



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Bismarck Pereira Mendes de Jesus


**A questão da memória na Educação Básica: uma reflexão
a partir da perspectiva da Educação em Direitos Humanos**

Duque de Caxias

2013

Bismarck Pereira Mendes de Jesus

**A questão da memória na Educação Básica: uma reflexão a partir da
perspectiva da Educação em Direitos Humanos**



Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de mestre ao Programa
de Pós-Graduação em Educação, Cultura e
Comunicação nas Periferias Urbanas da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Aura Helena Ramos

Duque de Caxias

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

J58
Tese Jesus, Bismarck Pereira Mendes de
A questão da memória na Educação Básica: uma reflexão a partir da perspectiva da Educação em Direitos Humanos / Bismarck Pereira Mendes de Jesus - 2013.
53 f.

Orientador: Aura Helena Ramos

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Direitos humanos – Estudo e ensino - Teses. 2. Memória - Teses. I. Ramos, Aura Helena. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37:342.7

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB7/5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Bismarck Pereira Mendes de Jesus

**A questão da memória na Educação Básica: uma reflexão a partir da
perspectiva da Educação em Direitos Humanos**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre ao Programa de Pós - Graduação em Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Aprovada em: 05 de setembro de 2013

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Aura Helena Ramos (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Rosanne Evangelista Dias
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2013

DEDICATÓRIA

Dedico à memória de meus avós Maria das Dores Pereira e Manuel Motta Tavares e de meu padrinho Manoel Alves Corrêa Nunes, que não estão mais entre nós.

Dedico também à minha filha Beatriz Carreiro Mendes de Jesus, principal razão de minha existência.

Finalmente, dedico a todos que perderam a vida lutando por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe, Benedicta Marly Pereira de Jesus, pelo carinho, pela ajuda e dedicação, principalmente nos primeiros anos de vida escolar.

Agradeço também à minha companheira Maria de Fatima Santos Carreiro, mãe de minha filha Beatriz Carreiro Mendes de Jesus, pelo apoio e principalmente pela compreensão.

Às minhas madrinhas Arlete de Farias Corrêa Nunes e Bernadete dos Santos Rodrigues, que, mesmo quase completando um século de vida, nunca deixaram de me apoiar.

Agradeço a todos os amigos que apoiaram e estimularam a realização deste sonho, entre os quais meu amigo e professor Henrique Garcia Sobreira e minha orientadora Aura Helena Ramos, entre muitos e muitos outros.

RESUMO

JESUS, Bismarck Pereira Mendes de. *A questão da memória na Educação Básica: uma reflexão a partir da perspectiva da Educação em Direitos Humanos*. 2013. 62f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

Este trabalho tem como objetivo refletir acerca do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos como instrumento criado pelo Estado com a participação de diversos segmentos da sociedade na condição de instrumento de resgate da memória referente aos períodos em que houve cerceamento dos direitos humanos por meio de práticas como prisões arbitrárias, torturas e desaparecimento de pessoas que se opuseram ao regime imposto pelos militares a partir do golpe de Estado de 1964. O PNEDH reconhece que a Educação em Direitos Humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações. O texto utiliza como uma de suas principais referências o eixo “educar para o nunca mais”, desenvolvido por Vera Candau, onde a autora destaca como principais desafios da Educação em Direitos Humanos: a construção do sujeito de direitos, a promoção do processo de empoderamento e a questão da memória. Ressaltando, sob essa perspectiva teórica, que os educadores devem insistir na memória de fatos históricos que implicaram violações aos direitos humanos e na negação da democracia, a exemplo dos regimes de exceção, da repressão política, das mortes e do desaparecimento de opositores, transmitindo às novas gerações a “ética da atenção”, que permite repudiar os atos cotidianos que reproduzam as crueldades do passado. Ela afirma ainda que a prática do “nunca mais” estabelece o compromisso com a luta contra a impunidade, a censura, a tortura, o medo e a negação das liberdades fundamentais. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos aponta na direção da formação da pluralidade, visto que, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos esses direitos são comuns a todos os seres humanos sem distinção e devem ser abordada como política de Estado, uma vez que os princípios que envolvem a constituição da democracia e da cidadania relacionam-se à formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, e das normas e pactos que os regulamentam.

Palavras-chave: Memória. Educação em Direitos Humanos. Educação Básica.

ABSTRACT

JESUS, Bismarck Pereira Mendes de. *The issue of memory in Basic Education: a reflection from the perspective of Human Rights Education*. 2013. 62f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

This work aims to reflect on the National Plan for Education in Human Rights as an instrument created by the State with the participation of different segments of society as an instrument for the rescue of memory referring to periods in which there was curtailment of human rights through practices such as arbitrary arrests, torture and disappearance of people who opposed the regime imposed by the military after the 1964 coup d'état. The PNEDH recognizes that Education in Human Rights, throughout the process of redemocratization and strengthening of the democratic regime, has sought to contribute to supporting actions to promote, protect and defend human rights, and to repair violations. The text uses as one of its main references the axis "educating for never again", developed by Vera Candau, where the author highlights as the main challenges of Education in Human Rights: the construction of the subject of rights, the promotion of the empowerment process and the issue of memory. Emphasizing, from this theoretical perspective, that educators must insist on the memory of historical facts that implied violations of human rights and the denial of democracy, such as the exception regimes, political repression, deaths and disappearance of opponents, transmitting to new generations the "ethics of attention", which allows us to repudiate the daily acts that reproduce the cruelties of the past. She also claims that the practice of "never again" establishes a commitment to the fight against impunity, censorship, torture, fear and the denial of fundamental freedoms. In this sense, the National Plan for Human Rights Education points towards the formation of plurality, since, according to the Universal Declaration of Human Rights, these rights are common to all human beings without distinction and should be addressed as a State policy, since the principles that involve the constitution of democracy and citizenship are related to the formation of citizens aware of their rights and duties, and of the norms and pacts that regulate them.

Keywords: Memory. Human rights education. National Plan for Human Rights Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL ..	12
2 A QUESTÃO DA MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	21
2.1 O direito à memória na América Latina e no Brasil.....	30
2.2 Comissão da Verdade e da Justiça	31
3 A QUESTÃO DA MEMÓRIA NO PNEDH E O EDUCAR PARA NUNCA MAIS	33
3.1 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	33
3.2 PNDH I, II e III	34
3.3 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	35
3.4 PNEDH e ditadura militar	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	50

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está inserido no contexto de discussões e produções teóricas do Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos – GCEDH, integrado à Linha de Pesquisa Educação Escola e seus Sujeitos Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro, e se relaciona ao interesse em investigar de que modo e em que sentido o ensino de História contribui para a construção da memória relativa aos períodos de cerceamento das liberdades democráticas no Brasil.

O trabalho está balizado nas construções teóricas de Vera Candau, autora que aborda o tema da Educação em Direitos Humanos com base em práticas escolares orientadas pelos princípios da tolerância, do respeito à diversidade e ao bem comum, de solidariedade e de paz, fortalecendo os valores necessários à dignidade humana. Essa cultura de respeito à diversidade passa pelo respeito à liberdade de opinião e expressão, rejeitando e combatendo práticas de cerceamento e de silenciamento dos que questionam ou discordam.

A autora destaca como principais desafios da Educação em Direitos Humanos: a construção do sujeito de direitos; a promoção do processo de empoderamento; a questão da memória: “educar para o nunca mais”, em que ressalta que, sob essa perspectiva teórica, os educadores devem insistir na memória de fatos históricos que implicaram violações aos direitos humanos e a negação da democracia, a exemplo dos regimes de exceção, da repressão política, das mortes e do desaparecimento de opositores, transmitindo às novas gerações a “ética da atenção”, que permite repudiar os atos cotidianos que reproduzam as crueldades do passado. Ela afirma ainda que a prática do “nunca mais” estabelece o compromisso com a luta contra a impunidade, a censura, a tortura, o medo e a negação das liberdades fundamentais.

Abordando o eixo “educar para o nunca mais” como central, o presente trabalho tem como objetivo geral trazer a questão da intencionalidade política da prática educativa e do modo como a questão da memória se configura como estratégia de construção de hegemonia. Apoiamos nossa argumentação na ideia de

que não apenas a memória como lembrança pode agir como elemento de fortalecimento de forças contra-hegemônicas, mas que também o esquecimento, como ausência, tem se constituído instrumento de afirmação do *status quo*.

Consideramos que, como em outros países da América Latina que passaram por ditaduras militares, o Brasil ainda é marcado por uma história de perseguições políticas e desaparecimentos forçados, torturas e assassinatos. O Estado brasileiro assumiu os erros cometidos no passado, editando em 1995 a lei que responsabiliza o Estado por mortes e desaparecimento de pessoas que tenham participado ou tenham sido acusadas de participar de atividades políticas no período compreendido entre setembro de 1961 e agosto de 1979.

Esse procedimento levou à criação de uma comissão especial com poderes para deferir pedidos de ressarcimento das famílias de uma lista inicial de pessoas desaparecidas e reconhecidas como mortas, pela participação ou acusação de participação em atividades políticas durante o referido período.

O processo que levou à elaboração da Lei da Anistia diferenciou-se do ocorrido em outros países, já que, além de a distensão em nosso país ter se dado de forma bastante lenta, a legislação que garantiu a anistia foi elaborada e chancelada pelo próprio governo ditatorial e, ainda que sendo resultado de ampla reivindicação dos movimentos sociais, acabou contando com a participação dos apoiadores do regime vigente na sua aprovação, o que limitou bastante o resgate da memória política daquele período (SILVA FILHO, 2008, p. 161).

Dessa forma, a busca pela efetivação do direito à memória e à verdade enfrentou e ainda enfrenta um problema relacionado à difusão e à aceitação de parte considerável da população, pelo fato de ter estabelecido uma anistia recíproca, que beneficiou tanto os torturados quanto os torturadores, o que acaba facilitando a tendência de consolidar a política do esquecimento. Outro problema tem sido a dificuldade de abrir os arquivos – e até mesmo os *porões* da repressão; a ocultação e até mesmo a destruição de documentos oficiais acaba passando para familiares das vítimas a tarefa de procurar no pouco material disponível provas documentais da violência contra seus parentes e amigos.

Apesar da imensa lacuna causada principalmente pela ausência de documentos oficiais que comprovem esses atos praticados no período de repressão política, consideramos importante a tarefa de resgatar essa memória, com a principal

finalidade de superar o trauma e educar as próximas gerações no sentido de cuidarem para que fatos semelhantes não se repitam.

Apesar das limitações colocadas, reconhecemos que a construção e a implementação de uma política educacional em Direitos Humanos constituem-se em uma das prioridades do atual Governo Federal, de modo que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi concebido tendo em vista que, entre outros aspectos, no país, “como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970” (PNEDH, 2007, p. 22). Por isso, a Educação em Direitos Humanos, “ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações” (p. 26).

Entre as ações programáticas estabelecidas pelo PNEDH estão algumas nas áreas de Educação Básica, Ensino Superior, educação não formal, educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança, e mídia. Em todas as áreas existem ações voltadas para a consolidação da cultura democrática e para o resgate da memória e da verdade, como forma de garantir a inviolabilidade dos direitos humanos, entre as quais destacam-se algumas relativas ao tema “Direito à Memória e à Verdade”, como incentivar a inclusão das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, religião, raça e etnia, orientação sexual, pessoas portadoras de deficiências, entre outros, no currículo escolar, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, “assegurando a formação continuada dos/as trabalhadores/as da educação para lidar criticamente com esses temas” (p.33).

