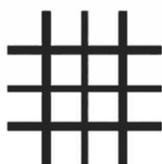


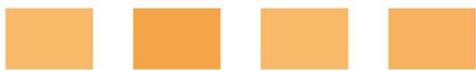
**Educação em**  
**Direitos Humanos**  
memória e cidadania  
curso intensivo



**Educação em  
Direitos Humanos**  
memória e cidadania  
curso intensivo



MEMORIAL DA  
RESISTÊNCIA  
DE SÃO PAULO





Curso Intensivo de Educação em Direitos Humanos – Memória e Cidadania 2020 /  
apresentação Ana Pato e Aureli Alves de Alcantara ; textos Aureli Alves de  
Alcantara... [et al.]. São Paulo : Memorial da Resistência de São Paulo: 2020.

ISBN 978-65-00-19631-3

Curso realizado pelo Memorial da Resistência de São Paulo, de 25 de julho a 22 de  
agosto de 2020.

Modo de acesso: World Wide Web

1. Educação em Direitos Humanos. 2. Memorial da Resistência de São Paulo – Curso  
Intensivo. I. Apresentação. II. Textos.

CDD 379



## Índice

### Apresentação

6

■ Educação para os direitos humanos:  
relatos e apontamentos

8

Aureli Alves de Alcantara

### Aulas

■ Direitos Humanos -  
trajetória e reflexão histórica

21

Oswaldo de Oliveira Santos Junior

■ Ensino de História e Direitos Humanos

34

Cleber Santos Vieira

■ Educação em Direitos Humanos:  
uma proposta metodológica

61

Maria de Nazaré Tavares Zenaide

■ O papel da escola e dos educadores  
nos processos educativos em direitos humanos

90

Aida Maria Monteiro Silva

■ O Direito à Memória e à Verdade  
e a consolidação dos Direitos Humanos:  
O que nos conta a experiência brasileira?

102

Alessandra Gasparotto



## Mesa-Redonda

- Saúde, pandemia e educação em direitos humanos. A experiência com os estudantes de graduação em Saúde Pública 126  
Laura C. M. Feuerwerker
- O papel dos movimentos sociais e da educação na construção de um futuro sem discriminação racial 134  
Reinaldo Bernardo Tavares
- Memorial ParaTodos: a prática de Educação em Direitos Humanos para pessoas com deficiência 153  
Daniel Augusto Bertho Gonzales

**Para Saber Mais** 174

**Memorial da Resistência de São Paulo** 176

**O Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo – Deops/SP** 178

**Minicurrículos** 180

**Ficha Técnica** 191



## Apresentação

### Ana Pato

Coordenadora do Memorial da Resistência de São Paulo

### Aureli Alves de Alcantara

Coordenadora do Programa de Ação Educativa do Memorial da Resistência de São Paulo

Para o Memorial da Resistência de São Paulo, a educação para os direitos humanos e a formação de público sobre os acontecimentos históricos, socioculturais e políticos do Brasil relacionados às situações de repressão e de resistência social no Estado de São Paulo são fundamentais para o exercício livre da cidadania, assim como para o fortalecimento da democracia.

É nesse contexto que o Curso Intensivo de Educação em Direitos Humanos - Memória e Cidadania tem o objetivo de promover a iniciação da aprendizagem de conhecimentos específicos, a troca de experiências e o embasamento reflexivo para a cidadania ativa no âmbito da Educação em Direitos Humanos (EDH).

Em 2020, seguindo as orientações de distanciamento social para o enfrentamento do covid-19, a VII edição do curso aconteceu pela primeira vez em formato virtual. Conscientes de que este formato apresentava grandes desafios e adaptações e podia implicar na restrição da participação de algumas pessoas, por requerer acesso à internet, identificamos uma oportunidade de alargar a diversidade do debate por facilitar a participação de interessados de diferentes regiões. Fato que se comprovou, já que as inscrições quase triplicaram em relação ao ano anterior. Houve, inclusive, um aumento significativo de inscritos oriundos de vários estados.



Diante do momento atual, tendo em vista a necessidade de reconstrução de uma sociedade mais humanizada, tanto o curso quanto a publicação denotam os esforços do Memorial da Resistência, por meio do Programa de Ação Educativa, no desenvolvimento de ações e projetos que valorizem a Educação em Direitos Humanos com o intuito de promover a cultura dos direitos humanos, a reparação simbólica por meio de ações que contemplem o Direito à Memória e à Verdade, o fortalecimento da democracia e a promoção da dignidade humana.

Desejamos que os profissionais de educação e todas as pessoas interessadas no tema possam aproveitar o material que, produzido em condições singulares, pode inspirar esforços conjuntos para o estabelecimento de realidades mais justas e solidárias.



## Educação para os direitos humanos: relatos e apontamentos

Aureli Alves de Alcantara

A quarta publicação do Curso Intensivo de Educação em Direitos Humanos – Memória e Cidadania, promovido pelo Memorial da Resistência e que em 2020 teve a sua VII edição, é o resultado de inúmeros desafios relacionados com a própria realização do curso em meio a uma pandemia por covid-19, mas por um contexto que em muito difere de 2014, momento em que a última publicação foi lançada.

Naquele ano a rememoração dos 50 anos da implantação da Ditadura Civil-Militar vislumbrava a possibilidade de reflexão, diálogo e compreensão sobre os acontecimentos de um período recente da história brasileira que ainda hoje provoca dissensões contundentes. A ampliação da compreensão dos fatos, com o recorte temporal ampliado de 1946 a 1988, ocorreu com a entrega do relatório final sobre as violações de direitos humanos arroladas pela Comissão Nacional da Verdade que, ao explicitar os seus objetivos, recomendou a adoção de medidas e políticas públicas com o intuito de prevenir a violação dos direitos humanos, assegurar que elas não mais se repetissem e possibilitar a reconciliação nacional.

Dentre as recomendações do relatório, no âmbito das medidas institucionais, ressalta-se a de número 16, que aborda a promoção dos valores democráticos e dos direitos humanos na educação e enfatiza a necessidade de formação educacional da população, principalmente pela adoção, nas escolas públicas e privadas, nas disciplinas que couberem e nos diversos níveis de ensino, conteúdos pertinentes à história política recente do país,



bem como ao respeito à democracia, aos direitos humanos e à diversidade cultural.

No que concerne a recomendação 28, a ênfase está no dever da preservação da memória das graves violações de direitos humanos, principalmente no período pesquisado pela Comissão e que engloba a Ditadura no Brasil (1964-1985).

Apesar dos interesses e disputas conflitantes, inclusive para a sua implantação, a Comissão possibilitou o esclarecimento de fatos e a proposição de reformas e caminhos para a reparação histórica.

Ainda naquele ano, o Brasil fixaria, para os próximos dez anos, metas para a educação por meio da aprovação do Plano Nacional de Educação que, além dos parâmetros para diversos níveis de ensino, estabeleceu apontamentos para a educação inclusiva, como a necessidade de atendimento especializado para pessoas com deficiência, e propôs a garantia de um sistema inclusivo.

Entretanto, nesse mesmo ano no Brasil, em meio a um panorama de desafios e conquistas, ocorreu o acirramento do ódio, principalmente nas redes sociais, em um contexto de eleições presidenciais. A própria Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República recebeu denúncias de discriminação e violência e, em conformidade com as notícias da época, foi formado um grupo de trabalho para mapear a promoção de ódio na internet.

Em 2020, transcorridos apenas seis anos destes acontecimentos temos um panorama muito mais desafiador em que conquistas e possibilidades do estabelecimento do Direito à Memória e à Verdade esbarraram em retrocessos de toda ordem: o negacionismo histórico, a exaltação a Ditadura e figuras que a promoveram, desrespeito aos direitos humanos, inclusive, relacionados às condições de combate à pandemia por



covid-19, discriminações, cerceamento de liberdades, também no ensino com a chamada escola sem partido, entre outros.

Neste quadro, a necessidade de Educar para os Direitos Humanos ainda é premente e o programa do curso intensivo composto por aulas introdutórias ao arcabouço teórico-metodológico da Educação em Direitos Humanos enfatizou o eixo de formação composto por vivências com destaque para a mesa-redonda, cujos debates sobre práticas educativas em direitos humanos trouxeram discussões sobre temas que impactaram diretamente a sociedade brasileira ao longo do ano, colocando cotidianamente em exposição a violação de direitos de ordens diversas. A partir do mote sobre os desafios da Educação em Direitos Humanos na atualidade discutiu-se as condições sociais das pessoas no decorrer da pandemia por covid-19, o racismo e o direito da pessoa com deficiência.

Assim, o programa do curso refletiu a prática pedagógica que considera a Educação em Direitos Humanos um processo ininterrupto e ativo de ensino e aprendizagem, no qual os atores sociais empreendem processos de transformação e luta, diminuindo a distância entre o discurso e a prática cotidiana.

Quanto aos educadores, a formação deve desenvolver a percepção de que não é pertinente a mera reprodução de conteúdo, e que o discurso deve estar atrelado à vivência e à prática pedagógica embasadas pela interdisciplinaridade e multidimensionalidade. Desta maneira, a formação valoriza a percepção global da realidade social.

Em virtude destes apontamentos, o curso manteve a organização em três eixos orientadores que compõem a denominada formação docente em Direitos Humanos:

- 
- Saber curricular: compreende as orientações dos conteúdos formais específicos em Direitos Humanos – conceitual, histórico, filosófico e normativo;
  - Saber pedagógico: no âmbito dos processos formativos em Direitos Humanos compreende as metodologias educativas;
  - Saber experiencial: vivência cotidiana, experiência profissional aliada à vida pessoal.

Contudo, nas últimas edições, esses saberes foram reorganizados em outra ordem de composição da grade do curso, a fim de permitir que o saber pedagógico embasasse os grupos de trabalhos e oficinas de projetos que ocorreram nessa edição de forma adaptada e que se comentará mais adiante.

Normalmente, o curso intensivo acontece durante uma semana do mês de julho, com a média diária de 8h de atividades, a fim de que os professores possam participar da programação. Em 2020, em virtude da pandemia por covid-19 e realização virtual, o curso ocorreu durante cinco sábados, no período de 25/07 a 22/08/2020 pelas manhãs.

Nos últimos anos o público que procura o curso tem aumentado, seja pela melhor compreensão da temática e a adoção de conteúdo e práticas da Educação em Direitos Humanos nos processos formativos ligados à educação formal ou não formal e projetos sociais, seja pela tamanho das violações e retirada de direitos que colocam os interessados em alerta e luta, ou pelo próprio estabelecimento do curso no Memorial que, ao longo dos anos, tem se solidificado como importante atividade de formação destinada a multiplicadores.

No entanto, em 2020, as inscrições quase triplicaram em relação ao ano anterior, inclusive, houve um aumento significativo de inscritos oriundos de vários estados. A possibilidade de participação remota permitiu, até



mesmo, a inscrição de cursistas internacionais, o que demonstra a capacidade de ampliação e alcance do público em face do formato virtual da atividade.

Os 1.364 inscritos eram constituídos por 2 participantes do Acre, 14 de Alagoas, 10 do Amazonas, 55 da Bahia, 23 de Brasília, 25 do Ceará, 11 do Espírito Santo, 21 de Goiás, 23 do Maranhão, 9 do Mato Grosso, 41 de Minas Gerais, 30 do Pará, 34 da Paraíba, 24 do Paraná, 17 de Pernambuco, 6 do Piauí, 73 do Rio de Janeiro, 7 do Rio Grande do Norte, 21 do Rio Grande do Sul, 1 de Rondônia, 1 de Roraima, 9 de Santa Catarina, 892 de São Paulo (capital, interior e grande região), 3 de Sergipe, 4 de Tocantins e de outros países tivemos 3 inscritos da Argentina, 1 da Colômbia, 2 de Moçambique, 1 de Portugal e 1 da Venezuela.

Em decorrência das oficinas, ainda que reduzidas, foi necessário realizar a seleção dos inscritos, à medida que seria impossível trabalhar com todos nas atividades desenvolvidas em grupos. Assim, os cursistas selecionados participaram das ações estruturadas da seguinte forma:

- Abertura do curso com Caio Muniz que, ao som do violão, apresentou repertório autoral e clássicos da música popular brasileira relacionados à Ditadura e aos direitos humanos. A realização dessa atividade, por meio de plataforma virtual, foi um desafio, considerando que o início da preparação do curso foi concomitante ao começo da pandemia por covid-19 no Brasil e, portanto, decisões relacionadas ao formato, adequação de plataforma virtual às ações educativas, pois, até aquele momento, a finalidade de uso desse recurso era destinada às reuniões administrativas, à formação da equipe, preparação de manuais para utilização dos cursistas e professores, cuidados para evitar ataques virtuais, inclusive, por conta



do trato com temáticas sensíveis, escolhas para a manutenção da qualidade do som para uma atividade musical online entre outros exigiu grande esforço e resolução dos problemas postos a cada etapa do trabalho.

- Aulas: gravadas com o professor convidado tendo em vista a sua atuação profissional e acadêmica no âmbito dos eixos orientadores e, portanto, responsáveis pelas discussões teórico-metodológicas. As gravações foram disponibilizadas aos cursistas uma semana antes das aulas-debate online, momento em que os alunos poderiam tirar dúvidas e expor suas ideias via chat em virtude da quantidade de alunos frequentes, com média de 80 participantes por aula, fato que impossibilitava a abertura de microfone e fala direta.
- Mesa-redonda: professores ou palestrantes convidados em face da sua atuação profissional e acadêmica que pudessem compartilhar experiências desenvolvidas na Educação em Direitos Humanos, no âmbito da educação formal ou não formal, e que ao mesmo tempo pudessem tratar temas que estiveram em evidência como o racismo, a pandemia por covid-19 e os direitos da pessoa com deficiência.
- Oficinas: os participantes, subdivididos em grupos, trabalharam com o tema “O bem comum e os Direitos Humanos em tempos de covid-19” e refletiram sobre os direitos humanos ameaçados no contexto pandêmico, a vulnerabilidade de grupos na cena apontada e as possibilidades para lidar com a situação.

No segundo momento, os participantes deveriam formar grupos de trabalho para refletir de que maneira a Educação



em Direitos Humanos poderia contribuir para solucionar as questões potencializadas pelo cenário atual e cada grupo deveria apresentar os projetos no âmbito da educação, saúde ou segurança pública.

A presente publicação, a partir da produção dos textos dos professores e palestrantes, reflete as discussões das aulas e mesa-redonda, no entanto, cabe aqui discorrer sobre os desafios para o desenvolvimento do eixo experiencial nas oficinas, grupos de trabalho e desenvolvimento de projetos. A experiência da vivência e trocas entre os participantes do curso em relação aos seus projetos, locais de trabalho, entre outros, não poderia ser descartada. Porém, a realização remota das ações interferiu no contato entre os participantes, no compartilhamento de ideias e realização das atividades. A solução foi utilizar mecanismos já existentes que aproximassem as pessoas e possibilitassem as trocas, que deveriam ocorrer além do período das atividades online.

Desta forma, foram disponibilizadas aos alunos possibilidades de participação em página virtual do *Facebook*, que duraria somente no decorrer do curso e lá poderiam trocar ideias, aprofundar relações e partilhar informações sobre interesses, trabalhos e projetos desenvolvidos com o viés da Educação em Direitos Humanos.

Outro mecanismo de aproximação foi a proposição da elaboração de uma *playlist* no canal do Memorial da Resistência pelo *Spotify*, relacionando música e a Educação em Direitos Humanos, ação potencializada pela emoção causada nos participantes com a sensibilização realizada no início do curso por Caio Muniz.

Por fim, a apresentação dos projetos poderia ocorrer por meio de ferramentas online como um mural virtual realizado pelo *padlet*, vídeos ou outros mecanismos que dessem conta das novas necessidades. A diferença



na proposição das atividades possibilitou a manutenção do eixo experiencial com a participação dos cursistas.

Os textos produzidos por professores e palestrantes, com base nas propostas das aulas e mesa-redonda, e que constam nessa publicação, compõem os saberes curricular e pedagógico, portanto, os dois outros eixos orientadores do programa, além do segundo enfoque do eixo experiencial fundamentado nos relatos de experiências.

O Prof. Oswaldo de Oliveira Santos Junior (Universidade Metodista/SP), a partir da aula “O que são Direitos Humanos”, compôs o texto “Direitos Humanos: trajetória e reflexão histórica”, que traz um recorte sobre o processo histórico de construção dos direitos humanos. pautado por contradições, lutas sociais e valores norteados pelo direito e a justiça, bem como aponta a necessidade de compreendê-los a partir de fundamentos, mecanismos, sistemas de monitoramento e formas de controle. Os apontamentos são essenciais para a elaboração de estratégias na promoção dos Direitos Humanos.

O Prof. Dr. Cleber Santos Vieira (Unifesp), que abordou a “Educação para a democracia e a diversidade étnico-racial”, vincula o seu texto à agenda normativa dos direitos humanos no Brasil e reflete sobre o “Ensino de História e Direitos Humanos” a partir da análise dos processos de mudanças pelos quais passaram o ensino de História e que colocaram em contraposição conteúdos homogeneizadores fixados pela história nacional de episódios concernentes à ditadura, escolarização do civismo, rechaço da transformação dos direitos humanos em conteúdos escolares. Assim, houve a necessidade da superação desse modelo de ensino por uma cultura democrática, cidadã e a afirmação do direito à memória e à verdade cujas discussões ocorreram de forma mais significativa e paralelamente ao sistema educacional por meio de



literatura memorialista, testemunhos de ex-presos políticos, as comissões da verdade, nacional e estadual, lugares de memória, entre outros.

Tal processo evidencia consequências diretas para a educação em direitos humanos, pois o autor avalia que a ausência de política educacional que priorize essas temáticas implica em prejuízo para as gerações futuras e para a transição democrática.

A Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide (UFPB), que desenvolveu a aula “Educação em Direitos Humanos: uma proposta metodológica”, compôs texto com o mesmo título e realiza a conceituação e o histórico da Educação em Direitos humanos na América Latina e no Brasil. Os recortes da autora apontam para uma proposta metodológica que aborda inúmeros aspectos, dentre os quais ressaltam-se: o conhecimento historicamente construído com base em contexto internacional, nacional e local; afirmação de valores, atitudes e práticas; formação da consciência cidadã; desenvolvimento de processos metodológicos participativos; fortalecimento das práticas individuais e coletivas.

Em relação aos princípios da Educação em Direitos Humanos tratados pela autora, e sob uma perspectiva crítica, são evidenciados os caminhos e recursos metodológicos que apontam múltiplas possibilidades para a efetivação da educação sobre, para e em direitos humanos.

A Profa. Dra. Aida Maria Monteiro da Silva (UFPE) ministrou a aula “O papel da escola e dos educadores nos processos educativos em Direitos Humanos”, e em texto com o mesmo título, destaca a importância da Educação em Direitos Humanos para a promoção da dignidade humana, o desenvolvimento da percepção das pessoas como sujeito de direitos, sem distinções e o fortalecimento dos processos democráticos. A escola, enquanto veiculadora desse conhecimento, tem papel social fundamental na construção de valores, costumes e comportamentos fundamentados nos conteúdos da



área de direitos humanos. Aponta possibilidades para os processos pedagógicos e perspectivas para construção e implantação do projeto político-pedagógico das instituições escolares e enfatiza o papel social da escola e dos educadores.

A Profa. Dra. Alessandra Gasparotto (UFPel), a partir da aula “O Direito à Memória e à Verdade e a consolidação dos Direitos Humanos”, desenvolve o texto “O Direito à Memória e à Verdade e a consolidação dos Direitos Humanos: O que nos conta a experiência brasileira?”. No documento apresenta a conceituação e o histórico do Direito à Memória e à Verdade na América Latina e no Brasil destacando projetos como Brasil Nunca Mais, as Comissões da Verdade e outros dispositivos que conformam a Justiça de Transição. Posteriormente, aponta os desafios e as possibilidades da educação diante do direito à memória e à verdade.

A Profa. Dra. Laura Camargo Macruz Feuerwerker (Faculdade de Saúde Pública-USP) que na mesa-redonda “Práticas educativas em Direitos Humanos: relatos de experiências” discutiu os desafios da Educação em Direitos Humanos em tempos atuais e escreveu o texto “Saúde, pandemia e educação em direitos humanos. A experiência com os estudantes de graduação em saúde pública” onde a autora relaciona os desafios impostos à saúde pela pandemia por covid-19 a elementos que extrapolam as características biológicas, e que comumente são apontados como determinantes para o estabelecimento de quadros mais leves e graves da doença tais como idade, comorbidades entre outros. Destaca variantes que tornariam as pessoas mais expostas e vulneráveis ao contato com o coronavírus tais como: a desigualdade social, as condições materiais de existência, o racismo, violência e discriminação de gênero e o desmonte de políticas sociais.



Portanto, ao analisar a saúde de maneira ampliada, e a covid-19 como um problema social e não somente do sistema de saúde, aponta que as medidas para diminuir a circulação do vírus não deveriam passar por uma proposta homogênea para todos os grupos.

Em face dessa análise, a autora discorre sobre a metodologia e as estratégias que escolheu para desenvolver a discussão sobre a pandemia com os estudantes de graduação em saúde pública considerando também a diversidade desse grupo e a singularidade da ideia e da experiência de saúde para os estudantes. O desencadeamento deste processo resultou no engajamento dos discentes na aplicação do conhecimento em combate à pandemia em coletivos, observatórios e outras experiências de enfrentamento da pandemia.

O Prof. Dr. Reinaldo Bernardes Tavares (Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos - IPN), que também integrou a mesa-redonda, produziu o texto “O papel dos movimentos sociais e da educação na construção de um futuro sem discriminação racial”. Por meio de uma síntese sobre a educação nacional que remonta à colonização portuguesa, o autor discorre sobre a historicidade de projeto estatal que promove políticas públicas educacionais nocivas às gerações de brasileiros, especialmente, os esquecidos e invisibilizados. A partir de 1985, com a redemocratização, o texto evidencia a luta de professores e movimentos sociais para a implantação de políticas de valorização da cultura negra e indígena.

O artigo aponta como fundamentais para as políticas nacionais e regionais de inclusão da causa afro-brasileira, os movimentos sociais, as ONGs, a reorganização das Irmandades de Negros, o Movimento Negro, forças políticas e estudantis. Nesse contexto, o Cemitério dos Pretos Novos – sítio arqueológico na antiga região portuária do Rio de Janeiro – ganha impulso na luta contra a discriminação racial.



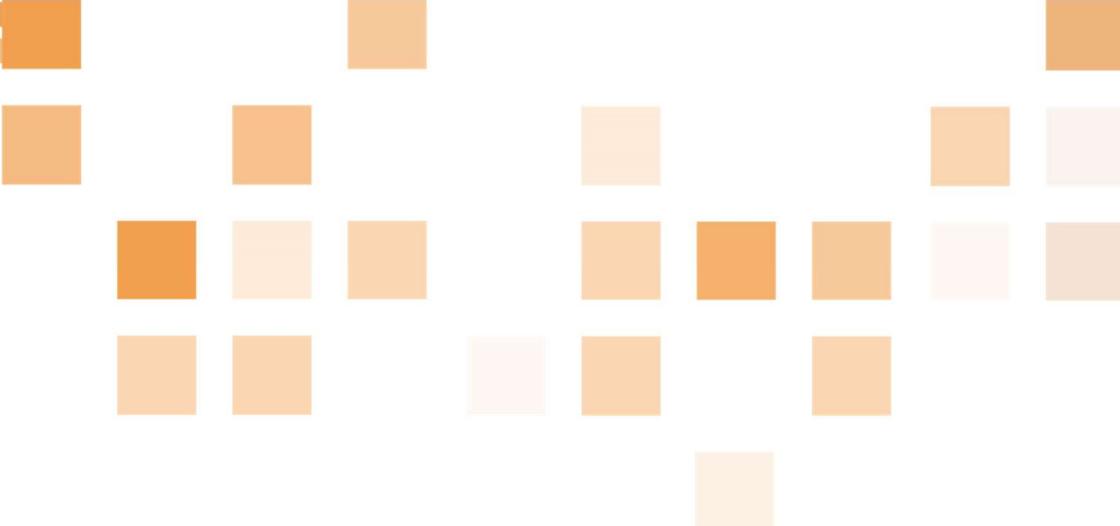
O contexto histórico, as pesquisas arqueológicas no Cemitério, projetos sociais, a criação e o trabalho do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN) denotam a importância de todo esse processo para a resistência negra no Brasil e corrobora as denúncias de crimes cometidos contra as populações africanas e afro-brasileiras durante a escravidão legal no país.

Por fim, integrou a mesa Daniel Augusto Bertho Gonzales (Memorial da Resistência de São Paulo) que, a partir do texto “Memorial ParaTodos: a prática de Educação em Direitos Humanos para pessoas com deficiência”, aponta a legislação que garante os direitos das pessoas com deficiências e discorre sobre a necessidade e implantação de estratégias de Comunicação Museológica que respeitem todos os públicos em sua diversidade nos espaços culturais com especial detalhamento do projeto de acessibilidade Memorial ParaTodos.

Por meio da análise das visitas mediadas e das características dos diferentes perfis de público com deficiência, enfatiza a importância dos materiais de apoio para a adequação da atividade e aponta o valor das parcerias para as conquistas em projetos acessíveis.

Por fim, é importante destacar que o Memorial atua em conformidade com as orientações para a educação não formal estabelecidas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e conta diretamente com a parceria dos educadores que multiplicam e aplicam em seus projetos e locais de trabalho os referenciais teórico-metodológicos da Educação em Direitos Humanos.

É com muita alegria que realizamos mais uma edição do Curso Educação em Direitos Humanos e convido vocês para compartilharem conosco as reflexões trazidas pelos professores e educadores que nos acompanharam nesta jornada.



# Aulas



## Direitos Humanos: trajetória e reflexão histórica

Oswaldo de Oliveira Santos Junior

[...] dizem-me: come e bebe!  
Fica feliz por teres o que tens!  
Mas como é que posso comer e beber, se a  
comida que eu como, eu tiro de quem tem  
fome? Se o copo de água que eu bebo, faz falta  
a quem tem sede? Mas apesar disso, eu  
continuo comendo e bebendo. (Bertolt Brecht:  
Eu vivo em tempos sombrios).

### **Uma palavra inicial sobre a dualidade humana: sabedoria e insensatez**

É muitas vezes inevitável observar que a reflexão sobre os direitos humanos aponta para uma contradição que é própria da ambivalência do mundo contemporâneo, isto porque toda reflexão e toda ação no campo dos direitos humanos, invariavelmente, resultam na proteção de toda a vida humana, ou seja, é uma ação que deveria ser óbvia e evidente em si, mas como sabemos a discussão sobre os direitos humanos está longe de ser óbvia e evidente em si mesma. Diante disso, fazemos o questionamento: qual a razão, qual o motivo desta disputa e muitas vezes a negação do direito e da justiça que geram a impossibilidade da vida e do convívio entre os humanos?

A resposta para este questionamento está longe de ser algo simples, ou mesmo possível, mas talvez seja possível tecer alguns apontamentos e considerações que nos ajudem a nos aproximarmos dos motivos desta negação dos direitos humanos e os modos de promover, controlar e monitorar ações em direção da justiça.

Um dos motivos plausíveis para essa disputa, negação e até mesmo a desqualificação dos direitos humanos está na dualidade humana, que faz o

ser humano conviver e oscilar entre comportamentos e posicionamentos opostos, isto é, entre a sabedoria, que é geradora da empatia e a completa insensatez, capaz de produzir toda sorte de injustiças. Sabedoria, aqui entendida, como todo gesto grandioso capaz de grandes sacrifícios em prol da justiça da igualdade e do direito, e a insensatez humana capaz de provocar toda sorte de atrocidades violências e tirania.

A insensatez, resquício da ignorância colonialista, que persiste e insiste na recusa do reconhecimento do outro como igual, em práticas e gestos que violentam e subtraem os direitos e a justiça, que busca a diminuição e a negação da humanidade do “outro”, tornado inimigo. Insensatez geradora de um verdadeiro “fascismo social”, que mantém um grande contingente de seres humanos longe de qualquer contrato social: são seres socialmente invisíveis, rejeitados, excluídos. (SANTOS, 2010, p.31; 192-193).

Este fascismo social, do qual nos fala Boaventura Souza Santos (2010, p. 192), é resultado de um processo que busca manter um enorme contingente de seres humanos em condições de absoluta dominação, com o claro objetivo de explorar o trabalho humano, gerando riquezas para uns poucos e ampliando a miséria para um enorme contingente de seres humanos, o que se constitui em séria ameaça à vida.

Este “fascismo social” difere do fascismo político clássico, pois convive (está presente), com suas características, em sociedades democráticas, além de se articular em rede que é ao mesmo tempo local e global, este fenômeno é claramente observado em inúmeras sociedades contemporâneas em suas ações insensatas (que não são somente discursivas) e que se repetem em diferentes escalas em todo o mundo, em uma verdadeira globalização da insensatez humana (SANTOS, 2010).



Não se pode esquecer, ainda, que o mercado (os seus agentes) cria os sobrantes e os elimina (gerando uma perversa exclusão) e devora incessantemente pessoas para atender à lógica acumulativa do capital, tornando-se, deste modo, uma grande máquina violadora dos direitos humanos, precarizando e explorando o trabalho, e lançando mão do uso de inúmeros meios e estratégias que reduzem a humanidade do “outro”. (HINKELAMMERT, 2003, p. 11).

A oposição e questionamento a essa insensatez crescente, que consome e destrói seres humanos e a natureza, se concretiza nas lutas sociais que são reunidas, muitas vezes, sob a bandeira dos direitos humanos em diversas formas de organizações e coletivos presentes na sociedade, que ao pensar e promover o direito e a justiça colocam o ser humano no centro das decisões globais, isto é, os interesses de toda a humanidade como prioridade e não empecilho para o desenvolvimento. A sabedoria (sapiência) deve conduzir a ações de valorização do ser humano e a uma agenda inclusiva (BOFF, 1999).

A insensatez, que fomenta o fascismo social, é capaz de produzir toda sorte de injustiça e violência, por conter dentre suas expressões o egoísmo humano como forma de orientação. Vale, então, observar a sabedoria presente na arte, na qual muitos poetas e escritores expressam estes elementos em suas obras. A arte que intui e denuncia essa marcha insana presente em nosso mundo e que coloca a humanidade em contínuo risco e perigo. É assim com João Guimarães Rosa em Grande Sertão: veredas (2019, p. 16), quando afirma: “O senhor não duvide — tem gente, neste aborrecido mundo, que matam só para ver alguém fazer careta...”. A insensatez humana geradora de violência.

O mesmo João Guimarães Rosa (2019, p. 24), observa também a sabedoria humana, capaz de produzir beleza e justiça, de perceber o “outro” e ir em sua direção:

O senhor... mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas — mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

O ser humano não é sempre igual, não é e não precisa ser sempre o mesmo, “eles afinam e desafinam”, vivem simultaneamente essa existência e com a mesma potência e possibilidade, hora afinados e produzindo beleza, justiça e fortalecendo o direito, e em outros momentos desafinam e rompem com a justiça, negando em gestos e palavras o acolhimento do “outro”.

Neste contexto é que a Educação em Direitos Humanos (EDH) terá seu papel de promover, por meio de suas metodologias e práticas, a afinação desta orquestra caótica, mas possível, chamada humanidade. A possibilidade de “afinação da humanidade” está sempre no horizonte utópico das pessoas que se guiam pela sabedoria.

### **Os direitos humanos na perspectiva contra-hegemônica**

Este ser humano, como observou Max Weber, “é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu” (Apud GEERTZ, 1989, p.15). Daí a necessidade de encontrar nestas teias as práticas que favoreçam a ampliação do direito. Essa tarefa será possível ao adotar uma abordagem e perspectiva contra-hegemônica, que “escovar a história a contrapelo”, revolvendo o que está escondido por séculos de intolerância, racismo, preconceitos e violências e legitimados por narrativas parciais e não comprometidas com a memória, verdade e justiça. (BENJAMIM, 2013).



Como observa Homi Bhabha, “as perspectivas contra-hegemônicas surgem das práticas e discursos das minorias, que resistem à opressão”. Esta perspectiva contra-hegemônica, favorece a práxis das lutas pelos direitos humanos, por ser “testemunha das forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno” (BHABHA, 1998, p. 239).

Essa perspectiva contra-hegemônica, que se alia à práxis em defesa dos direitos humanos, tem ainda um potencial significativo, pois ela:

(...) revisa as pedagogias nacionalistas que analisam o mundo em uma relação binária (ricos e pobres em oposição), não há uma forma única de explicação das crises sociais, ela aponta a existência de fronteiras culturais e políticas muito complexas. (BHABHA, 1998, p. 239)

Um potencial crítico que, ao mesmo tempo, inclui um novo ponto de visão do mundo, rompendo como o modelo dicotômico de análise da realidade social. O pensamento contra-hegemônico é “a valorização das experiências sociais, políticas e culturais do Sul Global” (SANTOS, 2010, p 13).

O pensamento contra-hegemônico, possibilita, portanto, um aprendizado com o Sul Global, com os povos e grupos vítimas da brutalidade colonial. Não é um aprendizado sem engajamento e descompromissado, ele faz um convite à militância, visto que:

(...) só se aprende com o Sul na medida em que se concebe este como resistência à dominação do Norte e se busca nele o que não foi totalmente desfigurado ou destruído por essa dominação. ... só se aprende com o Sul na medida em que se contribui para a sua eliminação enquanto produto do império (SANTOS, 2010, p. 33).

Existe, a partir da abordagem contra-hegemônica, a presença de uma reflexão inclusiva e problematizadora, que colabora tanto para o empoderamento como para ampliação da agenda dos direitos humanos.

Obviamente que esta abordagem será incomoda, pois evidencia a marcha da exploração, da violência e a total ausência de compromisso com a vida humana e a natureza.

### **Direitos humanos ao longo da história**

Analisar os processos históricos observando as lutas sociais em defesa dos valores pautados no direito e na justiça é um exercício necessário e que possibilita observar as contradições e a dialética deste difícil processo de construção dos direitos humanos e da emancipação humana.

Neste espaço será possível somente realizar um recorte muito introdutório sobre esse processo histórico de construção dos direitos humanos. O tema é complexo, e como todo recorte, será uma simplificação deste complexo.

Em toda a antiguidade será possível encontrar valores fundamentados no direito e na justiça, muitas vezes oriundos de expressões religiosas. Assim será no Alcorão, com todos os seus ensinamentos e preceitos, que levará, por exemplo, à Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos.

É perfeitamente possível observar a presença de preceitos em defesa da vida nas mais diferentes tradições dos povos africanos. Muitos destes valores cruzaram o Atlântico com os homens e mulheres brutalmente escravizados na África e trazidos à força para as Américas. Trouxeram consigo estes valores e deixaram um legado de justiça e lutas por liberdade e o direito. Este legado africano para os direitos humanos precisa ser mais trabalhado, com o objetivo de compreender nossas heranças neste campo. Mas um olhar, ainda que passageiro, irá revelar o longo processo de luta dos povos africanos tanto na África como em sua diáspora, o legado de resistência, justiça e direito.



É possível observar em toda a filosofia oriental, essa ênfase e acento nos valores do direito e da justiça. Valores que estarão presentes, por exemplo, no código de Hamurabi, datado de 1700 anos a.C., considerado um dos códigos mais antigos da humanidade, com aproximadamente 282 leis reunidas, sendo a lei mais conhecida a chamada “Lei de Talião”, que apresenta uma série de preceitos baseados na reciprocidade do delito cometido: “dente por dente, olho por olho”.

A Lei de Talião é muitas vezes, no senso comum, alvo de uma interpretação equivocada, erroneamente vista como sendo expressão de uma vingança. Essa interpretação não condiz com o sentido da lei, que busca, na realidade interromper um ciclo permanente de vingança que atravessa gerações. Com a reciprocidade para o ato criminoso se busca finalizar um processo dando um “ponto final” e restabelecendo o *nomos* da sociedade. (Cf.: DHnet)

Já no prólogo do Código de Hamurabi apresenta a sua finalidade, ao afirmar que seu objetivo é: “prevenir a opressão do fraco pelo forte... para iluminar o mundo e propiciar o bem-estar do povo”, isto deixa claro que seu propósito não é a vingança, mas a busca por estabelecer o direito e a justiça, é certo que devemos considerar o contexto histórico e cultural (Cf.: DHnet).

Já por volta do ano 540 a.C, vamos nos deparar com outro código legal muito significativo nesta trajetória dos direitos humanos, trata-se do Cilindro de Ciro, um conjunto de leis elaboradas no reinado de Ciro II, rei da Pérsia (atual Irã). Este documento é considerado o mais antigo registro legal dos direitos humanos de que se tem notícia (Cf.: DHnet). Parte da narrativa sobre este documento é encontrada no livro de Esdras em 1,2-41 (que se encontra

---

<sup>1</sup> “O exílio na Babilônia terminou em 538 a.C. com o edito de Ciro (vv. 2-4). Os persas seguiam uma política de tolerância e respeito para com os costumes e a religião dos povos dominados, que continuavam politicamente dependentes e deviam pagar tributo.” (Comentário: BÍBLIA EDIÇÃO PASTORAL. Edições Paulinas)

no Antigo Testamento na Bíblia). Neste texto encontramos a seguinte narrativa:

"Assim diz Ciro, rei da Pérsia: "O Senhor, o Deus dos céus, deu-me todos os reinos da terra e designou-me para construir um templo para ele em Jerusalém de Judá.

Qualquer do seu povo que esteja entre vocês, que o seu Deus esteja com ele, e que vá a Jerusalém de Judá reconstruir o templo do Senhor, o Deus de Israel, o Deus que em Jerusalém tem a sua morada.

