas, artigos de higiene) às vítimas do conflito, por um período de três meses. Na medida do possível, as atividades de assistência emergencial foram conduzidas em colaboração com a Cruz Vermelha Colombiana (CVC).
- ▲ Além de fornecer assistência emergencial, o CICV procurou melhorar as condições de vida das comunidades atingidas pelo conflito armado nas zonas rurais e urbanas, através de Projetos de Impacto Rápido (PIR). Tratava-se de projetos de infra-estrutura menor, financiados pela Cruz Vermelha Norueguesa, que eram realizados com a participação da comunidade beneficiada, dirigidos para atender às necessidades básicas das populações atingidas pelo conflito armado, por meio da construção e da melhoria de infra-estruturas como escolas, postos de saúde, aquedutos e outros.

Assistência médica

- ▲ Tendo em vista a ausência crescente de pessoal médico e sanitário em muitas zonas rurais atingidas pelo conflito armado, a delegação do CICV organizou programas médicos em benefício da população residente nessas áreas.
- ▲ Com o apoio econômico e das equipes de algumas Sociedades Nacionais da Cruz Vermelha, a organização manteve quatro Unidades Móveis de Saúde (UMS) para atender as necessidades médicas básicas das populações atingidas, realizando saídas a cada dois meses, em média.
- ▲ Da mesma forma, a delegação desenvolveu uma nova estratégia de acompanhamento das equipes médicas locais do Ministério da Saúde até as zonas nas quais, por razões de segurança, essas equipes não podiam entrar. Esta estratégia permitiu que as populações afastadas tivessem maior acesso à atenção médica básica e que as partes em conflito respeitassem melhor a missão médica.

Proteção dos civis

- ▲ Como a principal preocupação do CICV é a proteção da população civil, para isto a delegação na Colômbia manteve um contato direto com as partes em conflito. Durante esses contatos, o CICV instou-lhes a respeitar as normas contidas no Direito Internacional Humanitário e transmitiu-lhes, de forma bilateral e confidencial, casos relacionados com as infrações a tais normas cometidas pelos respectivos grupos.



Proteção das pessoas privadas de liberdade

- ▲ Os delegados do CICV visitaram os centros de detenção permanentes e provisórios, onde acompanharam de perto o tratamento que os detidos recebiam e as condições em que eles viviam em virtude do conflito. Em 2002, o CICV não pôde obter autorização para visitar as pessoas em poder dos grupos de oposição armados. Mesmo assim, algumas dessas pessoas privadas de liberdade puderam trocar notícias com seus familiares por intermédio da organização.
- ▲ A fim de resolver problemas de saúde registrados regularmente nas prisões colombianas, a delegação consolidou durante um ano um programa de saúde comunitária nos estabelecimentos prisionais, lançado em 2001, com vistas a capacitar os reclusos como promotores de saúde. Desse modo e com o objetivo de contribuir para a sustentabilidade desse programa, foram formados multiplicadores entre o pessoal médico do Instituto Nacional Penitenciário e Carcerário (INPC).

Promoção do Direito Humanitário

- ▲ Qualificado como guardião do Direito Internacional Humanitário (DIH), durante o ano de 2002, o CICV contribuiu para o seu desenvolvimento e difusão, com o propósito de conseguir um maior respeito e aplicação do DIH.
- ▲ Com este objetivo, a delegação ofereceu assessoria para a integração do DIH nos planejamentos educacionais das escolas e participou na formação em DIH de instrutores militares e policiais. Da mesma forma, em seus contatos regulares com os grupos de guerrilha e de autodefesa, os delegados difundiram os princípios e regras do DIH por meio de palestras e oficinas, voltados principalmente aos seus comandantes.
- ▲ O CICV também prestou assessoria para o Congresso, às entidades governamentais e aos organismos de controle encarregados da adoção de tratados de DIH e das leis que permitem a sua aplicação efetiva. Incentivou as principais universidades do país para que incluam o DIH em seus programas curriculares, especialmente nas faculdades de Direito, Ciências Políticas e Relações Internacionais, e desenvolveu oficinas em DIH dirigidas a jornalistas de várias regiões do país, para oferecer-lhes uma ferramenta que lhes permita analisar o conflito armado melhor.