O PNEDH é apresentado como fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos, efetivação da democracia, do desenvolvimento e da justiça social e com a construção de uma cultura de paz. Em nosso ponto de vista, o plano é um instrumento orientador e fomentador das ações de Educação em Direitos Humanos, principalmente no que se refere às políticas públicas na área da educação. Em seu eixo “Direito à Memória e à Verdade”, destaca a memória histórica como componente fundamental na construção da identidade cultural e social de um povo e na formulação de pactos que assegurem a não repetição de violações de direitos humanos tão comuns em regimes ditatoriais. Essa é a principal relação entre memória, verdade e Educação em Direitos Humanos, é de vital

importância frisar que restauração da verdade é necessária para a perpetuação da memória, no sentido de desvendar, esclarecer e lembrar. No mesmo sentido, o Programa Nacional de Direitos Humanos III destaca a importância do reconhecimento da memória e da verdade como direito humano da cidadania e dever do Estado e da preservação da memória histórica e construção pública da verdade sobre períodos autoritários.

Assim, o presente trabalho tem a intenção de analisar como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos contribui para o resgate da memória do período das ditaduras militares, na perspectiva do “educar para o nunca mais” desenvolvido ao longo do texto.

Inicialmente, fazemos uma discussão acerca da Educação em Direitos Humanos, apresentando os três eixos destacados por Vera Candau e já citados. Depois, apresentamos uma discussão sobre o conceito de memória, enfatizando a questão do direito à memória das atrocidades cometidas pelas ditaduras militares no Brasil. Finalmente, apresentamos o PNEDH como instrumento de fortalecimento do resgate dessas memórias na Educação Básica.

1 A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

O desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos no Brasil – e de forma geral no continente latino-americano – surgiu na segunda metade dos anos 1980, durante os processos de redemocratização pós-ditaduras, em contraposição às violações aos direitos humanos empreendidas nesses períodos. Especificamente em nosso país, ela tomou corpo tanto por meio de políticas públicas quanto de ações orquestradas por organizações da sociedade civil, sendo introduzida no meio acadêmico como componente orientado ao fortalecimento dos regimes democráticos (CANDAU, 2009).

A hegemonia de políticas neoliberais que marca o continente na entrada do novo milênio caracteriza-se pela debilitação das organizações civis sem a alteração do quadro de desigualdades sociais, propiciando a reconfiguração da ideia de Direitos Humanos e de Educação em Direitos Humanos, o que Candau analisa afirmando que:

a Educação em Direitos Humanos admite muitas leituras e esta expressão foi se “alargando” tanto que o seu sentido passou a englobar desde a educação para o trânsito, os direitos do consumidor, questões de gênero, étnicas, religiosas, do meio ambiente etc. até temas relativos à ordem internacional e à sobrevivência do planeta (CANDAU, 2009, p. 70).

Para evitar a perda da especificidade do tema, em novembro de 1999, no Peru, o Instituto Inter-Americano de Direitos Humanos da Costa Rica, IIDH, com a participação de Argentina, Chile, Peru, Brasil, Venezuela, Guatemala e México, reforçou três dimensões da Educação em Direitos Humanos (CANDAU, 2009):

- 1- A formação de sujeitos de direito, em que os processos de Educação em Direitos Humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, em nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas cotidianas e concretas;
- 2- O favorecimento do processo de “empoderamento” (*empowerment*), orientando os grupos sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade para sua influência nas decisões e nos processos coletivos; e

- 3- Os processos de transformação necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas, como resgatar a memória histórica dos eventos de violação e romper a cultura do silêncio e da impunidade ainda muito presente em vários países.

Os principais desafios da Educação em Direitos Humanos são: (a) a construção do sujeito de direitos; (b) a promoção do processo de empoderamento; (c) a memória: “educar para o nunca mais” e (d) a socialização dos valores e princípios constitucionais.

A concepção de sujeito de direitos origina-se no positivismo e traduz a capacidade de toda pessoa humana de utilizar as “vantagens” asseguradas pela norma jurídica. Partindo do pressuposto de que, ao nascerem, todos os seres humanos assumem essa condição, podendo exigir do Estado e de particulares uma infinidade de pretensões, ações, exceções. Os direitos humanos são universais e beneficiam os sujeitos de direito, independentemente de nacionalidade, idade, raça, convicções religiosas, filosóficas ou políticas.

Mas nem todos têm essa consciência. As desigualdades sociais, a educação deficitária, a exclusão social, a baixa qualidade dos serviços públicos, as ações violentas da polícia, tudo impede o desenvolvimento dos processos de conscientização popular para a formação de cidadãos realmente participativos e conscientes de suas prerrogativas constitucionais. Isso explica por que o grande desafio da Educação em Direitos Humanos é a *formação de sujeitos de direito*. Cabe a ela promover o “despertar” para a nova realidade, por meio de ações como *conhecer, promover e defender*.

Assim sendo, consideramos que sujeito de direitos é a pessoa que conhece os direitos fundamentais e as principais leis de seu país, principalmente os direitos de liberdade (expressão, circulação, comunicação, religião, processo legal devido...), as garantias processuais, os direitos sociais, econômicos e culturais (educação, saúde, moradia, segurança, proteção aos necessitados, bens imateriais...) e os direitos de solidariedade (meio ambiente, patrimônio cultural, defesa do consumidor, proteção de crianças, adolescentes e idosos). Esse sujeito estabelece interlocução com instituições democráticas e conhece os procedimentos para encaminhar

representações, abaixo-assinados, denúncias, requisitar audiências públicas, mediações.

Também assume o compromisso de promover os direitos humanos em ampla escala social, colocando seus conhecimentos à disposição da coletividade a que pertence, e participa ativamente de ações educativas, debates, movimentos populares, organizações associativas e sindicais. Assume ainda a tarefa de multiplicar os sujeitos de direito e fortalecer a cidadania, utilizando a palavra e métodos pedagógicos como principais armas em defesa da dignidade da pessoa humana.

Assim, o sujeito de direitos tem a capacidade de defender e exigir o cumprimento dos seus direitos e os de terceiros, priorizando a utilização do poder da palavra e não da força, porque seu interesse é a persuasão, e não a submissão.

No caso da *promoção do processo de empoderamento*, é necessária uma metodologia voltada para a transformação interior dos sujeitos de direito, levando-os a verdadeiramente assumir sua condição de cidadãos ativos. Para isso, faz-se necessária a construção de uma pedagogia libertadora, que deve envolver as vítimas de violações aos direitos humanos, as vozes silenciadas e as expectativas frustradas, principalmente dos grupos que historicamente têm sido colocados em condição de grande vulnerabilidade, como mulheres, negros, homossexuais, empregadas domésticas, trabalhadores rurais, desempregados etc. O educador popular tem a missão de conscientizar os oprimidos para que assumam o papel de protagonistas das próprias vidas e participem ativamente das instâncias de deliberação coletiva, combatendo a passividade, o conformismo, a baixa autoestima, a indiferença. Espera-se a completa e definitiva emancipação do sujeito de direitos.

Por essa razão, Vera Candau (2007) afirma que “o empoderamento começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que seja sujeito de sua própria vida”. Os cidadãos são verdadeiramente convocados para assumir a tarefa de tornar exigíveis e efetivos os direitos humanos mediante o uso da argumentação e do diálogo. A partir daí nascerá o verdadeiro sujeito de direitos.

A educação também deve estar comprometida com a *memória: o educar para o “nunca mais”*; os educadores devem insistir na memória de fatos históricos que implicaram violações aos direitos humanos e a negação da democracia, a exemplo dos regimes de exceção, da repressão política, das mortes e desaparecimento de opositores.

A estratégia consiste em transmitir às novas gerações a “ética da atenção”, que permite repudiar os atos cotidianos que reproduzam as crueldades do passado. A prática do “nunca mais” estabelece o compromisso com a luta contra a impunidade, a censura, a tortura, o medo e a negação das liberdades fundamentais.

Afora as questões acerca da criação de uma cultura de direitos humanos, o novo milênio trouxe também a necessidade de pensar em outras prerrogativas de interesse dos movimentos sociais que se articulam sobre o tema, tais como os direitos relativos a uma real igualdade, que é diferente da igualdade muitas vezes silenciadora e/ou negadora das diferenças que impliquem seu reconhecimento e também sua valorização, o acesso a ela e oportunidades (CANDAU, 2009, *apud* PIERUCCI, 1999); a utilização da educação como fator questionador e desmistificador da dicotomia entre nós e os outros, levando a processos que permitam desconstruir suposições implícitas que impedem a identificação e a desconstrução de “nossas” suposições para a aproximação aberta à realidade dos “outros” (CANDAU, 2009, *apud* TAYLOR, 2002); e que a Educação em Direitos Humanos se torne educação intercultural e multicultural, sem criar hierarquização entre as culturas, mas sim diálogo e negociação entre os diferentes grupos sociais e culturais (CANDAU, 2009).

Abraham Magendzo (2006, p.27) afirma que a formação de sujeitos de direitos é pressuposto da Educação para Direitos Humanos, sustentando que

o sujeito de direitos tem a capacidade de defender e exigir o cumprimento dos seus direitos e os de terceiros com argumentos fundamentados e informados, com discurso assertivo, articulado e racionalmente convincente. Faz uso do poder da palavra e não da força, porque o seu interesse é a persuasão e não a submissão.

Como foi visto, Candau e Magendzo reforçam a importância da promoção de um processo de empoderamento, que visa à formação de cidadãos ativos e exige uma pedagogia libertadora que envolva as vítimas de violações aos direitos humanos, de grupos que historicamente sempre estiveram em condições de grande vulnerabilidade, mas também dos que foram perseguidos, punidos, silenciados por se oporem a medidas e práticas autoritárias.

A política do silêncio ou o do “esquecimento”, ainda que não leve necessariamente a uma “repetição da História” – um novo golpe militar, por exemplo –, pode significar a renúncia a valores de respeito e tolerância, de aceitação do

outro, na saudável disputa da diversidade e das diferenças. É nesse sentido que acentuo a estreita ligação entre memória e Educação em Direitos Humanos.

Passados mais de 40 anos desde 1964, mesmo a partir da chamada “redemocratização”, os sucessivos governos mantiveram-se praticamente calados com relação ao golpe militar que deu início a uma ditadura que se manteve no poder até o início de 1985. Da mesma forma, optaram pela política do silêncio sobre as atrocidades cometidas pelos governantes do referido período, silêncio esse que pode ser interpretado como perdão aos atos praticados contra membros de diferentes segmentos da sociedade que se opuseram ao regime imposto pela força. Alguns chegavam a declarar que a anistia aprovada no final dos anos 1970 seria para os dois lados, colocando no mesmo patamar, por exemplo, torturados e torturadores.

Somente em 1998 ocorreu a aprovação das chamadas leis de reparação, de caráter eminentemente indenizatório, que beneficiaram algumas vítimas da repressão exercida pela ditadura militar.

Na verdade, não houve um esforço satisfatório para iniciar uma discussão pública sobre o tema, para resgatar, conservar e transmitir a memória das tentativas de resistência. Assim, tanto a lei da anistia de 1979 quanto o início do governo intitulado “Nova República” acabaram fortalecendo a política de omissão, de esquecimento com relação à memória de um passado tão recente.

Contrariamente, o crescimento dos movimentos de direitos humanos em várias partes do mundo e o aquecimento das discussões relacionadas ao tema justiça de transição estimularam a criação de um campo que, para além de repudiar o autoritarismo, a arbitrariedade, a tortura ou qualquer outra forma de violência contra seres humanos – inclusive aquelas praticadas pelo Estado – também tem caminhado, pelo resgate da memória desse período, no sentido de impedir que possam ocorrer situações semelhantes, mesmo que em contextos históricos e diferentes.

Nesse sentido, a EDH e o fortalecimento de uma política de memória referente ao já mencionado período são fundamentais para o fortalecimento de uma política do “educar para o nunca mais”, presente neste trabalho e em minha prática docente.

A aproximação com os temas relacionados à memória do período das ditaduras militares está relacionada principalmente à minha trajetória como professor

de História, praticamente nascido, criado e formado durante esse período. O trabalho realizado há três décadas em áreas periféricas ou em áreas favelizadas do município do Rio de Janeiro, trabalhando com projetos de aceleração de estudos destinados a jovens com grande defasagem idade/série e a convivência com memórias, relatos e experiências de constantes demonstrações de descaso, abandono, exclusão e violação de direitos justificam o interesse pela tentativa de construção de uma prática docente voltada para a Educação em Direitos Humanos.