E que todo sobrevivente, seja qual for o lugar em que esteja vivendo, receba dos que ali vivem prata, ouro, bens, animais e ofertas voluntárias para o templo de Deus em Jerusalém".

O documento trata, entre outros assuntos, da liberdade religiosa e do retorno dos povos que viviam no exílio, expressam tolerância com as diferenças culturais e religiosas.

Na Grécia antiga, considerada o berço da democracia, vamos igualmente encontrar uma série de documentos e valores que se assentam sobre o princípio do direito e da justiça, isso é evidente no longo trabalho dos legisladores gregos, como Sólon, Licurgo e Drácon. A presença desta questão é de tal modo marcante que se nota até mesmo nas tragédias gregas essa preocupação e expressão, por exemplo no drama descrito em Antígona de Sófocles, que, em linhas gerais, aborda a questão do direito e justiça e a escrita das leis, ao problematizar a validade da lei, que não pode estar acima do direito e da justiça. Aborda a desobediência à lei, por parte de Antígona, em nome do direito e da justiça e dos valores humanos.

Considerando que o mundo ocidental possui uma forte herança judaico-cristã, é necessário observar ainda o papel que esta tradição, juntamente com muitas outras, possui na configuração do que denominamos modernamente como Direitos Humanos. Nesta direção é preciso refletir sobre o papel que dos chamados "Profetas sociais" desempenharam e o seu legado para o direito (PINSKY, 2007, p. 15).



A Justiça e o direito são temas que perpassam todo o Antigo Testamento (ou a Bíblia Hebraica). Desde o Pentateuco (cinco primeiros livros), passando por toda tradição profética, fica evidente a preocupação com a justiça e a dignidade humana, nas inúmeras denúncias contra a opressão e o abuso do poder ali registrada.

Essa preocupação em estabelecer uma ordem justa é repetida na tradição dos Profetas, que se pautam pelo anúncio e a denúncia, muitas vezes enfrentando os poderosos e sofrendo as duras consequências de suas críticas e busca pelo direito e a justiça. Essa tradição atravessou os séculos e estará presente desde os primeiros momentos do cristianismo.

A tradição profética, estará presente nas primeiras comunidades cristãs do oriente, e chegará até a sede do império romano. No Cristianismo os valores de acolhimento (amor ao próximo) e a expressão de solidariedade são elementos que atestam a relação com o próprio Cristo, não sendo possível a experiência de fé sem um desdobramento concreto na direção do outro: as obras.

## **As Revoluções burguesas e a noção moderna de direitos humanos**

Com as Revoluções Burguesas, (Inglaterra, França e Estados Unidos) se consolida uma nova compreensão do direito, fundamentado no Liberalismo com inúmeros pensadores que sustentam teoricamente as práticas e aspirações da burguesia: inicialmente como um contraponto ao absolutismo monárquico, que restringia as liberdades individuais, impedindo o desenvolvimento burguês.

Parte do que denominamos “direitos humanos”, tem seu fundamento nestas lutas revolucionárias burguesas, que objetivavam a liberdade (subjativa dos indivíduos), a liberdade jurídica frente à monarquia e o livre mercado.

## Fundamentos dos direitos humanos

Falar em Direitos Humanos é, necessariamente, nos perguntar sobre seus fundamentos, bem como sobre os mecanismos e sistemas de monitoramento e as formas de controle e promoção.

Sobre os fundamentos é possível destacar três (DORNELLES, 1989):

1. Idealista (direito natural)
2. Histórico-estrutural (construído historicamente)
3. Jurídico-positivista (reconhecido pela ordem jurídica)

Compreende-se que os direitos humanos são resultados de processos históricos, isto é, são edificados em uma relação de forças presentes na sociedade, este processo não ocorre de modo uniforme, linear e contínuo, ele se dá com ascensos e descensos, ou seja, avanços e por vezes retrocessos que dependem de inúmeros fatores. Este processo é, portanto, dialético, e será nesta perspectiva que ele deverá ser compreendido.

A luta em defesa dos direitos humanos se faz na história, por isso exige articulação para sua defesa, promoção e monitoramento o que se dará também por meio da educação em direitos humanos em todos os seus espaços possíveis (formal e não formal).

## A leitura marxista dos direitos humanos: a emancipação humana

Em seu texto “A questão judaica” (2000, p. 34), Karl Marx afirma:

O homem contemplado nos estatutos da Revolução Francesa não é o ser humano universalmente considerado, mas o membro da sociedade burguesa (...) o homem egoísta (...) separado dos outros homens e da sociedade.

A questão da igualdade e da liberdade presentes na sociedade burguesa se expressam tão somente como valores formais e não reais,



efetivos, não possibilitando a plena e verdadeira integração do indivíduo na sociedade.

A crítica de Marx aparecerá não somente em “A questão judaica”, mas também no Manifesto Comunista e vários outros textos, que merecem ser conhecidos e estudados. Contudo, é importante salientar que no mundo contemporâneo a pauta dos direitos humanos, tal qual observamos, possui uma força transformadora muito significativa, que não deve ser desprezada e diminuída, ela se apresenta como uma “forma de mediação” necessária na direção de uma efetiva emancipação humana.

### **Concluindo, os sinos dos direitos humanos dobram por ti e por mim**

Observamos a necessidade de uma práxis (em direitos humanos), isto é, uma ação que se transforma em uma verdadeira junção dialética entre a teoria e práticas cotidianas. Também é importante destacar que estas ações devem levar em conta a indivisibilidade dos direitos humanos, ou seja, o direito é indivisível, as diferentes formas de violações de direito atingem a toda humanidade, afetam a toda família humana sem exceções, mesmo que a pessoa ainda não reconheça.

Como observou o pastor e capelão anglicano John Donne, tão bem lembrado por Ernest Hemmingway (2017, p. 5), em “Por quem os sinos dobram”, o ser humano é uma totalidade imensa, membro de uma grande família: a humanidade, assim...

Nenhum ser humano é uma ilha, um ser inteiro, em si mesmo; todo ser humano é uma partícula do Continente, uma parte da Terra. Se um Pequeno Torrão carregado pelo Mar deixa menor a Europa, como se um Promontório fosse, ou Herdade de um amigo seu, ou até mesmo a sua própria, também a morte de um único ser humano me diminui, porque pertenço à Humanidade. Portanto, nunca procure saber por quem os sinos dobram. Eles dobram por ti.

Os “pequenos torrões de areia” importam, todas as vidas importam e possuem igual dignidade e direito. A violação de direitos, não importa onde e como ocorra sempre afetará a toda humanidade sem distinções. Os direitos humanos serão o fundamento sobre o qual se ergue a possibilidade de tornar o mundo um lugar habitável, é a base, portanto, da sociabilidade humana, e negá-lo é negar a vida, a dignidade a possibilidade de humanidade.

Os sinos que nos chamam a atenção para o sofrimento, para a angústia e a exploração dobram por todos e todas nós indistintamente, e clamam por justiça para todas as pessoas e todas as partes da Terra.



## Referências

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. (Org. trad. João Barreto). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: UNB, 1998.

BOFF, L. **Saber Cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

DHnet. Direitos Humanos. **Código de Hamurabi**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/hamurabi.htm>

DONNE, John. Meditações. In: HEMINGWAY, Ernest. **Por quem os sinos dobram**. Rio de Janeiro: Bertrant Brasil. 2017.

DORNELLES, João Ricardo W. **O que são direitos humanos?** São Paulo, Editora Braziliense. 1989.

HINKELAMMERT, Franz J. Pensar em alternativas: capitalismo, socialismo e a possibilidade de outro mundo. In: PIXLEY, J. (Coord.). In: **Por um mundo diferente**: alternativas para o mercado global. Petrópolis: Vozes, 2003, pp. 9-22.

MARX, Karl., **A Questão Judaica**. São Paulo, Centauro Editora. (2000) [1844].

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla B. (org.). Os profetas sociais e o Deus da cidadania. In: **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2007.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 22a ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura Souza. **A gramática do Tempo**. São Paulo: Cortez, 2010.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ZIZEK, Slavoj. **Em defesa das causas perdidas**. Trad. Maria B. Medina. São Paulo: Boitempo, 2011.

## Ensino de História e Direitos Humanos

Cleber Santos Vieira

### Resumo

A redemocratização brasileira não implicou na responsabilização do Estado e dos culpados por graves violações aos direitos humanos ocorridos durante a ditadura militar. Síntese desse processo, a Lei de Anistia deixou perguntas que ainda hoje permanecem em aberto: onde, como e quem foram os responsáveis pelas mortes e desaparecimentos de presos políticos. Neste artigo, defendemos o argumento de que esta situação produziu severos obstáculos para o desenvolvimento do direito à memória e à verdade enquanto política pública com inestimáveis consequências para a educação em direitos humanos e o ensino de história do passado recente. Problema que passou a ser oficialmente reconhecido três décadas depois, em 2009, quando o direito à memória e à verdade foi incluído na terceira edição do programa nacional de direitos humanos, bem como passou a compor o quadro de recomendações da Comissão Nacional da Verdade e de outras, como a Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”.

**Palavras-chaves:** Ensino de História; Memória e Verdade; Direitos Humanos.



Era uma vez...

Quando contarem esta história para uma criança,  
podem começar, como tantas outras, com a expressão

Era uma vez:

Era uma vez um país onde as pessoas foram proibidas de  
pensar, falar e fazer o que achavam certo.

Era uma vez um país onde muita gente ia presa, era  
submetida a torturas e depois assassinada. Até os mais  
jovens, até os adolescentes.

Era uma vez um país onde crianças e adolescentes foram  
torturados e privados da proteção de seus pais.

Era uma vez uma história triste que ninguém gosta de  
ouvir. Mas que precisa ser lembrada, contada e recontada  
para nunca se repetir.

...

Esta epígrafe foi inscrita no livro “Direito à memória e à verdade: histórias de meninas e meninos marcados pela ditadura” (BRASIL/SEDH, 2009, p. 13). O elemento “Era uma vez”, imanente à estrutura narrativa dos contos de fadas, é geralmente empregado para delimitar o público leitor implícito, bem como para inscrever certa indeterminação do lugar e do tempo nos quais os acontecimentos sucederam. Neste caso, porém, opera em sentido quase inverso, convidando aos que optaram por fazer da história seu ofício, a mover o foco narrativo de seus temas em direção às múltiplas práticas autoritárias ocorridas durante o período da ditadura militar. Assim, o texto desloca as violações aos direitos humanos para o centro das reflexões sobre a história ensinada às novas gerações. Crianças e adolescentes figuram como leitores implícitos de histórias de violência política praticadas, inclusive, contra outras crianças e adolescentes.

Sabemos desde Genette (2009, p. 131-140) que o ato de epigrafiar será sempre um gesto mudo, cuja interpretação depende do critério de leitura adotado pelo leitor. Mas existirá sempre o efeito-epígrafe revelador “da época, do gênero, ou a tendência de um escrito”. No caso em exame, a epígrafe revela que, em 2009, passados trinta anos desde as primeiras

denúncias sistematicamente formuladas por familiares de presos e desaparecidos políticos, os crimes cometidos pelo Estado brasileiro durante a ditadura militar permaneciam como um capítulo ainda inatingível plenamente pelo ensino de história. As particularidades que recobriram o processo de transição no Brasil reverberaram nos processos educacionais. A não instauração da Comissão Nacional da Verdade e Justiça, que apurasse e condenasse os implicados em violações aos direitos humanos, implicou em um déficit na educação em direitos humanos e por muito tempo na inexistência de ações oficiais no campo do direito à memória e à verdade.

Publicado em 2009, o livro “Direito à memória e à verdade: histórias de meninas e meninos marcados pela ditadura” expressa, parcialmente, a longa luta de familiares e mortos de desaparecidos políticos por memória, verdade e justiça desde 1979 quando, durante o II Congresso pela Anistia, ocorreu o lançamento do dossiê sobre assassinatos e desaparecimentos decorrentes de perseguição política desencadeada pelo poder autoritário constituído (IEV, 2009, p. 19).

Não obstante, as advertências e recomendações contidas no livro precisam ser circunstanciadas, sob o risco de desqualificar práticas de educadores/as em seus esforços por fazer do cotidiano da sala de aula um espaço de construção do conhecimento sobre o passado recente. Esta questão tem razão de ser. Nas décadas de 1960 e 1970, as ditaduras militares instaladas em países latino-americanos praticaram exaustivamente o terror de estado e violaram sistematicamente os direitos humanos, cujas marcas ainda hoje estão inscritas nessas sociedades. Estes fatos reverberaram nos respectivos sistemas de ensino de diversas formas, principalmente como conteúdo de disciplinas escolares. Nunca é demais lembrar fatos que conspiraram contra o ensino de história a partir de 1964, por exemplo: proibição da coleção “História Nova no Brasil”, livros didáticos produzidos no



âmbito do ISEB por uma equipe coordenada por Nelson Werneck Sodré; primazia dos estudos sociais e educação moral e cívica como disciplinas escolares em detrimento de história e geografia; prisão e aposentadoria compulsória de professores.

No mesmo período, as iniciativas para a transformação dos direitos humanos em conteúdos escolares, conforme previa pactos internacionais assinados pelo Brasil, foram rechaçados. E para isso receberam apoio dos mesmos que viabilizaram a escolarização do civismo. Assim, o Projeto de Lei nº 3398/1965 que propunha a inclusão da cadeira de Direitos Humanos nos estabelecimentos de ensino, recebeu parecer contrário do Conselho Federal de Educação a partir do relatório do Padre José de Vasconcellos, o mesmo que, anos depois, comporia a primeira Comissão Nacional de Moral e Civismo.

Impressiona que em muitos livros didáticos de educação moral e cívica e organização social e política do Brasil reproduziu-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos em suas páginas. Alguns deles reproduziram a declaração integralmente (BIAZON, 2014). Continuava-se, assim, um longo traço de permanência em nossa história em que a legislação nacional inspirada em princípios liberais convive com a manutenção de graves violações dos direitos humanos. Vale lembrar as considerações de Emília Viotti sobre a primeira constituição do império brasileiro, liberal na forma e escravocrata na prática.

As iniciativas elaboradas por entidades representativas dos/as historiadores foram muitas. Há de se destacar o volume de artigos publicados em periódicos, bem como o lançamento de coletâneas de textos condensando os debates arrolados em simpósios da ANPUH e outros fóruns. Fruto das experiências de professoras e professores de história debatidas no Encontro Nacional da ANPUH de 1982 que resultou na publicação do livro “Repensando a história”. Neste ciclo de revisão do ensino de história encontram-se, ainda,

as memórias dos “guerrilheiros das ideias” organizadas no livro “A deformação da história ou para não esquecer”, inserido na coleção Brasil: os anos de autoritarismo da editora Zahar (1985). Cite-se ainda o conjunto de práticas de ensino relatadas em “Ensino de história: revisão urgente” (1986) e as reflexões reunidas em “O ensino de história e a criação do fato” (1988). Discussões que desenharam novos horizontes para o ensino de história e já analisados acentuadamente por diversos enfoques. (ZAMBONI, 1991; NADAI, 1992; CORDEIRO, 2002; MARTINS, 2002; BITTENCOURT, 2005; FONSECA, 2001, dentre outros).

Estes debates compõem um quadro de testemunhos engajados que, na busca pela superação de determinado modelo de ensino, estimularam novas ideias pedagógicas. Eles somam-se aos testemunhos e textos memorialísticos publicados a partir de 1978 por ex-presos políticos, militantes, etc., travando intensa batalha contra as versões autoritárias. Essas vozes contribuíram decisivamente para alterar o panorama do ensino de história. Nesse sentido, tomando-se por fio condutor a história dos livros didáticos do período, é possível assinalar que também na esfera do ensino nasceu uma cultura democrática e de resistência. Mesmo não sendo possível afirmar que o direito à memória e à verdade tenha se tornado parte dos currículos oficiais é possível pensar, com Kazumi Munakata, que, ao analisar a produção didática do período de redemocratização lembrou que ali predominou “uma certa cultura, senão progressista ou esquerdista, ao menos democrática e a favor da abertura, pela participação e pela promoção da cidadania” (MUNAKATA, 1998, p. 291).

Apesar disso, porém, muitas vezes a história do passado recente foi incorporada como temática da história nacional, em um movimento pedagógico de entrelaçamento que a transformou quase em uma espécie de história oficial, em que os episódios concernentes à ditadura, fixados nos



currículos escolares, produziram homogeneidades sociais por meio das estruturas do passado. (DUSSEL, In: CARRETERO, 2007, p. 213).

Os nexos sistemáticos entre educação em direitos humanos e ensino continuavam desfeitos. A presença da Associação Nacional de História (ANPUH), a partir de sua área de atuação específica, em fóruns de lutas por direitos humanos sinaliza que também entre historiadores/as a questão está aberta e desperta interesse. Nesse sentido, em 2011, a Anpuh foi uma das entidades signatárias da petição judicial que reivindicava a abertura irrestrita dos arquivos públicos. Na ocasião, lançou o documento “Democracia, Direitos, Arquivos e Documentação”, no qual a associação afirmava:

Os direitos à informação e à memória constituem na sociedade democrática contemporânea, direitos civis, políticos e sociais. Os arquivos tornaram-se públicos, destinados aos cidadãos. A moderna arquivística é o resultado desta mutação fundamental: trata-se de preservar o direito à informação, o acesso. O arquivo, enfim, existe para seu usuário, para atender desde a mais “desinteressada” consulta à mais especializada pesquisa. Não pode haver democracia em países que negam e ocultam o passado em nome da “segurança do Estado”. Também não pode haver desenvolvimento da educação e da cultura onde se silencia sobre o passado, onde se nega a memória. Assim, quando um governo democraticamente eleito compactua com o autoritarismo, resguarda a tortura através de legislação de caráter duvidoso, é conivente com a queima de documentos e impede que a sociedade se defronte com seu passado torna-se ilegítimo porque negam aos cidadãos o mais básico direito: a existência enquanto seres autônomos. No momento em que o Estado e o governo se apresentam como inimigos da democracia, torna-se ilegítimo e só resta, a sociedade exercer o direito de rebeldia contra a tirania em sua própria defesa e em defesa da sociedade democrática.

Em 2014, o golpe militar de 1964 tornou-se, explicitamente, o tema de encontros de seções regionais da Anpuh em seis estados: Santa Catarina - “1964-1964: Memórias, Testemunhos e Estado”; Paraíba - “Poder, Memória e Resistência: os 50anos do Golpe de 1964; Espírito Santo - “Democracia, Golpes de Estado e Movimentos Sociais”: 50 anos do Golpe de 1964; Paraná

- “1964-1964: 50 anos do Golpe Militar no Brasil; Sergipe - “Cinquentenário do Golpe de 64”. A temática ainda foi debatida nos simpósios promovidos pelas regionais do Mato Grosso do Sul – “Ditaduras e Democracias no Mundo Contemporâneo”; Rio Grande do Sul – “História, Verdade e Ética”; Pará – “Memórias e Cidadania: Diálogos entre História Política”.

É preciso considerar que, em matéria de direito à memória e à verdade, a política educacional caminhou em ritmo bem mais lento. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os direitos humanos, juntamente com os direitos da cidadania, figuraram dentre os conteúdos dos temas transversais, incluído no repertório de ‘pluralidade cultural’ para o terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental. Defendeu-se nos PCNs que, para ser compreendida, a moralidade precisa ser examinada e ensinada à luz do contexto histórico e social dos povos exemplificando-se a partir da adesão ou não à tortura, “na idade média a tortura era considerada prática legítima, seja para extorsão de confissões, seja como castigo” (MEC, 1997). E complementa: “hoje, tal prática indigna a maioria das pessoas e é considerada imoral” (idem). O comentário sobre as bases morais da sociedade brasileira nos dias de hoje encerra-se através de citação do artigo 5º da constituição brasileira de 1988 “Ninguém será submetido à tortura nem ao tratamento desumano e degradante”. Adiante, igualdade e equidade, foram consideradas as bases da justiça, quando não efetivadas tornam-se túmulos das democracias e possibilitam o aparecimento de tiranias.

Em outro capítulo, a produção cultural foi efetivamente apresentada como mecanismo de resistência contra os processos de homogeneização, enquanto a memória mecanismo para construção de identidades individuais e coletivas. Registre-se ainda que nos PCN do Ensino Médio, para o segmento Ciência humanas e suas tecnologias, a abordagem sobre a questão da memória aparece novamente sem quaisquer vínculos às



resistências que ela produz em relação à violência política e ao terrorismo de Estado. Novamente sobressai a perspectiva de preservação e transmissão cultural:

Um compromisso fundamental da História encontra-se na sua relação com a **Memória**, livrando as novas gerações da “amnésia social” que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas. O **direito à memória** faz parte da **cidadania cultural** e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas. A constituição do Patrimônio Cultural e sua importância para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os nos “lugares de memória” construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido” (PCN, 1997, p. 10, grifos meus).

Lembremos que a construção de estreitos vínculos entre educação e o direito à memória e à verdade foi uma das questões centrais para se equacionar a justiça de transição em grande parte das nações que passaram por experiências autoritárias recentes. Nos PCNs, as relações entre história e memória são enunciadas como importantes componentes de identidades individuais e coletivas. Porém, o direito à memória foi delimitado nas fronteiras da ampla noção de cidadania cultural, o que certamente restringiu o próprio alcance do documento sobre a superação da “amnésia social” enunciada. Isto é, “quando a questão da memória entra em cena, o que se percebe é uma insegurança no sentido de colocar as construções de identidade como objeto da história” (RAMOS, 2009). Decerto, os ruídos da justiça que caracterizou a transição brasileira reverberam intensamente nos principais marcos legislativos da educação provocando, igualmente, certo silêncio a respeito do direito à memória e à verdade.

A questão nos leva a uma breve digressão a outras experiências latino-americanas e para se pensar como o tópico foi equacionado. Na Argentina, desde a publicação, em 1985, do livro “Nunca Más: Informe de la

Comissão Nacional sobre la Desaparición de Personas”, grupos que militam na defesa nos direitos humanos esforçam-se por transformar testemunhos de ex-presos políticos e registros oficiais da violência política em conteúdos escolares, formais ou não-formais. Neste caso, o livro “Haciendo memoria em El país de nunca más” (DUSSEL, FINOCCHIO, GOJMAN, 1997) significa ainda hoje um importante referencial, pois, de forma sistematizada, evidenciou que o Nunca Más comporta uma dimensão pedagógica. Nele, memória e direitos humanos entrelaçam-se em um movimento que os converte em problema pedagógico. Assim, os trabalhos da Comissão encarregada por investigar os crimes políticos de responsabilidade estatal foram transformados em subsídios para o ensino da história do passado recente. Com efeito, esta postura implicou em conferir, na esfera do ensino, visibilidade a acontecimentos históricos a partir de abordagens centradas em temporalidades mais amplas, capazes de romper com a exclusividade dos marcos cronológicos tradicionais. O direito à memória e à verdade conquistou primeiro plano da cena histórica; a memória, esta história viva, conforme chamou Pierre Nora (1993), misturou-se aos registros oficiais da ditadura provocando profícua reflexão histórica.

No Brasil, a ausência de programas educacionais e culturais voltados para a história e memória do passado recente abriu espaço para que o vazio institucional deixado fosse ocupado por outros mecanismos. Neste sentido, o cinema nacional e a televisão são exemplares, desde os que, adotando perspectiva ficcional, trataram a luta armada como uma aventura estudantil das classes médias urbanas até documentários de maior consistência que utilizam os fios da memória como eixo da luta contra a ditadura e seus muitos legados. Cada qual com seus limites, tornaram-se canais pelos quais fluíram versões de grande impacto na construção social da memória em torno da ditadura militar. Nunca é demais lembrar que, após



1985, a exposição massiva do tema encontrou eco na minissérie global “Anos Rebeldes” (1992), produzida por Gilberto Braga, um renomado autor de telenovelas. Assim, “O que é isso Companheiro?”, produção baseada no relato homônimo de Fernando Gabeira de 1979, tornou-se na década de 1990 um vídeo exaustivamente difundido em escolas, cujos caminhos pouco espaço concederam para um debate mais aprofundado sobre a questão, como o sugerido pela coletânea “Versões e Ficções: o sequestro da história” (ARAÃO *et al.* 1997). Mais recentemente, até mesmo a telenovela, gênero muitíssimo popular na televisão brasileira, transformou a ditadura militar em roteiro. Escrita por Tiago Santiago, a novela “Amor e Revolução” foi exibida pelo SBT entre 2011 e início de 2012.

O esvaziamento do direito à memória e à verdade como política pública resultou em imagens congeladas do passado, nas quais a ditadura militar e as lutas de resistências encerraram-se em 1985, guardadas sob o manto da Lei de Anistia de 1979 e sem nenhum legado para o tempo presente. As lacunas deixadas tornaram ainda mais relevantes ações realizadas por grupos de defesa dos direitos humanos<sup>2</sup>. Portanto, neste período, os avanços mais significativos na esfera do direito à memória e a verdade operaram-se em espaços paralelos ao sistema educacional a partir, sobretudo de marcos importantes da luta de familiares e mortos de desaparecidos. Tais processos atualizam a memória das graves violações aos direitos humanos praticados durante a ditadura através da luta por justiça impactando diretamente na reflexão e reconsideração das próprias fronteiras cronológicas da assim chamada nova república.

A literatura de testemunho, por exemplo, desde o final da década de 1970, registra inúmeros textos publicados por militantes de esquerda e expostos políticos. Em um recorte analítico mais amplo, estes testemunhos

---

<sup>2</sup> <http://www.desaparecidospoliticos.org.br>

compuseram um quadro de produção cultural mais extenso de livros e editoras que se opuseram à ditadura e configuraram um nicho muito específico no mercado editorial brasileiro como tem demonstrado algumas pesquisas (REIMÃO, 2011; MAUÉS, 2013).

A transformação de “lugares de memória” na perspectiva do direito à memória, verdade e justiça também expressam este engajamento. Como é o caso da localização da vala clandestina do cemitério de Perus em abril de 1990 desembocou no pedido de investigação pela prefeitura de São Paulo e na instalação, em 1992, da Comissão Parlamentar de Inquérito – Perus Desaparecidos Políticos na Câmara Municipal. Muito embora o direito à memória e à verdade não tenham sido tematizados os processos se desenvolveram no mesmo contexto do Projeto Educação em Direitos Humanos realizado pela secretaria de educação de São Paulo e integrou Movimento de Reorientação Curricular (MRC).

Outro fato relevante consistiu na abertura, em 1994, do acervo do Departamento de Ordem Política e Social de São Paulo (DEOPS) pelo Arquivo do Estado de São Paulo. Desde então as fichas passaram a servir não apenas de subsídios para investigação judiciais buscando esclarecimento das circunstâncias das prisões, mortes e desaparecimentos de militantes de esquerda, como também passou a ser fonte documental para diversas dissertações e teses acadêmicas. Por meio do serviço de ação educativa estudantes, professores e escolas da educação básica contam com programas regulares de acesso aos documentos, incluindo oficinas sobre o tratamento pedagógico do acervo DEOPS. Cite-se ainda a criação da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos (CEMDP) através da Lei 9.140/95. Efetivada no ano seguinte, CEMDP foi responsável por protocolar 475 processos circunstanciando os assassinatos praticados pelo Estado brasileiro durante a ditadura. Este tem sido um importante mecanismo para a transformação da



luta por memória e verdade em justiça. O relatório da SEDH/PR publicado em 2007 no livro “Direito à Memória e à Verdade” é considerado um símbolo desse processo:

a importância do livro reside no fato de estabelecer o reconhecimento da responsabilidade do Estado pelos assassinatos cometidos pela repressão política durante a ditadura mediante os indícios e provas fornecidos pelos familiares e depoimentos, documentos e perícias feitas que corroboraram as denúncias. Esse registro oficial deixou claro que não podem coexistir versões conflitantes sobre as mortes (IEV, op. cit, p. 37).

Nesta perspectiva, insere-se também o tombamento pelo patrimônio histórico do antigo prédio do DEOPS (1940-1983) e sua transformação em lugar de memória, o Memorial da Liberdade (1999). Neste mesmo ano foi apresentada a peça “Lembrar é resistir”, cujas cenas foram apresentadas interior das celas do antigo presídio político. A partir de 2008 o prédio passou a ser chamado de Memorial da Resistência. Dentre as linhas de atuação, destaca-se a ação educativa com diversos níveis de atividades comprometidas com a formação cidadã em bases democráticas:

O Programa de Ação Educativa, uma das linhas programáticas do Memorial da Resistência de São Paulo, desenvolve atividades baseadas no diálogo entre o discurso expositivo e diferentes perfis de público, com o objetivo de contribuir com a reflexão e a formação de cidadãos críticos em relação à História Republicana do Brasil e de sensibilizar sobre a importância do exercício da cidadania, do aprimoramento da democracia e do respeito aos direitos humanos Também procura dialogar e construir articulações com os equipamentos culturais e a comunidade do entorno do Memorial.<sup>3</sup>

Todo esse processo verificado no Estado de São Paulo e em outros estados resultaram em articulações ainda mais amplas e incisivas pelo direito à memória e à verdade. Na esfera do acesso aos arquivos, o Movimento

---

<sup>3</sup> <http://www.memorialdaresistencia.org.br/memorial/default.aspx?mn=12&c=81&s=0>

Desarquivando o Brasil moveu uma Ação Direta de Inconstitucionalidade contra a lei 11.111/05, que vedava por tempo indeterminado o acesso a documentos oficiais considerados imprescindíveis à segurança do Estado.

Em 2007, O Movimento Nacional pelos Direitos Humanos (MNDH) desenvolveu a campanha pelo Direito à Memória e à Verdade. Dentre os materiais produzidos pela campanha encontra-se a “Coletânea de Subsídios” (MNDH, 2007) e a cartilha “Uma história por contar: pelo direito humano à memória e à verdade”. Novas dúvidas e incertezas sobre o conhecimento sobre o passado foram lançadas:

Há várias perguntas que continuam sem resposta. Entre elas: será que a sociedade brasileira efetivamente construiu o Estado Democrático de Direito, estabelecido pela Constituição de 1988, tendo na base a condenação de todas as formas de autoritarismo? Parece que fez isso apenas parcialmente, porque não promoveu o conhecimento e o reconhecimento do passado ditatorial e não repudiou de forma contundente e clara as violações cometidas. Parece que o Estado Democrático foi construído na base do esquecimento (MNDH, 2007, p. 12).

Muitas das ações nesta área orbitaram em torno de projetos elaborados no Ministério da Justiça<sup>4</sup>. Um deles é o Projeto Marcas da Memória, instituído em 2008 com o objetivo de resgatar a memória sobre as vítimas que tiveram sua voz calada no período ditatorial. Outro é o “Centro de Documentação e Pesquisa do Memorial da Anistia Política do Brasil” reúne depoimentos e informações sistematizadas e uma série de produtos resultantes de iniciativas educacionais e culturais em sua maioria disponibilizados em versões digitais. De maneira mais ampla a finalidade do projeto consiste em “descentralizar do Estado o processo de fomento à memória histórica sobre violações aos direitos humanos e cidadania ocorrida no passado, garantindo a insurgência de memórias plurais, que reflitam a

---

<sup>4</sup> <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/anistia/projetos/projetos-de-memoria-e-reparacao#memorial>



diversidade de perspectivas que o povo brasileiro tem da sua própria história”. No conjunto estas ações construíram um importante acervo de fontes orais e audiovisuais abertos à consulta e pesquisas.

Em 2009, o Núcleo de Preservação da Memória Política do Fórum dos Ex-Presos e Perseguidos Políticos de São Paulo em parceria com o Memorial da Resistência de São Paulo passou a promover os Sábados Resistentes, que consiste em um

espaço de discussão entre companheiros combatentes de ontem e de hoje, amigos, estudiosos, estudantes e visitantes do Memorial da Resistência para o debate de temas ligados às lutas contra a repressão, em especial à resistência ao regime militar, implantado com o golpe de Estado de 1964. Nossa preocupação é estimular a discussão e o aprofundamento dos conceitos de Liberdade, Igualdade e Democracia, fundamentais ao Ser Humano em busca de sua libertação.<sup>5</sup>

Outras atividades significativas do Núcleo de Memória Política nas tentativas de maior interface com a área de educação tem sido o curso “Ditadura: História e Memória”. No biênio 2013 e 2014 o curso foi realizado em cooperação com um conhecido curso preparatório para estudantes vestibulandos, o Cursinho da Poli.

Essa é uma grave constatação, uma ferida aberta. O silenciamento sobre essa ferida torna a história uma narrativa na qual ficam suprimidas as agressões à cidadania, a tortura e os assassinatos institucionalizados. O resultado é uma desordem na memória política do país, cujos fatos passados perdem seus nexos com o presente, transformados em episódios fragmentados ou lembranças esparsas e sem relevância.

Nessa perspectiva, o curso pretende apresentar uma narrativa que vai além da versão oficial, buscando iluminar os fatos históricos mais relevantes para a articulação do golpe de 1964, para a consolidação do regime ditatorial e a construção de seu aparato repressivo. Para retirar esses fatos da sombra em que foram colocados, será dado protagonismo aos atores atingidos pela violência do Estado, invertendo a posição em que foram colocados pela

---

<sup>5</sup><http://www.memorialdaresistencia.org.br/memorial/default.aspx?mn=41&c=75&s=0> último acesso em 26/04/2016

narrativa oficial, recuperando o que foi suprimido para, assim, recriar o sentido da história do período.<sup>6</sup>

Nota-se, outra vez, forte crítica à forma pela qual a história da ditadura militar e ensinada. Sem ênfase nos graves crimes contra os direitos humanos, diz o texto, a história sobre o período torna-se um varal factual.

Nesta linha crítica em relação ao ensino de história e ausência do tratamento sistemático com a questão do direito à memória e verdade, em 2009, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, em parceria com a ONG Ágere, promoveu o curso “Direito à Memória e à Verdade”, que tinha por finalidade:

Realizar a capacitação de professores da rede pública de ensino, preferencialmente professores de história, sociologia e filosofia, aplicadas por meio de um curso à distância em todas as regiões do País, para que possam transmitir em suas formações uma reflexão crítica e numa perspectiva dos direitos humanos, da história do Brasil durante a ditadura militar (ÁGERE, 2010, p. 6).

O relatório do curso demonstra que o perfil da esmagadora maioria dos interessados era composto por professores de história, 2.243 do total de 8.336 inscritos, sendo São Paulo e Bahia os estados da federação com maior incidência.

Em maio do mesmo ano foi criado o “Centro de Referência de Lutas Políticas no Brasil (1964-1985): Memórias Reveladas”<sup>7</sup> através da portaria 204 de 13/05/2009. Resultado das ações do grupo de Trabalho criado pela Secretaria da Especial de Direitos Humanos da Presidência República, o “Memórias Reveladas” armazena o acervo de alguns dos principais órgãos do sistema repressivo do período ditatorial como o do Conselho de Segurança Nacional (CSN), da Comissão Geral de Investigações (CGI) Serviço Nacional

---

<sup>6</sup> <http://www.nucleomemoria.org> último acesso 27/04/2016

<sup>7</sup> <http://www.memoriasreveladas.gov.br/>



de Informação (SNI). Possui ainda parcerias com instituições públicas responsáveis pela gestão dos acervos dos departamentos estaduais da polícia política.

E finalmente em 2009, ano de celebração dos 30 anos de luta pela Anistia no Brasil, a confluência de todos os movimentos culminaram na inserção do direito à memória e à verdade na terceira edição do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), Decreto 7.037 de 21 de dezembro de 2009. O direito à Memória e à Verdade tornou-se desde então um dos eixos estruturantes da política de direitos humanos no Brasil definido nas seguintes diretrizes:

- a) Diretriz 23: Reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do Estado;
- b) Diretriz 24: Preservação da memória histórica e construção pública da verdade; e
- c) Diretriz 25: Modernização da legislação relacionada com promoção do direito à memória e à verdade, fortalecendo a democracia. (BRASIL, 2010).

Temos, então, que 2009 corresponde à um parâmetro normativo importante para o direito à memória e à verdade, que também colocou no horizonte da sociedade a Comissão Nacional da Verdade (CNV), criada três anos depois por força da Lei 12.528/2011 e efetivamente instalada em maio de 2012. Em 2013 este eixo direito à memória e à verdade do PNHD-3 foi impulsionado pela Comissão de Anistia, que incorporou as atribuições de desenvolver projetos visando a memória e reparação. Sucedeu-se desde então maior visibilidade das iniciativas já existentes de grupos de direitos humanos.

Ainda adotando por referência o Estado de São Paulo é possível relacionar na mesma direção a instalação da Coordenadoria de Direito à Memória e à Verdade na estrutura da secretaria de direitos humanos e cidadania da capital paulista. Entre 2012 e 2015, esta coordenadoria operou como órgão responsável pelo desenvolvimento de cursos, seminários e

distribuição de livros e filmes sobre a ditadura militares voltados para a formação de educadores. Em 2016 esta coordenadoria desenvolveu uma ousada e consistente proposta de ação pedagógica de educação em direitos humanos na rede municipal de ensino denominada “Conhecer para não repetir: Educação em Direito à Memória e à Verdade nas Escolas”<sup>8</sup>. Registre-se ainda a Escola de Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo que em 2015 promoveu o curso Ditadura e Direitos Humanos.