Cooperação

- ▲ A assinatura de um acordo modelo de cooperação entre o CICV e a Cruz Vermelha Colombiana (CVC) no final de 2001, estabeleceu as bases para criar uma sinergia entre as duas instituições, o que permitiu dar uma resposta mais eficaz às necessidades das vítimas do conflito armado colombiano.
- ▲ Procurou-se especialmente fortalecer os procedimentos de segurança para as equipes da CVC, que freqüentemente são obrigadas a trabalhar em zonas de conflito. Dessa forma, contribuiu-se para desenvolver o departamento de buscas da CVC, cujo objetivo é restabelecer o contato entre familiares separados em virtude do conflito armado, das catástrofes naturais e de outras situações.



Explore o Direito Humanitário

Abordagem 5A: As necessidades provocadas pelos danos da guerra

Pessoas atingidas pelo conflito armado - Colômbia 2002

Em 2002, os combates que foram travados na Colômbia obrigaram grandes grupos de população civil a se deslocar e deram lugar a muitas alegações de violações do Direito Internacional Humanitário, cometidas por todas as partes no conflito.

Na maioria dos casos, as pessoas deslocadas fugiram abandonando quase todos os seus pertences materiais. Viram-se obrigadas a percorrer grandes distâncias, às vezes a pé, para encontrar um lugar onde se refugiar dos combates. No caos da fuga, famílias se dispersaram, crianças perderam o contato com os pais... Não obstante, em muitos casos, os deslocamentos populacionais não foram massivos, mas atingiram um grande número de famílias de maneira individual. Muitas dessas pessoas engrossaram os cinturões de miséria das grandes cidades.

A população residente nas áreas de conflito, na maioria zonas rurais, também sofreu com esta situação. Em muitos casos, viu-se isolada pelos bloqueios armados. Essas zonas se viram cada vez mais atingidas pela ausência de pessoal médico e sanitário, que muitas vezes foi obrigado a abandonar seu local de trabalho por problemas de segurança.

O crescente antagonismo entre as partes intensificou o conflito armado, com o conseqüente risco de que fossem cometidas violações do Direito Humanitário tais como a tomada de reféns, o desaparecimento forçado, os bloqueios de alimentos, entre outras, inclusive em zonas não atingidas pelos enfrentamentos.

Que ajuda humanitária concreta requer esta situação descrita?

Programas humanitários	Propostas concretas
Alimentos e outros bens de primeira necessidade	
Construção e melhoria de infra-estruturas	
Saúde	
Proteção dos civis	
Proteção das pessoas privadas de liberdade	
Restabelecimento de contatos familiares	
Promoção do Direito Humanitário Propostas concretas	

Abordagem 5A: As necessidades provocadas pelos danos da guerra



Obrigados a abandonar o lar

A guerra transtorna a vida da população civil.

E obriga muitas pessoas a fugir.

Damir e Medin

Narrador: Damir e seu primo Medin eram refugiados, mas há pouco tempo voltaram para suas casas na Bósnia-Herzegovina.

Foi duro. Eu chorava porque deixava a minha casa. Subimos num ônibus e fomos ao primeiro lugar. Quando chegamos, estávamos famintos. Não tínhamos nada para comer porque tivemos de deixar os mantimentos em casa. Disseram-nos para ir para o próximo povoado. Ao chegar ali, disseram-nos que não havia lugar para nós.

Durante a guerra na ex-Iugoslávia, milhões de pessoas tiveram de fugir e refugiar-se onde puderam. Assim como tantos outros que se foram, Damir e Medin pensavam que nunca voltariam ao seu lar.

Eu acreditava que nunca voltaríamos quando nos disseram que em duas horas o ônibus viria nos buscar.

Quando fomos embora levei o rádio, fotografias e algumas mantas para nos abrigar.

Creio que o pior é quando as outras crianças zombam de você e te chamam “refugiado”, e quando você vai à escola e gritam: “Olhem! Aí vem o refugiado.”