Todas as culturas no mundo possuem visões particulares sobre os padrões de dignidade que devem ao menos minimamente ser aplicados aos seus povos. Apesar de não ter tido a primazia na criação do conceito de direitos do homem, as sociedades ocidentais encontraram uma maneira concreta e progressiva de sistematizá-los por meio de uma discussão constante sobre as bases e os desdobramentos de uma filosofia de direitos humanos, considerados prerrogativas básicas e inatas do indivíduo, que não pode ser despojado delas ao entrar em sociedade.

De acordo com Ramos, o estabelecimento de direitos, *lato sensu*, é tão antigo quanto a própria história da humanidade; esta sempre se defrontou, de um modo ou de outro, com a necessidade de definir princípios reguladores das relações sociais, ao identificar limites aceitáveis, estabelecer normas formais (explícitas) ou informais (implícitas) e definir formas de controle para a vida em sociedade.

Silva (2000) define direitos humanos como aqueles comuns a todos os indivíduos, localizando os primórdios da sua história na passagem do século XII ao XIII, quando nascem concebidos como direitos naturais, advindos da vontade divina e, em um segundo momento, relacionados à razão, o que, nesse momento, “não se dirige à limitação do poder político dos governantes” (RAMOS, 2008, p. 2).

Internacionalmente, a evolução das correntes filosóficas em torno do assunto gerou diversos frutos pontuais em segmentos distintos do passado, finalmente levando, após a Segunda Guerra Mundial e a criação das Organizações das Nações Unidas (ONU), à elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos consolidada, proclamada em 10 de dezembro de 1948.

No Brasil, os direitos humanos encontram-se garantidos pela Constituição Federal de 1988, mas permaneceram reconhecidamente precários no período pregresso, durante a ditadura militar (1964-1985) e, mais recentemente, foram alvo de diversos debates sociais acerca de como consolidá-los efetivamente no seio das

relações nacionais, principalmente no que se refere à Educação para uma cultura de Direitos Humanos em nosso meio.

Recorrendo a Ramos analisando Silva (2000), em nosso país,

a questão da violação dos direitos humanos tem estado presente ao longo de todo o percurso histórico do país, desde a sua formação como território colonial e escravocrata, passando pela sua constituição como país politicamente independente e economicamente tutelado até sua recente e ainda frágil consolidação como república democrática. Considerando suas persistentes disparidades sociais; a situação de violência que assola as grandes cidades; os crescentes níveis de desemprego; a falência do sistema público de saúde e a precariedade da situação da educação pública, somos levados a afirmar que o país não consagrou plenamente nenhuma das três gerações de direitos humanos: civis – relativos às liberdades individuais; sociais – vinculados às políticas públicas, fruto das lutas dos trabalhadores; e coletivos – identificados com condição de desenvolvimento, meio ambiente, solidariedade, participação no patrimônio comum da humanidade (RAMOS, 2008, p. 3).

Segundo Candau (2009), o atual contexto mundial não constitui um cenário propício para a afirmação de uma única cultura de direitos humanos, uma vez que globalização, políticas neoliberais e segurança global, entre outros fatores, vêm progressivamente acentuando a exclusão em suas diferentes formas e manifestações, sem, no entanto afetar da mesma forma grupos sociais, países, regiões e pessoas.

Ao considerar essa perspectiva de abordagem para a aplicação dos direitos humanos, nota-se a dificuldade encontrada para concretizar uma política consolidada, coerente e singular que vá se enquadrar de modo igualmente eficaz em situações sociais diversas. Como expressa Candau (2009), não se deve opor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe a igualdade e sim a padronização, a produção em série, a tudo o “mesmo”, à “mesmice”. O que estamos querendo é, ao mesmo tempo, negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade, e sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. A igualdade que queremos construir assume a promoção dos direitos básicos de todas as pessoas. No entanto, elas não são padronizadas, não são as “mesmas”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da igualdade.

Como forma de trabalhar um pensamento em direitos humanos que seja inteligível, incorporado e fluente, ao invés de um tratado em direitos humanos, rígido e *engessado*, cada vez mais ações e intenções desse debate se voltam para a

Educação, como forma de inculcar no indivíduo a vivência do conceito e não apenas o catedrático sobre o tema.

Mais especificamente na América Latina, as experiências em Educação, nesse sentido, vêm se multiplicando após a superação de períodos, maiores ou menores, de políticas repressivas empreendidas pelos Estados nacionais, em que, uma vez livres de governos ditatoriais, a sociedade civil organizou-se em busca do direito a memórias dos “anos de ferro”, com o julgamento de responsáveis e a vigilância de vanguarda contra possíveis retornos.

No Brasil, como em outros países em períodos distintos, a Educação em Direitos Humanos foi introduzida a partir dos anos 1980, num período de redemocratização e grande expectativa com relação à possibilidade de transformações sociais. Relativamente jovem, sem, no entanto, possuir tempo hábil suficiente para maturar-se sem pôr em risco aqueles que carecem de seu rápido suporte, a Educação em Direitos Humanos em uma república de nosso porte acaba por ser atravessada por variados níveis de diferenças e conflitos entre esferas de governo – federal, estadual e municipal –, assim como por choques entre o poder público e os movimentos organizados da sociedade civil. Tendo em vista esse cenário, Candau assinala como desafios os seguintes itens para o desenvolvimento de tal educação no Brasil:

- A opção entre diferentes marcos político-ideológicos que servem de referencial para a Educação em Direitos Humanos, principalmente entre o enfoque dado pela ideologia neoliberal, que tende a ver a preocupação com o assunto como uma estratégia de melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo, e o enfoque de uma visão dialética e contra-hegemônica, em que eles são vistos como mediações para a construção de um processo alternativo de sociedade inclusiva, sustentável e plural;
- A necessidade de critérios que concretizem a especificidade das experiências, em vista de delimitar com maior precisão o âmbito da Educação em Direitos Humanos e as condições para que determinadas experiências educativas possam ser situadas nele;
- O risco de fragmentação entre diferentes grupos atuantes na área, o que deve ser contornado com o favorecimento da articulação entre eles e a promoção de uma fundamentação geral que dê suporte teórico-metodológico às lutas específicas;

- A tensão entre parceria e cooptação, que pode tornar as organizações sociais braços operacionais do Estado sem autonomia;
- Temas transversais *versus* temas geradores, com a análise das implicações de ambas as abordagens na Educação Básica, no Ensino Fundamental e Médio; e
- Educação em Direitos Humanos e formação de educadores, ainda tímida, em geral, na formação inicial e continuada de educadores, por serem ainda poucas as organizações que trabalham sistematicamente nessa perspectiva.

Nesse sentido, consideramos de vital importância o desenvolvimento de ações afirmativas que, além de garantir o acesso de todos aos direitos fundamentais, o resgate da memória de períodos em que houve cerceamentos e violações de direitos humanos em nossa história, principalmente, no período das ditaduras militares, entre 1964 e o início de 1985.

Reconhecemos no resgate da memória desses períodos um caminho fundamental para a capacitação de sujeitos de direito, ou seja, cidadãos aptos a participar e promover uma sociedade tolerante, com base na percepção dos direitos fundamentais como valores universais; do alinhamento com políticas públicas que incentivem sua formação plena; da reivindicação dos direitos sociais necessários para a consolidação do Estado de direito e na conscientização da necessidade de uma aproximação entre Estado e sociedade na progressiva construção de uma cultura de tolerância à diversidade, incluindo aí a diversidade de opinião e expressão.

Consideramos também que a violação de direitos acontece com mais frequência em comunidades que não garantiram seus direitos, tornando-se socialmente vulneráveis a toda forma de violência. Por isso, frisamos a importância da construção de uma cidadania plena, sendo a Educação em Direitos Humanos fundamental para que o cidadão não tenha sua cidadania ameaçada.

2 A QUESTÃO DA MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

De modo geral, podemos dizer que quando recordamos experiências vivenciadas temos a impressão de que reconstruímos nosso passado de acordo com motivações estritamente pessoais, ou seja, lembramos o que é importante para nós, e muitas vezes guardamos algumas dessas lembranças a salvo de comentários diversos (SANTOS, 2003). Segundo Rivera (2001), essa revisão do passado sob nova ótica pessoal utiliza não apenas a ótica do indivíduo como atém-se ao meio onde ela se encontra inserida, a memória coletiva.

Memória coletiva é o processo social de reconstrução do passado vivido e experimentado por determinado grupo, comunidade ou sociedade, distinguindo-se da História, a qual se refere mais a fatos e eventos registrados, como dados e feitos, independentemente de estes terem sido sentidos e experimentados por alguém (SANTOS, 2003).

Nas palavras de Rivera (2001, p. 4),

a comunicação e o pensamento dos diversos grupos da sociedade estão estruturados em marcos, na verdade marcos sociais da memória. Os marcos da memória coletiva podem ser divididos em marcos temporais e marcos espaciais. Por marcos temporais entendem-se os fatos e os períodos que são considerados socialmente significativos, por exemplo, uma festa, nascimento de alguém, mudança de estação etc., em que uma recordação é reconstruída. Os marcos espaciais da memória coletiva mantêm a memória viva por mais tempo, pois são caracterizados pela lembrança ou recordação a partir de lugares, um edifício ou um lugar específico.

Os marcos temporais, monumentos, prédios, museus e afins são importantes para a memória pois, por se tratar de fragmentos do passado que se encontram no presente, esses espaços lhe conferem estabilidade ou a ilusão de não perder sobre eles os sentimentos associados àquelas recordações, uma vez que somente o espaço é tão estável que pode durar sem envelhecer nem perder alguma de suas partes (SANTOS, 2003).

Em se tratando de memórias coletivas, o espaço assume também uma dupla função de aglutinador de memórias, uma vez que várias pessoas podem se reunir ao redor desses espaços e associar seus fragmentos de memória individual, a fim de formar uma nova coletiva mais completa (PAZ, 2005).

Como defende Halbwachs,

é impossível uma memória absolutamente individual, porque ela depende de outros, portanto evidenciada e reconstruída socialmente. Há também um outro elemento, que se denomina memória histórica, e traz a relação entre a memória coletiva e a memória individual. A memória individual [...] é uma memória que depende de uma comunidade afetiva, ou seja, depende de outras pessoas que fizeram parte da vida; ela [...] se auxilia da segunda, pois toda história pessoal faz parte de uma história em geral. A memória histórica nos apresenta o passado de forma resumida, esquemática e global; [...] existem muitas memórias coletivas, [...] mas [...] não há mais que uma história (HALBWACHS, 1991, p. 19-23).

Amparada em pessoas e espaços, a memória coletiva, que por sua vez pode também sustentar a individual, é contínua. Como é influenciada pelo passado experimentado e vivido pelos indivíduos, ela se torna também o relicário de suas experiências individuais. Esse modelo depositário de arquivamento coletivo permite uma continuidade da lembrança que não se perde com a ausência do que relembra e permite que fatos importantes ou ainda não completamente compreendidos possam ser legados ao futuro sem a lacuna do esquecimento.

A análise da temática da memória implica reconhecer que há, como contrapartida, o esquecimento. Este pode ser uma opção de restringir ao essencial certos fatos ou informações, ou ainda uma ação deliberada de ocultamento (PADRÓS, 2012).

Para a Psicologia, o esquecimento é a impossibilidade provisória ou definitiva de aceder a um conhecimento adquirido ou a uma experiência vivida no passado, próximo ou longínquo, e pode dividir-se em esquecimento por recalçamento (uma defesa em relação a um acontecimento traumatizante do passado), esquecimento provocado (em consequência de acidentes, doenças ou intervenções no sistema nervoso central), e o esquecimento regressivo (ligado ao envelhecimento) (MESQUITA; DUARTE, 1996). Do ponto de vista histórico, o esquecimento também pode ser produto de ações voluntárias, involuntárias ou orquestradas.