Tais ações são, em grande medida, pautadas pelos questionamentos de familiares de mortos e desaparecidos durante a ditadura e, por isso, conferiram aos testemunhos inestimável valor pedagógico. Experiências individuais tornam-se o fio condutor da luta política e da preservação da memória fazendo do testemunho um ato histórico situado “no ponto de encontro entre uma vida particular e interior, irreduzível a seja que média for, rebelde a qualquer generalização, e os impulsos coletivos do mundo social” (ARIÈS, 1992, p. 71). Dos testemunhos emergem as memórias da violência física, tema de difícil abordagem, mas insubstituível na tarefa de qualificar o terror de Estado.

Torna-se imperativo para o ensino de história, então, considerar a relevância da publicação de materiais didáticos produzidos por grupos de defesa dos direitos humanos que apresentam caminhos a partir dos quais os laços entre educação em direito à memória e verdade e ensino de história podem assumir feições sistemáticas. As experiências pedagógicas dedicadas a esta articulação executadas por professores e professoras são muitas. Na impossibilidade de registrar e apresentar este universo de práticas, citemos algumas publicações que se destacam por atuarem na imbricação entre conhecimento histórico em suas articulações com o seu ensino e os direitos humanos.

---

<sup>8</sup> <http://cdmvsmdhc.wixsite.com/edital/conhecer-para-nao-repetir>



É o caso da pesquisadora Maria de Fátima Cunha que, recentemente, publicou o artigo “Documentos para a história e o seu ensino: Brasil Nunca mais (Projeto “A”) e Manual Antiguerrilhas das Agulhas Negras” (CUNHA, 2015). Trata-se de uma reflexão que incide nas articulações possíveis entre a documentação publicada pelo projeto *Brasil Nunca Mais* (ARNS, 1995) e seus usos no ensino de história. O BNM foi elaborado por um reduzido grupo formado por advogados e religiosos, desenvolvido e apoiado internacionalmente pelo Comitê Mundial das Igrejas e pela Arquidiocese de São Paulo. Sua história preserva a singularidade de, em pleno funcionamento da ditadura, traçar a radiografia da repressão através de 900 mil páginas extraídas de documentos da própria justiça militar, sobretudo dos inquéritos movidos contra presos políticos no âmbito do Superior Tribunal Militar (STM). Apesar da importância dos depoimentos e documentos revelados pelo BNM<sup>9</sup>, contudo, à época, não alcançaram espaços institucionais em programas de educação em direitos humanos ficando o seu potencial restrito a ações pontuais e iniciativas individuais.

Em 2013 foi publicado o livro “Ditadura Militar e Democracia no Brasil: História, Imagem e Testemunho” (ARAÚJO *et al.*, 2013) que se propõe a discutir problemas e apresentar propostas metodológicas acerca do tema ‘ditadura militar’ no ensino de história. O livro divide-se em nove capítulos, assim distribuídos: O Pré-64; O Golpe Civil-Militar de 1964; Formas de Luta e de resistência Política; Prisão, Clandestinidade e Exílio; A luta dos familiares de mortos e desaparecidos políticos no Brasil; Anistia Ampla, Geral e Irrestrita; Arte e Revolução; Redemocratização e o Direito à Memória e à Verdade e à Justiça; Lugares de Memória. Há de se destacar o peso conferido ao uso da história oral que, de acordo com o texto de apresentação assumem funções peculiares, pois “no caso de um passado marcado pela violência

---

<sup>9</sup> <http://bnmdigital.mpf.mp.br>

política, os depoimentos se transformam em testemunhos que traduzem o trauma, mas também a superação. Esse duplo aspecto fica particularmente claro nos trechos selecionados de depoimentos sobre prisão.” (ARAÚJO, 2013, p.10).

Inclui-se nesta mesma perspectiva a publicação de “Não Calo, Grito: memória visual da ditadura civil-militar no Rio Grande do Sul”. O livro foi distribuído nas escolas do Rio Grande do Sul acompanhados por um Caderno Pedagógico destinado aos professores com o objetivo de “propor reflexões sobre o ensino de história da ditadura e apresentar atividades para serem desenvolvidas em turmas de ensino médio” (RODEGUERO, GUAZZELLI, DIENSTMANN, 2013, p. 5). As propostas baseiam-se nos temas dos seis capítulos abordados no livro (1. O movimento da legalidade e o golpe de 64 em fotos e charges; 2. Os movimentos sociais e a resistência à ditadura e à repressão; 3. As formas de legitimação da ditadura e o apoio civil; 4. A instalação do autoritarismo: política institucional durante a ditadura; 5. Cultura e comportamento durante a ditadura; e 6. A redemocratização e as heranças da ditadura).

Registre-se ainda textos produzidos para fins didáticos em outras estruturas narrativas. Este é o caso de “Brasil: ditadura militar, um livro para os que nasceram bem depois” no qual as memórias de uma família destruída pela ditadura perfilam o enredo da história em quadrinhos emoldurada por boxes explicativos (FERRAZ; BORTONE, 2012). Surge, assim, uma narrativa que combina ficção, informação e atualização das várias formas de luta contra ditadura. O trecho abaixo é parte do diálogo entre Clarice, filha de desaparecido político e sua sobrinha, Clara, às vésperas de um escracho. Um Box, fixado no rodapé da página explica. Escrachos são “manifestações surgidas em todo o Brasil, a partir de 2012, organizadas por jovens e movimentos sociais, seu objetivo é expor publicamente para a sociedade os



nomes dos envolvidos nos crimes de lesa-humanidade produzidos pela ditadura.” Precedendo-o o diálogo:

- Clara, você sabia que, em 2010, a Corte Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), determinou ao governo brasileiro a INVESTIGAÇÃO e a PUBLICIZAÇÃO de todos os crimes feitos pelo Estado durante a ditadura (incluindo a abertura de todos seus arquivos), o ESCLARECIMENTO das circunstâncias das mortes e dos desaparecimentos de todos os militantes e simpatizantes e a RESPONSABILIZAÇÃO do Estado brasileiro por todos esses crimes?

- Eu ouvi falar disso: é a primeira ação sobre a ditadura que foi levada para um Tribunal Internacional, não é?

- É isso mesmo. Agora, o governo, como resposta, está fazendo a Comissão Nacional da Verdade, cuja proposta não consta na sentença.

- Mas tia Clarice, será que ele vai cumprir esta sentença.

- Não sei, vamos ver no que vai dar. (idem. ibidem. p. 25).

O excerto reporta-se à condenação do Estado brasileiro pelas graves violações aos direitos humanos praticados durante a ditadura militar no Brasil. Pela primeira vez na história, ações de órgãos de repressão que atuavam no período foram reconhecidas como criminosas. Desde então, à luz dos pactos internacionais firmados a partir da Declaração dos Direitos Humanos de 1948, as prisões ilegais, torturas, mortes e desaparecimentos de pessoas ocorridos entre 1964-1985 não apenas foram julgadas como crimes contra alguns dos direitos básicos da humanidade, como responsabilidade do Estado cabendo, por isso, medidas reparatórias.

A importância do fato narrado não reside apenas no ineditismo da decisão de uma Corte Internacional contra o Brasil, mas também por expressar a longa luta de familiares de mortos e desaparecidos políticos pela busca a justiça, memória e verdade. Ampliando a escala de observação perceberemos que o excerto também lança dúvidas sobre o alcance do conhecimento deste fato na sociedade. A expressão “você sabia” realiza um duplo movimento: um em tom instrutivo, no qual leitores implícitos desconhecem acontecimentos históricos relevantes. Em outro, confere

inteligibilidade à violência política e ao terror de Estado, expressões inusuais no vocabulário escolar brasileiro. Por isso mesmo projetam questões importantes sobre o ensino de história e o direito à memória e à verdade.

Ademais, os limites da Comissão Nacional da Verdade enunciados em 2012 neste HQ, já eram verificados no próprio contexto de execução das atividades da CNV. Assim, em 2013, a Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva” publicou integralmente a sentença de condenação do Estado brasileiro no caso Araguaia pela Corte Interamericana de Direitos Humanos onde advertia:

Embora a criação da Comissão da Verdade pelo Estado brasileiro não seja mencionada como ponto condenatório, é uma obrigação expressamente mencionada no parágrafo 297 da sentença da Corte, que exorta a criação desse mecanismo, mas destaca que os trabalhos da Comissão da Verdade não “substituem a obrigação do Estado de estabelecer a verdade e assegurar a determinação judicial de responsabilidades individuais, através dos processos judiciais penais” (CVES, 2013, p. 8).

Após dois anos de trabalho, a CNV publicizou o relatório final. Nele, a ênfase conferida aos direitos humanos nas disciplinas escolares recebeu considerável atenção e o ensino de história aparece como sua pedra de toque. Observa-se o relançamento da advertência que aparece na forma de epígrafe na abertura desse artigo:

O compromisso da sociedade com a promoção dos direitos humanos deve estar alicerçado na formação educacional da população. Assim, deve haver preocupação, por parte da administração pública, com a adoção de medidas e procedimentos para que, na estrutura curricular das escolas públicas e privadas dos graus fundamental, médio e superior, sejam incluídos, nas disciplinas em que couberem, conteúdos que contemplem a história política recente do país e incentivem o respeito à democracia, à institucionalidade constitucional, aos direitos humanos e à diversidade cultural (BRASIL, 2014, p. 970).



Este tópico recebeu igualmente atenção especial nas atividades da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”. A história do ensino de história durante os anos autoritários foi objeto de debate em audiência pública sobre o legado da ditadura militar na educação. Dentre outras recomendações, o relatório final indicou a necessidade de:

adoção do conteúdo de todos os relatórios das Comissões da Verdade para referência das diversas disciplinas escolares, observando, por exemplo, o ensino da História do Brasil, que até hoje não ensina sobre as graves violações dos Direitos Humanos cometidas por agentes ditatoriais e suas ações políticas que implicaram em atrasos significativos na conquista de direitos e no pensamento crítico e social<sup>10</sup> (CVESP, 2014).

Os comentários presentes nestes três últimos documentos comentados possibilitam outras reflexões sobre os nexos entre ensino de história e direitos humanos, a começar por reafirmar a advertência quanto à ausência, nos conteúdos escolares, das diversas formas de violência política praticadas pela ditadura. Por este ângulo e pelos vínculos que mantém com o tempo presente, a complexidade de análise envolvendo os combates, armados ou não, travados contra o autoritarismo parecem não ocupar ainda o devido espaço institucional, na forma de programas oficiais para a educação em direito à memória e verdade: reivindica-se explicitamente que a exemplo do que vem ocorrendo em propostas educacionais de outros países latino-americanos, o trinômio ‘memória, verdade e justiça’ corresponda a um dos eixos do conhecimento histórico transmitido às novas gerações. Esta postura compreende e postula, então, uma dimensão ética para o ensino de história na qual perfila certa escala valorativa baseada no princípio de que “*quando*

---

<sup>10</sup>Arquivo eletrônico do relatório da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”. Disponível em: <http://verdadeaberta.org/relatorio/tomo-i/parte-i-cap10.html>, última consulta 13/12/2015.

*lo que esta en juego es la diferencia entre la vida e la muerte, la justicia e la impunidad, no hay lugar para los merodeos” (PINEAU et al., 2006, p. 178).*

Os documentos revelados pelas Comissões da Verdade amplificaram os temas debates ocorridos nas escolas, nas ruas, congressos, simpósios, seminários em torno dos 50 anos do Golpe conferindo legitimidade a fatos há muito denunciados pela sociedade: os íntimos laços entre civis e militares são agora oficialmente relatados em livros de portaria que registraram assídua frequência de empresários em presídios e outros centros de tortura; em documentos que detalham a colaboração de empresas brasileiras e estrangeiras na espionagem de trabalhadores; na confiança e descrição do *modus operandi* do funcionamento de casas clandestinas por parte de militares de altas patentes no comando na estrutura da repressão. Neste caso, não apenas o documento escrito, os depoimentos gravados e disponibilizados em páginas de internet especializadas ou simplesmente no *Youtube* compõem um novo cenário. Escrever e ensinar a história do passado recente do país pode ser feita a partir de reveladores documentos e importantes veículos de comunicação especializados<sup>11</sup>.

Após as conclusões dos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade (2014), permanece o quadro de restrição de se fazer usos de documentos oficiais, comprobatórios de desaparecimentos de pessoas e outros crimes praticados por agentes da repressão em exercício de suas funções policiais. O esclarecimento das circunstâncias da morte e desaparecimentos de presos políticos continua sem resolução. Não existem respostas para as perguntas Como, Onde e Por Quem foram assassinatos, que desde 1979 mobilizam os familiares na busca por memória, verdade e justiça. Dessa mobilização permanente conectada ao contexto da Comissões da

---

<sup>11</sup> Aos já citados neste texto, adicione-se: <http://memorialanistia.org.br/>;  
<http://memoriasdaditadura.org.br/>



Verdade surgiu um dos registros de maior impacto pedagógico para o ensino de história em perspectiva do direito à memória, à verdade e justiça. Trata-se do livro “Infância roubada: crianças atingidas pela ditadura militar no Brasil” (ALESP, 2014). resultado da audiência pública homônima, “Infância roubada”, realizada pela Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”. Durante a audiência, foram relatados os testemunhos de crianças e adolescentes filhos de perseguidos políticos e desaparecidos durante a ditadura militar. O conjunto dos quarenta e quatro testemunhos que habitam o livro redimensiona a história da ditadura militar brasileira, pois deslocam as imagens congeladas do passado, permeadas de lugares comuns, para o nível mais sensível da percepção da experiência histórica, o eixo da memória que como tal permitem perceber o quanto da violência praticada pela ditadura ainda ocupam lugar na história do tempo presente e na vida das pessoas. É a história viva que, rememorada, redimensiona a experiência do que significou ser criança em tempos de ditadura e, com isso, instaura outro paradigma para o ensino de história em suas interfaces com o direito à memória e verdade.

A não inclusão desse tema no repertório de prioridades das políticas educacionais repercute decisivamente na formação das futuras gerações. E disso dependerá a afirmação da educação em direito à memória e verdade, bem como os destinos da transição democrática brasileira.

## Referências

ÁGERE COOPERAÇÃO EM ADVOCACY. **Projeto Direito à Memória e à Verdade**. Relatório Técnico Final. Brasília: Ágere, 2010. Mimeo.

ARAÚJO, Maria Paula; Santos, Desirree dos Reis; SILVA, Izabel Pimentel da (orgs.). **Ditadura Militar e Democracia no Brasil** : História, Imagem e Testemunho. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013.

ÁRIES, Philippe. **O tempo da história**. Lisboa: relógio D'Água, 1992.

ARNS, D. Paulo Evaristo. **Brasil: nunca mais**. Um relato para a história. Petrópolis, 1985.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório da CNV**. Brasília: CNV, 2014 (Recurso Eletrônico).

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos / **Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Direito à memória e à verdade** : histórias de meninas e meninos marcados pela ditadura Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2009.

BRASIL: Secretaria Nacional de Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH3)**. Brasília: SDH/PR, 2010.

CABRINI, Conceição (et al). **O Ensino de história**: revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COMISSÃO DA VERDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO “RUBENS PAIVA”. **A condenação do Estado brasileiro no Caso Araguaia pela Corte Interamericana de Direitos Humanos**. São Paulo: CVESP, 2013.

COMISSÃO DA VERDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Relatório**. (Tomo I, Parte 1 – O legado da ditadura na educação brasileira.). São Paulo: CVESP, 2015. (Recurso Eletrônico). Disponível em <http://verdadeaberta.org/relatorio/> último acesso 27/04/2016.

COMISSÃO DE FAMILIARES DE MORTOS E DESAPARECIDOS POLÍTICOS; INSTITUTO DE ESTUDOS SOBRE A VIOLÊNCIA DE ESTADO. **Dossiê Ditadura** : mortos e desaparecidos políticos no Brasil (1964-1985). 2ª Ed. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

COMISSÃO PARLAMENTAR DE INQUÉRITO - Perus Desaparecidos Políticos. **Relatório Onde Estão?** São Paulo: Câmara Municipal de São Paulo, 1992.



CORDEIRO, Jaime F.P. **Falas do povo, figuras da tradição** : o novo e o tradicional (anos 70 e 80). São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

CUNHA, Maria de Fátima. **Documentos para a história e o seu ensino** : Brasil Nunca mais (Projeto “A”) e Manual Antiguerrilhas das Agulhas Negras” (CUNHA, 2015). História e Perspectivas, Uberlândia (52): 109-138, jan/jul, 2015.

DIENSTMANN, Daniel; GUAZZELLI, Dante; RODEGHERO, Carla. **Não Calo, Grito**: memória visual da ditadura civil-militar no Rio Grande do Sul Ditadura Militar. Caderno Pedagógico: reflexões e atividades para a sala de aula do ensino médio. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013.

DUSSEL, Inés e PEREYRA, Ana. Notas sobre a transmissão escolar do passado recente na Argentina. In: CARRETERO et al. **Ensino de história e memória coletiva** . Porto Alegre: Artmed, 2007.

DUSSEL, Inés; FINOCCHIO, Silvia; GOJMAN, Silvia. **Haciendo memória en El país de nunca más**. Buenos Aires: Edeuba, 2012.

Ferraz, Joana D’Arc Fernandes; BORTONE, Elaine de Almeida. **Brasil-ditadura militar** : história para os que nasceram bem depois. Rio de Janeiro: Hama, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. **Os caminhos da história ensinada** . 5ª ed. Campinas: Papirus: 2001.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais** . Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: EDUSF: 2002.

MAUÉS, Flamarion. **Livros contra a ditadura** : editoras de oposição no Brasil. São Paulo: Publisher, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais** . Brasília: MEC / SEB, 1997.

MOVIMENTO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Direito à memória e à verdade** (Coletânea de subsídios II – Artigos científicos brasileiros). Brasília: MHDH, 2007.

MOVIMENTO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Uma história por contar** : pelo direito humano à memória e à verdade. Brasília: MHDH, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam depois que a acabou a ditadura. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Historiografia Brasileira em perspectiva** . São Paulo, Contexto, 2003.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História** . São Paulo. v.13, n° 25/26, 1992/93.

NORA, Pierre. **Entre memória e história** : a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 12. 1993.

PINEAU, Pablo et. al. “**El principio del fin. Las políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)**” : Argentina em Perspectiva, Buenos Aires, Colihue, 2006.

PINSKI, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato** . São Paulo: Contexto, 1988.

RAMOS, F. R. L. **O direito à memória no ensino de história** . Trajetos (UFC), v. 07, p. 89-100, 2009.

REIMÃO, Sandra. **Repressão e resistência** : censura a livros na Ditadura Militar. São Paulo: Edusp, 2011.

REIS FILHO, Daniel Araújo et al., **Versões e ficções** : o sequestro da história. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997.

São Paulo (Estado). Assembleia Legislativa. **Infância roubada** : crianças atingidas pela ditadura militar no Brasil. Assembleia Legislativa: Comissão da Verdade do Estado de São Paulo: Alesp, 2014.

SILVA, Marcos (org.). **Repensando a História** . Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28607/1/2009\\_art\\_frlramos.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28607/1/2009_art_frlramos.pdf)

## Educação em Direitos Humanos: uma proposta metodológica

Maria de Nazaré Tavares Zenaide

### 1. Retrospectiva Conceitual

Para Luiz Perez Aguirre (1997), pensador e escritor uruguaio, durante o I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos, em São Paulo, em 1997:

Antes de propormos um projeto para educar para os Direitos Humanos devemos remontar-nos à origem de nossa opção pelos Direitos Humanos e verificaremos que esta, geralmente, se inicia do mesmo modo que se dá à luz à vida humana, em um grito. 'Um grito escutado e sentido como se fosse na própria carne [...] E do grito passamos à compaixão' (AGUIRRE, Jornal de Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, Congresso São Paulo, 1997).

A história da educação em direitos humanos está associada à luta mais ampla da sociedade para resistir às formas de opressão, discriminação e violência, do legado da escravidão aos períodos autoritários.

A história da educação em direitos humanos na América Latina e no Brasil inicia-se como expressão da resistência à violência, aprendendo e ensinando o valor da palavra liberdade nas ruas pelas vozes das mulheres e grupos populares em tempos de autoritarismo. Em Tempos de Democracia, emerge como Formação para a Cidadania Democrática, elaborando Cartas Constitucionais e promovendo uma educação para a não-repetição (ADORNO, 2003; OEA-Carta Interamericana Democrática, 2001; BENEVIDES, 1997; MAGENDZO, 1999). Alcança um nível de sistematização na segunda metade da década de 1980 com a ascensão dos movimentos sociais e o processo de



redemocratização, para se institucionalizar como política pública com a Década da Educação em Direitos Humanos (BASOMBRI,1992, p. 33 *apud* CANDAU, 1999, p. 14).

Por isso afirma-se que um dos objetivos da educação em direitos humanos é agir na prevenção da violência, seja ela social e ou institucional e agir na construção de uma cultura democrática e direitos humanos (RODINO, 2015).

A educação em direitos humanos se coloca como um parâmetro ético e político que deve orientar o processo de autoconsciência e autonomia dos sujeitos em processo de construção pessoal e coletiva (CANDAU, 1999). Outro elemento da noção da educação em direitos humanos é que, como componente de um processo histórico, esta ação está fundamentada na criação de direitos, na elaboração coletiva de uma carta de direitos que defina princípios e direitos para que possamos nortear nossos modos de pensar e agir (BENEVIDES, 1997).

A Declaração das Nações Unidas sobre Ensino e Formação em Direitos Humanos (ONU, 2011) esclarece níveis desta ação educativa:

a) Educação sobre os direitos humanos, que engloba todo o processo de informação e conhecimento de declarações, normas e princípios de direitos humanos, compreendendo a relação entre valores e afirmação dos direitos com os mecanismos que os protegem e as formas de defesa e reparação;

b) Educação para os direitos humanos, que inclui ainda, o aprendizado dos conteúdos para saber respeitar e agir como cidadão(ã);

c) Educação em direitos humanos, que envolve a relação entre saber usufruir, respeitar e agir consolidando uma cultura de direitos, defendendo a si e aos demais.

Segundo o Plano Nacional de Direitos Humanos, criado em 2003, o entendimento de uma ação que possamos nomear de Educação em e para os Direitos Humanos, precisa incorporar as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e coletivas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (PNEDH (2007, p. 17).

As ações educativas no campo dos direitos humanos precisam corresponder aos princípios e aos direitos conquistados ao longo dos séculos no âmbito internacional, nacional e local. Entretanto, afirma Aguirre (1997),

A Legislação, a codificação, a concretização em pactos e protocolos, é posterior a essa instância primordial do “escutar” e “sentir” o grito de quem se converteu em vítima, de quem foi despojado de sua dignidade ou de seus direitos.[...] (AGUIRRE, *Jornal de Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos*, Congresso São Paulo, 1997).

A educação em direitos humanos exige do educador a capacidade de sentir, se colocar no lugar do outro, de se identificar e agir em solidariedade. O educador não pode ignorar que Pathos não é mera afetividade, não é mera passividade que se sente afetada pela existência própria ou alheia, mas que é principalmente atividade, é um tomar a iniciativa de sentir e identificar-se com essa realidade sentida. E o Eros não supõe um mero sentir, mas um com-sentir. Não é uma mera paixão, mas uma com-paixão. Não é um mero viver, mas um com-viver, simpatizar e entrar em comunhão.



## 2. Referencias Normativas da Educação em Direitos Humanos

As normativas internacionais e nacionais são conquistas coletivas ao longo da história social. Para que possamos entender a história da afirmação histórica dos direitos e seus fundamentos filosóficos, políticos e jurídicos é necessário identificar e ler para conhecer a institucionalidade dos direitos humanos em declarações, pactos e convenções globais e regionais.

### **Lista das Normativas da Educação em Direitos Humanos**

- Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948).
- Convenção relativa à discriminação na esfera do ensino (1960).
- Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966).
- Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica (1969).
- Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador),1988.
- Resolução 49/184/ 1994 1995-2004 - Década da Educação em Direitos Humanos, equivalendo ao período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004.
- Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.  
1ª fase educação básica (2005-2009)  
([http://bit.ly/PMEDH\\_fase1](http://bit.ly/PMEDH_fase1))  
2ª fase educação superior (2010-2014)  
([http://bit.ly/PMEDH\\_fase2](http://bit.ly/PMEDH_fase2))

3ª fase – mídia (2015-2019)

([http://bit.ly/PMEDH\\_fase3](http://bit.ly/PMEDH_fase3))

- Declaração do México sobre Educação em Direitos Humanos, 2001.
- Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos, 2010.
- ONU. 66/137. Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. *Asamblea General*, resolución 16/1, de 23 de marzo de 2011 Acessado em: 16/02/2012.
- Programa Nacional de Direitos Humanos (1, 1996; 2, 2002; 3, 2009).
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2003.
- Resolução CNE/CEB Nº 2, de 30 de janeiro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

### **3. Dos Princípios da Educação em Direitos Humanos: diálogos com a perspectiva crítica**

A educação em, para e sobre os direitos humanos, a democracia e a cultura de paz fundamenta-se em um conjunto de princípios que anunciam caminhos metodológicos e ser percorridos, são experiências vivenciadas ao longo dos países da América Latina e Brasil.

#### **3.1 Educar para Nunca Mais**

Para Vera Maria Candau e Suzana Sacavino (2010, p. 122),

Educar para o ‘nunca mais’ promove o sentido histórico, a importância da memória em lugar de esquecimento. Supõe quebrar a ‘cultura do silêncio e da invisibilidade’ e da impunidade presente na maioria dos países latino-americanos, aspecto fundamental para a educação, a participação, a



transformação e a construção de sociedades democráticas [...] Manter viva a memória dos horrores [...] reler a história mobilizando energias de coragem justiça, esperança e compromisso que favoreçam o compromisso da cidadania.

Na Argentina a política de memória no âmbito da educação básica utiliza do desenho animado para explicar as crianças sobre o papel da memória. (Ver Pakapaka – La asombrosa clase de Zamba sobre la Memoria, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MaxGOK7H3C4>).

Para entender e ter a capacidade de saber resistir às formas contemporâneas de opressão e violência é necessário conhecer o passado para entender o presente. A herança autoritária impregna a vida social e pessoal, assim como das instituições. Saber discernir no tempo presente, tentativas de reconstrução do autoritarismo é uma função do cidadão para proteger a sociedade de tiranias.

O brasileiro só pode saber discernir o autoritarismo se conhecer o passado da nação, para que possa transformar as práticas que ainda insistem em violar a dignidade humana. Foram 389 anos de escravidão, humilhação e restrição das liberdades individuais. Hoje, esse passado encontra-se presente no modo como discriminamos os grupos étnicos e como as forças de segurança humilham os jovens negros, os LGBTs e as mulheres e os grupos socialmente excluídos.

### **3.2 Empoderamento Crítico**

Educar em direitos humanos implica em sensibilizar, informar e aprender a ser e agir como um(a) cidadão(ã) ativo(a) e participativo(a). Se somos reconhecidos como sujeitos de dignidade e direitos como foi conquistado por distintas gerações, a exemplo das declarações, pactos e convenções, precisamos agir como sujeitos políticos, capazes de criar direitos

e protagonizar através da participação social a construção de políticas públicas que efetivem os direitos declarados e afirmados em leis e normas, criando uma gramática política.

O empoderamento crítico se realiza pela via do diálogo e da participação ativa como um processo de autogestão, no qual as pessoas aprendem e ensinam pela prática da liberdade a lidar e enfrentar os processos históricos de opressão e dominação. A editora Ática convidou, por exemplo, jovens de diversos países a refletirem sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos escrevendo um belo livro usando como linguagem desenhos, charges, pinturas, poesias e textos.

### 3.3 Prevenção e Controle social da violência

No passado e no presente, no ontem e no hoje, no acolá e no aqui, temos condições de reconhecer quando acontece um desrespeito à dignidade humana, uma forma de discriminação social, ou mesmo uma violência. A violência bate em todas as portas porque ela está na raiz da nossa sociedade.

Dialogar sobre a mesma é o primeiro passo para nos inserirmos no processo social produtor de violências. Como reflete Ruiz (2014, p. 374) “a violência não é um fato pontual que desaparece simplesmente ao cessar o ato violento”, ela continua a ecoar e se reproduzir nas prisões, na sociedade, no mundo do trabalho, nas relações interpessoais e sociais.

Muitas vezes, encontramos grupos e pessoas silenciadas após processos de violência podendo os atores serem um agente público ou uma pessoa próxima da pessoa. A educação em direitos humanos desvela os fenômenos de violência, por isso, ela é problematizadora e crítica.

A violência atravessa a sociedade e suas instituições, se manifesta de forma física e simbólica, atingindo desigualmente as pessoas em seus



recortes de geração, renda, gênero, orientação sexual, etnia e crenças, opção política, dentre outras. Não estamos isentos de vivenciá-las no dia a dia.

Daí a importância da educação em direitos humanos nas instituições do sistema de justiça e segurança para poder evitar os maus tratos, a tortura e as formas de crimes contra a vida.

### **3.4 Andarilhagem pela solidariedade social e política**

Freire define “andarilhagem” como os movimentos e as trilhas percorridas pelos sujeitos políticos a partir da categoria da Solidariedade Social e Política.

Nas marchas os movimentos sociais denunciam, ocupam o espaço da cidade para reclamar e dar visibilidade das necessidades humanas, das violências que atingem grupos sociais, mas usam a rua para afirmar e reclamar por direitos (FREIRE, 1996; 2000). Ex: Marcha Nacional por Emprego, Justiça e Reforma Agrária.

As Comissões de Justiça e Paz, a “única porta aberta para às vítimas da ditadura militar”, o Movimento de Direitos Humanos do Rio Grande do Sul e o Comitê de Defesa dos Direitos Humanos para os Países do Cone Sul.

### **3.5 Respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais de todos os seres humanos**

Sem distinção e discriminação, afirmando a igualdade de oportunidades com o respeito à multiplicidade de diferenças (étnicas, crenças, de identidade de gênero, opção ideológica, culturas, etc.) reconstruindo relações de hierarquização em relações horizontais.

### 3.6 Uma educação com conteúdos próprios

A educação em direitos humanos tem conteúdos próprios que devem ser ensinados de forma transversal e ou disciplinar, ampliando a consciência dos direitos e a capacidade dos sujeitos de resistir às violações. Os direitos humanos são conteúdos que devem ser amplamente informados e divulgados, a exemplo de campanhas educativas, seminários, cartazes, panfletos e criação de sites disponibilizando o acesso à informação e o conhecimento dos direitos humanos.

### 3.7 Formação do sujeito de dignidade e direitos

Formar os sujeitos de direitos para se reconhecer em sua dignidade, conhecer os direitos e os mecanismos de defesa jurídicos e institucionais, para sejam capazes de proteger a si e aos demais, lutando e exigindo reparação dos danos. É importante saber intervir em situações de risco e de violações, com atenção especial às pessoas e grupos em situação de vulnerabilidade e exclusão social, de risco de vida, de enclausuramento, de violência institucional e política, de graves violações dos direitos humanos (genocídio, escravidão, tortura, desaparecimento, perseguição política e outros). Para Carbonari (2007, p. 182),

A construção de uma nova cultura dos direitos humanos exige, assim, ocupar-se da promoção e da proteção dos direitos humanos e da reparação de todas as formas de violação. Isto significa trabalhar em vista de realizar no cotidiano as condições para que a dignidade humana seja efetiva. Realizar progressivamente, sem admitir retrocessos e a partir desta base, as conformações e os arranjos pessoais, sociais, políticos, culturais e institucionais que oportunizem a realização dos direitos humanos é o desafio básico daqueles/as que querem que haja espaço e tempo oportunos para a afirmação do humano como sujeito de direitos.



Emir Sader (2007, p. 80) chama atenção: “Educar é assumir a compreensão do mundo”. E ainda complementa: “Educar é um ato de formação de Consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão”.

### **3.8 Educar para o respeito às diferenças promovendo à igualdade**

A educação em direitos humanos forma as pessoas para conviver e, ao assim fazê-lo, poder reconhecer as pessoas em sua dignidade, singularidade, pertencimento e direitos. Ao educar para respeitar as diferenças, colabora para desconstruir estereótipos e preconceitos, assim como previne as atitudes discriminatórias que violam o acesso das pessoas à escola e à educação.

Nesse processo, é importante buscar no conhecimento das culturas as suas particularidades e modos de ser, de forma a promover o diálogo intercultural e a crítica às formas de opressão e subjetivação violentas, valorizar o patrimônio e o direito à diversidade cultural.

Uma educação que considere os “outros”, sua especificidade, sua legitimidade de existir e se expressar, seres sociais que devem ser respeitados sem preconceitos de nenhuma espécie; [...] A educação para os direitos humanos significa a aceitação da pluralidade cultural e, ao mesmo tempo, exige a educação na identidade e na semelhança. Assim, a educação para os direitos humanos não pode ser parcelada, setORIZADA ou acessível apenas para alguns grupos ou pessoas. Deverá ser integral e totalizadora da realidade; [...] Educar para os direitos humanos significa assumir o direito fundamental de ser sujeito, ser pessoa; [...] Reconhecer que cada ser humano pode e deve, em todo momento e lugar, ser agente de sua história, enquanto indivíduo e enquanto ser social; [...] Ter consciência de que as conquistas neste campo são débeis e lentas, já que são direitos que pressupõem uma exigência que leva a uma ação política; [...] É um pacto de amor com os outros e requer, antes de tudo, compromisso e paixão. (DORNELLES, 1998, p.12)

### 3.9 Educar em direitos humanos no Cotidiano

É no cotidiano que os saberes tomam formas concretas de ações, atitudes e comportamentos sociais. A educação em direitos humanos não se restringe aos conteúdos, mas permeia e atua no cotidiano das pessoas, grupos sociais e culturais.

Os direitos humanos penetram nosso dia a dia, sejam em experiências de afirmação e ou de desrespeito, de modo que todos podem saber o tom, o gosto, a cor, a força, os efeitos quando ocorre uma violação de direitos. Portanto, os direitos humanos não são estranhos à nossa vida, como tentam aparentar os que associam a defesa de bandidos.

Educamos e aprendemos direitos humanos, dialogando com o passado e com o presente, retirando a sensação de estranhamento dos direitos humanos, como se ele não tivesse relação com todas as formas cotidianas de vida.

[...] o conhecimento dos direitos humanos não só tem uma expressão real nos instrumentos jurídicos que o consagram, senão que também que concretiza em significações e representações que pessoas concretas outorgam aos direitos humanos em suas vidas cotidianas. (NAHMÍAS *apud* NUEVAMERICA, 1998, p.42)

As formas concretas com que as pessoas esperam que os direitos humanos cheguem a elas significa que existe uma dissociação entre o campo do teórico e da formalização do direito, com o campo da prática onde discursos e ações se entrelaçam. Entretanto, o cotidiano é permeado de contradições entre afirmar e conquistar a formalização dos direitos com o exemplo concreto e a efetivação dos mesmos, que exigem lutas, resistências e participação social.



Para que os direitos humanos assumam formas concretas no real vivido é, portanto, necessário, que as pessoas os vivenciem e não os deleguem para terceiros, que adotem uma relação dinâmica e coerente entre os direitos humanos e nossos exemplos e lições de vida em cada canto e lugar.

### 3.10 Diálogo

Arendt afirma que a violência é a negação da política, da capacidade de saber lidar e resolver os conflitos pela mediação dialógica.

A educação em direitos humanos deve ser dialógica, adotando o educador posturas que levem à colaboração, união, organização, síntese cultural e reconstrução do conhecimento. Deve superar comportamentos comuns na educação tradicional, tais como sedução, manipulação, concorrência, invasão cultural e imposição de valores e de conhecimentos (BETO, 1998, p. 52).

O diálogo não anula o conflito, ao contrário, os reconhece, mas opta em resolver sem violar as liberdades fundamentais.

### 3.11. Autonomia e Emancipação

Agir com responsabilidade - Sujeitos críticos e ativos, capazes de pensar com autonomia e se colocar no mundo como criadores e capazes de transformar a realidade.

Para Maria Victoria Benevides (1997), o sujeito da educação em direitos humanos,

É aquele que aprende a julgar, que aprende a julgar para poder escolher, para tomar decisões, iniciativas, para ser responsável e exigir que os direitos sejam cumpridos e respeitados. Assim a educação em Direitos Humanos pretende a formação de uma escolaridade autônoma, preparada para a solidariedade e a tolerância.

### 3.12 Transversalidade e Integralidade

Se os direitos humanos são valores, conteúdos e práticas no seu processo de formação e de ensino, é necessário que se adote uma perspectiva crítica de currículo que promova os diálogos inter- e transdisciplinares, assim como a integralidade nos níveis cognitivos, afetivos e atitudinais.

A educação em direitos humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola (CANDAUI, apud NUEVAMERICA, Op. Cit., p. 36-37).

### 3.12. Multiplicidades de metodologias ativas e participativas

A Educação em Direitos Humanos cria multiplicidades de possibilidades de ações e metodologias de ação, envolvendo recursos, metodologias e enfoques, com eixos transversais adequados aos diferentes graus, disciplinas e carreiras.

A complexidade da noção de Direitos Humanos, sua dinâmica e dialética obriga-nos a modificar nossos métodos de sensibilização [...] a considerar seu caráter pluridimensional [...] a convicção de se conceber enquanto agente histórico; utilizar a pedagogia do testemunho [...] promover a articulação entre a educação formal e a descolarizada [...] evitar transformar a ação em vitrine [...] desenvolver a autocrítica pessoal [...] alerta com a duplicidade da linguagem e do pensamento [...] lutar contra o desalento e a resignação (RAYO, 1995, p.13).

Os recursos educativos são estratégias possíveis de manuseio onde o educador possa facilitar o processo de informação, assimilação e compreensão do assunto tratado. A coerência entre teoria e prática, princípios e atitudes, valores e os direitos humanos são elementos que andam juntos e de forma indissociável.