Saba

Meu nome é Saba. Tenho 30 anos. Caminhei 50 quilômetros desde o nosso povoado, com meus filhos. No nosso vilarejo éramos agricultores, mas não choveu durante muito tempo e não tivemos colheitas.

Meu marido não está conosco. Tenho somente meus filhos. Sinto falta dele. Não sei onde ele está. Disseram-me que foi para longe, vender incenso.

Mas não acredito que seja verdade. Os soldados o levaram. Desde então não soube nada dele. Pode ser que esteja morto. Não sei.

Estamos aqui esperando, mas não sei o que esperamos. A noite chega após o dia, como era no nosso povoado, mas os dias são diferentes e choro à noite.

Abordagem 5E: Os princípios éticos da ação humanitária

Na abordagem didática 5E são examinados alguns dos dilemas com os quais os agentes humanitários são confrontados. Os alunos estudarão dois princípios da ação humanitária: a neutralidade e a imparcialidade. Por meio de pequenos estudos de casos, compreenderão o seu significado e sua aplicação na prática, já que se trata de dilemas reais enfrentados pelos agentes humanitários. (Esses casos podem ser explorados ao mesmo tempo e separadamente, no âmbito de qualquer uma das abordagens didáticas deste módulo em que se aplicam.)

Objetivos:

- ▲ Levar em conta alguns dos princípios, como o de neutralidade e o de imparcialidade, que regem a ação humanitária.
- ▲ Compreender alguns dos dilemas com os quais os agentes humanitários podem se ver confrontados em sua atividade.

Recursos didáticos:

- ▲ Os princípios que regem a ação humanitária

Duração:

Uma sessão de 45-60 minutos

Neutralidade (não tomar partido)

Com o objetivo de conservar a confiança de todos, os agentes humanitários se abstêm de tomar partido nas hostilidades e controvérsias.

Imparcialidade (prioridades baseadas nas necessidades)

Os agentes humanitários não fazem nenhuma distinção de nacionalidade, raça, religião, condição social ou credo político. Levam em conta apenas as necessidades das pessoas e devem dar prioridade aos casos mais urgentes.

Independência (resistir às pressões)

As organizações humanitárias resistem às pressões ou influências externas, sejam elas provenientes dos doadores, organismos internacionais ou de governos, para poder agir com eficácia segundo as necessidades humanitárias efetivas.

1. Princípios que regem a ação humanitária

(5 minutos)

Analise a idéia de que as pessoas costumam adotar princípios que orientem sua atividade.

Possíveis perguntas:

- Você conhece algum código de conduta concreto que as pessoas devem se ater ao realizar seu trabalho ou exercer sua profissão?

[Por exemplo: o juramento hipocrático, que compreende as normas e os deveres dos médicos; o código deontológico dos jornalistas, que lhes proíbe revelar o nome de suas fontes se isto lhes colocar em perigo ou se desejam que sua intimidade seja respeitada.]

Abordagem 5E: Os princípios éticos da ação humanitária

- Que princípios vocês acreditam que devem servir como guia aos agentes humanitários em seu trabalho em favor das vítimas dos conflitos armados?

2. Aplicação dos princípios de trabalho

(15-20 minutos)

Muitas organizações humanitárias são regidas por um código de conduta que inclui princípios como a imparcialidade, a neutralidade e a independência.

Peça aos alunos que apliquem esses princípios a algumas das situações expostas no recurso didático 1.

Faça as seguintes perguntas em relação a cada situação:

- O que vocês responderiam se fossem agentes humanitários?
- Qual é o princípio que rege cada resposta?
- Qual é a principal consideração que um agente humanitário deve levar em conta em tais situações?

Voltem a se reunir para debater suas idéias. Cada grupo deve prever-se acerca da importância da neutralidade e da imparcialidade nas decisões dos agentes humanitários. Ajude os alunos a compreender que, nessas situações, com frequência ambos os princípios estão em jogo.



Ser neutro e imparcial não é um fim em si mesmo, somente mais um meio para realizar as tarefas humanitárias em que o mais importante são as pessoas que necessitam de ajuda e proteção.