De acordo com Halbwachs (1991), o passado é em parte produto do presente; permanentemente os indivíduos e os grupos sociais dão forma nova à memória, reconstróem-na, assim como reescrevem a história e refazem as relíquias. Para Padrós (2012), existem três motivos básicos por detrás das falsificações históricas do passado: melhorá-lo, segundo a conceituação de um grupo específico, normalmente o dominante; melhorar as circunstâncias presentes, esvaziando os motivos que levarão a elas; e assegurar a estabilidade do presente, alterando ou, na

opinião de alguns, protegendo o passado, evitando a interferência de outros, grupos ou indivíduos, de ideologias rivais.

Um dos modelos de enquadramento das memórias, ou dos passados, é o esquecimento instrumentalizado, que, diferentemente do esquecimento fisiológico, ligado à Biologia, e do esquecimento opcional e conveniente, relacionado à Psicologia, por referir-se a uma ação consciente de alguém, sujeito ou associação, a quem não interessa que se lembre, induz um esquecimento, provocado pela supressão, alteração, ou não rememoração (SANTOS, 2003).

Como situa Halbwachs (a partir de POLLAK, 1989), em análise da memória coletiva, diferentes pontos de referência estruturam nossa memória e a inserem na memória coletiva a que pertencemos; por isso, em vários momentos, deve haver seletividade da memória, um processo de negociação para conciliar a memória coletiva e as memórias individuais, ou seja,

para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum (POLLAK, 1989, p. 3, *apud* HALBWACHS, 1991).

No que se refere a memórias ditas “oficiais”, aquelas legalmente aceitas por uma estrutura reconhecida que representa um grupo, sociedade ou nação, é reconhecido o caráter potencialmente problemático de construir e sustentar, independente dos desejos e anseios que se escondem por trás de tal atitude, uma memória coletiva aplicável a todo um grupo similar, mas não homogêneo (PAZ, 2005).

Quando é dado demasiado foco na memória oficial, percebe-se que obrigatoriamente deixa-se de lado grande identidade que pode ser conseguida pela análise dos excluídos, marginalizados e minorias que não encontram espaço nesse enredo (POLLAK, 1989), o que não significa o mesmo que dizer que uma memória oficial seja falsa; o que podemos assumir a esse respeito é que uma única verdade, ou memória, não pode negar outra, uma vez que, não sendo a verdade de uns, outra não se torna automaticamente uma mentira (PAZ, 2005). Como cita Pollak,

embora na maioria das vezes esteja ligada a fenômenos de dominação, a clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre o passado, não remete forçosamente à oposição entre Estado dominador e sociedade civil (1989, p. 5).

Dentro de uma democracia, o jogo de trocas entre o que se recorda e o que se deixa esquecer é um jogo social porque, socialmente, pode haver vários motivos (PAZ, 2005). Nesse caso, o silêncio recordativo pode ter razões bastante complexas, como a ausência de escutas, a necessidade de, ao menos momentaneamente, selar uma ferida recente ou mesmo a necessidade compartilhada e decidida de criar uma nova identidade nacional (POLLAK, 1989), o que não é o mesmo que dizer que ele seja aceitável por todos.

Novamente fazendo referência a Pollak,

a fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável separa (...), uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos de uma memória coletiva organizada que resume a imagem de que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar ou impor. (...) Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. Conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um outro aspecto. Sobretudo a lembrança de guerras e de grandes convulsões internas remete sempre ao presente, deformando e reinterpretando o passado (POLLAK, 1989, p. 8).

Quando revisitamos as lembranças recentes do regime militar iniciado em 1964 no Brasil, conseguimos perceber nitidamente fases diferentes de oficialização de uma memória nacional construída ora pelos militares, ora por uma coalizão que buscava uma distensão pacífica após anos de combates físicos e ideológicos, representada pela anistia, e, posteriormente, de grupos representativos que buscavam também ter sua memória mais claramente descrita no tecido nacional, como reparação ou valorização (PAZ, 2005).

Avaliar memórias coletivas fortemente constituídas, como a memória nacional, implica preliminarmente, como dispõe Pollak (1989), analisar sua função. A memória, como operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações e reinterpretções do passado que se pode salvaguardar, integra-se em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimentos e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias e nações, servindo de mantenedora à coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade e as oposições irreduzíveis (POLLAK, 1989).

Funcionalmente, a memória comum tem a função de manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum; para tanto, é

necessário fornecer um quadro de referências e de pontos de referência (POLLAK, 1989).

De acordo com esse autor, a construção de uma memória social, que pressupõe um trabalho de avaliação e valorização de determinados segmentos dessa memória em função de outros e a supressão ou não de pontos específicos de acordo com o objetivo que se espera alcançar, semanticamente se enquadra mais ao termo memória enquadrada, que envolve um trabalho de enquadramento, do que memória coletiva, já que esta não abraça da mesma forma toda a extensão da coletividade.

Segundo Pollak (1989), todo o trabalho de enquadramento de uma memória de grupo tem limites, pois ela não pode ser construída arbitrariamente. Para ele,

toda organização política, por exemplo – sindicato, partido etc. –, veicula seu próprio passado e a imagem que ela forjou para si mesma. Ela não pode mudar de direção e de imagem abruptamente a não ser sob risco de tensões difíceis de dominar, de cisões e mesmo de seu desaparecimento, se os aderentes não puderem mais se reconhecer na nova imagem, nas novas interpretações de seu passado individual e no de sua organização. O que está em jogo na memória é também o sentido de identidade individual e de grupo (POLLAK, 1989, p. 11).

Além da elaboração dos discursos, uma produção organizada em torno de um enquadramento rememorativo passa pela sistematização de práticas de triagem dos elementos físicos que representarão de forma sólida essa formulação (POLLAK, 1989). Nesse ponto, a questão do espaço, que já tinha se mostrado importante também na construção da memória individual, volta à tona também na solidificação das construções, em artes, fundações, objetos ou monumentos, que referenciarão esse discurso e integrarão os sentimentos de filiação, origem e não esquecimento do que se deseja preservar ou rememorar (POLLAK, 1989).

Em se tratando de elementos constitutivos da memória, podemos salientar inicialmente que ela é formada de acontecimentos vividos pessoalmente, que dizem respeito à memória individual, de acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer, por pessoas e personagens que podem tanto se referir aos que encontramos pessoalmente ou àqueles que se tornam conhecidos por intermédio do grupo e os espaços da memória ligados à lembrança (POLLAK, 1992).

Como descreve Pollak:

Existem lugares da memória (...), lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não

ter apoio no tempo cronológico (...), por exemplo um lugar de férias na infância que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independente do tempo real em que a lembrança se deu. (...) Locais muito longínquos, fora do espaço-tempo da vida de uma pessoa, podem constituir lugar importante para a memória do grupo e, por conseguinte, da própria pessoa, seja por tabela, seja por pertencimento a esse grupo. (...) O que ocorre nesses casos são, portanto, transferências, projeções (POLLAK, 1992, p. 202-203).

No sentido de manter íntegra uma memória enquadrada ou desenquadrar uma memória, há grandes interesses em conflito na escolha de datas oficialmente selecionadas para festas nacionais, iconografia para consulta e construção de monumentos públicos (POLLAK, 1992).

Quando se opta pela construção (ou não) de um centro de referência, de acervos, museus ou bibliotecas, da forma de um monumento, estátuas, panteões ou memoriais e nomeação de espaços públicos, praças, ruas ou centros de esportes, é inegável que essas escolhas passam pela máquina mantenedora da memória enquadrada. Não apenas fisicamente; ideologicamente os processos de manutenção de uma memória construída modelam a área de influência de seu mantenedor: no caso de uma pessoa, ela pode estruturar seus discursos, anotações e arquivos; em se tratando de um Estado, ela pode influenciar toda uma estrutura nacional durante sua vigência ou transição (PAZ, 2005).

Para Sevcenko (2009), todos os governos são responsáveis por manter aberto o acesso ao passado de suas nações, não se tratando apenas de decidir quais arquivos devem ser abertos ou manter-se fechados e ocultos, mas de democratizar a história ou usar a história para sustentar uma democracia saudável, por meio da disponibilização de fóruns públicos que permitam às pessoas lidar direta e abertamente com o passado e todos os seus aspectos.

Ainda sobre o autor, apagar a memória de um passado de repressão política e resistência contribui fortemente para aceitar culturas de repressão no presente; em contrapartida, criar espaços de debate e reflexão sobre esse passado, em todos os seus aspectos e consequências, no presente pode ajudar a construir uma cultura de militância democrática, uma vez que o tratamento que cada nação dá ao seu passado indica, assegura ou revela a forma como assume seu compromisso com os direitos do homem (SEVCENKO, 2009).

Defender o direito à memória é afirmar a obrigação que um país tem de reconhecer o sofrimento imposto a certos grupos da população, sobretudo quando o

Estado tem responsabilidade sobre esse sofrimento (GUAZZELLI, 2007). Em relação ao contexto brasileiro, a questão da memória se torna particularmente importante por ainda haver famílias inteiras que aguardam o direito de viver o luto dos seus entes desaparecidos (PAZ, 2005).

Para a Psicologia o luto é a emoção que paira sobre o ser quando se dá a perda de outro indivíduo ou afeto, não se restringindo à morte, podendo estar presente em toda sorte de privações, rompimentos ou ausências, como etapa que se segue à perda; deve ser vivenciado para possibilitar a administração emocional dos sentimentos agregados à lacuna que se segue, para que quem o sofre possa manter sua homeostase emocional (MESQUITA; DUARTE, 1996).

Para uma estrutura social que aguarda a solução de uma ausência para poder administrar seu luto, como no caso dos desaparecidos políticos da ditadura militar, esse luto pode se prolongar pelo mesmo período em que se aguarda uma resposta definitiva sobre o paradeiro da pessoa que se perdeu; isso pode demorar anos, décadas ou se prolongar eternamente enquanto não se dá a apuração dos casos (PAZ, 2005).

Novamente citando Guazzelli:

em situações, como é o caso brasileiro, em que prevalece o silêncio e a ausência de espaços sociais de circulação da memória, as vítimas podem ser isoladas e encerradas em uma repetição ritualizada de sua dor, sem elaboração social (GUAZZELLI, 2007, p. 22).

De acordo com Mosé (2011), esse tipo de “dor sem corpo”, que não permite elaboração, uma vez que não possui os dados necessários para reconstruir o físico onde o sentimento se processa, é próprio do homem, mas é angustiante de ser vivido, já que não pode haver bálsamo para uma ferida que ainda não está lá, que pode ser considerada uma tortura ininterrupta, da mesma maneira que não se pode conter uma lembrança vívida ou um pensamento.

Em 28 de agosto de 1979, o Congresso Nacional brasileiro promulgou a Lei nº 6.683, a chamada Lei da Anistia, concedendo o indulto a todos os que haviam cometido crimes políticos, ou com conexão à esses, ou seja, os crimes de qualquer natureza relacionados com atos políticos ou praticados por motivação política (SOUSA, 2007).

De acordo com esse autor, era um contexto em que tinham prevalência as demandas propostas pelo discurso que exigia que os militares voltassem aos

quartéis; em seu nome eram feitas as negociações que terminaram por construir o pacto que levou à redemocratização. Os cientistas sociais o consideraram conservador, porque aceitava que os militares e aqueles setores que deram sustentação à ditadura permanecessem fiadores da política durante um longo período (SOUSA, 2007).

Como cita Paz (2005), apesar das manifestações populares que movimentaram o Brasil da abertura política, passando pela anistia e chegando à redemocratização, não havia no país ou fora dele um poderio físico que realmente forçasse os militares à capitulação do poder exercido na Presidência do Brasil e abrir o governo a uma autoridade civil. Durante anos da história nacional pudemos observar que forças militarmente superiores, mais do que gostaríamos de admitir, foram suficientemente necessárias para manter governos questionáveis no poder.