#### 4. Os recursos da Educação em e para os Direitos Humanos

Do ponto de vista metodológico, é importante articular os princípios e os recursos metodológicos, considerando os sujeitos e o contexto. Uma metodologia dialógica permite a construção de recursos didáticos e a produção coletiva do conhecimento, a partir do recurso de várias linguagens. Compreende metodologias participativas que envolvem sensibilização, problematização a partir das vivências e experiências pessoais e coletivas, construção coletiva de significados, fundamentação teórica, reflexão teoria e ação, diálogo interdisciplinar, acompanhamento sistemático do processo ação-reflexão-ação.

Os recursos metodológicos utilizados na educação em direitos humanos, para serem coerentes com os princípios e objetivos, ampliam-se de acordo com a capacidade dos atores envolvidos de interagirem e inovarem o processo pedagógico.

a) Os recursos dramáticos envolvem a espontaneidade, a interação, a participação e a expressividade individual e coletiva. O psicodrama pedagógico cria situações onde as pessoas podem através das técnicas dramáticas vivenciarem diferentes personagens, se colocar no lugar do outro e colaborar no processo de resolução dos de conflitos de forma dialógica.

Exemplo: O recurso do bumba meu boi como experiência dramática em escolas e comunidades debate o cotidiano, sensibilizando e mobilizando o coletivo para pensar o entorno e a participação na solução dos problemas enfrentados nos coletivos.

Exemplo: Por meio de jogos dramáticos e do teatro popular é possível problematizar, sensibilizar e discutir a realidade. No Brasil, o Centro de Cultura Popular da UNE usou o teatro popular como linguagem direta para

contribuir com a leitura crítica da realidade. Os textos teatrais sofreram censura, os teatros foram fechados, os atores e atrizes perseguidos, mas o teatro resistiu e atravessou os 21 anos de autoritarismo.

b) Os recursos ideográficos e gráficos, por sua vez, desenvolvem a expressividade projetiva das imagens e do desenho. Os desenhos, as charges, o vídeo-debate, o filme, a fotografia, o recorte e a colagem de imagens, são importantes recursos utilizados na educação em direitos humanos.

Exemplo: Através da fotografia Sebastião Salgado decifra no olhar das crianças vítimas do genocídio em Ruanda. Afirma o fotógrafo: “olhos vivos sobrevivem aos genocídios” enquanto “os olhos tristes estavam morrendo”. Ver fotografias de Sebastião Salgado em Dossiê de Direitos Humanos no Estudos Avançados da USP, V. 11, N. 30, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8992/10544>.

Exemplo: Ver a foto-denúncia, quando um olhar cuidadoso de um fotógrafo sobre a morte do jornalista Vladimir Herzog desmascara a “farsa oficial de suicídio” em depoimento na Comissão Municipal da Verdade de São Paulo, de suicídio a verdade veio à tona demonstrando o crime de tortura praticado por agentes públicos, um crime imprescritível.

Exemplo: Ver o cinema documentário “O sal da Terra” sobre a trajetória de Sebastião Salgado ao redor do mundo. Uma história fotográfica dos direitos humanos no mundo de Sebastião Salgado.

c) A pesquisa investigativa e participativa, de técnicas coletivas de investigação, proporciona a leitura crítica da realidade, a capacidade de problematização, a análise das demandas, a definição de prioridades e o planejamento das ações.



Exemplo: Discutir o direito previdenciário com populações indígenas e, após a reflexão, encontrar meios de acionar os recursos jurídicos para acessar o direito a uma aposentadoria.

d) A leitura crítica de mundo e do cotidiano pode ser realizada através de diferentes recursos que foquem a prática da vida diária.

Exemplo: Os direitos humanos atravessam nossas vidas desde a infância, a adolescência, a juventude ou a fase adulta. Ao percorrer uma trilha pessoal e social espera-se que o leitor possa ter construído uma noção de direitos humanos que articula o pessoal e o social, o subjetivo e o objetivo, a história de vida e a história social. Encontrar pontos de conexões que nos permitem relacionar a história de vida e a história social é uma estratégia de criar identidade e aproximação com os direitos humanos, como esses atravessam nossas vidas e nossa subjetividade desde a infância, a adolescência, a juventude ou a fase adulta.

e) A produção de material didático na educação em direitos humanos é uma constante, uma vez que o educando é um sujeito construtivo no processo de produção do conhecimento. A cartilha, os textos construídos significam o processo e utilizam os textos gráficos sejam de revistas, jornais, textos didáticos, cartas, artigos, material literário (textos, poesias).

Exemplo: Os jogos de memória (Memorial da Resistência).

f) Os recursos sonoros também constituem relevantes recursos pedagógicos. Trata da canção, da dança, dos rituais, da análise das músicas.

Exemplo: O toré na escola indígena, o toré na retomada da luta pela terra, o bumba meu boi Natureza.

g) Os recursos da informática hoje ampliam as possibilidades de acesso dos educadores a textos, imagens, canções, textos, fatos, entre outros.

Exemplo: Em tempos de informática, a rede e a distância possibilitam a articulação de movimentos indígenas, redes sociais e comissões de verdade, disponibilizando a memória, os depoimentos, as fotos e até os resultados da memória.

h) Os recursos testemunhais são inconfundíveis na educação em direitos humanos, pois através destes o sujeito participa ativamente da história e dos processos de lutas. (VILELA, 2012).

A escuta das testemunhas em círculos de memória, em oitivas e audiências públicas, em seminários compartilhando memórias é, ao mesmo tempo, um ato educativo e um ato reparatório, uma vez que é relevante o reconhecimento da sociedade que não viu e viveu possa conhecer essa verdade apagada e manipulada.

Exemplo: o trabalho da Comissão Municipal da Verdade de SP Vladimir Herzog, a exemplo da confissão de crimes como do delegado Claudio Guerra (Memórias de uma Guerra Suja) que acusa ficar trabalhando na clandestinidade como agente executor de crimes contra pessoas em São Paulo, quando era do Espírito Santo, para apagar os rastros dos executores, encobrendo a violência política do Estado. Acusa Claudio Guerra em entrevista a Comissão de São Paulo, de que recebiam bônus em dinheiro, através do Banco Mercantil do Estado de São Paulo, que arrecadava dinheiro para OBAN. A incineração foi outra medida usada em usinas para apagar os rastros dos corpos dos presos políticos, de modo a impedir que a verdade um dia pudesse ser reconstruída.



Exemplo: Levar dona Elizabeth Teixeira para depor sobre sua história no curso de formação de educadores resultando em semanas da memória sobre as ligas camponesas nas escolas.

Exemplo: O documentário Cabra Marcado para Viver de Eduardo Coutinho.

i) Visitas aos sítios de memória, a exemplo do Memorial das Ligas Camponesa na Paraíba ou ao Memorial da Resistencia em São Paulo, onde os jovens podem acessar documentos, fotos, entrevistas e jogos pedagógicos em visita guiada.

Exemplo: Visitas a cemitérios e locais de violência no campo na busca de rastros de lutas camponesas na região de Mari e Miriri-PB por membros do Comitê Paraibano de Memória, verdade e Justiça (ZENAIDE, 2014).

j) Os recursos impressos, o folheto, o jornal, as reportagens de revistas.

Exemplo: O arquivo dos meios de comunicação, através de jornais, pode trazer diferentes versões dos fatos.

k) A história de vida pode ser um importante recurso para relacionar o pessoal e o contextual, o vivencial e o teórico, o subjetivo e o objetivo. A elaboração conceitual por sua vez constrói com os sujeitos os significados vivenciais para então promover a articulação teórica, articulando significados vivenciais e conceitos. As técnicas de interrogação e de discussão de dilemas éticas podem também ser utilizadas como recurso didático na educação em direitos humanos e de acordos de convivência.

Exemplo: Oficina História de Vida e Direitos Humanos.

l) A oficina pedagógica, segundo Candau (1999, p. 39), associa o processo de reflexão e ação, assim como articula teoria e prática, fazendo com que o processo de conhecimento seja um processo experiencial e cognitivo, onde as pessoas envolvidas possam tecer tramas conceituais significativas a partir da sensibilidade e experiências de vida. Ao fazer um exercício de associação livre relembando fatos da vida real que associamos com os direitos humanos é possível articular, também, vivências afirmativas, lembrando momentos ou pessoas que agiram de forma solidária e respeitosa, consolidando sentimentos de pertencimento, fraternidade e respeito. Cada um(a), a partir da história pessoal, pode identificar fatos que contribuem para revelar várias dimensões dos direitos humanos.

m) A literatura e suas expressões, como os livros infantis, a literatura regional, o cordel, etc.

Exemplo: Ana Maria Machado – Era uma vez um Tirano. A autora problematiza o modo como o poder pode ser símbolo de violência e de vida para que as crianças possam saber a identificar como a tirania tem expressões no cotidiano.

n) A língua e a memória dos ancestrais – Os mapuches no Chile aprendem a língua como forma de evocar os sentidos ancestrais que fortalecem a luta pela terra, a cultura, os sentidos de vida e existência.

o) A música na América Latina e no Brasil tem um repertório significativo de textos referentes aos vários momentos da história recente, como forma de resistência pela força da linguagem simbólica e ancestral.

Exemplo: Mil guitarras em homenagem a Victor Jara.

[https://www.youtube.com/watch?v=Le0yHGo\\_ha4](https://www.youtube.com/watch?v=Le0yHGo_ha4)

El derecho de vivir en paz

<https://www.youtube.com/watch?v=wlfAf2AibA8>

<p>(Poeta Ho Chi Minh Que castiga do Vietnã)</p> <p>Toda a humanidade Nenhum canhão apagará O sulco de teu arrozal O direito de viver em paz</p> <p>Indochina é o lugar Além do mar largo Onde estouram a flor Com genocídio e Napalm A Lua é uma explosão Que funde todo o clamor O direito de viver em paz</p> <p>Indochina é o lugar Além do mar largo Onde estouram a flor Com genocídio e Napalm A Lua é uma explosão Que funde todo o clamor O direito de viver em paz Tio Ho, nossa canção É fogo de puro amor É pombo pombal Oliveira do olival É o canto universal Corrente que fará triunfar O direito de viver em paz</p> <p>É o canto universal Corrente que fará triunfar O direito de viver em paz O direito de viver em paz</p>	<p>Versão Atual (Chile, 2019)</p> <p>O direito de viver Sem medo em nosso país Em consciência e unidade Com toda a humanidade...</p> <p>Nenhum canhão vai apagar O suco da irmandade O direito de viver em paz</p> <p>Com respeito e liberdade Um novo pacto social Dignidade e educação Que não haja desigualdade A luta é sua explosão Que forma todo o clamor O direito de viver em paz...</p> <p>A paz dessa canção Espelho de puro amor Espalhou para o mar O livro da dignidade Essa canção universal ...Careira triunfal O direito de viver em paz</p> <p>El Derecho de Vivir en Paz (Video Oficial 2019) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=wlfAf2AibA8">https://www.youtube.com/watch?v=wlfAf2AibA8</a></p>
--	--

p) O desenho animado - A educação para nunca mais na educação básica na Argentina usa do desenho animado – PAKAPAKA.

Exemplo: Zamba pergunta: ¿Qué es la identidad?

<https://www.youtube.com/watch?v=LqPb7-zPe9c>

24 de marzo: Día de la memoria por la verdad y la justicia - Canal ...

<https://www.youtube.com/watch?v=modxDNj4RwM>

Zamba en la Casa Rosada

<https://www.youtube.com/watch?v=KeBqYf3oQBA&t=173s>

Día de la Memoria en Paka Paka. "Zamba" visita la Casa Rosada...

<https://www.youtube.com/watch?v=hEv0gzbBY7E>

24 de Marzo Dia De La Memoria - YouTube

<https://www.youtube.com/watch?v=Ub2UAIOrVOA>

q) Comissões e Comitês de Verdade – As comissões de verdade reescrevem a história subterrânea da ditadura militar a partir de depoimentos, levantamento de vestígios que pudessem provar a verdade dos crimes políticos, identificar testemunhos e elaborar relatórios. Sem a verdade dos crimes políticos a sociedade brasileira não poderá conhecer sua história (CNV, 2016; ZENAIDE, 2014).

Exemplo: convidar membros da Comissão Municipal da Verdade, para saber como o trabalho da memória desmascarou as farsas da história oficial, ouvindo testemunhos, encontrando provas e indícios de modo a reescrever a história política da nação.

Exemplo: um motorista conta como foi constrangido a contar outra verdade sobre o acidente de carro que causou a morte do ex-presidente Juscelino Kubitscheck.

Exemplo: Paulo Egídio Martins ex-governador de SP, em depoimento da Comissão de SP comprova o financiamento da rede de repressão pelos



empresários e bancos desmascarando a luta de classes na subsistência do regime de exceção.

r) As bandeiras e as Marchas – As bandeiras sujas e rasgadas acompanham os jovens nas marchas de protestos contra as desigualdades sociais, tremulando ao vento desgastadas estão molhadas de paixão e utopia. As bandeiras da Anistia, as bandeiras dos Mapuches no Chile, as bandeiras chilenas nas portas das casas, as bandeiras das ligas camponesas nas passeatas, etc.

Exemplo: O baile dos que sobram – os prisioneiros. Manifestações Chile 2019 <https://www.youtube.com/watch?v=qbAuJ0aTg0U>.

Exemplo: No dia 17 de fevereiro de 1997, 1.300 Sem-Terra iniciaram a Marcha Nacional por Emprego, Justiça e Reforma Agrária para capital federal no Brasil.

Exemplo: Marcha das Mães de Junho, São Paulo.

s) Tribunais de Opinião - O Tribunal Tiradentes inspira-se na experiência italiana do Tribunal Russell quando em 1966 o filósofo inglês Russell criou o Tribunal Internacional de Crimes de Guerra, Tribunal Russell-Sartre, ou Tribunal de Estocolmo, na Suécia.

Exemplos no Brasil:

- 1983 - Tribunal Tiradentes - Teatro Municipal de São Paulo, Comissão Justiça e Paz da Arquidiocese julgou e condenou a Lei de Segurança Nacional.
- 1984 - Tribunal Tiradentes II julgou e condenou o Colégio Eleitoral.

- 2004 - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC em 2014 - após a instalação da Comissão Nacional da Verdade, julgou e condenou a Lei de Anistia com a extensão decorrente de interpretação do STF.

Tribunal Tiradentes IV será julgada a representatividade e a legitimidade da atual maioria parlamentar no Congresso Nacional que, em nome do povo brasileiro, está impondo ao país reformas não discutidas pela sociedade e a desconstrução de Direitos estabelecidos pela Constituição de 1988.

### **5. Fechando e abrindo Trilhas**

A metodologia da educação em direitos humanos é, portanto, um processo dialógico e participativo, múltiplo e aproximado dos sujeitos. A educação em direitos humanos preza pelo direito de acessar a informação e o conhecimento dos direitos, para que o cidadão possa agir em sociedade, consciente e ativo do seu papel como criador de direitos e sujeito histórico capaz de mudar a vida em sociedade.



## Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação** . 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

AGUIRRE, Luiz. Perez. Os convidados estrangeiros. In: **Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos**. São Paulo, 1997.

ARAÚJO, Marcelo Mattos e BRUNO, Maria Cristina Oliveira. **Memorial da resistência de São Paulo** . São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2009.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Fé Na Luta** - A Comissão Justiça e Paz de São Paulo - da ditadura à democratização. São Paulo: LetteraDoc, 2000.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação, Democracia e Direitos Humanos. **Jornal da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos** . São Paulo, 1997 (mimeo).

BETO, Frei. Educação em direitos humanos. ALENCAR, Chico. **Direitos mais humanos**. Rio de Janeiro: Editora Garamound, 1998.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** . Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República-Ministério da Educação-Ministério da Justiça, 2007.

BRASIL. CNE. Resolução de 6/3/2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: . Acesso em: 12 dez.2013.

BRASIL. Direitos humanos: documentos internacionais. Brasília: SEDH-PR, 2006.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: Acesso em: 12 dez.2013.

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituição/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituição/constituicao.htm). Acessado em: 12 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: Acesso em: 12 dez. 2013.

BRASIL. **Programa nacional de direitos humanos PNDH 3**. Brasília: SEDH, 2010.

CANDAU, Vera Maria e SCAVINO, Susana. **Educar em direitos humanos – construir a democracia**. DP&A editora, 2010.

CANDAU, Vera e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgs.) **Oficinas Aprendendo e ensinando direitos humanos**. João Pessoa: JB, 1999.

CARBONARI, Paulo César. Sujeitos de Direitos Humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, *et. al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 169-186.

CUÉLLAR, Roberto. La educación en derechos humanos para El IIDH: un mandato, una misión y un proceso en marcha. In: **Revista IIDH 44**. Edición especial sobre educación en derechos humanos. San José-Costa Rica: IIDH, Julio-Diciembre 2006, p. 7-14.

DORNELLES, José Ricardo Wanderley. O desafio da educação em direitos humanos **Revista Nuevamérica**, 1998, No. 78p 10-13.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **Direito à memória e à verdade – saberes e práticas docentes**. João Pessoa: Editora do CCTA-UFPB, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação** – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FORMAGGINI, Beth. **Memória para uso diário**. Rio de Janeiro: GTNM-RJ/4Ventos/União Europeia, 2007, 94'.

MAGENDZO, Abraham. O currículo escolar. Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. São Paulo. (mimeo)

MÊLICH, Joan-Cales. A memória de Auschwitz – o sentido antropológico dos direitos humanos. In: CARVALHO, Adalberto Dias de (Org.) **A educação e os limites dos direitos humanos**. Porto: Editora Porto, 2000, p. 47-61.



MORIYÓN, Félix Garcia. **Derechos humanos y educación** . Madrid: Ediciones de la torre, 1999. p. 504.

NAHMÍAS, Marcela Tchimino. Algumas aproximações da educação e direitos humanos. Nuevamérica, 1998, No. 78. P. 40-43.

NORA, Pierre. (1993). Entre memória e história – a problemática dos lugares. In: **Projeto História** . São Paulo, Dezembro 1993, N 10, p.7-28.

OLGUIN, Leticia. Enfoques metodológicos no ensino e aprendizagem dos direitos humanos. Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. São Paulo. (mimeo)

VILHENA, Oscar Vieira. **Direitos humanos** – normativa internacional. São Paulo: Max Limonad, 2001.

ONU. 66/137. Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. *Asamblea General*, resolución 16/1, de 23 de marzo de 2011 Acessado em: 16/02/2012.

ONU. Declaração e Plano de Ação de Viena. (1993) Disponível em: ([http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao\\_viena.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm)). Acesso em: 15 dez. 2013.

RAYO, José Tuvilla Alguns aspectos teóricos do ensino dos direitos humanos. Acesso ao tema cidadania. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania/ Comissão de Justiça e Paz/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1996.

RODINO, Ana Maria et all. **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Editora UFPB, 2014

RUIZ, Castor M.M. Bartolomé. Mimese, memória e violência – aberturas críticas para uma cultura dos direitos humanos. In: RODINO, Ana Maria et al., **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina** . João Pessoa: Editora CCTA-UFPB, 2014, p. 235-264.

SÃO PAULO. Cadernos de Formação. Educação Popular e Direitos Humanos. 2015. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/livros/Cadernos\\_Formacao\\_Educao\\_Popular.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/livros/Cadernos_Formacao_Educao_Popular.pdf)

TV Escola. Salto para o Futuro. Debate: Educação com Ênfase nos Direitos Humanos Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/debate-educacao-com-enfase-em-direitos-humanos>.

VIOLA, Solon e ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Entre memórias e Direitos Humanos. In: KANDELL, Victoria. Educación en derechos humanos en América Latina : construyendo perspectivas y trayectorias, Lanús: Universidad Nacional de Lanús, 2017.

VILELA, Eugénia. Do testemunho. In: **Princípios. Revista de Filosofia** . Natal: UFRN. Janeiro/Junho de 2012, v . 19, n.31, p. 141-179.

VILELA, Eugénia. Os arquivos da dor. In: CARVALHO, Adalberto Dias de(Org.) **A educação e os limites dos direitos humanos** . Porto: Editora Porto, 2000, p. 125-138.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. La historia de los derechos humanos en américa latina. In: OLGUIN, Leticia. Educación en derechos humanos. Una discusión interdisciplinaria. San José: IIDH, 1989, p. 21-79.

ZERBINE, Therezinha Godoy. **Anistia sementes da liberdade** . São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1979.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. In: RODINO, Ana Maria et all. **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Editora UFPB, 2014, p. 29-60.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Educar para nunca mais: memória e **resistência camponesa** em Mari, PB, Brasil. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos. Bauru: UNESP, jul./dez. 2014, , v. 2, n. 3, p. 113-130.

### Documentários:

[24 de Marzo Dia De La Memoria - YouTube](#)

[24 de marzo: Día de la memoria por la verdad y la justicia - Canal ...](#)

BRASIL. **30 anos da Anistia**. Brasília: MJ, 2009. Disponível em: <https://br.video.search.yahoo.com/search/video; ylt=AwrE180hWTVfH7sAji vz6Qt.; ylu=X3oDMTB0N2Noc211BGNvbG8DYmYxBHBvcwMxBHZ0aWODE>



[HNIYwNwaXZz?p=30+anos+da+anistia&fr2=piv-  
web&fr=mcafee#id=1&vid=aec59d30ff590de692894414c5b93074&action=vi  
ew](https://www.youtube.com/watch?v=HNIYwNwaXZz?p=30+anos+da+anistia&fr2=piv-web&fr=mcafee#id=1&vid=aec59d30ff590de692894414c5b93074&action=vi<br/>ew)

COUTINHO, Eduardo. Cabra Mercado para Morrer. Produção CPC, UNE e MCP, 119 min Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=HGSRLIs8BGw>  
Día de la Memoria en Paka Paka. "Zamba" visita la Casa Rosada ...

El derecho de vivir en paz – Chile 2019  
<https://www.youtube.com/watch?v=wlfAf2AibA8>

FREDERICO, Flávio. Caparaó. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v= kmFrku0YPk>

<https://veja.abril.com.br/brasil/com-500-pessoas-desaparecidas-por-mes-rio-faz-mapeamento-inedito/>

<https://www.youtube.com/watch?v=hEv0gzbBY7E>

<https://www.youtube.com/watch?v=KeBqYf3oQBA&t=173s>

<https://www.youtube.com/watch?v=LqPb7-zPe9c>

<https://www.youtube.com/watch?v=modxDNj4RwM>

<https://www.youtube.com/watch?v=Ub2UAIOrVOA>

<http://www.mast.br/pt-br/clipping/projeto-identifica-cientistas-perseguidos-pela-ditadura-militar-3.html>

<http://sian.an.gov.br/sianex/consulta/login.asp>

<http://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-ditadura/major-curio/>

<http://sian.an.gov.br/sianex/consulta/login.asp>

<https://open.spotify.com/show/5db7sXKyRsm5xAuB8y1Iwz>

<http://sian.an.gov.br/sianex/consulta/login.asp>

Mil guitarras em homenagem a Victor Jara  
[https://www.youtube.com/watch?v=Le0yHGo\\_ha4](https://www.youtube.com/watch?v=Le0yHGo_ha4)

MURAT, Lúcia. Que bom te ver viva (filme), 1989.

RESISTÊNCIA: Substantivo Feminino <https://bit.ly/resistenciaubsfem>

Roda viva com Dom Paulo Evaristo Arns. 25/12/1995. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=tGnkkwyuT7I>

TAVARES, Camilo. **O dia que durou 21 dias**. México: Pequi Filmes, 2013.

TENDLER, Silvio. **Os advogados que resistiram a ditadura militar** .  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fhRJxeFfbYM>

VALENTI, Alexandre. **“500 – Os Bebês Roubados Pela Ditadura Argentina”** (100 min. Documentário).

# O papel da escola e dos educadores nos processos educativos em direitos humanos

Aida Maria Monteiro Silva

O ser humano é, naturalmente, um ser de intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto.  
Paulo Freire, (1997, p.119)

## Introdução

Refletir sobre o papel social da escola e dos/as educadores/as na perspectiva da educação em direitos humanos é um grande desafio, principalmente no momento atual em que o Brasil e os outros países vivem um dos piores períodos da história da humanidade com uma pandemia ocasionada por um vírus invisível, o novo coronavírus, que tem levado a óbito milhares de pessoas.

No Brasil, a pandemia tomou proporções gigantescas, contabilizando em torno de 225.000 óbitos até a data atual<sup>12</sup>, evidenciando um quadro de calamidade sanitária, sem precedentes, mas que não pode ser vista apenas como fatalidade, como natural, designo de Deus, ou outra entidade espiritual.

A pandemia, embora o vírus seja o mesmo, tem afetado um maior quantitativo de pessoas das camadas sociais de baixa renda. São essas pessoas que, devido às precárias condições de vida e, também, por não terem

---

<sup>12</sup> Dados oficiais mostram que até a data de 01 de fevereiro de 2021 foram a óbito 224.504 pessoas no Brasil. <https://transparencia.registrocivil.org.br/especial-covid>



condições de manter o isolamento social porque estão na força do trabalho, ficam mais vulneráveis para contrair o vírus.

Um fato importante a destacar é que a pandemia desnudou, de forma clara, a extrema desigualdade social, econômica e educacional do país. Um exemplo dessa desigualdade no Brasil é o patrimônio dos 42 bilionários que cresceu 34 bilhões de dólares, algo em torno de R\$ 177 bilhões durante o período de 18 de março a 12 de julho de 2020<sup>13</sup>. Enquanto que o número de desempregados cresceu drasticamente, atingindo aproximadamente 14% da população, principalmente os mais jovens. Na área da educação,

81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de pessoas. No mundo, esse total soma 64,5% dos estudantes, o que, em números absolutos, representa mais de 1,2 bilhão de pessoas, segundo dados da UNESCO.<sup>14</sup>

E, ainda, é importante destacar a enorme desigualdade entre os sistemas de ensino públicos e privados da educação básica, e a distância social entre as famílias dos/as estudantes. Os/as alunos/as das escolas privadas tiveram outras oportunidades de aprendizagens, por meio do acesso às novas tecnologias, e as assistências familiares, diferente dos/as alunos/as das escolas públicas que não tiveram as mesmas oportunidades, o que aumenta diretamente a desigualdade educacional.

Esse contexto é resultado de um projeto neoliberal de sociedade, que valoriza a acumulação do capital de uma minoria em detrimento das precárias condições de vida da maioria da população. É um projeto que retira direitos

---

<sup>14</sup><https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>

conquistados nas lutas sociais e, além disso, despreza os diferentes como: pessoas idosas, com vulnerabilidade social e de saúde, com menor poder econômico, entre outras, portanto, despreza a vida.

A desigualdade no Brasil se apresenta desde o início da sua história – com os processos de invasão dos estrangeiros no Brasil, da colonização e da supervalorização da cultura eurocêntrica, com total desprezo às culturas e aos saberes dos povos indígenas e africanos.

Essa é uma marca histórica que perdura até os dias atuais, pois os resquícios da escravidão evidenciam que a desigualdade estava na gênese da construção da sociedade brasileira. Portanto, não é algo novo, é estrutural e, enquanto sociedade conseguimos conviver com a pobreza, com a miséria extrema e, ao mesmo tempo, com uma minoria da sociedade que concentra a maior parte da renda dos bens produzidos pelos/as trabalhadores/as.

Essa é a essência da desigualdade no Brasil. E isso foi introjetado no conjunto da sociedade como “normal”, ou seja, as pessoas bem sucedidas socialmente eram por mérito pessoal, individual e, as que não atingiam o sucesso nos campos social e econômico, era devido às suas incompetências pessoais, por isso, não mereciam ser valorizadas e muito menos galgar os postos de comando da sociedade. Essa cultura do mérito individual está, também, na raiz dos preconceitos e das discriminações evidentes na sociedade brasileira, minifesta nos comportamentos das pessoas.

O pouco que conseguimos avançar com as políticas públicas de distribuição de renda, a exemplo do bolsa família, da expansão da educação pública superior, entre outras que retirou um terço da população da extrema miséria, na última década, essas políticas foram revisadas no sentido de reduzir os direitos. E, o foco do atual governo é a proteção do mercado nacional e internacional para o avanço do capitalismo selvagem, em detrimento da qualidade de vida da maioria da população brasileira.



É um modelo de sociedade que reverbera no conjunto dos direitos, e aqui destacamos o direito à educação, buscando entender como a escola pode contribuir para a sua efetividade, sem desconsiderar os limites de uma sociedade excludente, que recebe influências internas e externas das políticas do país. E muitas dessas influências determinam as condições e consequências para os resultados da educação, principalmente nos países em desenvolvimento como o Brasil e outros países da América Latina.

Segundo Andréa Pires Rocha<sup>15</sup> em seu estudo sobre Educação no Neoliberalismo: por uma América Latina submissa aos domínios do capital, ela mostra que:

A América Latina sofre cotidianamente com as intervenções favoráveis ao domínio do capital. Este domínio é histórico e tem suas raízes no modo de produção capitalista, no qual o homem explora o homem e países exploram países em nome da acumulação. O neoliberalismo é a ideologia econômico-política que mantém o capitalismo na contemporaneidade, efetiva o desmonte dos direitos sociais e utiliza estratégias para que o processo educativo mantenha a subalternidade dos países e suas populações.

Portanto, é nesse contexto, que consideramos urgente e necessário trabalhar a educação em uma concepção de respeito aos direitos de todas as pessoas, sem distinção de qualquer natureza. Um dos princípios básicos da educação nessa direção é respeitar o outro na sua singularidade e nas suas diferenças, entendendo diferença como riqueza cultural, geracional, étnica, de raça, gênero, econômica, de orientação sexual, condição física, entre outras.

A educação em direitos humanos é um compromisso social e político que o Estado Democrático de Direito precisa assumir para responder às

---

<sup>15</sup> <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/segundosimposio/andreapiresrocha.pdf>

demandas internacionais e nacionais, conforme orientam: o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, elaborado pela UNESCO e a ONU, em 2005, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, UNESCO, MEC, MJ, 2003), e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, MEC/SDH, 2012).

É importante destacar que as conquistas em relação aos direitos não são dádivas ou prêmios, mas resultados de muitas lutas dos diferentes movimentos da sociedade, em que os/as educadores/as, estudantes e os movimentos sociais têm papel fundamental.

Essas lutas só têm espaço em um Estado Democrático de Direito, que foi duramente e legalmente reconstruído, nos anos 80, sob o peso de muitas vidas assassinadas, violentadas, torturadas, pelo Estado brasileiro, durante um dos períodos mais cruéis e truculentos da história recente - o golpe civil e militar, 1964-1985, que perdurou 21 anos, um dos mais longos das ditaduras da América Latina.

Foi no bojo dessas lutas que chegamos ao reconhecimento de que a educação é um direito humano, com o advento da Constituição Federal (BRASIL, Senado, 1988), referenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, MEC, 1996), e tomou corpo como políticas públicas, principalmente nos anos 2000, em que várias normativas em forma de leis, diretrizes, orientações foram elaboradas.

Assim, compreendemos que a educação em direitos humanos tem uma contribuição para instrumentalizar a população na denúncia e no anúncio; fortalecer os processos democráticos no sentido da humanização das relações pessoais, fundamentadas na fraternidade, na solidariedade e no respeito à diversidade.

E, ainda, a educação em uma perspectiva emancipadora, libertadora e conscientizadora, conforme nos ensinou Paulo Freire, tem papel



fundamental para que nunca mais retorne ditadura no país. Essa é, portanto, uma grande tarefa da escola que tem como perspectiva o fortalecimento da democracia.

## **A função social da escola**

A escola é um bem público em que a maioria da população, em torno de 80%, que frequenta a educação básica no Brasil está na escola pública, e foi sendo construída como um direito por pressão da sociedade. É uma conquista e a sua oferta é um dever do poder público (GRACIANO E HADDAD 2020).

A pergunta que fazemos para todos/as educadores/as: qual o papel das instituições educativas, em todos os níveis de ensino, e nas diversas modalidades, quer do ensino formal nos sistemas de ensino, quer nas diversas organizações da sociedade?

Se entendemos que a educação é uma construção social que se materializa na relação entre as pessoas e, entre essas e a natureza, a escola tem um papel social importante porque nela se veiculam conhecimentos, se desenvolvem valores, costumes e comportamentos o que lhes dão sentido e significado como espaço formativo. Ao tratarmos de uma Educação que tem como eixo a defesa e ampliação dos Direitos Humanos, esta é

compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais

que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL/SDH/MEC/MJ, 2003/2006, p.17).

Assim, entendemos que o significado da Educação em Direitos Humanos é promover a humanização, no sentido de que as pessoas se percebam como sujeitos de direitos, e percebam o outro na mesma condição.

É trabalhar a educação na busca da dignidade humana, ou seja, entender dignidade como condição de vida das pessoas para que tenham as necessidades básicas atendidas, em relação à materialização de todos os direitos.

Assim, as atividades educativas devem ter como fundamentos os conteúdos da área de direitos humanos, em uma perspectiva formativa, que orientem as atividades escolares, a elaboração de material didático, as práticas pedagógicas e a formação profissional em todos os cursos, níveis de ensino e áreas de conhecimentos. E, portanto, esses conteúdos devem fazer parte do Projeto Político-Pedagógico.

### **A relevância do projeto político-pedagógico na construção de uma cultura em direitos humanos**

O projeto político-pedagógico é o instrumento principal da instituição educativa, tendo em vista que norteia as concepções, os fundamentos, os princípios, as diretrizes para o desenvolvimento da ação educativa. Explicita as orientações de organização institucional, as atribuições dos seus atores conforme as suas funções e, em uma perspectiva democrática tem como eixo norteador a educação em direitos humanos.

Nos sistemas educacionais, as diferenças das pessoas são significativas e devem ser respeitadas em relação aos aspectos: econômicos, culturais, educacionais, sociais e devem ser consideradas como riquezas



culturais, de forma a tratar as desigualdades de acordo com cada contexto, pois as diferenças não podem ser vistas como sinônimos de desigualdades. Nesse sentido, apoiamo-nos no pensamento de Boaventura quando ele afirma:

temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Essa compreensão de sociedade tem relação com as concepções de norteiam os processos pedagógicos. Como orientação dos processos pedagógicos é necessário tensionar o que é ensino, o que é aprendizagem, o que é avaliação, e que dinâmicas de sala de aula devem ser desenvolvidas de forma coerente com os fundamentos da educação humanista, libertadora, crítica e questionadora, em que as relações pessoais sejam partes integrantes desse processo.

Nessa direção, concordamos com Paulo Freire (2013) no sentido de que ensinar exige: rigorosidade metodológica, criticidade, curiosidade, pesquisa, aceitação do novo como desafio na capacidade de pensar, o reconhecimento do inacabamento do ser humano, da incompletude do conhecimento e rejeição a qualquer forma de discriminação.

Quais saberes podemos desenvolver nas escolas que possam contribuir com um projeto de sociedade inclusiva que perceba as diferenças das pessoas como riquezas de conhecimentos e culturais e respeite os direitos das pessoas?

Se entendermos que o conhecimento é um processo de construção coletiva, as atividades pedagógicas devem ser desenvolvidas, em constante

busca, com a comunidade em que a instituição educativa está inserida, e dessa forma destacamos:

- Relacionar os acontecimentos do cotidiano com os conteúdos curriculares, a exemplo de: questionar porque as mulheres, pessoas negras, com orientações sexuais diversas, com baixo poder econômico, ou seja, as pessoas que são diferentes e não se enquadram no padrão social esperado, são as mais vulneráveis nas violações de direitos e das violências de diversos tipos.
- Desenvolver estudos sobre a comunidade de forma a conhecer a realidade social, econômica e cultural dos/as estudantes e das suas famílias.
- Trabalhar com o acervo das diferentes manifestações culturais analisando-as, a partir de cada contexto, de forma a evidenciar as possíveis formas de discriminações e preconceitos que nem sempre são visibilizados.
- Fazer com que os espaços educativos sejam construtores de formação na defesa dos direitos humanos.

É nessa direção que a EDH, em uma perspectiva freiriana, assume o protagonismo no campo educacional, considerando que ela contribui para a formação da humanização das pessoas de todas as classes sociais, em diferentes espaços e nos diversos campos de conhecimento.

Assim, as atividades educativas devem ter como fundamentos os conteúdos da área de direitos humanos, em uma perspectiva formativa, que orientem as atividades escolares, a elaboração de material didático, as práticas pedagógicas e a formação profissional em todos os cursos, níveis de ensino e áreas de conhecimentos, conforme orientam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, MEC/SDH, 2012).



Ao pensarmos nos processos pedagógicos que possam contribuir para a efetivação do direito à educação, principalmente em tempos de pandemia global, destacamos que as alternativas de atividades à distância devem ser vistas como emergenciais, provisórias, tendo em vista que a educação enquanto atividade de construção social acontece em processo de interação entre as pessoas, e as atividades pedagógicas a distância, bem como os trabalhos remotos não garantem essa interatividade.

Nesse contexto, devemos ter a preocupação de interrogar: qual a escola que queremos e para qual sociedade estamos construindo?

### **Qual escola queremos?**

Se lutamos pela construção de uma sociedade democrática em que todas as pessoas tenham acesso aos mesmos direitos, e principalmente no contexto de pandemia global, devemos buscar desenvolver uma escola mais humanizada, criativa, alegre e inclusiva em que todos/as possam se sentir integrantes e integrados/as no seu projeto político-pedagógico:

1. Desenvolver propostas diferenciadas com relação aos tempos escolares, aos espaços de trabalho, condições materiais e psicológicas, procedimentos pedagógicos, de tal maneira que todos tenham garantido a mesma qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.
2. Organizar calendários acadêmicos que não fiquem atrelados ao ano civil, de forma diversificada para atender à diversidade da comunidade e, em especial, às famílias.
3. Disponibilizar equipamentos tecnológicos para todos/as os/as estudantes e desenvolver uma política de inclusão digital.