Os princípios de neutralidade (não tomar partido), imparcialidade (ajudar todas as vítimas de acordo com suas necessidades) e independência (não se subordinar a nenhuma autoridade política) exigem que o CICV não ceda às eventuais tentativas de uma das facções de monopolizar seus serviços e recusá-los à parte contrária. Essa resistência não deve ser violenta nem partidária. (...) Por isso, os delegados do CICV devem ser pacientes, discretos, pacíficos (...) e estarem dispostos a enfrentar dilemas.

— Nicholas Berry, War and the Red Cross

3. Os dilemas éticos na ação humanitária

(15-20 minutos)

Às vezes a ação humanitária é colocada em dúvida e criticada. As críticas costumam ter relação com os dilemas éticos que os agentes humanitários enfrentam no desempenho de seu trabalho.

Peça aos alunos que determinem o dilema ético apresentado por algumas das seguintes situações, que tomem uma decisão em relação a isso e preparem as respostas às eventuais críticas.

Um dilema ético pode ser definido como a situação em que a busca de um objetivo importante é incompatível com a conquista de outro objetivo importante, ou produz mais danos que benefícios.

Temos direito a viver uma vida normal como todos. O mundo faz muito pouco por nós. Podia ter dado um fim a esta situação desde o princípio, se tivesse desejado.

- Mulher que viveu num vagão de trem durante seis anos por causa do conflito na Bósnia-Herzegovina

NOTA: Os alunos devem debater se o esforço humanitário deve continuar ou não e por quê. Outra possibilidade é formar três grupos pequenos para que cada um aborde uma situação, decida o que se deve fazer e em seguida exponha os fatos e sua decisão para toda a sala.

A. Estamos prolongando a guerra?

Os organismos de socorro se apressaram em atenuar a situação desesperada da população civil numa zona assolada pela guerra. Como esses organismos forneciam ajuda para a sobrevivência das pessoas civis, os grupos beligerantes desligaram-se das necessidades de sua própria população. Este apoio exterior lhes permitiu usar todos os recursos de que dispunham para abastecer seus soldados e assim prosseguir a guerra.

B. Estamos contribuindo para as políticas de segregação étnica?

Os civis fugiram para uma zona protegida criada para as vítimas da “limpeza étnica” em seu país. A partir desse local, os agentes humanitários facilitaram sua transferência para centros de refugiados fora do país. Por conseguinte, a ação humanitária contribuiu para a depuração étnica ao tirar as vítimas de seu lugar de origem.

C. A ação humanitária é um pretexto para que os responsáveis políticos discordem da intervenção?

Dois países estão em guerra e as baixas civis são enormes. Em outros países se denuncia o sofrimento desta população, mas nenhum governo estrangeiro quer intervir e nem pressionar os beligerantes a fim de que eles parem com os combates ou respeitem a população civil. “A que serve prestar ajuda humanitária quando sabemos perfeitamente que será apenas uma gota d’água no deserto e que, sem pressão política ou uma intervenção militar exterior, só servimos para tranquilizar a consciência da comunidade internacional?”, lamenta-se um agente humanitário.

D. Estamos dando o sinal verde para o deslocamento forçado de civis?

Para reforçar o controle de uma aldeia numa zona de combate na qual costumavam se refugiar os combatentes rebeldes, obrigou-se a população civil a instalar um campo a 30 quilômetros do povoado. Os organismos humanitários foram solicitados a fornecer alimentos e assistência médica ao campo. No entanto, fazê-lo significaria aprovar o deslocamento forçado de civis.

4. O princípio de confidencialidade (15-25 minutos)
Nos últimos dois anos, os delegados do Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV) visitaram várias prisões no país e conversaram com mais de 600 detidos, na maioria em virtude de relações com movimentos maoístas. Quando perguntaram ao chefe da delegação do CICV no Nepal, Jean-Jacques Bovay, como estavam os detidos nas prisões ou se ele tinha observado sinais de tortura, ele limitou-se a dizer: “Isto seria uma violação do princípio do CICV. Não podemos revelar esses dados para a imprensa, mas informamos as autoridades sobre o que vimos durante as visitas.”