A abertura política acontece muito mais por uma decisão pessoal, ou local, de uma cúpula militar, do que por inviabilização de outras formas de manutenção da autoridade (GASPARI, 2004). Sem muito com o que negociar, os envolvidos na elaboração do texto e aprovação do formato final da Lei da Anistia tiveram de ceder às imposições da direita militar para que fosse concedido aos exilados, segregados e perseguidos políticos o direito de retomar suas vidas no Brasil. Em poucas palavras, os militares reconheciam que aqueles indivíduos outrora classificados como nocivos não eram realmente perigosos à nação, a não ser para talvez seu governo; mas, para que sua presença fosse tolerada novamente, o que ficou para trás deveria ser deixado para trás pelos dois lados (PAZ, 2005), ou seja, era permitido o recomeço, mas era negada a revisão do passado.

Atualmente, os movimentos de defesa dos direitos humanos entendem que a Lei de Anistia trazia, em sua essência, uma política de esquecimento, a mesma que já havia sendo empregada na prática desde que os primeiros incidentes violentos promovidos pelo regime militar apareciam mascarados, ou não apareciam, nos meios de informação.

Como afirma Paz,

a necessidade de conhecer, reinterpretar e julgar, se for necessário, não passa, ou não deveria passar, por uma atitude de revanchismo. A ambos os lados foi negada a oportunidade real de se apossar da realidade do passado vivido durante a ditadura. Seria altamente limitador pensar que só se tinham intenções assassinas pelo lado dos militares, como também se acreditar que só houve mortes e torturados nos partidários da revolução. Polêmicas à parte, abster-se de tomar posse do próprio passado só favorece quem tem o interesse de repetir os mesmos erros (2005, p. 264).

Entender como a história deve lidar com os conceitos transcorridos e articular o passado por meio de políticas de ação no presente são fundamentais para pensar no que se pode ser feito para evitar novas arbitrariedades, e isso só é possível com modelos que contornem positivamente os “esquecimentos” nacionais em mais retomadas que rupturas (PAZ, 2005).

Como terreno central em que se articulam as democracias, a relação entre direitos humanos e memória vem sendo cada vez mais reconhecida por instituições de defesa locais e internacionais, percebendo no trabalho de confrontar os aspectos mais difíceis e sensíveis das histórias das nações um requisito fundamental na criação e manutenção de uma sociedade aberta.

Desde dezembro de 1995, instituída pela Lei nº 9.140/95, a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP) vem atuando na solução de casos de desaparecimento e morte de opositores políticos por autoridades do Estado durante o período de 1961 a 1988. Seguindo os procedimentos traçados pelas suas diretorias, até 2006 a Comissão atuou em casos de análise, investigação e julgamento dos processos relativos aos 339 casos iniciais de mortos e desaparecidos e outros 136 casos posteriores; desde então vem se empenhando para manter um banco de dados sobre os casos em aberto para a elucidação dos futuros apresentados (BRASIL, 2007).

Considerada tímida a princípio pelos familiares das vítimas do regime militar, os grupos organizados em torno dos quais se reuniam as associações conseguiram adicionar ao corpo da Lei, como pleito:

- a) Esclarecimento detalhado (como, onde, por que e por quem) das mortes e dos desaparecimentos ocorridos.
- b) Reconhecimento público e inequívoco pelo Estado de sua responsabilidade em relação aos crimes cometidos.
- c) Direito de as famílias enterrarem condignamente seus entes queridos, visto caber ao Estado, e não a elas, a responsabilidade pela localização e identificação dos corpos.
- d) Inversão do ônus da prova: é dever do Estado, e não dos familiares, diligenciar as investigações cabíveis, buscando provar não ser ele o responsável direto pelos assassinatos.
- e) Abertura incondicional de todos os arquivos da repressão sob jurisdição da União.
- f) Compromisso de não nomear e de demitir dos cargos públicos todos os envolvidos nos crimes de ditadura.
- g) Inclusão de todos os militantes assassinados por agentes do Estado no período entre 1964 e 1985.
- h) Indenização como direito e, principalmente, efeito de todo o processo de luta (BRASIL, 2007, p. 37).

Apesar do avanço que os processos abraçados pela comissão significaram, ainda existe a percepção de que se está ainda muito longe da posse apropriada desse capítulo da memória nacional, para que ela possa se transformar em solução adequada às vítimas e ferramenta de memória e alerta para a sociedade.

2.1 O direito à memória na América Latina e no Brasil

As ditaduras militares ocorridas na América Latina durante os tempos da Guerra Fria decorreram de elementos relacionados a postulações comuns, convencionalmente alcunhadas de Doutrina de Segurança Nacional, levadas a cabo por vários segmentos das Forças Armadas, especialmente no Cone Sul.

A luta pela obtenção da verdade e da memória relativa às violações dos direitos humanos ocorridas nas ditaduras militares sul-americanas da segunda metade do século XX tem conquistado, nos últimos meses, parte de seus objetivos. Em primeiro lugar, houve a abertura de certos arquivos de regimes autoritários: Argentina, Paraguai e Bolívia tornaram público, em maior ou menor grau, o acesso a toneladas de documentos que revelam a atuação de seus órgãos estatais na repressão a grupos de esquerda ou de extrema esquerda que haviam combatido o regime então em vigor. Em segundo lugar, o Brasil, que realiza esforços para conservar seus arquivos referentes à ditadura militar, logrou recuperar parte dos documentos secretos relativos ao período.

No caso paraguaio, os arquivos foram abertos em 14 de outubro de 2009, após um acordo entre o presidente socialista Fernando Lugo e organizações de defesa dos direitos humanos; ali foram reveladas diversas informações relativas à Operação Condor (colaboração entre os regimes autoritários da América Latina para lutar, entre os anos 1970 e 80, contra opositores políticos), durante o período em que o Paraguai esteve sob a ditadura militar (entre 1954 e 1989) dirigida pelo general Alfredo Stroessner.

Em 6 de janeiro de 2010, foi a vez de a Argentina, que esteve sob a égide de um regime militar entre 1976 e 1983, abrir os arquivos relativos ao regime de exceção, por meio de um decreto assinado pela presidenta Cristina Kirchner e seus ministros da Defesa e da Justiça, quando foi determinada a abertura de "toda

informação e documentação vinculada à atuação das Forças Armadas" entre 1976 e 1983, salvo aquela relacionada ao "conflito bélico do Atlântico Sul (Guerra das Malvinas) e a qualquer outro conflito interestatal"; no caso argentino, os documentos já podiam ser acessados pelo público, mas era necessário um decreto autorizando cada acesso.

Por fim, em fevereiro de 2010, o presidente boliviano Evo Morales pediu ao Poder Judiciário de seu país que determinasse a abertura dos arquivos da ditadura militar a que o país esteve submetido entre 1964 e 1982. Em 3 de março do mesmo ano, o oitavo juiz de instrução da Vara Penal de La Paz, Roger Valverde, ordenou a entrega, aos procuradores do Ministério Público, da documentação exigida por eles para a investigação do desaparecimento de ex-dirigentes da esquerda boliviana. Os documentos a serem entregues pelas Forças Armadas correspondem ao governo do general Luis Garcia Mesa, durante o início da década de 1980. A decisão, embora permita o acesso dos procuradores aos documentos, determina que seu conteúdo não seja divulgado. No Brasil, algumas medidas na esfera governamental também foram tomadas para permitir, ou facilitar, o acesso à memória arquivada.

2.2 Comissão da Verdade e da Justiça

Na manhã do dia 18 de novembro de 2011, a presidente Dilma Rousseff sancionou o projeto que criou a Comissão da Verdade e a Lei de Acesso a Informações Públicas no Brasil, com o objetivo de pôr fim ao sigilo eterno de documentos de diversos períodos da nação e marcando o início das investigações sobre os crimes contra os direitos humanos em território nacional, principalmente os evidenciados nos anos de 1964 a 1985, que correspondem ao maior período de regime militar, com essas características, vivido pelo país.

Segundo o projeto, a Comissão da Verdade se constituía com a missão de apurar as violações aos direitos humanos no período de 1946 a 1988, que compreende a ditadura militar, levantada como o foco principal dos trabalhos, e de produzir, ao final de dois anos, um relatório com análises, conclusões e recomendações sobre os crimes cometidos dentro de seu espaço de ação; a Lei de Acesso à Informação era voltada para encerrar o sigilo de documentos públicos e

permitir à população consultar documentos produzidos no país por autoridades de todas as esferas da administração pública, incluindo os três poderes.

De acordo com as intenções presidenciais, as informações consideradas ultrassecretas, que envolvem a segurança do Estado brasileiro, poderiam permanecer protegidas por um prazo total de 50 anos, sendo 25 anos mais prorrogação por outros 25 anos; à época, esses documentos estavam submetidos a uma proteção de 30 anos com uma prorrogação indefinida, podendo só a partir de então qualquer um ter o direito a solicitar informações, devendo ser atendido pela administração pública em no máximo 20 dias.

Ainda sobre os períodos diversos em que cada documentação poderia ou não ser mantida em sigilo, os novos empreendimentos governamentais previam três níveis de classificação para documentos públicos: os ultrassecretos, com sigilo de 25 anos; os secretos, que poderiam ficar protegidos por até 15 anos; e os reservados, que deveriam ser abertos dentro de 5 anos.

Por fim, as leis determinavam que as entidades que recebiam recursos públicos passariam a ter de publicar na internet, dentro de seis meses da entrada em vigor do projeto e a cada mesmo período a partir de então, informações completas sobre sua atuação, como contratos, licitações, gastos com obras e repasses ou transferências de verbas, com o objetivo de dar maior transparência aos atos do Poder Público.

Também em 2011, o Projeto Brasil Nunca Mais iniciou o repatriamento do conteúdo digitalizado de 707 processos instaurados no Supremo Tribunal Militar (STM) durante a ditadura de 1964, com acesso irrestrito aos arquivos pelo servidor do Ministério Público Federal disponibilizado aos pesquisadores para consultas pela internet.

Esses documentos foram copiados ainda durante o período da ditadura, em um trabalho apoiado por entidades católicas e protestantes, quando advogados pediam o acesso aos processos com o pretexto de consultas e, de sua posse, passavam para outro grupo que fazia as cópias antes de eles serem devolvidos; posteriormente foram transformados em microfilmes, como forma de reduzir o risco de apreensão e facilitar o transporte. Com medo da destruição das provas das violações dos direitos humanos, as cópias em microfilmes foram enviadas para os Estados Unidos, onde ficaram sob a guarda do Center for Research Libraries até retornar ao Brasil em 14 junho de 2011.

3 A QUESTÃO DA MEMÓRIA NO PNEDH E O EDUCAR PARA NUNCA MAIS

3.1 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Dispondo de intervenções pragmáticas para os diversos níveis do sistema educacional brasileiro, voltadas à consolidação da cultura democrática e o resgate da memória como forma de garantia dos direitos humanos (EAPE, 2010, p.3), o PNEDH, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, atualmente em sua terceira versão, PNDH III, é uma incorporação dos principais documentos internacionais de garantia dos aspectos básicos da vida humana, aos quais o Brasil é signatário (BRASIL, 2007), encadeados nas seguintes dimensões:

- Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados.
- Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (EAPE, 2010, p.1).