4. Disponibilizar formação específica e diferenciada para atender às necessidades dos/as estudantes, professores/as e pessoal técnico-administrativo, principalmente sobre as novas tecnologias.
5. Ofertar serviços de apoio emocional e psicológico para a comunidade escolar
6. Organizar salas de trabalhos virtuais que possibilitem mais oportunidades de aprendizagens.

Assim, entendemos que garantir direitos iguais na escola é atender aos/as alunos/as, docentes e funcionários/as respeitando as suas diferenças, ou seja, as condições concretas de trabalho com tempos e dinâmicas pedagógicas que atendam a todos/as igualmente.

É, portanto, dentro desse contexto que a luta para preservar o direito à educação de todos/as, se constitui um grande desafio e, ao mesmo tempo compromisso dos/as que fazem a escola pública socialmente referenciada.

Por mais difícil que seja a travessia dessa pandemia sem desconsiderar os nossos medos, inseguranças, tristezas que nos afetam porque somos gente – que sofre, que sente, que se solidariza com o sofrimento do outro, a capacidade de sermos humanos não podemos perdê-la, sob condição de perdermos a nossa humanidade.

### **Qual é a nossa utopia?**

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da 'justa ira' dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (FREIRE, 1997. p. 113-114).



## Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988** . Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília , MEC/CNE, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 8/2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, MEC/CNE, 2012a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** , UNESCO, MEC, MJ, 2003  
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa** . Ed Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1997.

GRACIANO E HADDAD. Educação em Tempos de Pandemia. In: STEFANO, Daniela e MENDONÇA, Maria Luiza (Orgs) **Direitos Humanos no Brasil, 2020** : Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. São Paulo: Outras Expressões, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003: 56).

<https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2020/12/Relatorio-2020.pdf>

<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/segundosimposio/andreapiresrocha.pdf>

<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>

## O Direito à Memória e à Verdade e a consolidação dos Direitos Humanos: O que nos conta a experiência brasileira?

Alessandra Gasparotto

Direito à memória e à verdade: do que estamos falando, afinal? De onde e como surgiu esse conceito, essa ideia? Como se estabeleceu enquanto um direito? Como ganhou força, se espalhou? Como foi apropriado, disputado e mesmo negado em diferentes momentos históricos?

Conforme José Carlos Moreira da Silva Filho (2010, p. 185), o direito à verdade se relaciona à investigação “para que as circunstâncias das graves violações de direitos humanos ocorridas em meio a situações de violência massiva na sociedade, mormente em meio a regimes ditatoriais ou a Estados que praticaram crimes contra a humanidade, possam ser esclarecidas e conhecidas, bem como os autores e vítimas de tais atrocidades”.

Já o Direito à Memória indica a necessidade de recordar tais fatos gravosos, sinalizando de modo coletivo para o seu repúdio, mediante gestos, feitos e políticas que aportam na dimensão cultural e simbólica e na representação cívica do passado ausente, tentando escapar da aparição desse passado como sintoma de repetição não devidamente purgado e catalisador do caráter mimético da violência. Assim, não se trata simplesmente de delinear os detalhes das graves violações, mas sim de representá-las de modo a ressignificá-las no espaço público e coletivo, o que pode assumir virtualmente infinitas formas e maneiras. O Direito à Memória também alerta para a prioridade ética que deve ser dada ao testemunho das vítimas, pois é através da sua memória, ainda que representada no silêncio e na dor, que a sociedade poderá melhor conhecer a dimensão das violências praticadas com o apoio ou diretamente pelo Estado (SILVA FILHO, 2010, p. 185-186).

O autor afirma que o direito à memória e o direito à verdade “são direitos que se articulam de maneira muito próxima, a ponto de, em muitos



momentos, figurarem juntos em uma mesma expressão: Direito à Memória e à Verdade.” (SILVA FILHO, 2010, p. 185)

O “direito à memória e à verdade” está previsto no que se denomina Justiça de Transição. Conforme Palermo, a justiça de transição está relacionada ao modo e às instâncias a partir dos quais uma sociedade “ajusta suas contas” com os fatos do passado. A justiça de transição abarca muito mais que as situações de pós-conflito ou de mudança de regime. Ela também se refere às negociações de paz em um contexto de conflito armado e outras situações dentro de uma democracia formal (PALERMO, 2011, p. 227). Há alguns eixos e objetivos que são norteadores da Justiça de Transição e que se relacionam a investigar a verdade sobre as violações de direitos humanos, fomentar a memória acerca de tais violações, reparar as vítimas e estabelecer mudanças institucionais que evitem que voltem a ocorrer.

Na América Latina, as reivindicações pelo direito à memória e à verdade estão diretamente vinculadas ao legado das experiências ditatoriais. Ou seja, estão conectadas a uma série de violações de direitos humanos que se desenvolveram no bojo das ditaduras e governos autoritários que varreram o continente latino-americano, especialmente a partir da década de 1960. As feridas e os traumas deles decorrentes é que fez emergir as lutas em torno do direito à memória e à verdade.

Esse texto trata de pensar este direito e as formas pelas quais ele tem sido demandado, afirmado, negligenciado e/ou negado no Brasil. Deste modo, se divide em três partes: inicialmente, apresenta uma breve discussão acerca do direito à memória e à verdade no Brasil, buscando identificar como esse direito tem sido pautado, em uma perspectiva histórica. Em um segundo momento, trata do processo de criação e funcionamento da Comissão Nacional da Verdade, pontuando os principais embates que marcaram esse

processo e os desdobramentos dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão.<sup>16</sup> Neste tópico, também serão problematizados os desafios e interdições que marcam nosso tempo presente no que se refere à abordagem de nosso passado ditatorial e das violações de direitos humanos que caracterizaram o período. Por fim, o texto apresenta algumas reflexões sobre o campo educativo, tendo como horizonte uma pedagogia comprometida com o direito à memória e à verdade e com o “educar para o nunca mais”.

### **O Brasil diante do direito à memória e à verdade**

Os anos finais da ditadura foram marcados pela emergência de mobilizações protagonizadas por diferentes grupos sociais e pelas demandas em torno da Anistia, aprovada em 1979, a partir de intensas disputas que forjaram uma lei bastante limitada (e ainda hoje controversa), que não atendia às demandas de uma “anistia ampla geral e irrestrita”. Naquele contexto, a reivindicação acerca de respostas sobre as violações de direitos humanos, especialmente sobre os/as desaparecidos/as políticos/as foi empunhada com vigor por familiares de mortos/as e desaparecidos/as políticos/as, associações de ex-presos/as políticos/as e entidades de direitos humanos.

No entanto, no processo de transição, a ideia de que o passado deveria ser “deixado para trás”, de forma a garantir uma ampla “reconciliação nacional”, prevaleceu. Nas alianças e acordos que sedimentaram a nossa “nova” República, negociados com as Forças Armadas e setores civis que deram sustentação à ditadura, estava implícito o silêncio e o esquecimento

---

<sup>16</sup> Algumas reflexões acerca do direito à memória e à verdade e da criação da Comissão Nacional da Verdade no Brasil presentes neste texto já foram pontuadas em dois artigos anteriores: Apontamentos (e desapontamentos) em relação à criação da Comissão Nacional da Verdade no Brasil (2012) e A história oral e as diferentes narrativas sobre a ditadura no Brasil: falas, silêncios e possibilidades de escuta no tempo presente (2019).



em relação às violações de direitos humanos cometidas no período ditatorial, cuja impunidade já havia sido estabelecida tendo em vista a interpretação dada à Lei de Anistia.<sup>17</sup>

Desse modo, as ações direcionadas ao esclarecimento dessas violações e das circunstâncias das mortes e desaparecimentos políticos ficou restrita, majoritariamente, à tais grupos e entidades. Suas ações envolveram investigações sobre seus familiares, organização de dossiês, campanhas públicas de denúncias, articulação com agências e entidades internacionais, busca e localização de documentos, etc. Neste sentido, é fundamental reconhecer que foi a partir dessas lutas que se avançou no que se refere a afirmação do direito à memória e à verdade no Brasil.

Neste processo, destaca-se também o elaboração do projeto Brasil Nunca Mais<sup>18</sup>, uma extensa pesquisa realizada entre 1979 e 1985, através da localização, organização e análise de documentos oficiais (mais especificamente, cópias dos processos que tramitaram no Superior Tribunal Militar entre 1961 e 1979) e que evidenciavam as práticas de violência e repressão empregadas pelo regime ditatorial, tornando-se uma referência para o estudo da história do período e para a luta em torno dos direitos humanos no país.

---

<sup>17</sup> A Lei de Anistia, aprovada em 1979 por 206 votos contra 201, concedeu anistia "a todos quantos, no período compreendido entre 2 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexos com estes [...]". Na forma como foi interpretada desde então, a Lei beneficiou os integrantes do aparato repressivo, eliminando as chances de punição dos agentes envolvidos em crimes de tortura e outras violações de direitos humanos. Tal interpretação foi questionada em 2008, a partir de uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), ajuizada pela Ordem dos Advogados do Brasil junto ao Supremo Tribunal Federal. A ação questionava a anistia aos representantes do Estado que praticaram violações aos direitos humanos, o que impede a sua investigação pela Justiça. A ADPF foi julgada improcedente pelo STF em abril de 2010, por sete votos a dois.

<sup>18</sup> Experiências similares foram organizadas em outros países, como Paraguai Nunca Mas, Uruguai Nunca Mas e El terrorismo de Estado em Colômbia. Alguns autores consideram esses informes como comissões da verdade não oficiais, que surgiram por iniciativa de entidades e grupos de direitos humanos, sem mandato legal específico.

Em relação a iniciativas e políticas direcionadas à afirmação do direito à memória e à verdade promovidas pelo Estado brasileiro, elas tardaram. Foi apenas em 1995, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), que foi promulgada a Lei 9.140/95, também conhecida como “Lei dos Desaparecidos”, estabelecendo que

São reconhecidas como mortas, para todos os efeitos legais, as pessoas que tenham participado, ou tenham sido acusadas de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 5 de outubro de 1988, e que, por este motivo, tenham sido detidas por agentes públicos, achando-se, desde então, desaparecidas, sem que delas haja notícias (BRASIL. Lei N. 9.140/ 1995. Artigo Primeiro).

A Lei previa também a criação de uma Comissão Especial, a quem caberia esclarecer as denúncias formuladas pelos/as familiares, bem como apresentava uma lista de 136 pessoas assassinadas por motivos políticos durante a ditadura, que se constituiu na primeira lista oficial divulgada pelo governo.

Tal Lei, que se configura enquanto uma importante conquista e em um marco simbólico, tendo em vista que a partir de sua promulgação o estado brasileiro reconhecia pela primeira vez sua responsabilidade sobre o desaparecimento de centenas de opositores/as políticos/as, apresentava uma série de limites. Uma das principais críticas centrou-se no fato de que caberia aos/às familiares o ônus da prova; ou seja, seriam estes os responsáveis por reunir evidências que comprovassem a morte de seus entes pelos agentes da repressão. Tal atribuição aos/às familiares ocorria em um contexto em que as dificuldades para acessar informações e documentos que comprovassem a responsabilidade das violações eram ainda mais intensas.

A Comissão Especial criada naquele contexto investigou as circunstâncias das mortes de centenas de mortos/as e desaparecidos/as políticos/as. Para isso, mobilizou uma série de esforços, ouvindo



testemunhos, pesquisando arquivos<sup>19</sup> e reunindo evidências. Após 11 anos de trabalho, foi publicado pelo Governo Federal o livro *Direito à memória e à verdade* (2007), que reuniu todos os casos analisados no âmbito da Comissão.

Em 2001, também foi instituída a Comissão de Anistia, responsável por apreciar e julgar requerimentos de anistia e desenvolver ações de reparação moral e econômica aos/às anistiados/as políticos/as.

Já naquele contexto havia demandas em torno da criação de uma comissão da verdade no Brasil. Mas afinal, o que são Comissões da Verdade? As Comissões da Verdade são organismos de investigação criados para apurar abusos e violações de direitos humanos em sociedades que enfrentaram períodos intensos de exceção, violência extrema ou guerra interna. A criação de tais Comissões faz parte do conjunto de ações e dispositivos que conformam a chamada Justiça de Transição, e já foram implementadas em diversos países do mundo<sup>20</sup>, objetivando auxiliar tais sociedades a enfrentar o passado e superar o trauma. Embora geralmente seu formato esteja focado no caráter investigativo, as Comissões não se

---

<sup>19</sup> No Brasil, o acesso aos arquivos da ditadura foi interditado durante um longo período. Sobre o tema, ver: STAMPA (2011) e KONRAD e LOPEZ (2013). Cabe destacar que, em 2005, o Governo Federal determinou que os arquivos dos extintos Serviço Nacional de Informações, Conselho de Segurança Nacional e Comissão Geral de Investigações fossem entregues ao Arquivo Nacional. Em 2009 foi criado o projeto Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil (1964-1985) - *Memórias Reveladas*, para garantir a preservação de informações e documentos e responsável por interligar o acervo de vários arquivos sobre a repressão política.

<sup>20</sup> Na América Latina, diferentes países criaram comissões da verdade. Na Argentina, por exemplo, foi criada em 1983 a *Comission Nacional sobre la Desaparicion de Personas* (CONADEP), que atuou por nove meses e apresentou o relatório “Nunca Mas”, com denúncias que indicaram a existência de 340 centros clandestinos de detenção e aproximadamente nove mil desaparecidos. Além disso, as investigações levaram a abertura de processos contra nove comandantes das Forças Armadas no período. No Chile, foi criada em 1990 a *Comission de Verdad e Reconciliación*, responsável por investigar as violações de direitos humanos ocorridas entre 1973 e 1990. Criada pelo Presidente Patricio Aylvin, a Comissão atuou por nove meses, encontrando várias dificuldades, como documentos queimados e pouca colaboração por parte dos membros das Forças Armadas. Ao final da investigação, produziu um informe tratava da relação das violações, recomendações sobre reparação e biografia das vítimas. No Uruguai foi criada em 1985 a *Comissão Investigadora sobre a Situação de Pessoas Desaparecidas e Fatos que a Motivaram*, que apresentou um relatório à Suprema Corte uruguaia com relatos sobre a violência ditatorial. Em 2000, foi criada uma Comissão da Verdade, chamada de “Comissão para a Paz”. Para mais informações sobre tais comissões, ver: GALLO, 2014.

restringem apenas a esta função. Conforme Cuya (1996),

*Las Comisiones de la Verdad son organismos de investigación creados para ayudar a las sociedades que han enfrentado graves situaciones de violencia política o guerra interna, a enfrentarse críticamente con su pasado, a fin de superar las profundas crisis y traumas generados por la violencia y evitar que tales hechos se repitan en el futuro cercano. A través de las Comisiones de la Verdad se busca conocer las causas de la violencia, identificar a los elementos en conflicto, investigar los hechos más graves de violaciones a los derechos humanos y establecer las responsabilidades jurídicas correspondientes. El trabajo de la Comisión de la Verdad permite identificar las estructuras del terror, sus ramificaciones en las diversas instancias de la sociedad (Fuerzas Armadas, Policía, Poder Judicial, Iglesia), entre otros factores inmersos en esta problemática. Esta investigación abre la posibilidad de reivindicar la memoria de las víctimas, proponer una política de reparación del daño, e impedir que aquellos que participaron en las violaciones de los derechos humanos, sigan cumpliendo con sus funciones públicas, burlándose del Estado de derecho.*

Assim, além de esclarecer os crimes e violações praticados, as comissões objetivam representar uma reparação às vítimas e colaborar para a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos, “para que nunca mais aconteça”. No caso das ditaduras, tais tarefas se tornam ainda mais significativas na medida em que, em muitos casos, os processos de transição foram marcados pela tentativa de apagar os crimes cometidos em nome da “segurança nacional”. O que isso quer dizer? Que em muitos casos os governos ditatoriais, diante da iminência de seu término, buscaram criar ferramentas (especialmente na forma de leis) para garantir a impunidade em relações às violações de direitos praticadas durante sua vigência.

Além de promover ações de investigação (localizando documentos e novas fontes de pesquisa), uma das principais atribuições das comissões consiste em escutar as vítimas e familiares de vítimas das arbitrariedades cometidas. A condição da escuta e da coleta de depoimentos é imprescindível nesse trabalho por elas realizado. Nesta perspectiva, a partir dos ritos e ações desenvolvidas no âmbito das comissões, tais memórias podem assegurar uma



espécie de legitimação oficial, que facilita a sua comunicabilidade e a sua circulação

Bauer afirma que estas comissões podem ser compreendidas como políticas de memória. De acordo com a autora,

Não obstante as experiências as quais se refiram difiram-se significativamente, pode-se afirmar que as políticas de memória possuem um objetivo comum: o reconhecimento, ou, mais especificamente, a observação da existência sistemática da violação de direitos humanos por parte do Estado, estabelecendo quem são as vítimas, os algozes, e quais foram os crimes cometidos. Permite a desprivatização das memórias que permanecem subterrâneas pela imposição do silenciamento e pela deslegitimação de suas falas, e, assim, propicia condições para a inscrição coletiva de experiências e a elaboração do trauma, pois somente através do reconhecimento pode haver superação do passado. Nesse sentido, ao garantir o direito à memória, essas políticas fomentam espaços para a legitimação e publicização de experiências. (BAUER, 2017, p. 136-137)

Diante do horizonte de possibilidades que uma comissão da verdade poderia representar no que se refere ao conhecimento sobre nosso passado ditatorial e às violações de direitos humanos cometidas no período, em 2008, durante a 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, foi apresentada a proposta de criar uma “Comissão da Verdade e da Justiça”. O Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 – lançado pelo Governo Federal no ano seguinte, afirmava o reconhecimento da memória e da verdade como direito humano da cidadania e dever do Estado. No Eixo Orientador VI – *Direito à memória e à verdade*, o primeiro Objetivo Estratégico apresentado previa:

Promover a apuração e o esclarecimento público das violações de direitos humanos praticadas no contexto da repressão política ocorrida no Brasil no período fixado pelo artigo 8º do ADCT da Constituição, a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional (PNDH-3, 2010, p. 173).

Para dar conta desta demanda, o PNHD indicava algumas “Ações Programáticas”; a primeira delas apontava para a formação de um Grupo de Trabalho “para elaborar, até abril de 2010, projeto de Lei que institua a Comissão Nacional da Verdade, composta de forma plural e suprapartidária, com mandato e prazos definidos [...]” (PNDH-3, 2010, p. 174) .

Familiares de mortos/as e desaparecidos/as políticos/as criticaram a redação final do PNDH-3 em função da retirada do termo “justiça”. De acordo com Maria Amélia de Almeida Teles, integrante da Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos (CFMMDP):

Ao se retirar a expressão “justiça”, o papel da Comissão foi claramente reduzido. Tal supressão foi feita com o intuito de evitar a responsabilização e a punição dos agentes do Estado que cometeram os crimes de lesa-humanidade, diluindo assim as atrocidades praticadas pelos torturadores (TELES, 2010, p. 14).

A reação de setores das Forças Armadas, contrária à criação de uma comissão da verdade, também emergiu imediatamente após a divulgação do PNDH-3, mesmo que a perspectiva de uma responsabilização judicial não estava colocada. Tal reação revelava as disputas e as dificuldades que marcariam todo o processo de elaboração do projeto de lei e da criação da comissão.

Diante do compromisso assumido no PNDH-3 e da condenação do Brasil pela Corte Interamericana de Direitos Humanos em razão dos crimes cometidos na repressão à Guerrilha do Araguaia (Caso Gomes Lund e outros (Guerrilha do Araguaia) vs. Brasil), que ampliaram as pressões sobre o governo brasileiro, se iniciaram então as negociações para a elaboração do projeto de lei.

No contexto de sua criação, familiares de mortos/as e desaparecidos/as políticos/as, entidades de direitos humanos e ex-



perseguidos/as pela ditadura criticaram a falta de diálogo com a sociedade civil e algumas premissas do PL. Em reportagem publicada na revista “Caros Amigos” em setembro de 2001, Tatiana Merlino entrevistou representantes de familiares e entidades, como Criméia Almeida, que questionava a pertinência do período abrangido pela Lei – 1946 a 1985, uma vez que poderia “descaracterizar a ditadura militar”. Além disso, tal período era considerado muito longo para ser investigado em dois anos de trabalho por uma comissão formada por apenas sete membros. A composição da Comissão também foi alvo de críticas, pois chegou a ser mencionada a possibilidade de um membro das Forças Armadas integrar a comissão. Segundo Marlon Weichert, procurador da República, especialistas internacionais e a própria Organização das Nações Unidas (ONU) recomendam que os membros da comissão não estejam vinculados diretamente aos episódios investigados e aos órgãos apontados como responsáveis pelas violações de direitos humanos. Portanto, a presença de um integrante das Forças Armadas seria extremamente questionável. De acordo com Merlino, questionava-se também o fato de que a CNV não teria “poderes para impor a ninguém a obrigação de testemunhar, além da previsão de que os depoimentos sejam confidenciais, o que poderia proteger os agentes do Estado responsáveis por violações” (MERLINO, 2011, p. 17).

No que se refere a setores mais conservadores e membros das Forças Armadas, estes buscaram interditar os avanços em relação ao PL e invocavam a necessidade de investigar os “dois lados”. O então Ministro da Defesa, Nelson Jobim, afirmou na ocasião que “Investigações da Comissão da Verdade devem incluir militantes e agentes públicos” (*O Globo* online, 2 de março de 2010)<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Disponível em: <http://oglobo.globo.com/politica/investigacoes-da-comissao-da-verdade-devem-incluir-militantes-agentes-publicos-diz-jobim> Tal polêmica persistiu mesmo após a aprovação da Lei. As discussões em torno do entendimento sobre o alcance das investigações da Comissão só

A partir de uma negociação entre o governo e setores da oposição e membros das Forças Armadas, o PL foi apresentado ao Congresso, aprovado na Câmara e no Senado e sancionado pela presidenta Dilma em novembro de 2011. Assim, foi oficialmente criada a Comissão Nacional da Verdade, com o objetivo de “efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional” (BRASIL, Lei n. 12.528, de 18 de novembro de 2011). Juntamente com a CNV, também foi aprovada a Lei de Acesso à Informação, que estabeleceu que os documentos oficiais vinculados a violações de direitos humanos não são passíveis de sigilo.

O Ato de Instalação da Comissão Nacional da Verdade ocorreu em maio de 2012 e contou com a presença de todos os ex-presidentes da República ainda vivos: José Sarney, Fernando Collor de Melo, Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, em uma cerimônia que apresentava a CNV como um elemento fundamental para a consolidação da democracia.

A partir de sua instalação, a CNV passou a atuar com sete membros comissionados e uma série de assessores, focando sua investigação em torno de graves violações de direitos humanos, compreendidas como:

A CNV adotou preceitos internacionais e delimitou que as graves violações de direitos humanos são as cometidas por agentes do Estado, a seu serviço ou com a conivência/aquiescência estatal, contra cidadãos brasileiros ou estrangeiros. São graves violações de direitos humanos: as prisões sem base legal, a tortura e as mortes dela decorrentes, as violências sexuais, as execuções e as ocultações de cadáveres e desaparecimentos forçados. Praticadas de forma massiva e sistemática contra a população, essas violações tornam-se crime contra a humanidade (CNV, 2014, site oficial).

---

foram finalizadas em setembro de 2012, quando os membros da CNV vieram a público manifestar-se oficialmente em relação ao tema, afirmando que a mesma iria debruçar-se apenas sobre crimes praticados por agentes do Estado.



Em termos de organização, a Comissão operou a partir de Grupos de Trabalho que se direcionaram a alguns eixos específicos de investigação. Os GTs criados foram: Araguaia; Contextualização, fundamentos e razões do Golpe Civil-Militar de 1964; Ditadura e gênero; Ditadura e sistema de Justiça; Ditadura e repressão aos trabalhadores e ao movimento sindical; Estrutura de repressão; Mortos e desaparecidos políticos; Graves violações de Direitos Humanos no campo ou contra indígenas; Operação Condor; O Estado ditatorial-militar; Papel das igrejas durante a ditadura; Perseguição a militares; Violações de Direitos Humanos de brasileiros no exterior e de estrangeiros no Brasil.

Em relação aos trabalhos desenvolvidos pela Comissão, reunidos em seu Relatório Final apresentado em dezembro de 2014, se destacam os 1121 depoimentos coletados; a realização de oitenta audiências e sessões públicas pelo país, em diferentes estados e a identificação de um desaparecido político, o camponês Epaminondas Gomes de Oliveira, que militava no Partido Comunista e foi assassinado em uma dependência do Exército em Brasília.

Há um elemento bastante significativo no caso brasileiro, que diz respeito à rede de comissões da verdade estaduais, municipais, sindicais, setoriais e universitárias formada como desdobramento da CNV. Ivan Akselrud de Seixas e Silvana Aparecida de Souza apontam que foram criadas mais de uma centena de Comissões da Verdade, que garantiram uma maior capilaridade aos trabalhos da CNV, “unindo e organizando o esforço na busca de documentos, na realização de audiências, de atos políticos e de visitas técnicas a locais relacionados com os graves crimes cometidos contra os direitos humanos no Brasil no período” (SEIXAS; SOUZA, 2015). O Relatório Final da CNV citou 29 comissões da verdade estaduais, municipais, sindicais e universitárias que mantiveram acordos de cooperação técnica com a CNV, por exemplo.

Além disso, a criação da Comissão também mobilizou a participação da sociedade civil e a criação de comitês “pela memória, verdade e justiça”, que objetivavam acompanhar os trabalhos da CNV e ampliar os espaços de denúncia e debate sobre o tema. Em julho de 2012, já havia sido fundados mais de quarenta comitês populares em todo o país, articulados, em sua maioria, em torno da Rede Memória Verdade e Justiça, que reunia comitês de diversas regiões do país.

O Relatório Final da CNV, apresentado em um contexto bastante conturbado, após as eleições de 2014 que reelegeram a então presidenta Dilma (PT), foi dividido em três volumes. O primeiro volume do Relatório<sup>22</sup> sintetiza as atividades realizadas pela CNV, contextualiza as graves violações de direitos humanos, descreve os principais fatos examinados e apresenta recomendações para que tais fatos não se repitam. Neste Volume são abordados temas como as estruturas do Estado empregadas e as graves violações de direitos humanos; a atuação da repressão no exterior; as conexões repressivas no Cone Sul e a Operação Condor; a Guerrilha do Araguaia e o papel do Poder Judiciário. Neste volume, também há um capítulo sobre a autoria das graves violações de direitos humanos, indicando mais de 300 agentes públicos e pessoas a serviço do Estado envolvidas em graves violações de direitos humanos.

O segundo volume reúne um conjunto de nove textos produzidos a partir das investigações desenvolvidas pelos Grupos de Trabalho, abordando assim graves violações de direitos humanos direcionadas a segmentos, grupos ou movimentos sociais (militares, trabalhadores/as, camponeses/as, igrejas cristãs, indígenas, homossexuais, etc). Este volume também trata da relação da sociedade civil com a ditadura.

---

<sup>22</sup> Este primeiro volume é assinado coletivamente pelos seis membros do colegiado: José Carlos Dias, José Paulo Cavalcanti Filho, Maria Rita Kehl, Paulo Sérgio Pinheiro, Pedro Dallari e Rosa Cardoso.



O terceiro volume aborda as histórias de vida e as circunstâncias da morte dos 434 mortos/as e desaparecidos/as políticos listados no Relatório Final, com informações acerca das investigações desenvolvidas pela Comissão acerca de cada um dos casos.

Por fim, o Relatório Final apresenta uma lista com 29 recomendações da CNV, que incluem reformas institucionais e legais, reconhecendo assim que muitas violações de direitos humanos comprovadas no período ainda ocorrem na atualidade.

Em relação ao Relatório Final e às investigações da Comissão, cabem algumas considerações. Não há dúvida de que as ações da CNV possibilitaram aprofundar o conhecimento sobre a ditadura, bem como dar visibilidade ao tema. Ao dirigir parte de seus esforços em investigar a repressão contra as populações camponesa, indígena e LGBT, por exemplo, a CNV contribuiu para ampliar a percepção acerca de quem foram as vítimas de violações de direitos humanos e para evidenciar as nuances e o alcance da repressão. No entanto, o Relatório também recebeu uma série de críticas. Um dos elementos apontados se refere ao fato de que camponeses/as e indígenas assassinados, que constam no Volume II, não estão contabilizados nos números oficiais de mortos/as e desaparecidos/as políticos presentes no Volume III. Outras críticas evidenciam que as investigações sobre a repressão a população negra foram insuficientes<sup>23</sup>, bem como sobre a violência estatal em áreas de periferia.

Além disso, as investigações da CNV e a divulgação de seu Relatório Final não produziram efeitos políticos capazes de forjar novas perspectivas no que se refere à responsabilização e punição dos agentes públicos envolvidos nas violações de direitos humanos por ela investigadas.

---

<sup>23</sup> Na Comissão da Verdade do Estado de São Paulo o tema teve maior destaque e foi objeto de uma investigação específica: "Perseguição à população e ao movimento negros." Ver mais em: <http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/parte-ii-cap1.html>

Os próprios caminhos trilhados pela CNV, entre a sua instalação em maio de 2012 – em uma cerimônia pública de ampla visibilidade, com a presença de todos os ex-presidentes vivos – e a entrega do seu Relatório Final, em dezembro de 2014, a portas fechadas, sem grandes alardes ou visibilidade, já é indicativa de que uma série de expectativas projetadas em relação aos trabalhos da CNV não se concretizaram.

Seus caminhos foram atravessados pelo avanço conservador, evidenciado no apoio de partes significativas da opinião pública a discursos autoritários, na criminalização da política e na relativização da própria democracia enquanto algo a ser defendido. Tal avanço, que teve como marcos o golpe de 2016 e a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, contribuiu para ampliar à aderência a discursos negacionistas e/ou que relativizam a violência ditatorial, forjando assim novas interpretações e sentidos para a memória social sobre a ditadura no Brasil.

Desse modo, o que podemos esperar no que se refere à efetivação do direito à memória e à verdade no Brasil? Quais caminhos se abrem (e se fecham) no tempo presente para essa efetivação?

Não há dúvidas que vivemos tempos difíceis, mas seguir reivindicando tal direito é fundamental. E talvez uma das formas de fazê-lo seja aproximar essa discussão do campo educativo. É o que proponho nas próximas páginas.

### **A educação diante do direito à memória e à verdade**

Tratar sobre o passado ditatorial no tempo presente carrega uma série de dificuldades. Esse passado se constitui enquanto um *tema sensível* – ou seja, um tema vivo e controverso, que mobiliza diferentes sentimentos, noções de identidade e pertencimento e sobre o qual circulam memórias



elaboradas por diversos grupos sociais, que estão em disputa. Além disso, circula sobre tal passado uma série de narrativas negacionistas e/ou que buscam relativizar o passado ditatorial, suavizando alguns aspectos (como a violência repressiva) e reforçando outros (como a suposta “segurança” que havia naquele contexto). Muitas dessas narrativas e de determinados mitos sobre a ditadura circulam em nossas salas de aula e demais espaços educativos, tensionando nossas práticas e o conhecimento de nossas disciplinas/áreas.

Há diferentes relatos de professores/as que evidenciam tais tensões e o medo de abordar tal temática, seja em função de limitações da própria escola (especialmente quando se refere às escolas privadas) ou da família dos/as estudantes. Tal medo se potencializou, especialmente, em função das iniciativas desenvolvidas nos últimos anos que buscam estabelecer práticas de controle sobre o currículo e sobre o trabalho do/a professor/a (tais como o Escola Sem Partido).

Desse modo, muitas questões perpassam o fazer cotidiano de educadores e educadoras que atuam na escola básica e/ou em espaços de educação não formal. O que temos aprendido e ensinado sobre nosso passado ditatorial? Como tratar de um tema tão sensível em sala de aula? De que forma é possível tratar as diferentes – e controversas – memórias elaboradas sobre esse passado e que emergem nesses espaços educativos? Como podemos construir conhecimento sobre esse passado e contrapor discursos negacionistas e que relativizam a experiência ditatorial? Como educar para o nunca mais?

Pensar sobre essas questões nos remete aos sentidos de uma educação em direitos humanos. Segundo Candau, há um consenso entre as principais organizações e pesquisadores/as latino-americanos/as de que é preciso reforçar três dimensões da educação em Direitos Humanos: a primeira

diz respeito à formação de sujeitos de direito, ou seja, sujeitos que tenham a consciência de seus direitos, individuais e coletivos; a segunda está relacionada a favorecer o processo de “empoderamento” dos atores e grupos sociais historicamente desfavorecidos, no sentido de fortalecê-los e fomentar sua organização e participação na sociedade; e a terceira dimensão está centrada nos processos de mudança e transformação da sociedade. Este terceiro ponto enfatiza a ideia de “educar para o Nunca Mais”, no sentido de possibilitar o resgate de nossa memória histórica, rompendo “a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países” (CANDAU, 2007, p. 404-405).

Não há respostas fáceis para as questões acima enunciadas, mas me arrisco a compartilhar algumas proposições e reflexões. Acredito que todos/as precisamos conhecer a legislação e os documentos curriculares oficiais que contemplam esses temas. Apropriar-se desses documentos pode nos auxiliar diante de momentos de tensionamentos junto a famílias e escolas. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, publicado em 2007, por exemplo, inseriu demandas relativas ao “direito à memória e à verdade”. No item que se refere às Instituições de Ensino Superior, este prevê “estimular nas IES a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências” e “inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo a projetos de pesquisa e extensão universitária” (PNEDH, 2007). O PNHD-3 também previu “Desenvolver programas e ações educativas, inclusive a produção de material didático-pedagógico para ser utilizado pelos sistemas de educação básica e superior sobre o regime de 1964-1985 e sobre a resistência popular à repressão”, sob a responsabilidade da Secretaria Especial dos Direitos



Humanos da Presidência da República e dos Ministérios da Educação, Justiça, Cultura e Ciência e Tecnologia (PNDH-3, 2010).

Mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum também contemplou a temática em algumas de suas unidades temáticas e habilidades. No que se refere à área de História, por exemplo, a BNCC do Ensino Fundamental estabeleceu para o 9º ano a unidade temática “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”, indicando como “objetos do conhecimento” temas como “Os anos 1960: revolução cultural?”, “A ditadura civil-militar e os processos de resistência”, “As questões indígena e negra e a ditadura” e “O processo de redemocratização”. Entre as habilidades vinculadas a esta unidade, a BNCC prevê que o/a estudante possa “(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. (EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. (EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.” (BRASIL, BNCC, p. 430-431). Na etapa do Ensino Médio referente à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não há uma indicação específica relacionada ao período ditatorial, mas estão contemplados conceitos como autoritarismo, ditadura e democracia (BRASIL, BNCC, p. 579).

Em relação ao trabalho em sala de aula, não há receitas prontas, e cada turma, cada escola, cada espaço educativo, precisa ser lido de forma a definir uma metodologia que se aproxime das demandas e da realidade daqueles sujeitos. Mas há algumas premissas básicas, que podem ajudar a

situar nossas práticas. Num primeiro momento, é fundamental assumir que não há como ignorar que os discursos negacionistas e de relativização histórica existem, têm ampla circulação, muitas vezes são produzidos e difundidos por empresas que contam com bom financiamento. Nesse sentido, é fundamental que possam ser problematizados em sala de aula; que se fale sobre eles, e, principalmente, que possamos criar estratégias que tornem possível desconstruí-los. Para isso, o desenvolvimento de projetos e o uso de diferentes fontes e documentos é fundamental. Há uma série de testemunhos e documentos disponíveis na internet, e usá-los permite também evidenciar que o conhecimento histórico é um conhecimento construído a partir de evidências e procedimentos específicos, quem tem outros tipos de validação, diferente de uma opinião.

Para esse trabalho, é fundamental transformar a sala de aula e outros espaços educativos em “ambientes seguros”, em que a escuta e o compartilhamentos das ideias e opiniões dos/as crianças e jovens sejam respeitados, ainda que carreguem alguns desses mitos.

No que se refere à abordagem do tema, é fundamental tratar de conceitos, de forma a permitir aos/às estudantes se apropriarem de tais conceitos e manejá-los para a compreensão de diferentes tempos e experiências históricas. Para tanto, problematizar o que é uma ditadura, quais as características de um governo ditatorial e o que significa democracia pode ser um bom começo. No que se refere à abordagem mais específica acerca da ditadura brasileira implementada a partir do Golpe de 1964, é importante estabelecer parâmetros que permitam apreender por que (e por quem) o Golpe foi articulado e o que tornou possível vivermos um período tão longo de ditadura. Mais especificamente sobre a repressão, é necessário ampliar a percepção dos/as jovens estudantes sobre o alcance e a dimensão da repressão. A violência ditatorial é cercada de muitos mitos e ideias



cristalizadas, como aquelas que afirmam que a repressão se concentrou apenas nos grandes centros e se direcionou apenas àqueles/as diretamente envolvidos em atividades políticas. Tensionar essas ideias, a partir do uso de documentos que revelam a variedade das vítimas da repressão ou apresentando o tema a partir de uma perspectiva local e/ou regional pode ser uma boa estratégia.

Além disso, ao tratar dessas experiências de violações de direitos humanos, é importante estabelecer pontes entre o passado e o presente, buscando identificar e tratar das lutas e das violações de direitos humanos que atravessam as vivências de nossos/as estudantes. Esse movimento nos permite complexificar a abordagem sobre o tema, conectá-los com esse passado e mobilizar identificações e afetos.