Abordagem 5E: Os princípios éticos da ação humanitária

Quando lhe perguntaram se a delegação tinha informação sobre os mais de 60 rebeldes desaparecidos, cujo paradeiro os maoístas haviam exigido que as autoridades tomassem conhecimento, o senhor Bovay comentou que “é provável que o CICV tenha informação”, mas reiterou que não podia revelá-la à imprensa.

Fonte: Nepalnews.com, 23 de março de 2001

Possíveis perguntas:

- Como o princípio de confidencialidade pode contribuir para que os agentes humanitários tenham acesso às vítimas?
- Qual a relação entre os princípios de neutralidade e imparcialidade?

Atividade final

Escrevam em que ocasiões todos podem perceber a neutralidade, a imparcialidade, a independência e a confidencialidade. Debatam com os alunos se eles levaram em conta cada um desses princípios ao tomar sua decisão.

- Por que a neutralidade e a imparcialidade são necessárias na ação humanitária?

[Se são neutros, os agentes humanitários têm acesso a zonas em guerra e podem ajudar as vítimas de ambas as partes em conflito. Se são imparciais, podem atender as vítimas levando em conta somente suas necessidades.]

Para o CICV, é fundamental respeitar um código de conduta, porque a organização tem o compromisso de conduzir tarefas delicadas, como visitar prisioneiros ou atuar como intermediário neutro entre duas partes em conflito.

IDÉIAS ESSENCIAIS

- ◆ As organizações humanitárias devem respeitar um código de conduta.
- ◆ Os agentes humanitários devem realizar seu trabalho de proteção e assistência de maneira neutra e imparcial, a fim de conseguir e manter a confiança de todas as partes em conflito.
- ◆ Os agentes humanitários costumam ver-se confrontados com dilemas éticos em seu trabalho. Embora não seja sempre evidente qual é a melhor maneira de agir, é importante saber que não fazer nada é também uma decisão que têm conseqüências.

NOTA: Talvez os alunos digam que algumas situações não têm solução (ou seja, que não podem ser resolvidas satisfatoriamente). Saliente que, inclusive nessas situações, os agentes humanitários devem tomar uma decisão. Não fazer nada é uma opção, assim como o é levar a cabo uma ação específica.

Atividades complementares



A neutralidade e a imparcialidade na vida diária

Analise como um princípio muda, como, por exemplo, o de neutralidade, quando se aplica às situações cotidianas. (A maioria do tempo temos de tomar partido. Pense apenas nas atividades políticas de alguns cidadãos que, de certo modo, são incompatíveis com a neutralidade.)

Procurem um caso histórico, religioso ou literário que tenha relação com a neutralidade.

Vocês também podem escrever uma análise sobre por que nos aborrecemos quando uma pessoa com autoridade não se comporta de maneira imparcial.

Como vocês resolvem os dilemas

Imaginem que vocês são agentes humanitários numa das situações expostas nesta atividade (ou numa situação inspirada por elas).

Encenam, em grupos pequenos, uma das seguintes situações:

- ▲ uma discussão sobre o que fazer diante do problema;
- ▲ uma entrevista à imprensa em que suas decisões são criticadas;
- ▲ a resposta a reclamações de refugiados ou companheiros descontentes.

Numa classe, os alunos criaram e encenaram a história de um agente humanitário na entrada de um acampamento para refugiados. Ele está atendendo uma família que quer entrar, mas tem medo dos inimigos que estão abrigados no campo. O pai insiste em conservar sua arma para proteger sua esposa, que está doente, e o bebê do casal. Além disso, os dois temem se separar.

Depois de encenar a história, todo o grupo participou de um debate sobre os princípios que o agente humanitário deveria avaliar. Na discussão, o grupo também debateu se alguns desses princípios eram incompatíveis com outros, nesta situação.



Princípios que regem a ação humanitária

Para cada situação: O que vocês responderiam caso fossem agentes humanitários?
Expliquem o princípio em que se baseia cada resposta.