Neste campo, onde os direitos humanos se entrelaçam também com o reconhecimento às identidades distintas dos diversos grupos sociais, fundamentais na construção de um novo patamar cultural mais diverso nas esferas públicas e da sociedade civil (FERREIRA, 2010, p. 151), a educação ocupa um papel mediador importante na conexão do indivíduo com o legado histórico dos direitos humanos e no seu entendimento como ferramenta de mudança. Assim sendo, a Educação é parte fundamental do conjunto dos Direitos Humanos (SANTANDER, 2010), principalmente no seu projeto emancipatório das camadas populares (FERREIRA, 2010, p. 151) no que tange as contradições sociais brasileiras, como se refere o Diário Oficial da União de 30 de maio de 2012:

As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações desses direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violência contra a pessoa humana. Estas contradições também se fazem presentes no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos). Cabe aos sistemas de

ensino, gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente. Em suma, estas contradições precisam ser reconhecidas, exigindo o compromisso dos vários agentes públicos e da sociedade com a realização dos Direitos Humanos (BRASIL, 2012, p.3)

Tendo esse conceito em perspectiva, a Educação em Direitos Humanos emerge como um importante processo sistemático e multidimensional de orientação para a formação do sujeito de direitos (EAPE, 2010, p.1) e de responsabilidades (SANTANDER, 2010), anterior, até mesmo, ao PNDH, como coloca Ramos e Frangella:

As ditaduras militares, instaladas na América Latina durante as décadas de 60, 70 e 80 do século passado, constituíram-se em condição de formação de frentes de resistência e luta contra o cerceamento das liberdades políticas, demanda que aglutinou grupos de diferentes matizes. É no âmbito dessa conjuntura que, a partir de meados dos anos 80, o emergente discurso sobre direitos humanos ganha força e significado, demandando processos educativos voltados a contribuir para assegurar as conquistas democráticas ainda em fase de consolidação. [...] A partir de 1990, entram em curso profundas transformações no quadro político nacional, com o restabelecimento efetivo do estado de direito e a conquista/aprofundamento dos instrumentos legais de proteção dos direitos humanos. No âmbito de tais mudanças, a promoção da educação em direitos humanos passa a ser assumida também pelo poder público, reposicionando não apenas as estratégias políticas de intervenção, mas também as questões identificadas como pertinentes à área. Questões que evidenciam outras marcas de dominação – étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de orientação sexual etc. – passam a integrar o debate posto e novas identidades políticas constituem e articulam significados em defesa dos direitos humanos, entendendo esse como ponto de convergência de questões relacionadas à convivência com a diferença (RAMOS; FRANGELLA, 2014, p.231)

Apropriando-se de tal processo da Educação e inserindo-o no contexto do planejamento nacional, o Programa Nacional de Direitos Humanos, PNDH I, foi desenvolvido a partir de 1996.

3.2 PNDH I, II e III

Fundamentado nos principais instrumentos internacionais de direitos humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e os dispostos da Conferência de Viena da Organização das Nações Unidas (ONU), o primeiro PNDH, propunha que a condição de existir como ser humano é requisito único para a titularidade de tais direitos, que as condições econômicas, sociais e culturais são condições para a observância dos direitos políticos e civis e que esse conjunto

perfaz uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, visto que, sempre que um deles é violado, rompe-se a unidade e todos os demais são comprometidos (BRASIL, 2010).

Revisto e atualizado em 2002, o PNDH foi ampliado, com a incorporação dos direitos econômicos, sociais e culturais, previstos pela ONU, gerando sua segunda versão, PNDH II, e finalmente, em 2010, chegou ao seu formato atual, PNDH III, situando como seus eixos orientadores a interação democrática entre Estado e sociedade civil, desenvolvimento e direitos humanos, universalizar direitos em um contexto de desigualdades, segurança pública, acesso à Justiça e combate à violência, Educação e Cultura em Direitos Humanos e Direito à Memória e à Verdade (BRASIL, 2010), estes dois últimos particularmente importantes para este trabalho.

Com base principalmente no PNDH II, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Federal nº 9.394/96), que afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade de pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi lançado em 2003 com os objetivos de:

- a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;
- b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana;
- c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de direito;
- e) construir, promover e manter a paz (BRASIL, 2010).

3.3 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Para prover e executar os propósitos do PNDH foi concebido pelo Governo Federal o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH, tendo como orientação a formação do sujeito de direitos articulando: a apreensão de

conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local, a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade, a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político, o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados e o 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, 2010).

Vista dessa forma, dentro da sistemática do PNEDH, a Educação em Direitos Humanos passa a ser efetivada como:

[...] um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social (BRASIL, 2010, p. 25).

Sendo tratada, no campo da política gerida pelo Ministério da Educação, como parte das políticas destinadas a promover a inclusão educacional por meio do enfrentamento de todas as formas de preconceito e discriminação (EAPE, 2010, p.2).

Dessa forma e dentro do Plano, a Educação recebe a tarefa de gestar na sociedade a consciência sobre os direitos individuais e coletivos abarcando questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e aos instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e a valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (BRASIL, 2010), visando:

- a) destacar o papel estratégico da Educação em Direitos Humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito;
- b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- c) encorajar o desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos pelo Poder Público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;

- d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a Educação em Direitos Humanos;
- e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de Educação em Direitos Humanos;
- f) propor a transversalidade da Educação em Direitos Humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da Educação em Direitos Humanos;
- h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ação para a elaboração de programas e projetos na área da Educação em Direitos Humanos;
- j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a Educação em Direitos Humanos;
- k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da Educação em Direitos Humanos;
- l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- m) incentivar formas de acesso às ações de Educação em Direitos Humanos a pessoas com deficiência (BRASIL, 2010, p. 27).

No âmbito da Educação Básica brasileira, ou seja, a primeira etapa da formação acadêmica nacional, que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o PNEDH pretende uma Educação em Direitos Humanos que ocorra na comunidade escolar voltada à inclusão social, à superação das desigualdades sociais, à valorização igualitária das várias culturas, à preservação ambiental e ao desenvolvimento local (EAPE, 2010, p.3), onde o saber apareça codificado por meio de um processo formativo que pressuponha o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da

crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade (BRASIL, 2010), de tal forma que:

- a) a educação deva ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da Educação em Direitos Humanos;
- c) a Educação em Direitos Humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados por entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a Educação em Direitos Humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- e) a Educação em Direitos Humanos deve ser um dos eixos fundamentais da Educação Básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a Educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (BRASIL, 2010).

Como pode ser observado, pela reformulação pedagógica dos direitos humanos e de um projeto que possibilita a inclusão de novos assuntos acessórios, o PNEDH pretende não somente atuar na questão da memória política, como é o foco deste trabalho, mas também atuar na Educação Básica lidando com temas como *bullying*, homofobia, discriminação por classe social, cor, raça ou religião. Elegendo também, a escola é um espaço fundamental para a formação de jovens que pensem democraticamente e contribuam para a transformação social.

3.4 PNEDH e ditadura militar

Apesar de o Brasil ter assinado a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assumindo o compromisso ético e moral de efetivar os princípios fundamentais desses direitos, por mais de três décadas o governo brasileiro se afastou desse compromisso, adotando práticas de alienação cultural e repressão política (OLIVEIRA, *apud* RIBEIRO; RIBEIRO, 2012), que em nada fizeram avançar a pauta dos direitos civis.

Para Ramos:

No Brasil, a questão da violação dos direitos humanos tem estado presente ao longo de todo o percurso histórico do país, desde a sua formação como território colonial e escravocrata passando pela sua constituição como país politicamente independente e economicamente tutelado até sua recente e ainda frágil consolidação como república democrática. [...] Assim, colonialismo, escravidão, coronelismo, e práticas clientelistas de uma república oscilante entre períodos de legalidade democrática e outros de estado de exceção com ditaduras civis e militares, concentraram as lutas sociais na busca pela conquista e consolidação dos direitos civis, sendo relativamente recente a mobilização em torno daqueles relativos as demais gerações (RAMOS, 2008, p. 15).

Em certo sentido, o desrespeito às liberdades individuais, promovido pelo regime militar de 64, transfigurou a luta pelos direitos humanos no Brasil em uma batalha de frente única, voltada para a recuperação de um Estado democrático de direito. Com a redemocratização pós-ditadura e a Constituição Federal de 1988, também chamada Constituição Cidadã, houve avanços significativos na interlocução entre vários segmentos da sociedade e o poder público; mesmo assim, passados mais de 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o conteúdo normativo dos direitos humanos ainda não se encontra apropriado na realidade da maioria dos brasileiros (OLIVEIRA *apud* RIBEIRO; RIBEIRO, 2012).

Citando Oliveira:

Denota-se, quanto à temática dos direitos humanos, que no Brasil urge uma reação cultural, de forma a mover a sociedade na defesa dos direitos da dignidade da pessoa humana e na ideia de cidadania, através da aplicação efetiva dos fundamentos político-educacionais da Educação em Direitos Humanos, pois a concretização dos direitos fundamentais do cidadão implica a consciência desses direitos e sua exigibilidade a partir de uma ordem jurídico-política garantida pelo Estado (Oliveira *apud* RIBEIRO; RIBEIRO, 2012, p. 576).

Tal lacuna tem gerado diferentes discursos sobre direitos humanos, muitas vezes dissonantes, que refletem uma disputa de narrativas e lutas políticas no qual

se disputa a hegemonia sobre a área (RAMOS, 2008, p.7), ainda distantes do que seria para Silva o ideal

processo permanente, contínuo, multidimensional, orientado para a formação de indivíduos que se assumam como sujeitos de direito e que contemple:

- Processo que trabalhe a sensibilização e o respeito ao outro como sujeito de direito amparado nos princípios da ética, da igualdade do acesso aos direitos, da dignidade da pessoa humana, da solidariedade, da liberdade e da justiça social;
- Conhecimento explícito da área de Direitos Humanos de forma contextualizada à realidade social, política, econômica e cultural, abrangendo o conhecimento global e o particular;
- Prática pedagógica dialógica, crítica, reflexiva e participativa que privilegie as diferentes linguagens, as diferenças culturais e a construção coletiva;
- Articulação do conteúdo dos Direitos Humanos com as diversas áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar.
- Promoção da cidadania ativa que possibilite ao sujeito processos interventivos na realidade social (SILVA *in* RAMOS, 2008, p. 7)

Diante dessa contextualização de espaços e objetivos, o PNEDH se apresenta como um movimento político-normativo do governo brasileiro no sentido de preencher o déficit cultural de promoção, defesa e proteção dos direitos humanos, tendo também a Escola como lugar de socialização dessa abordagem, por seu perfil de diálogo entre os saberes e práticas humanizadas que oferecem sentidos e significados à participação efetiva dos educados no processo.

Em outras palavras,

a EDH perpassa pela escola como um espaço democrático na construção de uma cultura em Direitos Humanos entre crianças, adolescentes e jovens, alcançando a sociedade através da educação não formal com a difusão da cidadania; pelo ensino superior, contribuindo com a formação de profissionais comprometidos com o respeito à dignidade da pessoa humana, sem se afastar do poder de coação comportamental exercido pelo consciente coletivo, se apropriando dos modernos meios do poder midiático, de forma a buscar uma sintonia com os valores humanísticos (OLIVEIRA, *apud* RIBEIRO; RIBEIRO, 2012, p. 587).

Implementada dessa forma continuada e fisiológica na formação e construção do indivíduo de forma interdisciplinar, e não apartada de forma didática das vivências escolares, a Educação em Direitos Humanos tem maior oportunidade de se tornar uma cultura de direitos humanos, ou seja, não uma teoria, mas uma prática que perpassa todas as etapas de construção da cidadania democrática.

Sendo um dever do Estado e um direito do cidadão, firmado internacionalmente desde a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a inclusão dos direitos humanos como matéria dos currículos das instituições de ensino, formal e informal, é fundamental na formação de uma

cidadania crítica e transformadora da realidade que pretenda promover uma cultura da paz, da tolerância mútua, da solidariedade e de respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais (OLIVEIRA, *apud* RIBEIRO; RIBEIRO, 2012).

Como descreve Candau:

O que não é educação em direitos humanos:

Uma série de atividades esporádicas sobre temas relacionados com os direitos humanos, sem articulação entre elas; a mera realização de campanhas sobre temas específicos; um conteúdo introduzido em algumas disciplinas e áreas curriculares; toda e qualquer formação em valores; a mera aquisição de algumas noções sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e sobre outros documentos referenciais para a área.