Por fim, para encerrar, reafirmo que temos muitos desafios pela frente, mas que olhar para esse passado nos dá ferramentas para perceber que tudo se transforma, nenhuma história (por mais difícil e traumática que seja), se encerra em si mesma. Que possamos seguir juntos/as e afirmando o direito à memória e à verdade como um direito fundamental de todos/as e de cada um/a.

## Referências

BALAREZO, Carlos Miguel Reaño. **El derecho a la verdad** . Disponível em: [www.justiciaviva.org.pe/informes/col\\_derechoalaverdad.doc](http://www.justiciaviva.org.pe/informes/col_derechoalaverdad.doc)

BAUER, Caroline Silveira. **Como será o passado?** História, historiadores e a Comissão Nacional da Verdade. São Paulo: Paco, 2017.

BRASIL Nunca Mais. **Um Relato para a História** . Petrópolis: Vozes, 1987.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum** . Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versao\\_final\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf)

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. **Direito à memória e à verdade** . Brasília, 2007.

BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH-3)** . Brasília: SEDH-PR, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Camponeses mortos e desaparecidos** : Excluídos da Justiça de Transição. Coordenador: Gilney Amorim Viana. Brasília: SDH, 2013.

BRASIL. **Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade**. 2014. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>

CANDAU, Vera. Educação em direitos humanos: desafios atuais. IN: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos** : Fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CUYA, Esteban. **Las Comisiones de la Verdad en América Latina** . KO'AGA ROÑETA se.iii (1996) – Disponível em: [www.derechos.org/koaga/iii/1/cuya.html](http://www.derechos.org/koaga/iii/1/cuya.html)

COMISSÃO CAMPONESA DA VERDADE. **Relatório Final da Comissão Camponesa da Verdade** : Violações de direitos no campo – 1946 – 1988. 2014. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/cpda/blog/2015/01/22/relatorio-da-comissao->



[camponesa-da-verdade-esta-disponivel-para-download-4/](#)

FICO, Carlos. (2013) **Violência, trauma e frustração no Brasil e na Argentina**: o papel do historiador. En: Topoi, Rio de Janeiro, vol. 14, nro.27. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-101X014027003>

GALLO, Carlos Artur. Comissões da Verdade em Perspectiva comparada: Notas sobre a experiência Uruguaia, Chilena e Argentina. Albuquerque: **Revista de História**, Campo Grande, MS, v. 6 n. 11 p. 17-34, jan./jun. 2014. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/download/4059/3242>

LOPES, Janaina Vedoin Lopes; KONRAD, Glaucia Vieira Ramos. **Arquivos da repressão e leis de acesso à informação**: os casos brasileiro e argentino na construção do direito a memória e a verdade. Aedos, v. 5, n. 13 (2013). Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/aedos/article/view/42160>

MERLINO, Tatiana. **Comissão da Verdade**: Governo enrola, entidades civis pressionam. Caros Amigos, setembro de 2011, p. 17.

PADRÓS, Enrique Serra; BARBOSA, Vânia; FERNANDES, Ananda; LOPEZ, Vanessa Albertinence. (Org.). **A Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul**: História e Memória. Porto Alegre: CORAG, 2010.

PALERMO, Pablo Galain. **La Justicia de Transición en Uruguay**: Un conflicto sin resolución. En: Revista de Derecho Penal y Criminología, 3. a Época, nro. 6, pp. 221-270, 2011. Disponível em: <http://espacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaDerechoPenalyCriminologia-2011-6-5080>

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS / **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: [http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/sedh/promocaodh/](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/promocaodh/)

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (PNDH-3). Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010. Disponível em: <http://www.sedh.gov.br>

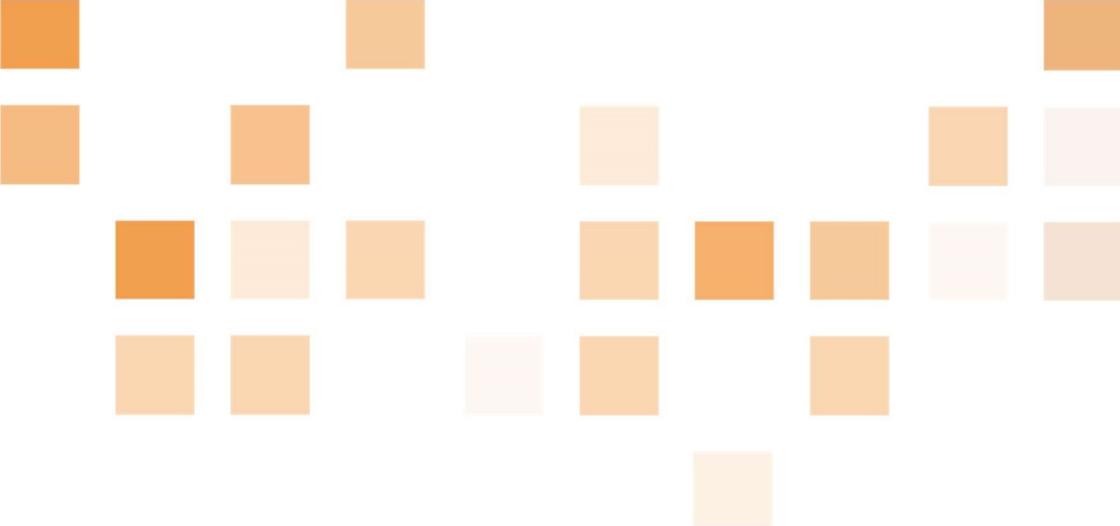
SEIXAS, Ivan Akselrud & SOUZA, Silvana Aparecida de. Comissão Nacional da Verdade e a rede de comissões estaduais, municipais e setoriais: a trajetória do Brasil. **Estudos de Sociologia** , 20 (39): 347-364, 2015.

STAMPA, Inez. **Memórias Reveladas e os arquivos do período da ditadura militar**. ComCiência, no.127, Campinas Apr. 2011. Disponível em: [http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-76542011000300012&lng=en&nrm=is&tlng=pt](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542011000300012&lng=en&nrm=is&tlng=pt)

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. Dever de Memória e a construção da História Viva: a atuação da Comissão de Anistia do Brasil na concretização do Direito à Memória e à Verdade. In: Boaventura de Sousa Santos; Paulo Abrão Pires Junior; Cecília MacDowell; Marcelo D. Torelly. (Org.). **Repressão e Memória Política no Contexto Ibero-Brasileiro** - Estudos sobre Brasil, Guatemala, Moçambique, Peru e Portugal. Coimbra; Brasília: Universidade de Coimbra-Centro de Estudos Sociais; Ministério da Justiça-Comissão de Anistia, 2010, p. 185-227. Disponível em: <https://www.academia.edu/10271589/>

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Enfrentar a herança maldita** . Le Monde Diplomatique Brasil, fevereiro de 2010, p. 14.

TELLES, Janaína (org.) **Mortos e desaparecidos políticos** : reparação ou impunidade? São Paulo: Humanitas, 2001.



# Mesas

## Saúde, pandemia e educação em direitos humanos. A experiência com os estudantes de graduação em saúde pública

Laura C. M. Feuerwerker

Saúde é um direito fundamental que pode ser entendido de muitos modos, mas a perspectiva que mais interessa, conversando sobre direitos humanos, é considerá-la como uma margem de segurança de que cada um dispõe para enfrentar e superar as adversidades que a vida impõe<sup>24</sup>. Claro, que isso varia para cada um, já que os modos como, subjetivamente, vivemos as diferentes situações varia. No entanto, amplia radicalmente a perspectiva com que avaliamos sofrimentos, condições materiais, meios e modos de compreender e enfrentar problemas de diferentes indivíduos e coletivos, tendo como efeito uma definição de saúde sempre em movimento e que precisa ser construída em diálogo.

Tomemos como exemplo a pandemia de covid-19, experiência tão intensa, desafiadora e que nos afeta a todos<sup>25</sup>. A pandemia pode ser compreendida como um fenômeno biológico – um encontro entre um vírus e um corpo que, para ser entendido, implica conhecer características do vírus, seus modos de se encontrar com os corpos e também características dos corpos, que vão interferir na possibilidade de adoecer ou não, desenvolver um quadro grave ou não, ter maiores riscos de morrer ou chances de sobreviver.

---

<sup>24</sup> Saúde entendida como margem de segurança é conceito desenvolvido por Sandra Caponi, no texto “Saúde como abertura ao risco” In: Czeresnia, Dina; Freitas, Carlos Machado de. Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 2003. cap. 3. p.55-77.

<sup>25</sup> Há farto material sobre a pandemia, disponível na mídia e nos periódicos científicos. Mas para ampliar a perspectiva aqui apresentada, há um artigo que recomendo: Seixas et al, A crise como potência: os cuidados de proximidades e a epidemia pela covid-19, a ser publicada ainda em 2020 pela revista Interface: comunicação, saúde e educação.



Foi assim que as primeiras notícias sobre a covid-19 chegaram. Vírus novo, um novo tipo de coronavírus, de transmissão respiratória, que produz quadros clínicos variados, podendo afetar praticamente todos os sistemas do corpo humano. E sobre os corpos, genericamente se dizia que uma boa parte não desenvolveria sintomas; outra parte uma gripe, bem forte para alguns; outra parte desenvolveria quadros mais graves precisando de internação hospitalar e outra parte ainda quadros gravíssimos que necessitariam tratamento intensivos. O que faria essa diferença: a idade – quanto mais idoso, maiores as chances de quadros graves – e ser portador de outras doenças crônicas – as chamadas comorbidades, também mais frequentes quanto mais avançada a idade.

A vida rapidamente mostrou muitos outros elementos além dessas características biológicas que interfeririam na possibilidade de desenvolver quadros graves e de morrer. A desigualdade social, as condições materiais da existência (incluindo moradia, alimentação, acesso a saneamento, condições de trabalho e de deslocamento na cidade, acesso prévio a cuidados em saúde, etc.) e os modos de viver fariam com que certos grupos ficassem muito mais expostos e vulnerabilizados no contato com o tal do novo coronavírus<sup>26</sup>.

Além disso, era possível entender a covid-19 como um problema médico e um vírus contra o qual não há tratamento nem vacina. Então era preciso diminuir a circulação do vírus (com o Fique em Casa, use máscaras e

---

<sup>26</sup> No Brasil há importantes disputas no campo da saúde e das políticas de saúde em torno de modos mais ampliados ou reduzidos de entender e trabalhar a saúde – efeito biológico ou produção social. Na própria Constituição Federal, nos capítulos da saúde é enunciado um conceito ampliado de saúde. Mas a conquista do texto legal foi só um passo, já que a disputa é permanente. Sobre esse modo de analisar as políticas, vale conhecer Mattos & Baptista, “Caminhos para análise das políticas de saúde”, Porto Alegre: Editora Rede Unida. Disponível em: <http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-interlocucoes-praticas-experiencias-e-pesquisas-em-saude/caminhos-para-analise-das-politicas-de-saude-pdf/view>

lave as mãos) e trabalhar para dar o melhor atendimento possível aos 5% que desenvolveriam quadros graves, ampliando e equipando hospitais e UTIs.

Isso foi e segue sendo importante, sem dúvida. Mas haveria mais o que fazer? Certamente. Compreendendo saúde de modo ampliado e a covid19 como um problema social, reconhecendo que diferentes grupos da população contavam com recursos diferentes para adotar essas medidas. Compreendendo que diferentes grupos estavam vivendo essa situação de diferentes modos e que uma proposta homogênea, igual para todos, nem faria sentido, nem caberia de modo igual nas várias vidas. Compreendendo que o distanciamento social e a paralisação da maior parte das atividades econômicas afetariam de modo desigual diferentes grupos, que enfrentariam, então, muitos outros problemas além do risco de entrar em contato com o novo coronavírus (fome, por exemplo, risco de perder a moradia, dificuldade ou ausência de acesso à internet e muita dificuldade para resolver problemas a distância, etc.). Compreendendo que cada um viveria as angústias e sofrimentos impostos pela situação de modos diferentes, de acordo com sua história e circunstância.

Então, muitas outras providências que não os hospitais e as UTIs seriam reconhecidas como necessárias. Políticas para proteger todos os grupos e coletivos sociais, reconhecendo as diferenças e desigualdades, não deixando na conta de cada um bancar as providências necessárias. Seriam políticas de proteção e não um distanciamento social “neoliberal”, em que cada um se vira e vive o problema como pode.

Bem ao contrário do que vivemos. Não à toa, muito mais gente está adoecendo e morrendo na periferia (2 a 3 vezes mais que nos bairros centrais),



muito mais pobres e negros adoecem e morrem do que brancos<sup>2728</sup>. O transporte público é o principal local de contaminação. Já ultrapassamos os 130 mil mortos, apesar de todo o trabalho feito no âmbito do SUS. Isso porque a pandemia é mesmo um problema social e não só do sistema de saúde e a desigualdade, o racismo e o desmonte das políticas sociais claramente cobram seu preço.

Dito tudo isto, qual foi a experiência que vivi para discutir a pandemia com os estudantes da graduação em saúde pública, todos eles vivendo a experiência da covid-19, o distanciamento social e aulas remotas, mas certamente experimentando tudo isso de modo singular. Porque somos todos distintos e cada estudante, como os diferentes grupos e coletivos da população, parte de condições materiais e afetivas distintas para viver a pandemia, parte de diferentes “margens de segurança”, parte, portanto, de diferentes condições de saúde.

Primeira providência, então, criar possibilidades de que, apesar de remotos, os encontros fossem participativos, senão não haveria como levar em conta a experiência singular dos estudantes, condição fundamental para

---

<sup>27</sup> Estudo de prevalência da covid19 feito pela SMS-SP mostra que a maioria dos atingidos pelo vírus foi quem tem de 18 a 34 anos (17,7%), com ensino médio (15,3%). Neste grupo, a possibilidade de ser infectado se mostrou três vezes maior do que em pessoas com nível de ensino superior. Da mesma maneira, a população das classes D e E também tem três vezes mais chances de se infectar, já que nesta fase do inquérito foram 14,3%, enquanto as de classe A e B foram 4,7%. Os pretos e pardos foram mais uma vez os que mais tiveram covid-19: 14,8%. Assim como os que trabalham fora de casa (18,5%) e os desempregados (12,7%). Quando avalia o distanciamento social, o inquérito revela que nessa fase, o percentual de pessoas que fizeram o isolamento parcialmente e contraíram a covid-19 foi de 13,5%, e para aqueles que não praticaram foi de 10,4%. Entre os que fizeram o isolamento total, 10,3% foram infectados. A estimativa de proporção de assintomáticos nesta fase do inquérito que apresentaram teste reagente para covid-19 foi de 42,5%.

<sup>28</sup> Nota técnica assinada por 14 pesquisadores do NOIS (Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde) da Puc (Pontifícia Universidade Católica) do Rio de Janeiro, em que foram analisados 29.933 "casos encerrados" de covid-19 (ou seja, com óbito ou recuperação). Dos 8.963 pacientes negros internados, 54,8% morreram nos hospitais. Entre os 9.988 brancos, a taxa de letalidade foi de 37,9%... - Veja mais em <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/06/02/covid-mata-54-dos-negros-e-37-dos-brancos-internados-no-pais-diz-estudo.htm?cmpid=copiaecola>

produzir conhecimento ativamente. Então, montei um grupo de facilitadores, contando com a ajuda solidária das/dos estudantes de pós-graduação.

Segunda providência, assegurar que todos os estudantes tivessem acesso à internet e às aulas remotas. Providência que foi institucional e efetiva.

Começamos então com narrativas<sup>29</sup>. Cada estudante escreveu uma narrativa sobre como estava vivendo a pandemia, o distanciamento e tudo mais. As narrativas foram compartilhadas e processadas em grupos pequenos. Muita intensidade, muitos afetos, muita diversidade foram recolhidos e trabalhados.

Muito importante isso para que os estudantes começassem a viver na prática a ideia da singularidade da ideia e da experiência de saúde. Importante para que não vivessem como suficientes as palavras de ordem do momento: “Fique em casa. Use máscara. Lave as mãos”. Trabalhadores da saúde que vão aprendendo, assim, que são necessários mais que comandos e prescrições para assistir as pessoas. Para cuidar, é preciso escutar, recolher as experiências e produzir soluções juntos. Vão aprendendo a diferença entre políticas de proteção e abandono à própria sorte.

Assim, os pequenos grupos, além de mais efetivos para a participação nas discussões, foram se constituindo também em espaços de processamento da experiência de viver a pandemia, de ter aulas remotas, de ficar isolado dos amores, de enfrentar dificuldades materiais até para sobreviver, de ter medo pelos outros etc.

Num segundo momento, abrimos espaço para discutir o que quisessem sobre a pandemia. Sobre o vírus, a doença em si, as políticas, as

---

<sup>29</sup> Sobre o trabalho com narrativas no ensino de graduação, vale conhecer Capozzolo, Casetto e Henz (org) Clínica Comum: itinerários de uma formação em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.



disputas de projeto, o cuidado, a necropolítica<sup>30</sup> que já se apresentava claramente como alternativa adotada por vários de nossos governantes. Necropolítica, necropolíticas, políticas de fazer morrer e políticas de deixar morrer. E o debate foi acalorado, animado, instigante.

No terceiro momento, recolhemos de diferentes coletivos e grupos depoimentos sobre modos coletivos de viver e enfrentar a pandemia. São grupos com quem trabalhamos e produzimos junto em nossas atividades de pesquisa e interrogação sobre políticas e modos de viver, cultura e saúde<sup>31</sup>. São grupos com quem estávamos trabalhando junto também durante a pandemia. Eles gravaram vídeos curtos falando dos problemas, das ações solidárias, das questões que estavam vivendo e das invenções que estavam fabricando, já que reconheciam na pele, “se dependesse dos governos, iríamos ser deixados para morrer”<sup>32</sup>.

Outra vez, debate intenso. Muitos estudantes resolveram ser parte de algum daqueles coletivos, outros se mobilizaram para ser ativos de outros modos<sup>33</sup>. Outros se surpreenderam: não é que o tal “povo” até que faz coisas interessantes?

---

<sup>30</sup> Necropolítica é conceito desenvolvido pelo filósofo negro Achille Mbembe, nascido em Camarões, cuja obra é preciso conhecer. MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.

<sup>31</sup> Temos um coletivo da FSP-USP, chamado “Micropolítica e Saúde”, mas também somos parte do “Observatório Nacional de Políticas de Saúde e de Educação na Saúde”, coordenado por Emerson Merhy (UFRJ) em que trabalhamos nessa perspectiva cartográfica e misturada de produção de saber. Sobre esse modo de pesquisar e produzir conexões, destaco, entre muitas outras produções, o livro Gomes & Merhy (orgs) *Pesquisadores in-mundo: um estudo da micropolítica da produção do acesso e barreira em saúde mental*. Porto Alegre: ed Rede Unida, 2014. Disponível em <https://editora.redeunida.org.br/project/pesquisadores-in-mundo-um-estudo-da-micropolitica-da-producao-do-acesso-e-barreira-em-saude-mental/>.

<sup>32</sup> Há muitos registros dessas e de outras experiências coletivas de enfrentamento da pandemia – nas ocupações, nas favelas, por movimentos e coletivos de diferentes tipos. Por proximidade afetiva e política, destaco aqui as experiências registradas pela Escola Feminista Abia Ayala. <http://periferiaemmovimento.com.br/tag/escola-feminista-abya-yala/>.

<sup>33</sup> Estudantes da graduação em saúde pública e de outras graduações da USP criaram as Brigadas Solidárias da Saúde. <https://www.facebook.com/brigadasolidariadasaude>.

Quarto momento, questão levantada pelos próprios estudantes: qual o papel dos sanitaristas no enfrentamento da pandemia? Aí recolhemos novos depoimentos, também gravados em vídeos curtos, de ex-alunos trabalhando ativamente, em diferentes lugares e perspectivas, no enfrentamento da pandemia. Ex-alunos com quem também mantemos relações constantes, de conversa, de apoio, afinal universidade também tem que servir para isso, para apoiar processos de colocar coletivamente em análise as experiências vividas no mundo trabalho<sup>34</sup>.

Debate intenso. Construção ativa e em diferentes passos de uma ideia de saúde, de uma ideia de cuidado, de uma ideia de ser sanitarista, sabendo que há outros projetos, que estamos em disputa o tempo todo, que as políticas públicas são mesmo uma plataforma de disputa, que nada está dado, que cada conquista só refaz a plataforma, mas que a luta continua sempre.

Formar estudantes assim, pesquisar com os viventes, produzir saber compartilhado, sempre fazendo perguntas, interrogando sentidos e projetos, é um jeito de pensar e ensinar saúde para formar lutadores, que entendem saúde trabalhada nos diferentes territórios em que a vida é produzida, trabalhada em conexão com todas as outras questões essenciais: uma saúde em linha na luta contra o racismo, uma saúde em linha contra as violências e discriminações de gênero, uma saúde em linha contra as desigualdades, uma saúde a favor da potência do existir na diferença. Uma saúde que é direito humano fundamental.

Por isso, a experiência se encaixa nesta importante conversa sobre educação e direitos humanos, educação em direitos humanos, educação e retomada dos saberes e culturas, ancestrais e cotidianos, que alimentam a

---

<sup>34</sup> Para um pouco mais sobre essa perspectiva, vale conhecer Merhy et al, Educación permanente en salud: una estrategia para intervenir en la micropolítica del trabajo en salud. Salud Colectiva, vol. 2, núm. 2, mayo-agosto, 2006, pp. 147-160.



vida e que são sistematicamente negados e ignorados pela ciência oficial e pelo obscurantismo fascista.

## O papel dos movimentos sociais e da educação na construção de um futuro sem discriminação racial

Reinaldo Bernardes Tavares

### Introdução

Não é novidade que papel da educação é preponderante como fator de transformação social, ao qual passa pela inclusão social, pela construção da cidadania e pelo apreço à democracia. Na história nacional a oferta de vagas para escolares para a educação básica sempre foi aquém da necessidade, nunca foi suficiente para promover a equidade social em nenhuma região do país. Da mesma forma que não há equidade sem uma transformação estrutural na sociedade, podemos dizer que sem educação e instrução de qualidade não se transforma uma sociedade estamentária em uma sociedade justa e fraterna. Como uma sociedade dividida em estamentos sociais desde a sua colonização, com divisões de classe, concentração econômica e com um abismo social gigantesco e econômicos pode produzir uma sociedade justa?

Esse ensaio tem o intuito de levar à reflexão sobre a origem dessas mazelas, sobre a inoperância e violência social promovida pelo Estado, o qual age como mantenedor de políticas públicas nocivas e promotor de um projeto de “Estado Nacional Elitista”, que massacra gerações de brasileiros, sobretudo os historicamente esquecidos e invisibilizados.

Sem medo de errar, podemos afirmar: o Brasil é um país violento, moldado nas desigualdades e na exploração dos menos favorecidos. O projeto colonial instalado no Brasil teve como base operacional o antigo regime feudal europeu, já em decadência no período do iluminismo na Europa. A Igreja



Católica Romana, franca aliada dos estados ibéricos, foi requisitada a implantar no Brasil um processo educacional baseado em escolas religiosas. Enquanto a Europa se voltava para um modelo educacional antropocêntrico a América Portuguesa apostava na ordem jesuítica para levar a fé e a educação aos colonos e aos povos “selvagens” do novo mundo. As reduções e colégios jesuíticos eram fábricas de “gente civilizada” baseada na fé decadente da igreja romana, na aceitação do sofrimento humano e na (in)justiça de um Deus que sempre fechou os olhos aos não convertidos.

Os novos “nobres de toga”, burgueses, incluindo Cristãos Novos, que apostaram na empresa expansionista do império luso no Brasil tinham uma ligação frouxa com a prática religiosa tradicional e com a ideia de um paraíso cristão na terra. Assim que chegavam ao Brasil, tratavam de tomar posse, explorar os seus domínios e capturar quantos “negros da terra” coubessem em suas propriedades. A igreja romana pautada pela contrarreforma e baseada em ordens monásticas catequéticas, sobretudo a Jesuítica, entrou na empreitada do Novo Mundo com o papel de catequista e educador com o intuito de formatar uma sociedade tropical e religiosa aos moldes das antigas nações feudais europeias, recuperando o seu prestígio e o poder temporal perdido com a reforma protestante em curso século XVI. A Europa da Renascença, naquele período já tocadas pela “heresia do protestantismo”, diminuía progressivamente o espaço e a influência da Igreja Romana que reagia com dogmas, condenações pública, excomunhões e perseguições dos heréticos. A contrarreforma e a inquisição entram na América com um forte poder coercivo, buscando uma formatação social e uma nova fonte de riquezas e terras. A colonização se fez com a força das armas e com crucifixos. Em nome de Deus e do rei de Portugal, toda violência foi permitida. Para garantir a formatação das mentes e espíritos só houve educação para uma elite social e religiosa.

Um pouco mais tarde, com a introdução do trabalho escravo dos cativos africanos, que pra cá foram enviados para substituir o cativo das populações indígenas, já reduzidas pelas doenças, pela fome e violência, os indígenas passaram a ser tutelados pelos jesuítas que, em nome da fé, os colocaram para trabalhar à força em suas reduções, com o intuito de salvar as almas livres e puras da perdição imposta por uma vida selvagem.

Aos africanos, tidos como descendentes de Cam (filho maldito de Noé), idólatras e amaldiçoados, eram menosprezados e explorados com as bênçãos de Cristo. Tirá-los da África idólatra, com o uso da força, foi tido como um favor às suas almas, que deveriam ser gratas por serem incluídas no Novo Mundo e no projeto salvador de Cristo, mediante a servidão involuntária. Padres faziam sermões justificando a escravidão, mediante os escritos paulinos no Novo Testamento. Criou-se um discurso teológico irreal, que justificava a violência através da expropriação do corpo, visando a salvação do espírito.

O Estado Português, que tinha dificuldade de cobrar impostos sobre os escravos indígenas, com a introdução do tráfico negreiro não teve mais dificuldade alguma, já que cobravam na África os direitos de transporte marítimo e direito pelo desembarque ao chegarem no Brasil. Dos comerciantes locais a colônia ainda cobravam pela venda em atacado ou varejo e dos colonos e proprietários de engenho cobravam os dízimos anuais sobre os “plantéis” de escravos, isentando a igreja e as congregações religiosas das taxas aduaneiras e demais impostos devidos à administração colonial. Por outro lado, era obrigação da igreja auxiliar o Estado na administração das Freguesias, Vilas e na educação moral, religiosa e na instrução dos cidadãos.



## 1. Uma síntese da educação nacional

Arnaldo Niskier, no seu livro “Educação brasileira: 500 anos de História”<sup>35</sup>, nos apresenta uma dinâmica histórica nefasta que deu origem ao drama educacional brasileiro. De acordo com Niskier, no período colonial (1500–1822) a educação estava entregue aos religiosos que serviam de tutores e às instituições europeias, sobretudo ligados à Igreja Católica Romana na metrópole lusa. Os elementos mais cultos da sociedade naquele período, não raramente eram os clérigos e os mais bem nascidos, que logo que se formavam nas universidades europeias, retornavam para trabalhar em altos cargos no Estado. A educação e os cargos públicos há muito estavam a serviço das elites, dos privilégios, da burguesia agrária. Nunca interessou educar o povo, mas sim era interessante educar os indivíduos que iriam perpetuar-se nos privilégios régios, alimentando-se do Estado e fortalecendo as relações interpessoais da classe detentora do poder e do serviço estatal.

Mais tarde, no período Joanino (1808-1821) e Imperial (1822-1889) quase nada aconteceu em prol da modificação dessa triste realidade. Apesar da inauguração de escolas públicas, a maioria das instituições de ensino eram ainda confessionais. Muitas, naquele período, ligadas a cleros seculares e algumas escolas militares. As recém criadas academias de medicina, cursos de direito, filosofia e de teologia ainda eram voltadas para as elites. Muito tardiamente, já no Segundo Império, foram criados cursos de “primeiras letras” e escolas domésticas. No segundo Império, mesmo com o entusiasmo de D. Pedro II, que deu títulos nobiliários em troca da construção de muitas escolas, concorrendo inclusive com o seu salário de Imperador para a construção de escolas, não conseguiu impulsionar uma política educacional

---

<sup>35</sup> NISKIER, Arnaldo. Educação Brasileira: 500 anos de História. Rio de Janeiro: Funarte, 2001.

no Brasil. No período imperial e regencial a implantação de escolas sempre esteve aquém do necessário, implantadas na corte (Cidade do Rio de Janeiro) e nas capitais das províncias (Estados).

Coube à República (1889 - até os dias atuais) inegavelmente a transformação da educação brasileira, sobretudo após a década de 30 do século XX, período denominado de Estado Novo (1937-1945). As primeiras políticas educacionais voltadas para a criação de um programa estatal voltado para a educação nacional, deu-se na busca por mão-de-obra qualificada para a jovem indústria nacional. A tardia industrialização fez surgir nos subúrbios e nas vilas operárias os cursos populares de educação básica e cursos de capacitação profissionalizante. Muitas dificuldades tiveram de ser superadas ao longo do século XX para que conseguíssemos ter uma rede educacional mínima nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos. O Ensino Médio e Superior, apesar do esforço da sociedade por mudanças, ainda eram voltados para uma classe média abastada e família de pequenos burgueses. Trabalhadores oriundos de comunidades pobres, imigrantes e, sobretudo, afro-brasileiros, nunca foram alvos das políticas públicas de educação no Brasil. Essa triste realidade, apesar de negada pela classe política, ainda é a tônica da educação nacional, já que a atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – é voltada para a construção utópica de cidadania e para a formação de mão-de-obra. Ou seja, é uma política voltada para a manutenção do modelo social vigente e para a formação de uma força proletária, não sendo voltada para a universalização do saber e nem para o desenvolvimento de uma sociedade com equidade econômica e social.

Após a década de 50 do século XX, no governo JK, com uma política voltada para o desenvolvimento do o interior do Brasil, culminando com a transferência da capital do país para o Planalto Central, a política educacional brasileira amplia a sua abrangência para os municípios do interior do país. O



lento processo, porém crescente de desenvolvimento de uma política para a educação nacional foi só em 1961 que o Brasil ganha a sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4024 -1961).

Com o golpe civil-militar de 31 de março de 1964, após a deposição do presidente João Goulart, a política educacional brasileira passou a ter um modelo simplificado através de um movimento tecnicista, importado dos Estados Unidos da América, que compreendia inclusive uma reforma básica da educação com a formação de profissionais de nível superior e professores de licenciatura curta voltada para a aceleração educacional da mão-de-obra docente.

O problema do analfabetismo endêmico foi atacado por meio de um decreto presidencial, criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Criado em 1967, por meio da Lei 5.379 de 15 de dezembro e com o seu estatuto criado através do decreto 62455 de 22 de março de 1968, o projeto MOBRAL foi uma tentativa frustrante de se educar Jovens e Adultos através de processos relâmpagos que pretendiam erradicar o analfabetismo no país de forma expressa, com viés estritamente político e não social. O MOBRAL foi estruturado com um sistema pobre e reducionista de formação curricular básica em duas etapas de quatro anos, voltada a grupos de jovens e adultos de 14 a 30 e expressa para maiores de 30 anos.

### **1.1 A redemocratização e o papel dos movimentos sociais na valorização da política de enfrentamento ao racismo**

Com o processo de redemocratização da política nacional, após 21 anos de regime militar, iniciada em 1985 com a eleição indireta de um novo presidente civil, Tancredo Neves (1910-1985), o qual faleceu antes de assumir o mandato, e a posse do seu vice presidente Jose Sarney para o cargo efetivo de Presidente da República, houve a necessidade de reformular o Estado e

suas políticas públicas. Com a Nova Constituição 1988, a política educacional tornou-se um projeto de Estado, cabendo aos movimentos sociais progressistas a inclusão de discussões e soluções para problemas que surgiram ou que nunca foram solucionados pelos militares em 21 anos de asfixia política e social.

A redemocratização foi seguida de um período de intensa crise financeira e uma política social claudicante, porém, apesar de tudo, os movimentos sociais tiveram voz e cresceram em importância. Com o advento do centenário da Abolição da Escravidão (1988), com a Nova Constituição de 1988 e com a crescente força dos movimentos sociais o racismo passou a ser crime inafiançável no Brasil (Lei 7716 de 1989).

### **1.2 Políticas de valorização da cultura negra e indígena**

No âmbito educacional, a luta de professores e dos movimentos sociais foram profícuas e muito bem sucedidas. Após a promulgação da lei 9394/96 (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação e das Leis 10.639, de 2003 e 11.645 de 2008 que oficializaram a inclusão da História da África e das Populações Indígenas, novos cursos foram criados para dar apoio didático ao corpo docente. Foram momentos de crucial importância para o ensino da diversidade cultural no Brasil da atualidade. Pela primeira vez, desde o período colonial as políticas educacionais tornaram os afro-brasileiros e indígenas personagens ativos nas políticas públicas de educação nacional. Era necessário criar estratégias para suprir a deficiência curricular de docentes e de cursos de formação de professores, coube as ONGs esse papel importante.



O Estatuto da Igualdade Social, Lei 12288 de 2010, e a Lei de Cotas, Lei 12711 de 2012, foram vitórias importantes para a inclusão social dos afro-brasileiros na recente História do Brasil.

## **2. O Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos – IPN: Arqueologia, História e Educação**

Desde a redemocratização em 1985, as ONGs tiveram uma importância gigantesca na criação de políticas nacionais e regionais de inclusão da causa afro-brasileira na sociedade. Os movimentos sociais pressionaram, elegeram parlamentares, mobilizaram a sociedade e se robusteceram. Renasciam na luta democrática os ideais dos abolicionistas do século XIX. A política e sociedade organizada passaram a tramar um novo modelo de inclusão para os afro-brasileiros em nossa sociedade. Irmandades de Negros foram reorganizadas e modernizadas, o Movimento Negro se robusteceu e uma força política e estudantil se organizou em prol da inclusão educacional e social. Coincidentemente, nesse mesmo período um sítio arqueológico carioca surgiu e trouxe impulso à memória afetiva, religiosa e cultural na antiga Região Portuária do Rio de Janeiro. A descoberta do Cemitério dos Pretos Novos deu notoriedade à luta contra a discriminação racial.

Na antiga Região Portuária da Cidade do Rio de Janeiro no bairro da Gamboa, na Rua Pedro Ernesto n° 34, sobre o antigo cemitério de escravos, surge em 2005 uma organização social sem fins lucrativos voltada integralmente para a proteção e pesquisa do antigo cemitério de escravos e do antigo bairro escravista do Valongo, bairro colonial, que existiu onde hoje há os atuais bairros da Saúde e Gamboa.

No Rio de Janeiro no século XIX funcionou o maior porto escravista do Brasil, essa singularidade ficou muito mais evidente com a chegada da Família Real Portuguesa em 1808.

O Cemitério dos Pretos Novos era o cemitério exclusivo para os africanos cativos que faleciam nas lojas, lazaretos e embarcações dos mercadores de escravos da região do antigo bairro do Valongo, bairro esse localizado onde hoje se encontram os bairros da Saúde e da Gamboa, na Zona portuária da Cidade do Rio de Janeiro.

### 2.1 Contexto Histórico

Na segunda metade do século XVIII, os depósitos de cativos africanos foram aos poucos sendo removidos da proximidade do Paço dos Vireis (Atual Paço Imperial) na antiga Rua Direita, hoje Rua Primeiro de Março, no centro histórico da capital fluminense. As grandes casas de comércio de cativos africanos recém chegados (pretos novos) foram se concentrando nos arrabaldes da cidade, junto ao litoral noroeste, ao longo da antiga enseada do Valonguinho, na praia do Valongo e na praia da Saúde. A antiga Rua do Valongo (atual Rua Camerino) e a antiga Praia do Valongo (hoje desaparecida e soterrada sob a Rua Sacadura Cabral) foram os pontos centrais de um comércio de seres humanos que se faziam em barracões localizados próximos à linha do mar. Em *loco*, muito pouco sobrou desse período, pois o tráfico de escravos passou a ser proibido no início da década de 30 do século XIX e a região do mercado passou por transformações urbanas que aos poucos apagaram o rastro desse sinistro comércio de seres humanos.

No seu auge, o comércio escravista da região do Valongo tinha dezenas de casas comerciais, um lazareto para a quarentena de escravos e um cemitério para enterrar os seus mortos, formando um complexo



escravagista. Após a vistoria da saúde, feita ainda nos ancoradouros no meio da Baía da Guanabara, os navios negreiros apresentavam a sua carga na alfândega, onde eram contados e registrados para fins de pagamentos dos direitos alfandegários e depois seguiam por terra ou por mar para lazaretos de quarentena, localizados em ilhas ou no litoral da praia da Saúde e da Gamboa. Só após esse período, que tinha um tempo mínimo de oito dias, as arqueações de cativos africanos eram destinadas aos diversos barracões de venda, trapiches e lojas localizados na região do Valongo, ou em outros pequenos mercados espalhados ao longo do recôncavo da Baía da Guanabara. Outra prática comercial era a venda em atacado para grandes produtores rurais, através de leilões e partida direta de carga consignada a partir da própria alfândega, logo após o seu registro e desembaraço aduaneiro. A região do Valongo, situada entre o Morro do Livramento e o Morro da Saúde, concentrava lojas que tinham um caráter mais varejista em voltadas para o abastecimento da cidade e das regiões do recôncavo da Bahia de Guanabara. Pequenos produtores rurais, artífices, compradores locais e a população da Cidade do Rio de Janeiro eram os clientes que tornaram aos comerciantes do Valongo nas pessoas mais ricas da praça comercial da Cidade do Rio de Janeiro.