Fotografia: Gignoux/CICV

1. Uma região inteira padeceu de uma grande fome por causa da seca e de uma longa guerra. Uma organização humanitária iniciou um projeto veterinário em benefício de um povo nômade, cuja sobrevivência dependia de seus rebanhos. Os membros dos vários clãs costumavam dizer aos agentes humanitários: “Vocês não podem ajudar esse outro clã, porque é nosso inimigo. “Como vocês podem nos ajudar se também estão ajudando eles?”
2. Acabam de transferir um combatente rebelde gravemente ferido para um hospital a fim de que ele receba tratamento. Dois soldados do Exército regular, com ferimentos de menor gravidade, também chegam ao hospital. Enquanto a pequena equipe médica se ocupa do rebelde, os soldados insinuam: “Vocês devem ser partidários dele já que o estão ajudando e nos fazendo esperar. Vocês não sabem o que ele nos fez? Acreditávamos que vocês fossem neutros.”



Fotografia: B. Ryf/CICR

3. Durante um conflito armado, uma organização humanitária local busca recursos para socorrer milhares de deslocados no norte do país, assolado pela guerra. Um representante de uma empresa multinacional muito conhecida entra em contato com a organização e propõe custear todos os socorros que serão enviados à população de uma cidade do sul, onde a companhia tem uma fábrica, a fim de mitigar as tensões que impedem muitos dos empregados de comparecer ao trabalho todos os dias. A organização humanitária recusa a oferta.

➤ Que argumentos vocês dariam para respaldar essa decisão?



Página da atualidade

Objetivo: Conhecer as atividades humanitárias desenvolvidas no mundo todo.

1. O que está acontecendo?

- Procurem informações nos meios de comunicação sobre organizações humanitárias internacionais para conhecer o que elas estão fazendo.
- Escrevam-lhes para solicitar informações sobre suas atividades concretas em todo o mundo (ou consultem o site delas na internet para obter essas informações).
- Escrevam uma lista das organizações e dos programas que vocês encontraram. Indiquem as principais atividades de cada uma.

2. Quais são os dilemas enfrentados pelos agentes humanitários?

- Determinem os dilemas da ação humanitária que podem ser deduzidos a partir da informação que vocês encontraram nos meios de comunicação ou na sua pesquisa pessoal.
- Analisem o dilema:

Opções: O que se pode fazer?

Conseqüências: Que conseqüências podem ter cada uma das possíveis ações? (voluntárias/involuntárias, positivas/negativas, em curto e em médio prazo)

Perspectivas: O que as pessoas opinam sobre a situação e as possíveis ações?

Decisão: O que vocês recomendariam à organização ou aos agentes humanitários?

Abordagem Final

Aonde vamos a partir de agora?

(uma sessão preparatória, tempo
para planejamento e projetos
e reunião de avaliação)

**Como podemos promover o
respeito à dignidade humana?**

**O que podemos fazer para
melhorar a situação?**

**Como podemos ampliar a
conscientização de outras pessoas?**

ABORDAGEM:

Aonde vamos a partir de agora?

CONCEITOS:

Participação dos jovens
População de destino
Objetivo do projeto
Recursos e fundos locais
Dignidade humana

HABILIDADES EXERCITADAS:

Detectar os problemas
Avaliar as necessidades
Planejar a ação
Registrar os dados
Levar um diário
Avaliar os projetos

Abordagem final: Aonde vamos a partir de agora?

Um dos meios mais eficazes para fomentar uma aprendizagem sustentável consiste em dar aos alunos a oportunidade de aplicar os conceitos e comportamentos que lhes foram ensinados. Os alunos assimilam os conteúdos transmitindo-lhes para outras pessoas, elaborando materiais para partilhar com os demais e desenvolvendo projetos para aplicar o que aprenderam.

Os alunos do curso Exploremos o Direito Humanitário (EDH) podem difundir os efeitos do projeto para além de seu grupo, fazendo que ele chegue até suas famílias, seus amigos e sua comunidade. Podem ensinar aos meninos e meninas mais jovens, contar os relatos que recolheram para outras pessoas ou participar, eles próprios, de atividades humanitárias de ajuda a pessoas vulneráveis. As atividades dos alunos deste projeto podem atingir a meninos e meninas de áreas em que uma parte significativa dos jovens não conclui a educação fundamental ou não vai além desta. Os alunos também podem fomentar uma perspectiva humanitária dedicando tempo e energia para outras formas de ação social.