O que é educação em direitos humanos:

Um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direito e à promoção de uma cidadania ativa e participativa; a articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade; processos em que se trabalhe, no nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e celebrativo, o desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada um; processos em que (...) estejam presentes uma: *pedagogia da indignação, *pedagogia da admiração, *pedagogia de convicções firmes; uma dinâmica educativa ativa e participativa que promova o trabalho coletivo, a auto-estima e o auto-conceito positivos, o “empoderamento” de todas as pessoas, particularmente das oriundas de grupos excluídos, e a valorização das diferentes culturas brasileiras.(CANDAU, 2006, p.231 *in* RAMOS, 2008, p. 8)

Na mesma direção da autora, Oliveira destaca que um programa político-pedagógico voltado para a Educação em Direitos Humanos passa pela formação de um cidadão político participativo, capaz de influir positivamente no meio em que vive, e pela ambição de tomar também as famílias e a sociedade, chamando-as para o compromisso com tal educação e aliciando-os para uma vivência em direitos humanos, mais do que para uma formação em direitos humanos, atingindo o cidadão também de dentro para fora, fazendo com que ele inicie o processo de se ver como sujeito de direitos humanos e não apenas como conhecedor de Direitos (OLIVEIRA, *apud* RIBEIRO; RIBEIRO, 2012, p. 585).

Retornando ao enlace da questão do regime militar nesse debate, o Estado brasileiro, desde a volta da democracia, vem realizando ações em relação a reparações financeiras de pessoas perseguidas pelo regime militar, mais ainda muito pouco se deu ao direito à verdade, exemplificada na não abertura de importantes arquivo militares e a ausência de julgamentos de pessoas envolvidas

em atos de tortura, o que para Guazzelli (2007) pode significar, além de um abuso de esquecimento, uma amnésia comandada, uma

relação com a amnésia acaba deixando a relação com o passado fora do campo, sendo a anistia, como dever de esquecimento, imprópria para a memória coletiva. (...) anistia enquanto esquecimento, já que se escolhe o silêncio que, quando trata de passados sensíveis que necessitam o direito à verdade e à justiça, acaba por aumentar as feridas do corpo público (GUAZZELLI, 2007, p. 22).

Defender o direito à memória é afirmar a obrigação que um país tem de reconhecer o sofrimento imposto a certos grupos da população, sobretudo quando o Estado tem responsabilidade sobre esse sofrimento (GUAZZELLI, 2007). Em relação ao contexto brasileiro, a questão da memória se torna particularmente importante por ainda haver famílias inteiras que aguardam o direito de viver o luto sobre os seus entes desaparecidos (PAZ, 2005).

Para Paz (2005):

a escola hoje, não apenas fisicamente, mas também abstratamente, no sentido de conceito que a liberdade de ensino permite ao educador trabalhar em sala de aula, possui um grande potencial de revisitar positivamente a memória do regime militar em comparação com que se imaginava há dez, vinte anos. Infelizmente percebemos que pouco espaço foi destinado aos currículos para localizar esse tipo de ensino dentro do conteúdo programático anual. Percebe-se também que ainda são muito conservadoras as abordagens dos temas nos livros didáticos propostos. Logicamente se entende que trabalhar com a história recente sempre desperta uma série de detalhes a serem levados em consideração, uma vez que muitos dos seus personagens ainda se encontram na cena pública ou política, o que gera certo desconforto e questões legais que têm de ser pensados. Mas, infelizmente, abrir mão apenas de se usar o que tem-se à disposição hoje, além de ser infrutífero, é uma grande pena (PAZ, 2005, p. 302).

Mesmo depois da abertura política, simbolizada pelo retorno dos exilados em 1979, quando passamos a contar com considerável fluxo de relatos e denúncias sobre o período, a própria estrutura da abertura concedida pelo regime, com sua redemocratização obtida à custa de um compromisso entre a ditadura falida e os demais agentes sociais, acabou por obscurecer consideravelmente a questão do debate da memória do período na escola, em especial, o “trabalho de memória” foi significativamente deslocado, segundo o autor, provocando um alheamento estudantil não manifesto na geração coetânea à abertura política, ela mesma informada e motivada à reflexão por outras fontes, mas suas consequências são perceptíveis no momento atual, quando conseguimos perceber, por meio de manifestações urbanas diversas, tantas modalidades, por vezes tão radicalmente

opostas de expressão do debate político, que vão do alheamento ao vandalismo (PAZ.2005).

Desafios e demandas, no entanto, se não devidamente consolidados e defendidos, tendem a perder o seu fim. Para Araújo,

apesar de formalmente universalizados, os direitos humanos são ameaçados atualmente por diversos fatores. Alguns deles sempre existiram e estão relacionados a disputas de poder, ao autoritarismo, aos preconceitos enraizados e à exploração econômica. Outros se apresentam como novos e acham-se embutidos nos efeitos da globalização econômica e no antiuniversalismo pós-moderno do mundo contemporâneo (ver ALVES, 2005). Apesar da difícil problemática atual dos direitos humanos, a consciência e a afirmação da sua importância são cada vez maiores. Os direitos são reconhecidos como conquistas históricas que extrapolam fundamentações metafísicas, religiosas ou seculares e se adaptam às necessidades dos tempos (ARAÚJO, 2013, p. 67-68).

Segundo Marcelino (2009), a ditadura militar brasileira trouxe consequências diretas para a educação nacional, que passou a ser constituída na preparação do indivíduo para uma modernização do Estado focada no desenvolvimento da nação e no apelo cívico, com ampla mobilização da educação como ferramenta ideológica de transformação, para isso, uma disciplina em especial, História, foi diretamente utilizada por meio dos textos inseridos nos livros didáticos, que abordavam uma história tradicional que venerava os heróis nacionais, o patriotismo e o civismo, modificações essas que ocorriam de forma hierárquica, no sentido de que vinham de cima para baixo, ou seja, os militares mudavam e a sociedade tinha que aceitar, senão poderia sofrer consequências traumáticas (MARCELINO, 2009).

Um dos indícios da preocupação do regime ditatorial com o ensino de História, pois esta disciplina tem por característica a análise crítica dos conteúdos e a formação de pessoas com visão crítica, está no fato de que a disciplina foi substituída nas séries iniciais por Estudos Sociais, que englobava conhecimentos de História e Geografia, e, nas séries do Ensino Fundamental e Secundário, pela Educação Moral e Cívica e pela Organização Social e Política do Brasil, a OSPB, visando desestimular o debate sobre a situação da sociedade civil durante o Regime, inclusive a não prática da democracia defendida na Constituição brasileira, o Estado, utilizando os conteúdos dos livros didáticos para difundir a versão dos acontecimentos segundo seus próprios interesses, buscando legitimar o golpe militar como revolução social (MARCELINO, 2009).

Apesar do duro cenário que se oferece, a análise do período da ditadura militar é a possibilidade de nos debruçarmos atentamente sobre a história construída

naquele momento, tentando aprender sobre escolhas, consequências e o que esse conhecimento prévio nos diz sobre a realidade presente, onde, apesar dos desafios serem outros, os preconceitos e violações seculares são os mesmos.

Como apresenta Ramos sobre a importância da Educação e da Escola para a intervenção a favor dos Direitos humanos:

No quadro de intensificação da mobilidade espacial e temporal característica desse processo de globalização e do concomitante recrudescimento de uma realidade mundial de preconceito, intransigência e ressurgimento de idéias xenofóbicas e etnocêntricas, emerge com força a temática dos direitos humanos e o reconhecimento internacional quanto à necessidade de se encontrar formas não destrutivas de convivência entre diferentes nações e sujeitos. A escola tem uma responsabilidade no processo de configuração das respostas que poderão ser encontradas para esses dilemas e essa é a especificidade que se evidencia hoje para a educação em direitos humanos, no Brasil e no mundo (RAMOS, 2008, p.10).

Assim como a própria noção de direitos humanos, a Educação em Direitos Humanos é uma construção histórica no âmbito da qual diferentes sentidos são produzidos significados dinâmicos que são modificados na medida em que surgem novas necessidades, por isso, é uma importante iniciativa de normatização e afirmação de princípios para a área foi o PNEHDH, que determina que a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica deve ser promovida em três dimensões: conhecimentos e habilidades; valores, atitudes e comportamentos; e ações, incorporando, entre outros aspectos, à necessidade de compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, a igual importância de entender também a trajetória histórica de sua afirmação, o que torna o ensino de História um campo privilegiado para a relação entre educação e direitos humanos (ARAÚJO, 2013).

Como é destacado na obra de Araújo,

a relação entre o ensino de História e os direitos humanos passa pelo empoderamento, pela formação de uma memória histórica que combata a cultura da impunidade e proporcione o reconhecimento das diferenças, pela formação de sujeitos autônomos conscientes de seus direitos e deveres, e capazes de agir no coletivo buscando o bem comum; seria razoável propor que o ensino de História – ao menos no âmbito das ideias apresentadas aqui –, ainda que não se constitua lugar exclusivo para a realização de uma proposta de Educação em Direitos Humanos, pode ser considerado um espaço privilegiado que não deve ser negligenciado (ARAÚJO, 2013, p. 74).

Independente dos avanços normativos e institucionais, ainda predomina uma grande distância, se compararmos os instrumentos nacionais e os internacionais ratificados pelo Brasil, para a concretização dos direitos pela maioria da população.

Esse fato pode ser explicado no contexto da formação histórica de nossa cultura, fundada em raízes escravocratas, patrimonialistas, além do discurso da submissão incorporado à nossa maneira de ser, pensar e agir. Prevalece a cultura do desrespeito e de variadas formas de violação de direitos, reduzindo o espaço para a propagação de uma cultura baseada no respeito à diversidade e à diferença, inclusive diferença de opinião e posicionamento político.

Nesse contexto, avaliam Ramos e Frangella:

Aqui reside o que problematizamos: se educação em direitos humanos se apresenta como espaço de discussão política, a visão dessa como disciplina/ conteúdo/ projeto põe em risco essa dimensão. De princípio a objeto de ensino, é preciso discutir, e essa tem sido a orientação dos nossos estudos, sobre as relações entre educação e ensino que se repetem nas políticas curriculares e polarizam/rivalizam sentidos. educação em direitos humanos ou ensino de direitos humanos: eis a questão que se desenha no horizonte de discussão (RAMOS e FRAGELLA, 2014, p.136)

De acordo com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, o período compreendido entre 1995 e 2005 foi definido como “Década da Educação em Direitos Humanos” e, durante esse período, os governos signatários formaram comitês responsáveis pela elaboração de seus respectivos planos nacionais, atendendo a essa orientação, em 2006 foi promulgada a versão final do PNEHDH, constituindo-se como marco legal da Educação em Direitos Humanos no Brasil (BRASIL, 2009a, p. 24).

O plano foi o resultado do movimento internacional e nacional em defesa da efetividade dos direitos humanos e do fortalecimento da democracia e está referendado na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Foi fruto de uma ampla discussão nos 26 estados e no Distrito Federal, com base em seminários, debates, audiências e consultas públicas, envolvendo representantes de diversos setores da sociedade brasileira.

Voltando a Ramos e Frangella:

Como iniciativa relacionada à formação dos profissionais da área, no ano seguinte ao de publicação do Plano foi implementado o Capacitação de Educadores da Rede Básica de Ensino em Educação em Direitos Humanos – REDH Brasil, projeto cuja importância e amplitude registram o significado da Universidade como uma das mais relevantes instâncias institucionais de diálogo do poder público no estabelecimento de políticas curriculares. Este projeto de curso de capacitação foi concebido e coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Federal da Paraíba. Com apoio financeiro da Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - do Ministério da Educação, o curso foi implementado durante o ano de 2008 em 15 diferentes estados da federação em parceria com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Forproex (RAMOS; FRAGELLA, 2014, p.139).

Dessa forma, o PNDEH regulamenta o compromisso das instituições de ensino superior quanto à realização de projetos voltados para a formação de professores com ênfase em direitos humanos, cidadania, memória e História da Educação.

Segundo Maria Victória Benevides (1998), a educação para a cidadania democrática consiste na formação de uma consciência ética que inclui sentimento e razão, passa pela conquista de corações e mentes, no sentido de mudar mentalidades, combater preconceitos e discriminações e enraizar hábitos e atitudes de reconhecimento da dignidade de todos, independente de serem diferentes ou divergentes, passa pelo aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de um grupo ao bem comum.