Para serem interiorizados, os africanos escravizados eram transportados até o recôncavo da Baía da Guanabara de onde, em pequenas embarcações, eram transportados nos grandes rios da Baixada Fluminense até aos portos que davam acesso as estradas que os levariam para o Interior da Região Sudeste e para os confins do sudeste e centro oeste. Uma parte desse grupo ficava na região do próprio recôncavo ou eram encaminhados para as fazendas do norte e leste fluminense.

O Cemitério dos Pretos Novos recebia os corpos dos cativos africanos que faleciam desde a sua entrada no Porto do Rio de Janeiro até a sua efetiva

venda a um consumidor final. O Cemitério foi alvo de uma pesquisa histórica feita por Júlio César-Pereira em 2007, que rendeu o livro “À flor da terra: o cemitério dos Pretos Novos no Rio de Janeiro”.<sup>36</sup>

Por que pretos novos? Os que ali estão enterrados, apesar de já serem classificados vulgarmente como escravos, de fato ainda não eram. Só se tornariam escravos se fossem legalmente vendidos para esse fim. A sociedade, naquela época diferenciava os “homens de cor” pela designação de Pretos e Negros. Os Pretos não eram indivíduos escravizados, já os Negros sim. A palavra *negro* era utilizada de forma pejorativa para designar um escravo, era um sinônimo e uma marca social. Era comum a frase: você é negro de quem? Apesar de não serem ainda propriedade de um consumidor final, o status do Preto Novo perante a sociedade dos séculos XVIII e XIX era extremamente baixo, ao ponto de lançarem lixo urbano no interior do cemitério destinado a eles.

Após ter sido abandonado e as suas terras terem sido loteadas, ainda na primeira metade do século XIX, o Cemitério já ocultado só foi redescoberto em 1996 nos fundos de uma residência localizado na Rua Pedro Ernesto 36, bairro da Gamboa, Zona Portuária da Cidade do Rio de Janeiro pelo casal Petrúcio e Merced Guimarães. Desde então, uma luta para que o achado não voltasse ao obscurantismo da história vem sendo travada pelo casal, por pesquisadores, voluntários, amigos e por arqueólogos. Para dar visibilidade a essa luta, a família Guimarães e amigos criaram em 2005 o IPN – Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos. O Cemitério, hoje arqueologicamente pesquisado, passou a ser um marco da resistência negra no Brasil. O cemitério é conhecido internacionalmente, tendo como bandeira a denúncia

---

<sup>36</sup> PEREIRA, Júlio César Medeiros da Silva. À flor da terra: o cemitério dos pretos novos no Rio de Janeiro. 2ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.



dos crimes cometidos contra as populações africanas e afro-brasileiras durante a escravidão legal no Brasil.

## 2.2 Pesquisas Arqueológicas e projetos sociais

As primeiras pesquisas arqueológicas no Cemitério dos Pretos Novos foram realizadas ainda na década de 90 pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e pelo Instituto de Arqueologia Brasileiro – IAB, sobre os ossos retirados no subsolo por pedreiros que faziam uma reforma na casa da família Guimarães em 1996. Em 2011 e 2012, já com o apoio do Museu Nacional – UFRJ e do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos, uma pesquisa realizada pelo arqueólogo e professor de História Reinaldo Tavares identificou e demarcou, dentro dos parâmetros possíveis, a área do cemitério para fins de proteção patrimonial<sup>37</sup>. Pesquisas isoladas, ao longo de 20 anos, foram realizadas nos restos mortais retirados da residência do casal Guimarães em 1996 de guarda do IAB e que já são as bases importantes para o entendimento da chegada dos pretos novos e sua origem pan-africana.

Nos anos de 2014 e 2015 foi feita uma ampla escavação na área externa do Cemitério dos Pretos Novos (Rua Pedro Ernesto) destinada ao preparo da via pública para receber o VLT (veículos Leve sobre Trilhos). A obra, que teve o monitoramento da empresa de arqueologia Documento Ecologia e Cultura Ltda, contou com o apoio de infraestrutura logística e com a parceria do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos, através do seu arqueólogo residente Prof. Reinaldo Tavares, que acompanhou toda a etapa de escavação e de higienização, fazendo toda a identificação em laboratório

---

<sup>37</sup> TAVARES, Reinaldo Bernardes. Cemitério dos Pretos Novos, Rio de Janeiro, século XIX: uma tentativa de delimitação espacial. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Arqueologia, Museu Nacional - UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2012.

dos restos humanos encontrados. Durante as obras, foram identificados no leito da via pública a existência de ossos de animais não humanos (bovídeos) e restos humanos, além de fragmentos de adornos (contas), louças do século XIX e vestígios diversos da cultura material da sociedade urbana que habitou a região do Valongo no século XIX. Os ossos humanos estavam dispersos pelo solo e um perímetro já mapeado e conhecido anteriormente (defronte ao cemitério) e também em algumas concentrações peculiares entre a rede de tubulações, revelando que em um momento posterior ao abandono do cemitério a construção de residências sobre ele causou uma perturbação tão grande no pacote arqueológico que partes dos remanescentes humanos foram parar no subsolo da via pública. Ossos esses que, ao serem encontrados, durante a realização de obras de infraestrutura urbana no decorrer do século XX, foram novamente ocultados em trincheiras e buracos escavados entre as robustas tubulações de abastecimento de água e gás formando novos pacotes de fragmentos de ossos entre elas. Todas as três intervenções anteriores (1996, 2011-2012 e 2014-2015) não lograram êxito em encontrar corpos humanos ainda em conexão anatômica e ossos íntegros. Desde então, foi programada uma nova fase de escavações destinadas a investigar o subsolo do Cemitério dos Pretos Novos, já que as intervenções anteriores tinham o caráter exploratório superficial e se dedicaram à identificação dos remanescentes humanos extraídos por funcionários da construção civil (salvamento arqueológico); pela pesquisa de proteção patrimonial que, através de uma rede de sondagens e acompanhamentos oportunos de obras civis, identificou e demarcou a área do cemitério e pelo monitoramento arqueológico de obras públicas.



## 2.3 Novas e intrigantes revelações arqueológicas

A nova fase de investigação, voltada para a pesquisa de doutorado do professor Reinaldo Tavares, iniciada em dezembro de 2016, tinha missão de escavar sistematicamente o subsolo do Cemitério dos Pretos Novos, identificando os contextos funerários e buscando pela primeira vez encontrar indivíduos em posição anatômica e em boas condições de preservação que pudessem ser estudados cientificamente. Até então, os ossos que tinham sido recuperados e identificados estavam quase todos quebrados, alterados por efeitos tafonômicos<sup>38</sup> diversos e sem conexão anatômica. Partiu-se então para a escavação vertical no interior da sondagem 02, mantida aberta e preservada como testemunho desde 2012. Após seis meses de escavação sistemática, vários contextos arqueológicos foram sendo identificados: desde quebras propositais e destruições de ossos, através do uso de cremação de partes de cadáveres, a dispersão de ossos no subsolo e, finalmente no dia 26 de abril de 2017 encontramos um conjunto de mandíbula e maxilares aparentemente íntegros com vértebras cervicais associadas e visíveis. Paulatinamente, fomos evidenciando o conjunto esquelético do primeiro Preto Novo em conexão anatômica. Levou cerca de 10 dias de trabalho intercalado em quase um mês corrido (mês de maio de 2017) para conseguir expor todo o esqueleto. O conjunto, que está muito frágil, foi evidenciado e se encontra exposto ainda no solo. O esqueleto, a princípio, não deverá ser retirado do solo e será mantido como testemunho com o seu contexto associado. A permanência do conjunto esquelético no campo se deu, a princípio, em função de um pedido tácito do Instituto e Pesquisa e Memória Pretos Novos, expresso

---

<sup>38</sup> Efeitos tafonômicos = efeitos produzidos naturalmente durante o processo de decomposição dos corpos.

através de carta, com o apoio de entidades de proteção do direito dos Negros e de líderes religiosos.

### **2.4 Bahkita: uma denúncia contra a violência da escravidão**

Após uma análise preliminar dos restos mortais, concluiu-se que os ossos são de uma jovem mulher, que foi carinhosamente chamada de Bahkita (bem-aventurada, em dialeto núbio - Sudão) pela equipe de Arqueologia. O nome foi dado em homenagem à padroeira dos sequestrados e escravizados, Santa Josefina Bakhita, a primeira santa africana, canonizada em 2000 pelo Papa João Paulo II. A escolha do nome foi feita pelo jovem técnico de arqueologia, acadêmico de Antropologia / Bioantropologia, Andrei de Souza Santos, que foi quem identificou os restos mortais durante o seu turno de escavação.

Os restos mortais de Bahkita foram encontrados na profundidade de 1,30 m em meio a outros ossos esparsos. Só uma escavação cientificamente orientada e minuciosa pôde distinguir os restos esqueléticos da jovem africana no meio de tantos ossos esparsos.

O achado de Bahkita é extremamente importante por motivos científicos e sociais. Cientificamente, é o primeiro corpo de preto novo encontrado em contexto de inumação primária. Apesar de frágil, o esqueleto pode revelar condições de saúde e estresse físico que essa jovem africana foi submetida em sua curta vida. Amostras de DNA e químicas poderão ser tiradas e referendadas de forma mais segura, dando um caráter individual à amostra. Testes de isótopos estáveis de estrôncio poderão ser feitos para se determinar o local de origem de Bahkita. Teste de microvestígios e parasitológicos poderão ser feitos através dos sedimentos que já foram coletados junto ao seu corpo, revelando dieta alimentar e condições de saúde.



Pela primeira vez poderemos dar voz a um preto novo, no caso, a uma jovem preta nova, e entender melhor as condições degradantes que os cativos africanos foram submetidos no Brasil dos séculos XVIII e XIX. Enfim, Bahkita poderá ter parte da sua história contada, através dela mesma graças aos avanços da Ciência. O ganho social e cultural é importante, pois Bahkita já tem se tornado um ponto de confluência das atenções das comunidades religiosas e afro-brasileiras em torno do Cemitério dos Pretos Novos. Pela primeira vez, a comunidade local consegue visualizar claramente que sob algumas casas da Rua Pedro Ernesto no bairro da Gamboa, está escondida uma parte das histórias mais tristes da humanidade. O Achado é importante para a História Regional da Zona Portuária e para a Cidade do Rio de Janeiro, pois revela um aspecto ainda pouco explorado na historiografia. Em relação à pesquisa arqueológica, é de sua importância para a evolução do conhecimento no campo da Arqueologia da Diáspora Africana. Diferentemente de outros sítios urbanos, existentes na cidade do Rio de Janeiro que invocam a temática do cativo africano e da herança africana, o Cemitério dos Pretos Novos é o único que tem uma herança real, genética e física.



Figura 01<sup>39</sup> – Restos mortais evidenciados – Bahkita.

As escavações revelaram que os africanos que morriam no interior do mercado de escravos ou no antigo lazareto da Gamboa eram enterrados em covas rasas e em montes não organizados, os corpos eram empilhados de acordo como iam caindo uns sobre os outros. Havia o costume de ir remexendo o pequeno terreno e desenterrando os restos mortais que eram incendiados para a redução do mau cheiro exalado no cemitério

O IPN – Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos, além de fomentar as pesquisas arqueológicas e históricas, criou em sua sede um curso de pós-graduação voltado para a valorização da memória afro-brasileira, do patrimônio histórico e artístico nacional e para o desenvolvimento de políticas de valorização dos direitos humanos e práticas de movimentos sociais.

---

<sup>39</sup> Fotografia: Bahkita – conjunto esquelético. Autor: Reinaldo Tavares, 2017



## Considerações finais

O processo de valorização da memória ancestral e das lutas de afro-brasileiros passa por mobilização popular, pesquisa acadêmica e por criação de políticas públicas. O racismo estrutural e institucional deixou de ser uma teoria acadêmica para ser um alvo a ser eliminado na sociedade. A luta constante é o combustível que fez ressurgir o movimento abolicionista, não mais voltado para à escravidão, mas para a abolição do racismo, do preconceito e das injustiças.

O Estado Brasileiro continua violento, omissivo, protecionista e voltado para os interesses das elites. O país é agrário, cheio de latifúndios, politicamente controlado por uma bancada ruralista e por partidos elitistas. Os movimentos progressistas ainda lutam incessantemente pela inclusão de pautas sociais e pela valorização da cultura, da história e dos direitos de indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais.

Cabe aos movimentos sociais e a sociedade organizada pressionar, cobrar, formular políticas públicas que venham ao encontro das deficiências do Estado, mobilizando o legislativo, cobrando o executivo e provocando o judiciário. Não há outra forma de fazer um Estado inclusivo sem a participação igualitária de todos os segmentos sociais. Portanto, cabe a todos a participação política. Novos candidatos, novas bancadas, novos professores, novos pensadores, novos artistas, novos seres pensantes precisam surgir nas comunidades, favelas, subúrbios, quilombos e rincões. Para que se faça uma nação mais justa e igualitária é necessário alcançar os estratos de poder. Por isso, não podemos abrir mão da movimentação política, do apreço à democracia e a Educação Pública de qualidade e universal.

## Referências

PEREIRA, Júlio César Medeiros da Silva. **À flor da terra**: o cemitério dos pretos novos no Rio de Janeiro. 2ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

TAVARES, Reinaldo Bernardes. **Cemitério dos Pretos Novos, Rio de Janeiro, século XIX**: uma tentativa de delimitação espacial. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Arqueologia, Museu Nacional - UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

# Memorial ParaTodos: a prática de Educação em Direitos Humanos para pessoas com deficiência

Daniel Augusto Bertho Gonzales

## Resumo

Este artigo discorre sobre a relevância da Educação em Direitos Humanos para pessoas com deficiência. Apresenta a experiência prática das diferentes visitas mediadas para os diferentes perfis de público atendido pelo escopo do projeto Memorial ParaTodos (pessoas cegas ou com baixa visão, pessoas surdas ou com baixa audição, pessoas com deficiência intelectual e pessoas com transtornos psíquicos).

Palavras-chave: Direitos humanos, cidadania, acessibilidade comunicacional, material de apoio, pessoa com deficiência, pessoa com transtorno psíquico.

## 1. A Educação em Direitos Humanos para pessoas com deficiência.

Criar mecanismos para que todos possam usufruir do patrimônio histórico e artístico é um dever de todo equipamento cultural, e, em especial, daqueles que têm como a luta pelos Direitos Humanos um norteador. O item I do Artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos diz: “Toda pessoa tem o direito de tornar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam” (Nações Unidas, 1988).



No âmbito nacional, o Artigo 2º do Decreto Nº 6.949 sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, entende que:

Discriminação por motivo de deficiência significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (BRASIL, 2009).

Também no âmbito nacional, temos a Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, que rege todo o ordenamento jurídico brasileiro hoje. Em seu Artigo 5º diz:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

Tendo em vista que a igualdade é um direito de todos, podemos pensar que um espaço público aberto à sociedade já garante, por si só, a oportunidade de acesso das pessoas com deficiência<sup>40</sup> ao patrimônio

---

<sup>40</sup> Segundo o Decreto nº 3.298/99, cuja redação foi atualizada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), pelo Decreto nº 5.926/04:

Art. 3º - Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem estar e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

preservado. Porém, a inclusão da pessoa com deficiência ao usufruto do museu<sup>41</sup> demanda um trabalho diferenciado no que se refere a metodologias. Partindo do princípio de que o espaço está aberto a todo público, não são as pessoas que precisam se adaptar à instituição, mas é a instituição que precisa se adequar ao público, uma vez que todos têm assegurado o direito às diferenças e possuem os mesmos direitos. A implementação de um projeto de acessibilidade é uma das formas que o Memorial da Resistência de São Paulo (MRSP)<sup>42</sup> tem para fazer valer estes direitos e investir nas capacidades dos indivíduos respeitando o princípio de igualdade justamente por reconhecer suas diferenças.

A igualdade entre as pessoas é direito de todos e se concretiza mediante políticas que ao tratar a todos igualmente reconheçam também as suas diferenças, oferecendo as oportunidades necessárias para que todos possam desenvolver as suas potencialidades, a serem atendidos em suas necessidades também como cidadãos independentes (TOJAL, 2010, p.18).

A verdadeira acessibilidade ao espaço museológico pressupõe 2 princípios essenciais: o primeiro deles é a eliminação de qualquer barreira física que impeça o acesso da pessoa com deficiência ao espaço. Este artigo se propõe a fazer uma reflexão a respeito do segundo princípio essencial que

---

<sup>41</sup> Que de acordo com a definição do Icom (Internacional Council of Museums) “O museu é uma instituição sem fins lucrativos, permanente a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e expõe o patrimônio tangível e imaterial da humanidade e do seu meio ambiente para fins educativos , estudo e diversão.”

<sup>42</sup> O Memorial da Resistência de São Paulo tem como missão a pesquisa, a salvaguarda e a comunicação de referências das memórias da resistência e repressão políticas do período republicano brasileiro, tendo como sede o edifício que abrigou o Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo – (Deops/SP), de forma a contribuir com a reflexão crítica acerca da História contemporânea do país e com a valorização de princípios democráticos, do exercício da cidadania e da conscientização sobre os Direitos Humanos. Sua exposição de longa duração é composta pelo que restou do espaço .carcerário do Deops/SP: 4 celas, o corredor principal e o corredor do banho de sol



consiste em um planejamento de estratégias de comunicação que respeite todos os públicos em sua diversidade.

## 2. O projeto de acessibilidade do Memorial da Resistência de São Paulo

O Projeto “Memorial ParaTodos” do Programa de Ação Educativa do Memorial da Resistência visa a promover a acessibilidade da instituição por intermédio de visitas mediadas e autônomas, bem como a readequação espacial, com o objetivo de melhor receber o público de pessoas com deficiência, buscando um diálogo mais próximo entre a instituição e esse público. O projeto atende a uma demanda muito maior do que apenas transmitir o conhecimento acerca do que está exposto, sendo, também, uma oportunidade de exercício de direitos das pessoas com deficiência e uma oportunidade de conscientizá-los sobre relação à leitura analítica e crítica desta instituição museológica.

A percepção do objeto cultural, fonte primária de apropriação da cultura, representada pelo patrimônio universal, encontra no museu e nos espaços culturais um local privilegiado de mediação o que, conseqüentemente, faz com que essas instituições se imponham uma grande responsabilidade, tanto política como social, de promover a interação entre o objeto cultural e seu público.

Sendo assim, de nada adiantaria o trabalho de mediação no museu sem que fossem dadas todas as garantias e oportunidades de pleno acesso a esse patrimônio, o que significa abrir essa instituição para todos os tipos de públicos, principalmente àqueles que por fatores sociais e também por comprometimentos sensoriais, físicos e intelectuais fazem parte de grupos com menores oportunidades de participar desses espaços. [...] Igualdade de direitos está intrinsecamente relacionada ao respeito pela diversidade coletiva ou individual (TOJAL, 2013, p. 1).

O trabalho com as pessoas com deficiência amplia o escopo de atendimento do Programa de Ação Educativa do Memorial da Resistência no sentido qualitativo, criando a oportunidade de atuar de maneira mais próxima

junto a essa comunidade que, até então, não tinha uma frequência assídua à instituição.

Pensando que vivemos em um mundo cada vez mais dividido, seja política, econômica ou culturalmente, o projeto Memorial ParaTodos trabalha no sentido de difundir o ideal de ser um espaço de trocas entre as pessoas com realidades aparentemente distintas.

Sua meta, além de debater sobre a luta política, é tratar da importância, valorização e respeito à diversidade humana como um dos poucos (senão único) caminhos para o engrandecimento da sociedade e a criação de um mundo mais justo com parcela da população que, por vezes, tem seus direitos negligenciados.

### **3. Igualdade pela equidade**

Como forma de encontrar uma justa medida, de forma a evitar excessos ou faltas, o projeto de acessibilidade do Memorial ParaTodos acredita na igualdade de acesso pautada no princípio aristotélico de equidade, que consiste na adaptação da regra existente à situação concreta, observando-se os critérios de justiça e igualdade. Pode-se dizer, então, que a equidade adapta a regra a um caso específico a fim de deixá-la mais justa.

A equidade para Aristóteles é uma espécie superior de justiça. O equitativo é justo, porém não o legalmente justo, e sim uma correção da justiça legal. A característica está na correção da lei quando ela é deficitária em razão da sua universalidade. Em outras palavras, a equidade consiste em tratar desigualmente os desiguais na justa medida de sua desigualdade. Em “Ética a Nicômaco”, o filósofo defende que:

Se as pessoas não são iguais, não receberão coisas iguais; mas isso é origem de disputa e queixas (como quando iguais recebem partes desiguais, ou



quando desiguais recebem partes desiguais). Ademais, isso se torna evidente pelo fato de que as distribuições devem ser feitas “de acordo com o mérito de cada um”, pois todos concordam que o que é justo com relação à distribuição, também o deve ser com o mérito em um certo sentido (Aristóteles, 2013, p. 99-100).

A título de exemplo das práticas diferenciadas realizadas pelo projeto de acessibilidade Memorial ParaTodos, podemos citar o tempo de duração das visitas mediadas para os diferentes perfis de pessoas com deficiência; o número máximo de participantes e os materiais de apoio didático utilizados.

Este procedimento é realizado com base nos indicativos das visitas teste realizado com consultores de pessoas com deficiência em de cada um dos perfis atendidos (pessoas cegas e/ou com baixa visão, pessoas surdas e/ou com baixa audição, pessoas com deficiência intelectual e pessoas com transtornos psíquicos)<sup>43</sup> como também a partir da prática desenvolvida pelo PEPE (Programa Educativo para Públicos Especiais)<sup>44</sup> desenvolvido pelo Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca (Instituição, que como Memorial da Resistência, é gerida da Organização Social APAC – Associação Pinacoteca Arte e Cultura).

---

<sup>43</sup> O transtorno psíquico não é classificado como deficiência, posto que, em muitos casos, não é uma condição permanente. A Lei Federal nº 10216/2001 que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental, não conceitua o que são transtornos mentais. De acordo com a na Organização Mundial de Saúde (OMS) “entendem-se como Transtornos Mentais e Comportamentais as condições caracterizadas por alterações mórbidas do modo de pensar e/ou do humor (emoções), e/ou por alterações mórbidas do comportamento associadas a angústia expressiva e/ou deterioração do funcionamento psíquico global. Os Transtornos Mentais e Comportamentais não constituem apenas variações dentro da escala do ‘normal’, sendo antes, fenômenos claramente anormais ou patológicos”.

<sup>44</sup> Este programa busca promover o acesso de grupos de pessoas com deficiências sensoriais, físicas, intelectuais e transtornos mentais à Pinacoteca, por meio de uma série de abordagens e recursos multissensoriais. As visitas educativas são realizadas por educadores especializados, inclusive em Libras – Língua Brasileira de Sinais, por uma educadora surda. O PEPE também realiza cursos de formação para profissionais interessados em usar a arte e o patrimônio como recursos inclusivos e desenvolve publicações para o público deficiente visual e auditivo. Para garantir a autonomia de visitação ao público com deficiência visual, foi desenvolvida a Galeria Tátil de Esculturas Brasileiras e um videoguia para o público surdo.

### 4. As diferentes visitas mediadas para os diferentes perfis

Inicialmente é necessário colocar que, para toda visita realizada às pessoas com deficiência, foram criados materiais multissensoriais e efetuadas adequações no espaço expositivo, pensando nas especificidades de cada deficiência de forma a transpor qualquer tipo de barreira sensorial, comunicacional ou física que pudesse impedir o acesso ao conteúdo.

Estes materiais desenvolvidos para as visitas visam instigar o público a compreender os conteúdos através de uma mediação participativa, onde a pessoa é estimulada e tem ferramentas para buscar o conhecimento por si só, com o auxílio do educador.

Não são os olhos, os ouvidos, as mãos em contato com os objetos que levam ao conhecimento do mundo lá fora - num caminho das coisas, fora; para a mente, dentro - mas os significados de outros homens, construídos culturalmente, indicando aquilo que é relevante, para que os olhos, ouvidos e mãos identifiquem, e se apropriem, de significados. Com isso, muda a própria maneira de enxergar, ouvir, manipular. O processo é ativo, de busca, e não uma mera recepção passiva de sensações que chegam indiscriminadamente ao ser (REILY, 2004, p.19).

Este trecho do artigo se propõe a tratar especificamente do conhecimento do projeto de acessibilidade do MRSP nos atendimentos dos perfis de pessoas com deficiência a partir da nossa experiência com o atendimento deste público em seis anos de prática. Neste momento não irá abarcar os casos dos atendimentos a pessoas com transtornos psíquicos que fazem parte do espectro de atendimento do projeto Memorial ParaTodos. Isso porque em relação à saúde mental temos uma gama muito variada de perfis e especificidades, que também demandam um trabalho diferenciado, mas em outros aspectos que não tempo, número de participantes ou ferramentas de apoio didáticas. Posteriormente trataremos dos casos específicos relacionados a este público em dois estudos de caso.



No caso do perfil de pessoas cegas, as visitas ao MRSP têm uma duração média de 3 horas e um número máximo de até 10 participantes. Isso porque é feita a mediação com recursos multissensoriais, ferramentas táteis e o toque no próprio espaço expositivo. Para a efetivação desta dinâmica a mediação é feita em grupo, mas de forma praticamente individualizada, onde cada participante tem a oportunidade de interagir com os recursos individualmente e conversar, trocar experiências e sanar dúvidas com os 2 educadores que conduzem a mediação. Geralmente a dificuldade de acesso das pessoas cegas ou com baixa visão dá-se pelo fato de que muitos dos espaços culturais são elaborados de forma predominantemente visual. Para transpor essa barreira a visita educativa é geralmente calcada em roteiros de visita que privilegiem a participação oral e a exploração sensorial.

Para o perfil de pessoas surdas a visita mediada tem a duração média de 2 horas e um número indicativo de até 20 participantes. Pessoas surdas, em muitos casos, têm dificuldade de entender as mensagens elaboradas pelos espaços culturais por seu caráter de erudição linguística. É preciso ter em mente que Libras (Língua Brasileira de Sinais) e Língua Portuguesa são duas línguas diferentes e, portanto, carregam léxicos e sintaxe distintas. A questão dos surdos em entender português é que, sendo a Libras sua primeira língua, o português seria como uma língua estrangeira e nem todos são fluentes.

Por isso, a visita para a pessoa surda desenvolve-se, para além do conteúdo abordado pela instituição, na ênfase dos conceitos norteadores do espaço (tais como resistência, direitos, democracia, liberdade – termos de grande importância de seres debatidos na atualidade, especialmente com pessoas com deficiência). Nosso objetivo com a visita é, também, ampliar o leque léxico do visitante surdo em relação às temáticas abordadas pela nossa instituição. Essas visitas são realizadas por 1 educador acompanhado de um

interprete de Libras. No futuro, nossa meta, é contratar um educador surdo que seja responsável por essas visitas.

As visitas para pessoas com deficiência intelectual têm a duração média de 1 hora e são feitas para grupos de até 20 pessoas que são subdivididas em 2 grupos de 10 pessoas, nas quais 1 educador acompanhe cada subgrupo. Isso porque nessas visitas a participação dos membros do grupo se faz fundamental, uma vez que buscamos estimular a autonomia do indivíduo. Em relação à duração, a visita é realizada desta forma, pois o tempo de concentração é diferenciado da pessoa sem deficiência intelectual.

Até pouco tempo (e, por vezes, ainda hoje), o deficiente intelectual era/é visto por suas famílias e pela sociedade como menos capazes. Por conta disso, é importante estimular o grupo a ser autônomo sempre, posto que este público, que de modo geral, enfrenta mais barreiras atitudinais que físicas. Segundo Carvalho (2006), pessoas com deficiência intelectual enfrentam infortúnios em suas relações com o mundo social, tais como desqualificação de seus papéis de jovens e adultos e baixas expectativas quanto a sua capacidade de adaptação, solução de problemas, reflexão e autorreflexão, principais características das formas mais desenvolvidas de funcionamento cognitivo.

O deficiente intelectual, apesar de seu tempo diferenciado de aprendizado, é capaz de desenvolver todas as tarefas que uma pessoa não deficiente é capaz de fazer, desde que devidamente estimulado. Sendo assim, as limitações impostas pela deficiência dependem muito do desenvolvimento do indivíduo nas relações sociais e de seus aprendizados, variando bastante de uma pessoa para outra. Desafiar este perfil de público com propostas lúdicas, bem como utilizar uma linguagem que inicie a conceituação por termos concretos para chegar aos abstratos pode auxiliar o deficiente intelectual na apreensão dos conteúdos abordados.



## 5. Exemplos de materiais de apoio para cada perfil

Os materiais listados abaixo foram desenvolvidos com a consultoria de pessoas com diferentes deficiências, de forma a respeitar o lema “nada para nós sem nós”<sup>45</sup> através de visitas teste com consultores. Esta postura potencializou sua utilidade, uma vez que as pessoas com deficiência puderam orientar qual o melhor caminho a trilhar na busca da produção do conhecimento a partir do conteúdo abordado. Importante ressaltar que estes materiais foram elaborados para cada um dos perfis apresentados acima, mas que todos são utilizados para todos os perfis, como também com pessoas sem deficiência. São eles:

- Prancha de investigação tátil – Símbolo do DOPS<sup>46</sup> - desenvolvido após consultoria com pessoa cega: dentro do processo de busca ativa, esta prancha tátil serve para fomentar o debate sobre as áreas de ação do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), bem como a ideologia que este departamento da polícia utilizava. A escolha do símbolo do cavalo marinho justifica-se, segundo Lucio Vieira (Diretor Geral de Polícia do Departamento Estadual de Ordem Política e Social), pela seguinte razão:

---

<sup>45</sup> Título do livro “Nada sobre nós, sem nós - opressão à deficiência e empoderamento” de James Charlton, primeiro livro na literatura sobre deficiência, realizando um panorama teórico que compara a opressão à deficiência ao racismo, o sexismo e o colonialismo. Lema da luta de conquista de direitos e da participação plena das pessoas com deficiência.

<sup>46</sup> Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) passou a se chamar Departamento Estadual de Ordem Política e Social (Deops) no ano de 1975.



[...] o cavalo marinho atinge todas as camadas do oceano, de alto a baixo, percorre todas as distancias e posta-se como se fosse um sentinela a vigiar e a guardar o segredo mais profundo das águas (...). No oceano social, que possui correntes de ideias, vendavais de doutrinas e procelas de agitação, é o D.O.P.S., através dos seus agentes, que defende a estrutura da sua formação, percorre o limite das suas fronteiras, desce à profundidade dos seus problemas e vela pela defesa das suas instituições, corajoso, sempre, sempre hirto e firme, vigilante e disciplinado, de pé, como o Cavalo – Marinho o faz na vigilância dos mares<sup>47</sup>.



• Jogo de associação “O que é crime político?” – desenvolvido após de visita com pessoa surda acompanhada de professor de História ouvinte de escola bilíngue para surdos: jogo elaborado para trabalhar o conceito de crime político. O público é convidado a ligar diferentes tipologias de crime (roubo, agressão, tráfico de drogas) aos respectivos departamentos da polícia que os investigam, e fazer um contraponto com o Deops/SP, que era o departamento da polícia responsável pela investigação de práticas consideradas subversivas (como, por exemplo, a participação na organização de protestos e

<sup>47</sup> Informativo interno sobre o emblema do DOPS presente na documentação do Fundo Deops, do Arquivo Público do Estado de São Paulo.

greves). As placas deste jogo encontram-se em alto contraste, e todas as cartas têm ícones em pictograma de forma a atender pessoas com deficiência intelectual e auditiva que ainda não foram alfabetizadas em português.

- Kit “O edifício e suas memórias” desenvolvido após visita teste de duas pessoas com deficiência intelectual: material de apoio desenvolvido dentro dos preceitos da educação multissensorial, para todas as deficiências, com o objetivo de favorecer a exploração dos conteúdos através das inteligências múltiplas. Foi desenvolvido para debater a passagem do tempo através de elementos concretos.

Para a utilização desse material, seguimos o seguinte roteiro:



O prédio onde hoje está localizado o Memorial da Resistência de São Paulo foi construído em 1914 para ser a sede de escritórios e armazém da empresa Estrada de Ferro Sorocabana. Para

potencializar a apreensão deste conteúdo, o grupo tem a oportunidade de explorar um trenzinho de brinquedo com adesivos da logomarca desta empresa e manipular uma miniatura de saco de café, podendo ainda sentir sua textura e cheiro. Somado a isso, durante o período de exploração, o grupo visitante ouve o som da partida de um trem e uma música do período contemplado (1914 - 1939).

Entre os anos de 1940 e 1983, o prédio passou a ser sede do Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo (Deops/SP). Neste momento da conversa, passamos fuscas-viaturas com



adesivos da logomarca do Deops/SP, enquanto o grupo ouve o som de sirenes da polícia e a música Cálice, de Chico Buarque.



Em seguida, representando o período em que o prédio ficou abandonado entre 1997 e 1999, o público tem a oportunidade de manipular um material que simula uma teia de aranha com insetos e

ouve o som de um vidro se quebrando.



Após esta dinâmica, o público é convidado a remontar a história vista através de um painel magnético com os elementos, imantados, vistos ao longo da

conversa como forma de reforçar o que foi tratado.





Os materiais de apoio e os jogos buscam colaborar com o aprendizado de todos os perfis de deficiência de acordo com seu ritmo e dentro de suas capacidades. Acreditamos que isso aumenta a autoestima e diminui sua ansiedade, pois ampliam a sensação de êxito ao realizar tarefas em instituições museológicas de construção e salvaguarda de conhecimento que, não raras vezes, costumam praticar um discurso por vezes acadêmico, em sua maioria visual e sempre em português, para uma parcela de brasileiros que tem a Libras como primeira língua.

A possibilidade de exploração e de manipulação do material sensorial e lúdico cria um ambiente de comunhão. Isso possibilita um contato mais aprofundado com todo o grupo (visitantes, responsáveis e educadores), com objetos e com a exposição, propiciando o estabelecimento de relações e contribuindo para a construção de um espaço de trocas positivas entre o “eu” e o “outro” e o “eu” e o “espaço visitado”. Por isso que a atividade lúdica e os materiais de apoio são tão importantes nas visitas educativas para pessoas com deficiência.

## **6. Conquistas**

O que já foi realizado nestes seis anos de prática só foi possível graças a uma gestão que apoia e entende a importância do trabalho voltado para o público de pessoas com deficiência como fundamental para transformar o equipamento público em um espaço verdadeiramente democrático e que respeita os visitantes em suas múltiplas individualidades.

O investimento institucional focado neste público pode ser exemplificado para além de uma série de melhorias e adaptações nas exposições. O espaço de formação da equipe através de pesquisas, visita em outros locais acessíveis e cursos de formação são ações de fundamental

importância para a implementação da acessibilidade em um bem cultural, e devem ser entendidas como um investimento da gestão do Memorial da Resistência de São Paulo em prol de um ambiente verdadeiramente aberto para todos.

Tivemos, ao longo deste tempo de projeto, um aumento significativo no número de público de pessoas com deficiência visitando a Instituição: em 2014 – ano de inauguração do “Memorial ParaTodos” – por exemplo, recebemos 134 pessoas; em 2015, este número subiu para 918 pessoas, em 2016 tivemos 1005, em 2017 foram 977 pessoas, em 2018 um total de 973 visitantes e em 2019 recebemos 897 pessoas<sup>48</sup>.

## 7. Parcerias com instituições de Saúde Mental

Ao longo de 2015, foi realizada uma parceria com o Centro de Convivência e Cooperativa (Cecco) Bacuri. A proposta era desenvolver uma série continuada de visitas visando trabalhar conceitos de identidade e memória a partir da pesquisa sobre a história de vida de Eduardo Cohen Leite – Bacuri. O projeto ainda contou com o desenvolvimento de uma contação de história baseada na biografia e nas pesquisas realizadas ao longo dos encontros. Tendo em vista que a busca pela saúde global é uma das missões da nossa instituição parceira, e em sintonia com a terapeuta ocupacional responsável pelo grupo Teresa Maria dos Santos, propusemos o trabalho voltado para a investigação da vida de Eduardo Collen Leite – codinome Bacuri – como forma de colaborar com a função terapêutica daquela instituição, oferecendo oportunidades de discussão acerca da identidade.

---

<sup>48</sup> Vale sublinhar que o Memorial ParaTodos tem apenas um educador para todo o processo: concepção e desenvolvimento dos materiais, contato e agendamento para os grupos, contato com as empresas terceirizadas etc. Somente para a realização de visitas educativas conta com os outros educadores da Instituição.



Este tema foi escolhido em conjunto entre as instituições por ser um ponto forte de intersecção entre o Cecco Bacuri e o Memorial, posto que este militante, dentre outros lugares, ficou preso no Deops/SP, cuja sede era o prédio que hoje abriga o Memorial da Resistência de São Paulo.

Além disso, a materialização da pesquisa através da construção de uma Contação de História e a definição das etapas de trabalho já pré-estabelecidas deixaram claras as fases de princípio, meio e fim do projeto, de modo a estabelecer um ambiente de trabalho com menos ansiedade, o que trouxe conforto e segurança para o seu desenvolvimento, características importantes para o trabalho junto a pessoas com transtorno psiquiátrico.

Por conta disso, e de acordo com essas premissas, foi estabelecida esta parceria com o Cecco-Bacuri para que as pessoas atendidas por aquela instituição pudessem, por meio de um trabalho mais aprofundado do que uma visita pontual, se apropriar e utilizar o espaço museológico como possível ferramenta de transformação a partir das ações e reflexões geradas ao longo do projeto.