Objetivos:

- ▲ Adaptar parte do que foi aprendido na elaboração de um projeto destinado a promover a dignidade humana.
- ▲ Conduzir um projeto para promover a dignidade humana.

Recursos didáticos:

- ▲ Vídeo e transcrição: Abordar a guerra por intermédio do teatro.

Tipos de ação comunitária:

Os alunos poderiam planejar um ou vários projetos para:

- ▲ ensinar o Direito Internacional Humanitário (DIH) a outras pessoas,
- ▲ atender a necessidades humanitárias específicas de sua região,
- ▲ fomentar o apoio ao DIH mediante atividades de pesquisa política e jurídica.

IDÉIAS PARA PROJETOS

- A. Serviços de divulgação dirigidos a meninos e meninas mais jovens ou a grupos da comunidade (livros de relatos, pequenas histórias, encenações breves, exposições, apresentações, obras de teatro, cartas aos meios de comunicação, ligações para programas de rádio, manuais, etc.).
- B. Atividades de voluntariado
(ajuda a pessoas sem lar, refugiados, pessoas deslocadas, órfãos, doentes, idosos, etc.).
- C. Da pesquisa à ação
(realizar uma pesquisa sobre a aplicação do DIH ou sobre medidas contra a discriminação no plano nacional, ou filiar-se a uma organização humanitária ou de direitos humanos, etc.).

Perguntas para avaliar o interesse de um projeto em potencial:

- O projeto vai permitir que os alunos estabeleçam uma ligação pessoal com o tema escolhido?
- O projeto incentiva os alunos a refletir sobre que tipos de ações servem para conseguir os objetivos do DIH?
- O projeto serve para capacitar os alunos a difundir o DIH?

Abordagem final: Aonde vamos a partir de agora?

Do princípio ao fim

1. Planejamento do projeto
A que público se destina o projeto?
Qual é o objetivo?
O que temos de fazer para conseguir este objetivo em benefício dessas pessoas?
2. Execução
O que acontece a cada dia da execução do plano?
Quais são os ajustes que fazemos durante a execução e por quê?
3. Reflexão posterior sobre o projeto
Qual foi o resultado do nosso projeto?
Como as pessoas reagiram?
Em que aspectos o projeto trouxe melhorias para mim?
O que quero fazer agora?

De uma forma ou de outra, a formalização do processo, seja por escrito ou por meio de outras formas de registro, e o fato de submetê-lo a um debate, beneficia os alunos, porque lhes ajuda a sentir que cumpriram uma tarefa.

Preparação para trabalhar em comunidade:

Um primeiro passo importante consiste em entender os aspectos que dizem respeito à comunidade de destino. As considerações seguintes se referem em particular aos projetos de voluntariado. No entanto, as idéias que os inspiram podem ser aplicadas também ao planejamento de projetos de divulgação ou de pesquisa para a ação.

Antes de iniciar um projeto de voluntariado, os alunos deverão averiguar os pontos fortes e fracos da comunidade de destino. Também no caso de pessoas vulneráveis e necessitadas, sempre que possível deveriam ser inseridas suas habilidades e contribuições em qualquer plano que se elabore para atender às suas necessidades. Talvez os alunos não consigam obter informação sobre a comunidade, mas devem estar conscientes de que, quando se presta assistência, é importante para ambas as partes consultar a comunidade e trabalhar em parceria com ela. O Movimento Internacional da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho estabeleceu quatro etapas principais para prestar ajuda no âmbito de uma comunidade:

1. Colaborar com os interessados para detectar os pontos fortes de sua comunidade.
2. Trabalhar juntos para determinar os problemas, as necessidades e as ameaças.
3. Estabelecer quem são as pessoas mais necessitadas de ajuda e aqueles que têm a máxima prioridade, levando em conta as capacidades e os recursos disponíveis.
4. Trabalhar com a comunidade para melhorar a situação das pessoas mais vulneráveis.