Nesse sentido, consideramos o resgate da memória das arbitrariedades e violências praticadas durante as ditaduras militares transcendente no tempo e no espaço, pois variadas formas de repressão ainda vigoram de maneira bastante semelhante sobre os integrantes das camadas sociais menos favorecidas, praticadas por forças policiais, milicianos ou caracterizadas por determinadas políticas excludentes praticadas pelo próprio Estado. (ALVES, 2003).

De fato, o PNEDH reconhece que a Educação em Direitos Humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações. A consciência sobre os direitos individuais, coletivos e difusos tem sido possível devido ao conjunto de ações de educação desenvolvidas, nessa perspectiva, pelos atores sociais e pelos agentes institucionais que incorporaram a promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz (BRASIL, 2007).

Para isso, faz-se necessário que as escolas agreguem a seus projetos pedagógicos. Não somente conteúdos como, principalmente, experiências e práticas que possam estimular e fortalecer atitudes, condutas, valores e comportamentos voltados para a cultura e a Educação em/para Direitos Humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas do dia a dia da Educação Básica, apropriações conceituais transformadas em comportamentos, tendem a prosperar mais na cultura social do que, apenas, a competência didática. Não devemos menosprezar seu impacto. Num ambiente de dinâmicas tão desconhecidas entre posições marcadas por costumes, gênero, raça, classe, entre outros, esse é um dos principais lugares de transformação para uma realidade coletiva mais justa nos deveres e garantidora de direitos. Mas, como aproximar um Plano Nacional, uma perspectiva macro, como a existente para Educação em Direitos Humanos, dessa experiência cotidiana nas escolas?

De certa forma, isso foi iniciado antes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Desde que, em meados da década de 90, o Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, as escolas apropriaram trabalho pedagógico temas sociais relevantes para a sua comunidade de inserção que estavam ausentes dos conteúdos curriculares tradicionais (EAPE, 2010, p.4).

No entanto, apesar dos avanços no reconhecimento dessas pautas e no combate a todas as formas de seu cerceamento, ainda são comuns as mais diversas demonstrações de autoritarismo manifestas. Situação que acaba levando à descrença nas instituições democráticas, além de fortalecer o individualismo e o sentimento de impotência diante das violações de direitos.

Ciente da importância e necessidade da difusão do respeito à dignidade humana, o PNEDH aprofunda de valores que conduzam à consagração da convivência democrática, da solidariedade humana e da inclusão social além da promoção do protagonismo estudantil (EAPE, 2010, p.4). Entendendo-se, portanto, como uma poderosa ferramenta no fortalecimento da cidadania, no combate ao arbítrio, à intolerância e ao preconceito. O que nos leva a questão da formação dos educadores para atuarem nesse campo.

A relação entre a construção da memória e o processo de afirmação dos grupos na educação básica pode ser elemento fundamental nas propostas em direitos humanos, nos mais diversos aspectos previstos no PNEDH, todavia, vale ressaltar que esse processo educacional, enriquecido pela relação entre memória de grupos sociais e Direitos Humanos, deve se colocar não só no trabalho diretamente

com esses grupos, mas como ação mais ampla, voltada para todos os demais (FERREIRA, 2016, p.8)

Isso explica a necessidade de criar estratégias para a formação de educadores especializados, isto é, profissionais que projetam, desenvolvam, implementem e avaliem atividades em direitos humanos e programas de ensino em contextos de educação formal e não formal. Essa não seria uma tarefa exclusiva para a ação de docentes com formação universitária, podendo também ser exercida por ativistas, ONGs, sindicatos, partidos políticos, enfim, todos os setores da sociedade civil comprometidos com a democracia e com os direitos fundamentais.

Por isso considero que o grande desafio da Educação em Direitos Humanos é a formação de sujeitos de direitos, cabendo a ela promover o “despertar” para a nova realidade, por meio de ações como conhecer, promover e defender e manter conquistas, multiplicar os sujeitos de direitos e fortalecer a cidadania, utilizando a palavra e métodos pedagógicos como principais armas em defesa da dignidade da pessoa humana.

Há também a dimensão do ativismo. Ele está legitimado para defender os direitos humanos contra o arbítrio e a opressão. Para Abraham Magendzo (2006), o sujeito de direitos tem a capacidade de defender e exigir o cumprimento dos seus direitos e os de terceiros com argumentos fundamentados e informados, com um discurso assertivo, articulado e racionalmente convincente, fazendo uso do poder da palavra e não da força, porque o seu interesse é a persuasão e não a submissão.

Nesse sentido, o educador popular tem a missão de despertar as energias represadas dos oprimidos para que assumam o papel de protagonistas e participem das instâncias de deliberação coletiva. Exige o permanente combate à passividade, ao conformismo, à baixa autoestima, à indiferença. Luta pela completa e definitiva emancipação do sujeito de direitos.

O processo educacional também deve estar comprometido com a memória, com o educar para o “nunca mais”. A estratégia deve ser transmitir às novas gerações a “ética da atenção” e repudiar os atos que reproduzam as crueldades. A prática do “nunca mais” estabelece o compromisso com a luta contra a impunidade, a censura, a tortura, o medo e a negação das liberdades fundamentais.

Reconheço que a implementação de uma política pública como a do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos depara-se com uma série de dificuldades decorrentes de nosso passado histórico, entre os quais a herança da

escravidão, do colonialismo e do autoritarismo, os resquícios desse passado resultam em preconceitos culturais e prática cotidianas que dificultam o reconhecimento de direitos civis e políticos para todos, além das imensas desigualdades socioeconômicas que enfraquecem a cidadania e dificultam o reconhecimento de direitos sociais e econômicos.

O PNEDH afirma que a educação está direcionada para o fortalecimento do respeito dos direitos humanos e liberdades fundamentais do ser humano, pleno desenvolvimento da personalidade e senso de dignidade, prática da tolerância, do respeito às diversidades e a para a possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre.

Portanto, considero por fim, que o Plano aponta na direção da formação da pluralidade, visto que, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos esses direitos são comuns a todos os seres humanos sem distinção e devem ser abordada como política de Estado, uma vez que os princípios que envolvem a constituição da democracia e da cidadania relacionam-se à formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, e das normas e pactos que os regulamentam. É nesse processo que a educação se torna, tanto um direito humano em si, quanto um meio indispensável para se alcançar demais direitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Augusto Lindgren. *Direito e Cidadania na pós-modernidade*. São Paulo: UNIMEP, 2002.

ALVES, José Augusto Lindgren. *Os direitos humanos como tema global*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ARAÚJO, Sentir Monteiro de. Alianças entre o PNEDH e o ensino de História: concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 67-73, abr/2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 mai. 2012.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: SDH/PR, 2010.

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

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos III*. Brasília: SEDH-PR, 2009.

CABRAL, Reinaldo; LAPA Ronaldo. *Desaparecidos políticos: prisões, sequestros, assassinatos*. Rio de Janeiro: Comitê Brasileiro pela Anistia, 1979.

CANDAU, Vera. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Florianópolis: Universitária, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos e diferenças culturais: questões e buscas. *Revista Múltipla Leituras*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 65-82, jan-jun/2009.

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Elie te. *História: conceitos e procedimentos*. São Paulo: Atual, 2007.

EAPE, Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. *Memória e direitos humanos no Mercosul*. Brasília: EAPE, 2010

ENDO, Paulo César. O debate sobre a memória e o corpo torturado como paradigma da impossibilidade de esquecer e do dever de lembrar. In: SANTANDER, Ugo Carlos. *Memória e Direitos Humanos*. Brasília: LGE, 2010.

FERRAZ, Joana D'Arc. Fernandes; SCARPELLI, Carolina Dellamore Batista. Ditadura militar no Brasil: desafios da memória e do patrimônio. *XIII Encontro de História Anpuh-Rio: Identidades*, fev.2008.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. *Educando em direitos humanos.v.1*. João Pessoa: UFPB, 2016.

FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi. *Políticas da memória e políticas do esquecimento*. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) - Departamento de Museologia, Conservação e Restauro, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

FRANCA, Ludmila. *Ditaduras Militares na América Latina*. São Paulo: Instituto Norberto Bobbio, 2009.

GALLO, Carlos Artur. O direito à memória e a verdade no Brasil pós-ditadura civil-militar. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais.v.2*, n.4, dez/2010.

GAMMA, Vincenzo. *Vultos Históricos Gamma*. São Paulo: Gamma, 1977.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Introdução à Metapsicologia freudiana: a interpretação do sonho*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GASPARI, Elio. *As ilusões armadas: a ditadura envergonhada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GASPARI, Elio. *O sacerdote e o feiticeiro: a ditadura derrotada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GENEVOIS, Margarida Pedreira Bulhões. *Educação e direitos humanos*. Curitiba: Insight, 2017.

GUAZZELLI, Dante Guimarães. O dever de memória e o historiador: uma análise de dois casos brasileiros. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa, v. II, n. 4, 2007.

HALBWACHS, Maurice. *Fragments da la memoria colectiva*. Seleção e tradução, Miguel Angel Aguilar D. (texto em espanhol). Dissertação (Licenciatura em Psicologia Social) - Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. *Revista de Cultura Psicológica*, México, a. 1, n. 1, 1991.

KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Pereira. *História do Brasil*. São Paulo: Atual, 1987.

MAGENDZO, Abraham. *Educación en derechos humanos – un desafío para los docentes de hoy*. Santiago: LOM, 2006.

MARCELINO, Mariane Amboni. *A ditadura militar e os livros didáticos de História*. Criciúma: Unesc, 2009.

MARKUN, Paulo; HAMILTON, Duda. *1961: o Brasil entre a ditadura e a guerra civil*. São Paulo: Benvirá, 2011.

MELO, Creusa da Silva. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), avanços e desafios na construção de uma educação que respeita os Direitos Humanos. *VII Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares*. Pernambuco: Uninove, 2010.

MESQUITA, Raul; DUARTE, Fernanda. *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Plátano, 1996.

MIMESSE, Eliane. O ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores de História. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 26, p.105-113, 2007.

MOSÉ, Viviane. *O homem que sabe: do homo sapiens à crise da razão*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

OLIVEIRA, Marluce Falcão de. Introdução: A Educação e a Cultura em Direitos Humanos no Brasil Contemporâneo. In: RIBEIRO, Mara Rejane; RIBEIRO, Getúlio. *Educação em direitos humanos e diversidade: diálogos interdisciplinares*. Maceió: Edufal, 2012.

PADRÓS, Enrique Serra. Usos da memória e do esquecimento na História. *Literatura e Autoritarismo*. Santa Maria: Universidade de Santa Maria, v. 1, n. 4, abr./2012.

PAZ, William. *O Rio de Janeiro e os regimes militares*. São Paulo: Legnar, 2005.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRIORE, Mary Del; VENANCIO, Renato. *Uma breve história do Brasil*. São Paulo: Planeta, 2010.

RAMOS, Aura Helena. Educação para os Direitos Humanos no Brasil: uma história recente. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., Porto. *Anais...* Porto: Universidade do Porto. No prelo.

RAMOS, Aura Helena; FRAGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *Currículo, cultura e formação: desafios para a universidade frente às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Vialonga: DGO, 2014.

RIVERA, Paulo Barrera. *Tradição e emoção religiosa: sociologia do protestantismo na América Latina*. São Paulo: Olho D'água, 2001.

SANTANDER, Ugo Carlos. *Memória e direitos humanos*. Brasília: LGE, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *Memória coletiva & teoria social*. São Paulo: Annablume, 2003.

SAWREY, James M.; TELFORD, Charles W. *Psicologia do Ajustamento*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1994. Título original: Psychology of Adjustment.

SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. *História*: volume único. São Paulo: Ática, 2005.

SEVCENKO, Colin. *Memória e história política*. São Paulo: Mandrágora, 2009.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. O anjo da história e a memória das vítimas: o caso da ditadura militar no Brasil. *Veritas*. Porto Alegre, v. 53, n. 2, p. 150-178, 2008.