Já na parceria com o CAPS III Itaim Bibi, foram realizados encontros com a intenção de trabalhar conceitos relacionados à reabertura política (período que coincide com o início do movimento da reforma psiquiátrica brasileira), à luta em prol da cidadania e dos Direitos Humanos. Esta ação teve por objetivo fomentar neste público, através das exposições visitadas e nas dinâmicas propostas, um espaço de reflexão sobre a experiência de maus tratos em contraponto a uma abordagem mais humanitária no trato com a saúde mental. E também promover um avanço em relação à autoconfiança e protagonismo do grupo com a elaboração, produção e execução de uma campanha publicitária de divulgação da Luta Antimanicomial.

Dentro CAPS Itaim Bibi, existem oficinas ou grupos abertos que atuam em diversas frentes. Estabelecemos desde 2015 uma parceria com o

grupo Desparafuso. Formado por usuários e técnicos do CAPS III Itaim Bibi, é um núcleo de comunicação que, através do estudo literário e a produção de textos, construir novas formas de ver-se na sociedade.

No dia 26/02/2015, em uma dessas visitas, o grupo do CAPS veio ao Memorial da Resistência de São Paulo para realizar uma atividade pontual, o que reverberou de maneira muito significativa nos usuários. Um dos pontos de identificação com o Memorial deu-se especialmente na Cela 4, com áudio dos testemunhos dos ex-presos políticos. Como a grande maioria dos usuários tiveram a vivência de privação de liberdade em manicômios, o relato dos ex-presos tornou-se ao grupo um exemplo de superação à experiência de maus tratos e privação de liberdade a ser seguido.

A intenção foi, portanto, utilizar este potencial de identificação o que pôde utilizar da atividade cultural como uma possível ferramenta terapêutica. Devido à repercussão positiva e por iniciativa e pedido dos usuários, o CAPS Itaim Bibi encontrou em contato novamente com o Memorial, na intenção de fazer um projeto de parceria. A proposta dos usuários era registrar os testemunhos de suas experiências em manicômios. Em princípio, a ideia do grupo era participar de um projeto a ser desenvolvido de coleta de testemunhos a respeito do trato nos manicômios.

Após reunião junto à área de pesquisa do Memorial, ponderamos que estávamos preocupados com o fato da inexperiência e falta de conhecimento metodológico da área educativa para fazer essa coleta de testemunhos. Decidimos, em um conjunto com usuários e profissionais do CAPS, que faríamos trabalhos vinculados a resistência no que se refere à Luta Antimanicomial.

A escolha do trabalho vinculado a este tema justificou-se uma vez que nela estiveram contidos trechos das memórias de privação de liberdade e experiências de maus tratos vivenciadas pelos membros do grupo, sem,



contudo, a sistematização de uma coleta de testemunhos, o que poderia desencadear algum sofrimento psíquico nos usuários daquele serviço de saúde.

A parceria com o CAPS Itaim Bibi continuou nos anos subsequentes, sempre utilizando de premissa o respeito à cidadania da pessoa com sofrimento psíquico e buscando as mais variadas formas de expressão acerca desta luta. Já realizamos com o grupo produções de texto, poesias, saraus, oficinas plásticas, entre outros.

## **8. Considerações Finais**

Este relato está pautado em pesquisas e na minha experiência de 12 anos (seis deles no Museu da Casa Brasileira, onde era responsável pelo Programa de Inclusão e os outros seis como responsável do projeto Memorial ParaTodos) junto às pessoas com deficiência em museus. Trata-se de questões gerais e é importante ter em mente que cada grupo tem particularidades que devem também ser levadas em conta na realização de uma visita.

Ao longo dessa vivência, sou testemunha do esforço de pessoas com deficiência em se adequar ao mundo que foi construído, em sua imensa maioria, para e por pessoas sem deficiência. Acredito que este esforço já é demasiado intenso e, infelizmente, cotidiano. Por isso, não vejo motivos para que as pessoas sem deficiência não minimizem esse esforço adequando espaços, materiais e, principalmente, atitudes em prol de uma convivência mais igualitária.

Como todo trabalho educativo em uma instituição museológica, a visita mediada ocorre quando se estabelece uma relação entre o público e o educador, que deve buscar sempre as experiências particulares de cada

membro do grupo, em consonância com os recursos expográficos e estímulos para o aprofundamento das reflexões.

O Memorial da Resistência de São Paulo trata de questões fundamentais no que se refere à educação para a cidadania plena. Elaborar e manter um projeto de acessibilidade significa enxergar o potencial de fazer com que comunidade de pessoas com deficiência veja na Instituição um espaço de reflexão, debate e referência no que tange consciência de seus direitos. Fazendo isso está também agindo de acordo com a Declaração de Direitos Humanos e valorizando os indivíduos e suas infinitas capacidades.

## Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 6. ed. São Paulo: Martin Claret, 2013.

CARVALHO, M.F. **Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos**. Horizontes, Itatiba, v. 24, n. 2, p. 161-171, 2006.

CASTELLI, Amália art. O Patrimônio Intangível como veículo para a ação cultural. In: **III Encontro Regional da América Latina e Caribe - CECA/ICOM - Museus e Patrimônio Intangível**. São Paulo S.D.

GONÇALVES, Vanessa. **Eduardo Leite Bacuri**. São Paulo: Plena Editorial, 2011.

ICOM. Definição de museu <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/#:~:text=%E2%80%9CA%20museum%20is%20a%20non.THE%20WAY%20FORWARD>. Acessado em 21/09/2020

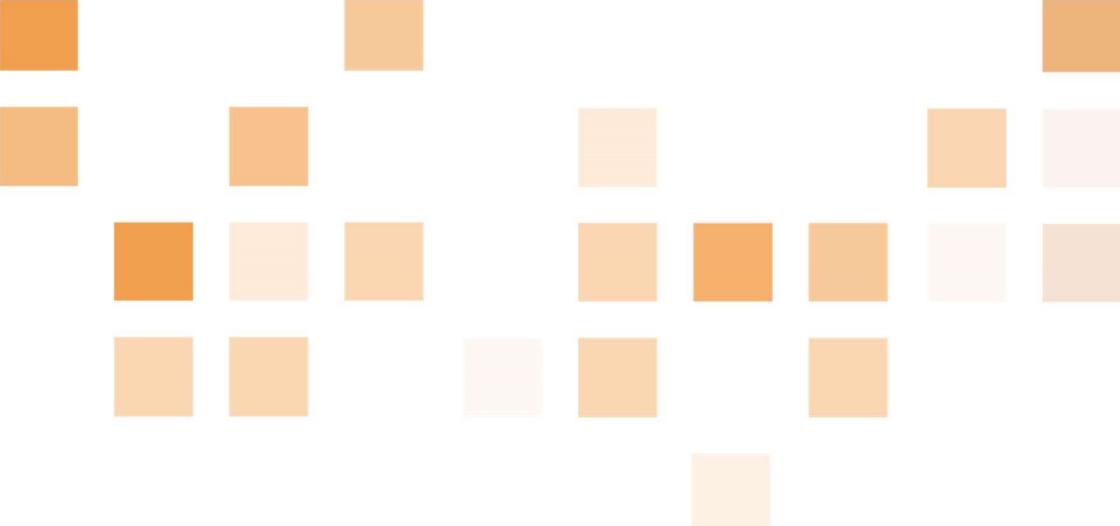
REILY, Lúcia. **Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação**. Editora Papirus, Campinas/SP, 2004.

SARRAF, Viviane Panelli. **Acessibilidade em espaços culturais: mediação e comunicação sensorial**. São Paulo: EDUC: Fapesp, 2015.

TOJAL, Amanda Fonseca. **Caderno de acessibilidade – Reflexões e experiências em exposições e museus**. São Paulo: Expomus, 2010.

TOJAL, Amanda Fonseca. Comunicação Museológica e Públicos com Deficiência: a percepção multissensorial do objeto cultural. In: **Encontro Internacional Públicos da Cultura** SESC, São Paulo, 2013 acessado de [http://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/issuu/NjI0NjgvOS84MjU5MTcx\\_em\\_01/02/2017](http://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/issuu/NjI0NjgvOS84MjU5MTcx_em_01/02/2017).

BRASIL. Artigo 5º da Constituição [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acessado em 21/09/2020.

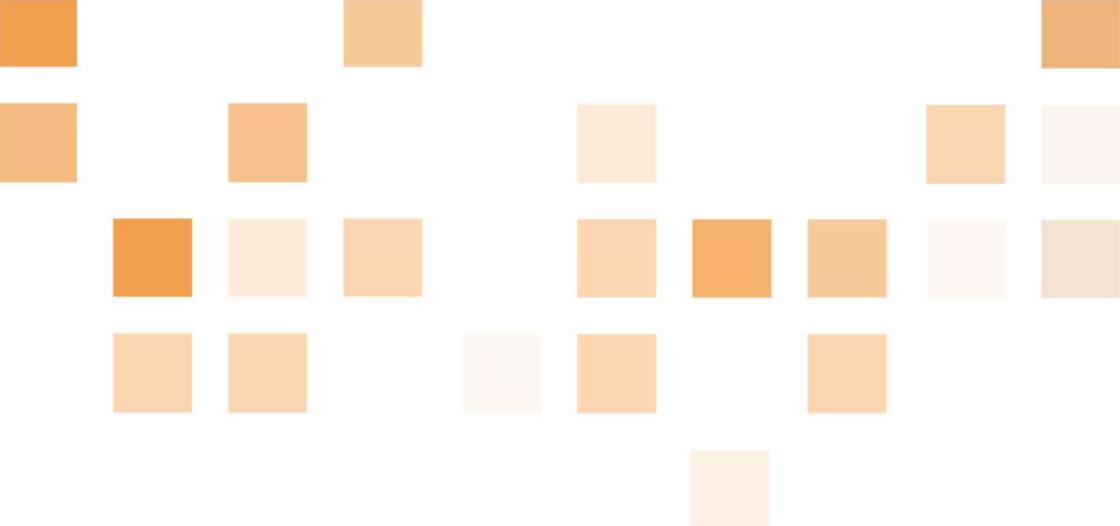


Para Saber Mais



## Para Saber Mais

- Plano Nacional de Direitos Humanos – PNDH3  
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH  
Disponíveis em [www.sdh.gov.br](http://www.sdh.gov.br) ou [www.direitoshumanos.gov.br](http://www.direitoshumanos.gov.br).
- Resolução de 30 de maio de 2012 do Conselho Nacional de Educação – Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos  
Disponível em <http://portal.mec.gov.br>.
- Lei de Diretrizes e Bases – LDB  
Disponível em [www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br).
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)  
Disponível em [www.brasil.gov.br](http://www.brasil.gov.br) e [www.onu.org.br](http://www.onu.org.br).
- Declaração e Programa de Ação de Viena (1993)  
Disponível em [www.cedin.com.br](http://www.cedin.com.br).
- Observatório de Educação em Direitos Humanos em Foco  
<http://www.observatorioedhemfoco.com.br/>



# Memorial da Resistência de São Paulo



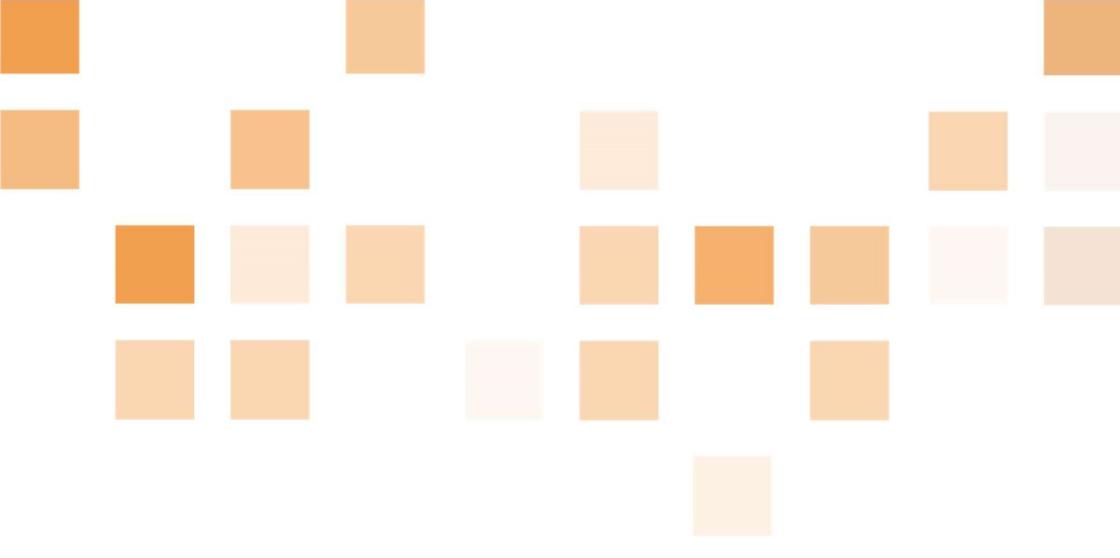
## Memorial da Resistência de São Paulo

O Memorial da Resistência de São Paulo é uma organização dedicada à preservação das memórias da resistência e da repressão política do Brasil republicano (1889 à atualidade), por meio da musealização de parte do edifício que foi sede do Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo – Deops/SP. Seu programa museológico está estruturado em procedimentos de Pesquisa, Salvaguarda e Educação patrimoniais por meio de seis linhas de ação: Lugares de Memória, Coleta Regular de Testemunhos, Centro de Referência, Exposições, Ação Educativa e Ação Cultural.

A instituição é o resultado da ação política do Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Cultura, da reivindicação de cidadãos, especialmente do Fórum Permanente de ex-Presos e Perseguidos Políticos do Estado de São Paulo, e do trabalho de profissionais de diferentes disciplinas e especialidades, coordenados pela Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Ao suscitar, na atualidade, a discussão sobre as estratégias de controle e repressão do Estado republicano brasileiro e das diferentes manifestações de resistência da população, o Memorial se propõe a contribuir com a reflexão crítica acerca da história contemporânea do país e com a valorização de princípios democráticos, do exercício da cidadania e da conscientização dos direitos humanos.

Desde 2009, o Memorial da Resistência é Membro Institucional da Coalizão Internacional de Sítios de Consciência, uma rede mundial que agrega instituições constituídas em lugares históricos dedicados à preservação das memórias de eventos passados de luta pela justiça e à reflexão do seu legado na contemporaneidade.



O Departamento  
Estadual de Ordem  
Política e Social de São  
Paulo – Deops/SP

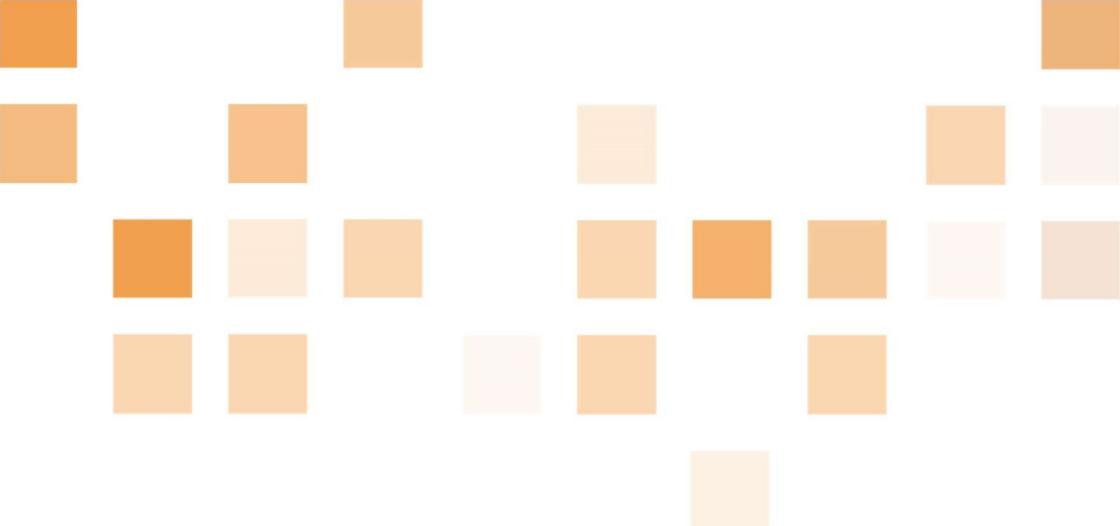


## O Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo – Deops/SP

O Deops/SP representou a polícia política estadual durante o período de 1924 a 1983, com a extinção oficial de suas atividades. Embora tenha sido organizado em meio ao processo de mobilização de setores da sociedade em relação à situação trabalhista e política vigente na época (por exemplo, as greves gerais de 1917 e 1918 e a fundação do Partido Comunista do Brasil em 1922), a atuação policial do órgão foi marcada principalmente pelo controle repressivo das ações de resistência política contra os governos autoritários e ditatoriais do Estado Novo (1937-1945) e do regime militar (1964-1985). A coordenação em nível federal cabia ao Departamento de Ordem Política e Social – DOPS, sediado no Rio de Janeiro.

Embora tenha atuado de forma exacerbada nos regimes autoritários, funcionou com todo o aparato mesmo durante os períodos democráticos. No entanto foi durante o período da ditadura civil-militar que intensificou as atividades de repressão, tais como prisões ilegais, invasão de domicílio, censura postal, sequestros, torturas, desaparecimentos e mortes. Antes de ocupar o edifício do Largo General Osório, teve como sede três outros endereços, todos no centro da cidade de São Paulo.

Ao longo de sua trajetória, o Deops/SP produziu e acumulou milhares de documentos relativos não somente aos cidadãos, mas também aos movimentos, organizações e partidos políticos considerados subversivos. Havia uma rede de informações organizada entre a sede na capital paulista e as delegacias espalhadas pelo estado que objetivava o intercâmbio de provas documentais. Desde 1994, a documentação está disponível para consulta no Arquivo Público do Estado de São Paulo.



# Minicurriculos



## Minicurrículos

Minicurrículos de toda a equipe que participou do desenvolvimento e da execução do Curso.

### **Aida Maria Monteiro Silva**

Graduada em Pedagogia; Mestrado e Doutorado em Educação; Especialista em Direitos Humanos-Instituto de Derechos Humanos da Costa Rica/San José; Pós-doutorado-Universidade do Porto/Portugal. Bolsista da CAPES. Exerceu cargos na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e em Instituição privada, nas áreas de ensino e gestão escolar. Ex-integrante da Diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd e, da Diretoria da Associação Nacional de Política e Administração da Educação/ANPAE; Fundadora e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania-Centro de Educação/UFPE. Ex-coordenadora do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Membro do Conselho Acadêmico Coconsultivo da Escola Internacional de Políticas Públicas em Direitos Humanos do Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do Mercosur/Argentina. Ex-Coordenadora da RED Latinoamericana y Caribenha de la Educación en Derechos Humanos. Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco/Centro de Educação, atuando em cursos de licenciaturas, Pós-Graduação em Educação e na Pós-Graduação de Direitos Humanos. Líder do Grupo de Pesquisa CNPQ - Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania do Centro de Educação da UFPE. Coordenadora da Rede Brasileira de Educação em DH. Pesquisadora nas



áreas de formação do professor, didática, educação em direitos humanos. Autora de livros e artigos e coordenadora da Coleção Educação em Direitos Humanos da Editora Cortez/São Paulo.

### **Alessandra Gasparotto**

Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestre e Doutora em História pela mesma instituição, na Linha de Pesquisa "Relações Sociais de Dominação e Resistência". É professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas. Integra o Laboratório de Ensino de História da UFPel, onde desenvolve projetos que tratam sobre o ensino de História no tempo presente e a educação em direitos humanos. No campo da pesquisa tem se dedicado a investigar o período de ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) e seus desdobramentos na atualidade, bem como sobre os movimentos de luta pela terra que marcaram nosso passado recente.

### **Alessandra Santiago da Silva**

Mestranda em Museologia junto à linha de pesquisa Teoria e Método da Gestão Patrimonial e dos Processos Museológicos no Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia da Universidade de São Paulo (PPGMUS-USP/2018 - Defesa em 2021). Possui graduação em História pela Universidade Nove de Julho (2011) e curso de extensão em Educação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014). Atua como educadora no Memorial da Resistência de São Paulo - Programa de Ação Educativa. Tem experiência como educadora em instituições museológicas, espaços culturais e em atividades relacionadas ao Turismo Pedagógico com ênfase em História com os seguintes temas de atuação: educação em direitos humanos, museus e inclusão sociocultural.



### **Aléxia Sayuri Hino**

Bacharel e licenciada em História pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, (FFLCH-USP), realizou iniciação científica com enfoque no Brasil Contemporâneo na área cultural sobre ditadura militar e exposições do MAC-USP. Educadora em espaços museológicos e culturais e atualmente integra como educadora a equipe do Programa de Ação Educativa do Memorial da Resistência de São Paulo.

### **Amanda Petraglia Nunes de Andrade**

Bacharel em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, trabalha como assistente do Programa de Políticas Educacionais do Instituto Auschwitz para a Prevenção de Genocídio e Atrocidades Massivas desde 2018, onde colabora no desenvolvimento do projeto “Cidadania e democracia desde a escola” realizado no Brasil. Durante a graduação realizou estágio na Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania da cidade de São Paulo na Coordenação da Educação em Direitos Humanos, onde colaborou no desenvolvimento de projetos e políticas de promoção da educação em direitos humanos para a cidade de São Paulo. Atuou como assistente e mediadora das 5ª e 6ª edições do Curso Intensivo anual de Educação em Direitos Humanos: Memória e Cidadania para Educadores organizado pelo Memorial da Resistência de São Paulo. Durante a graduação, foi selecionada para participar de um grupo de trabalho financiado pelo governo brasileiro para discutir e pesquisar temas relacionados aos direitos humanos e violência em perspectivas domésticas e internacionais de segurança. Além disso, esteve envolvida com diversos outros grupos da sociedade civil e iniciativas de promoção dos direitos humanos no Brasil.



### **Ana Carolina Ramella Rey Ammon**

Bacharela e licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo; Mestre pela linha de pesquisa de Museu, Patrimônio e Educação do programa de pós-graduação em História Econômica da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo; educadora no Memorial da Resistência de São Paulo.

### **Aureli Alves de Alcantara**

Bacharela e Licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), Especialista em Museologia pelo Curso de Especialização em Museologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE/USP) e Mestre em Arqueologia pelo Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE/USP). Atuou em instituições culturais e museológicas no âmbito da Pesquisa, Salvaguarda e Comunicação Museológica tais como: Museu Paulista da Universidade de São Paulo, Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo e Teatro Municipal de São Paulo. É articuladora regional (SP) da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos e desde 2015 coordena o Programa de Ação Educativa do Memorial da Resistência de São Paulo.



## **Caio Muniz**

Cantor, compositor e poeta com Licenciatura plena em História, Caio Muniz apresenta clássicos da música popular brasileira, ao violão e voz, assim como seu trabalho autoral, em apresentações de abertura de eventos conexos às temáticas de História do Brasil, Política e Educação em Direitos Humanos, tendo se apresentado em diversos Sábados Resistentes, evento organizado pelo Núcleo de Preservação da Memória Política, no Memorial da Resistência de São Paulo; a sessão solene em memória a Carlos Marighella, na Câmara Municipal de São Paulo e o lançamento do livro Direitos Humanos no Brasil 2019: Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, no Sesc Bom Retiro. Já apresentou seu trabalho autoral na Pinacoteca de São Paulo e produziu o Sarau Sonhar o Mundo, em 2019, para o Memorial da Resistência de São Paulo, com a temática Cultura: como Direito.

## **Celso Francisco do Ó**

Doutorando e Mestre em Educação pelo programa de Educação Escolar - Unesp Araraquara. Professor de Sociologia na Educação Básica de São Paulo e Sociólogo. Formado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007) e Pedagogia pelo NEAd/Unesp, além de formado no curso lato sensu História, Sociedade e Cultura pelo COGEAE/PUC-SP (2014). Atua como técnico do Centro de Avaliação e Certificação (CEAC) da Escola de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE) e, também como formador na área de educação, abordando temas como: Planejamento escolar, ação docente, educação em Direitos Humanos. Atuou como Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) de 2012 a 2017 na Diretoria de Ensino Região Sul 1 (DER Sul 1), órgão descentralizado da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP).



### **Cleber Santos Vieira**

Possui Graduação (1997) e Mestrado (2001) em História pela UNESP/Franca; Doutorado em Educação (2008) pela USP. Professor Adjunto do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNIFESP. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da UNIFESP. Membro do NEAB-Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Unifesp. Presidente da ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (Gestão 2020-2022). Atua nas seguintes áreas: história do livro e dos manuais didáticos; ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; educação das relações étnico-raciais.

### **Daniel Augusto Bertho Gonzales**

Graduado e licenciado em História pela Universidade de São Paulo (USP). Foi educador responsável pelo Programa de Inclusão do Museu da Casa Brasileira. Atualmente é educador responsável pelo projeto de acessibilidade “Memorial ParaTodos” do Memorial da Resistência de São Paulo. Finalista do Prêmio Ações Inclusivas categoria governamental da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo nos anos de 2017 e 2018. Vencedor do Prêmio Novos Olhares MIS/SP em 2017. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa de Acessibilidade em Museus (Gepam) coordenado pela Doutora Viviane Panelli Sarraf. Atua na área de educação inclusiva em museus desde 2008.



## **Janaina Gallo**

Janaina Soares Gallo, Licenciada em Educomunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), advogada, e mestranda em Ciências da Comunicação pela ECA-USP. Foi coordenadora-adjunta de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da cidade de São Paulo. Foi consultora pedagógica no Instituto Auschwitz para a Paz e a Reconciliação - AIPR., durante a fase de implementação do projeto "Cidadania e democracia desde a Escola". Atualmente, atua como formadora do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e como articuladora e educadora social no Centro de Direitos Humanos e Educação Popular do Campo Limpo.

## **Laura Camargo Macruz Feuerwerker**

Possui graduação em Medicina pela Universidade de São Paulo (1983), mestrado em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (1997), doutorado em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (2002) e livre-docência em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (2012). Atualmente é professora associada do Departamento de Política, Gestão e Saúde da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, Linha de Pesquisa Política e Gestão. Participa do Observatório de Análise de Políticas de Saúde e de Educação na Saúde, coordenado por Emerson Merhy, professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro. No campo da produção do conhecimento, atua principalmente nos seguintes temas: análise de políticas de saúde, gestão, da produção do cuidado e do trabalho em saúde, saúde mental e educação de profissionais de saúde. Na extensão, desenvolve atividades de apoio à educação permanente e ao desenvolvimento da gestão junto a secretarias municipais de saúde.



### **Maria de Nazaré Tavares Zenaide**

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (1980), especialista em Psicologia Social, com Mestrado em Serviço Social, área de concentração em Políticas Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (1986), Especialização em Saúde Pública (1981) e Doutorado em Educação, área de Concentração em Políticas Educacionais pela Universidade Federal da Paraíba (2010). Atualmente é membro do Grupo de Pesquisa da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF/UFPB) e do Grupo de Pesquisa Memória, Política e Direitos Humanos (CCHLA/UFPB. No âmbito dos direitos humanos, é membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, Grupo de Trabalho Cultura e Educação em Direitos Humanos e da Comissão Gestora do Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos, além da Comissão da Comissão da Verdade da UFPB. Participou da Comissão Municipal da Verdade de João Pessoa-PB. Atuou como membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2003-2018 exercendo a Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos do Ministério da Justiça, gestão 2004-2007 na implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Atuou como consultora em Educação em Direitos Humanos junto ao Ministério da Educação e a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Tem experiência em Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação em Direitos Humanos, Direitos Humanos e Políticas Públicas, Educação para Nunca Mais, Memória e Verdade, Movimentos Sociais e Direitos Humanos, Violência social e escolar e segurança cidadã. É membro da Red Latino-americana e Caribenha de Educação em Direitos Humanos, da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, da Associação Nacional de Educação e da Associação Nacional de Direitos Humanos, Ensino e Pesquisa.



### **Marcus Vinicius Freitas Alves**

Bacharel e Licenciado em História pela Universidade de São Paulo, atualmente é educador no Memorial da Resistência de São Paulo já tendo atuado também no Museu do Futebol e como educador social na Fundação Projeto Travessia.

### **Oswaldo Oliveira Santos Junior**

Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (2007). Bacharel em Teologia (2003) pela UMESP, Graduado em História pela UNIMES. Coordenador do Núcleo de Formação Cidadã da Universidade Metodista de São Paulo. Tem experiência como professor de pós-graduação na área de Direitos Humanos e Sociedade. Atua como membro da comissão de apoio do Curso Intensivo de Educação em Direitos Humanos do Memorial da Resistência de São Paulo e também como professor neste curso. Experiência na área de Geografia, História e Direitos Humanos, com ênfase em Geografia Urbana e História Contemporânea, Afro-brasileira, cidadania e direitos humanos. Atua nos cursos de Jornalismo, Pedagogia, Ciências Sociais e Teologia. É pesquisador do Núcleo de Educação em Direitos Humanos (NEDH). Diretor do Núcleo de Preservação da Memória Política (Núcleo Memória).

### **Reinaldo Bernardes Tavares**

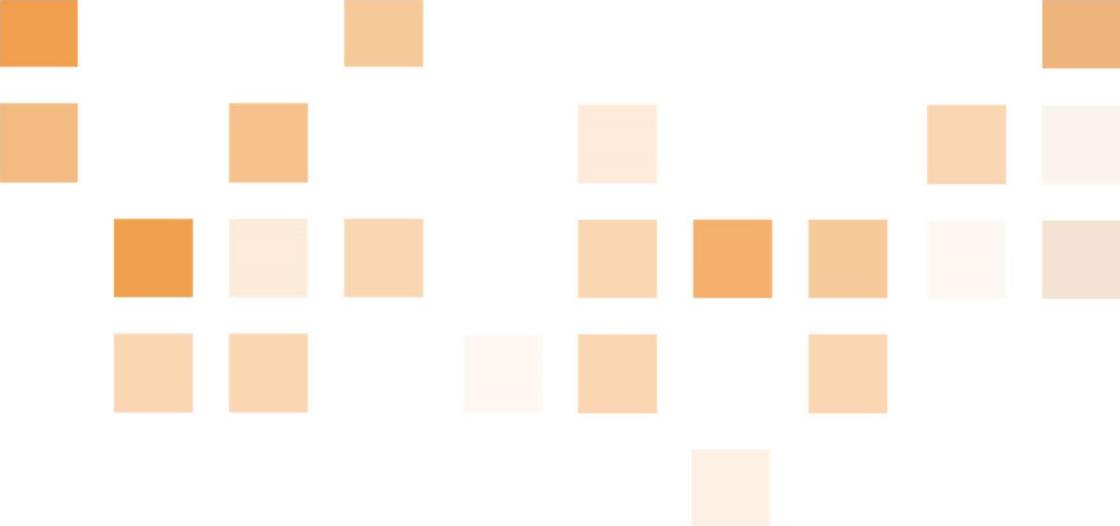
Doutor e mestre em Arqueologia, arqueólogo, historiador e professor de História. Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Salgado de Oliveira (2008), Mestrado (2012) e Doutorado em Arqueologia pela UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional (2018). Atualmente é servidor público da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Atua como professor de história / historiador e arqueólogo do



Instituto Pretos Novos e exerceu a coordenação geral de pesquisa do Instituto PROL ESTUDOS - Associação de Democratização do Conhecimento. Tem experiência em consultoria e pesquisas na área de Arqueologia Pública, História Regional, com ênfase em História da cidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando principalmente nos seguintes temas: Arqueologia da Diáspora Africana; valorização do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; Arqueologia Funerária, com pesquisa em andamento no Cemitério dos Pretos Novos; Arqueologia da Paisagem e estudos de religiões de Matriz Africana. É atualmente o diretor do departamento de Arqueologia do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN), onde atua com programas de pesquisa continuada, educação patrimonial e docência da cadeira de Arqueologia da Diáspora Africana do curso de Pós-Graduação em História da África e Diáspora Africana, e Metodologia Científica, no Curso de Turismo Cultural e Patrimônio (FATECPR -IPN). É o fundador e gestor da empresa Arqueologia Carioca-RJ.

### **Renan Ribeiro Beltrame**

Bacharel e Licenciado em História, Pós-graduado em Ciências Sociais, ambos os cursos conferidos pelo Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA), e Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Atuou por mais de dez anos como Educador em Instituições Museológicas, a exemplo do Memorial do Imigrante (atual Museu da Imigração) e do Memorial da Resistência de São Paulo. Atualmente é professor de História, Sociologia e Filosofia na rede de escolas particulares e continua a colaborar com atividades realizadas por Museus e Memoriais, tratando de temas ligados à implementação e ao desenvolvimento dos Direitos Humanos no Brasil.



# Ficha técnica



## Ficha técnica

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

João Doria  
Governador do Estado de São Paulo

Sérgio Sá Leitão  
Secretário de Estado de Cultura e Economia Criativa

Cláudia Pedrozo  
Secretária Executiva de Estado de Cultura e Economia Criativa

Frederico Mascarenhas  
Chefe de Gabinete de Estado de Cultura e Economia Criativa

### **CONSELHO DE ORIENTAÇÃO CULTURAL DO MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO**

Antônio Visconti, Carla Gibertoni Carneiro, Lauro Pereira Ávila,  
Marlon Weichert, Paulo Vannuchi, Renan Honório Quinalha.

### **ASSOCIAÇÃO PINACOTECA ARTE E CULTURA – APAC** Organização Social de Cultura

Diretor Geral  
Jochen Volz

Diretor Administrativo e Financeiro  
Marcelo Costa Dantas

Diretor de Relações Institucionais  
Paulo Romani Vicelli



## **MEMORIAL DA RESISTÊNCIA DE SÃO PAULO**

Coordenadora  
Ana Pato

Coordenadora do Programa Educativo  
Aureli Alves de Alcantara

Programa de Ação Educativa  
Alessandra Santiago da Silva, Alexia Sayuri Hino, Ana  
Carolina Ramella Rey Ammon, Daniel Augusto Bertho  
Gonzales, Marcus Vinicius Freitas Alves

Programa de Pesquisa  
Camila Alvarez Djurovic, Carolina Faustini Junqueira, Julia  
Cerqueira Gumieri.

## **CURSO INTENSIVO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – MEMÓRIA E CIDADANIA 2020**

Coordenação  
Aureli Alves de Alcantara

Assistentes de Coordenação  
Janaína Soares Gallo  
Amanda Petraglia Nunes de Andrade

Comissão de apoio  
Alessandra Santiago da Silva  
Amanda Petraglia Nunes de Andrade  
Janaína Soares Gallo  
Oswaldo Oliveira Santos Júnior  
Renan Ribeiro Beltrame

Mediadores  
Alessandra Santiago da Silva  
Amanda Petraglia Nunes de Andrade  
Celso Francisco do Ó  
Janaína Soares Gallo  
Renan Ribeiro Beltrame



Educadores/Apoio

Alexia Sayuri Hino

Ana Carolina Ramella Rey Ammon

Caio Muniz

Daniel Augusto Bertho Gonzales

Marcus Vinicius Freitas Alves

## CATÁLOGO VIRTUAL

Coordenação Editorial

Aureli Alves de Alcantara

Textos

Aida Maria Monteiro da Silva

Alessandra Gasparotto

Aureli Alves de Alcantara

Cléber Santos Vieira

Daniel Augusto Bertho Gonzales

Laura Camargo Macruz Feuerwerker

Maria de Nazaré Tavares Zenaide

Oswaldo Oliveira Santos Júnior

Reinaldo Bernardes Tavares

Produção Editorial e Revisão

Everton Pereira Santos

Simone Vieira Resende

Realização

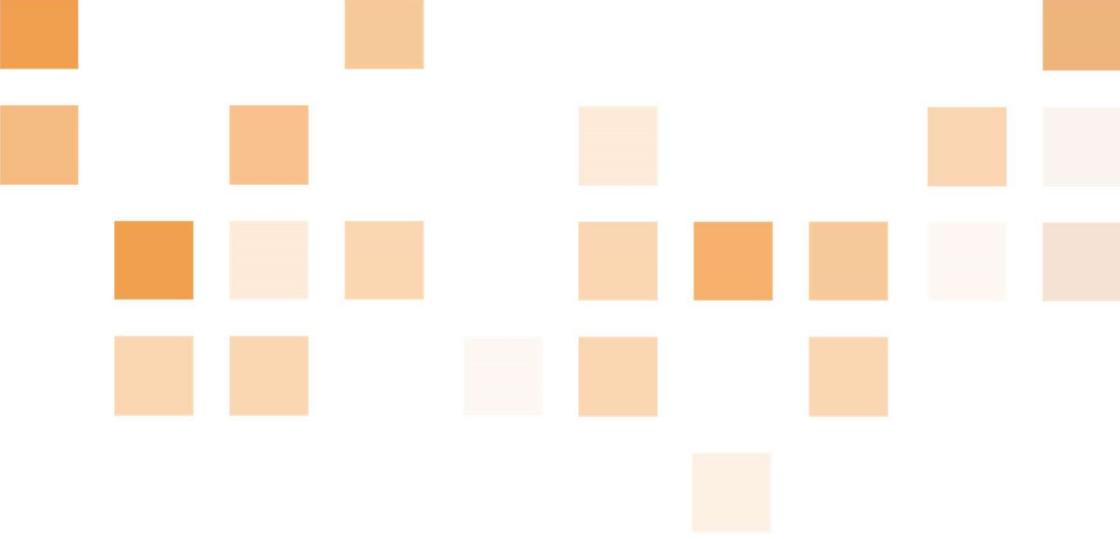


Secretaria de  
Cultura e Economia Criativa

SECRETARIA ESPECIAL DA  
CULTURA

MINISTÉRIO DO  
TURISMO





ISBN: 978-65-00-19631-3



9 786500 196313