- adaptado de Needs to Action, Federação Internacional das Sociedades da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho, 1995

Abordagem final: Aonde vamos a partir de agora?

Enquanto os alunos estudam os projetos que vão realizar, deveriam pensar em como inserir os recursos e as contribuições da comunidade no planejamento.

IDÉIAS ESSENCIAIS

- ◆ Muitas coisas podem ser feitas para fomentar o respeito à dignidade humana e podemos participar de um projeto que corresponda às nossas aptidões e interesses.
- ◆ Quando se trabalha em benefício de outras pessoas, é fundamental levar em consideração seus pontos de vista.
- ◆ À medida que a realização de um projeto avança, é conveniente avaliar periodicamente os resultados e revisar seu desenvolvimento posterior.

Atividades complementares



Divulgação por meio do teatro

Assistam o vídeo “Abordar a guerra por meio do teatro”, produzido por um grupo teatral da Irlanda do Norte que encenou o triste destino das vítimas de conflitos armados. As representações deste grupo de jovens, que trabalham juntos há vários anos, podem servir de fonte de idéias e inspiração para preparar suas próprias representações.

Escolham alguns temas de Explore o Direito Humanitário que lhes gostaria encenar. Desenvolvam suas próprias cenas em colaboração com seus colegas.

Pensem no público para o qual vocês poderiam se dirigir (uma escola ou uma instituição religiosa ou municipal, por exemplo) e organizem sua representação teatral.





Abordagem final: Aonde vamos a partir de agora?

Abordar a guerra por meio do teatro

Menino: Afeganistão

Menina: Somália

Menino: Chechênia

Menina: Ruanda

Menina: Serra Leoa

Menina: Sri Lanka

Menina: Uganda

Menina: África do Sul

Menino: Colômbia

Menina: Israel

Menino: Irlanda do Norte

Menino: Esquerda, esquerda, esquerda,
esquerda

Menino: Companhia, alto! Direita!

Menina: Obrigaram-me a fugir de casa.

Menino: Obrigaram-me a abandonar minha
família.

Menina: Obrigaram-me a deixar meu país.

Membros do grupo representam uma cena em que uma menina lembra o dia em que deram a sua família um prazo de 24 horas para que abandonasse a própria casa. A esposa acusa seu marido de ter dito algo falso, o que provocou a evacuação, mas ele o nega. Os pais contam à filha pequena que a família vai sair de férias por uma semana.

A filha lembra em retrospectiva todas as coisas de sua infância que teve de deixar naquele dia: sua melhor amiga, a oportunidade de brincar com uma boneca “Malibu Barbie”, uma festa de aniversário num lugar especial chamado “Bananas”. E, como se isso fosse pouco, seu único irmão.

Com efeito, o filho de 18 anos negou-se a ir embora com a família e culpa o pai pela catástrofe.

[Depois da cena, continua o coro]

Menina: Sou uma mulher de 72 anos,
da Chechênia

Menina: África do Sul

Menina: Somália

Menino: Afeganistão

Menina: Israel

Menina: Iraque

Menina: Irlanda do Norte

Abordagem final: Aonde vamos a partir de agora?



Página da atualidade

Objetivos: recolher informações que ajudem a escolher um projeto
Determinar que meios de comunicação podem lhes ajudar a aprender coisas de sua comunidade
Indagar que meios de comunicação devem ser utilizados para obter informações

1. Procurem uma reportagem atual sobre uma situação em que a dignidade humana corre perigo e que lhes inspire o desejo de intervir.
 - De que situação se trata?
2. Caso a situação se refira a sua comunidade:
 - Procurem um jornal ou um canal de TV que informe sobre a sua comunidade e para a sua comunidade.
 - Façam uma lista das várias maneiras de aproveitar as fontes de notícias.
3. Se o problema se refere à outra parte do mundo:
 - Procurem uma fonte de notícias e de informações sobre os antecedentes históricos e elaborem uma lista de grupos que se ocupem do mesmo problema.
 - Elaborem uma lista das fontes disponíveis.



CICV

Produzido em
associação com

