

CADERNOS TEMÁTICOS DO LEH

VOL.1

DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE HISTÓRIA:

PROPOSTAS PARA
ENSINAR E APRENDER

organização

Alessandra Gasparotto

Amanda Nunes Moreira

Carmen Beatriz Lübke Ücker

Natiele Gonçalves Mesquita

leh

laboratório de
ensino de história

UFPeL

CADERNOS TEMÁTICOS DO LEH

VOL.1

DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE HISTÓRIA:

PROPOSTAS PARA
ENSINAR E APRENDER

organização

Alessandra Gasparotto

Amanda Nunes Moreira

Carmen Beatriz Lübke Ücker

Natiele Gonçalves Mesquita



Esta obra contou com apoio do PPGH/UFPel com recursos PROAP/CAPES



casaletras

Porto Alegre

2022

Universidade Federal de Pelotas
Laboratório de Ensino de História da UFPel
Projeto de Extensão *Cadernos Temáticos do LEH*

Equipe do Projeto – Docentes: Márcia Janete Espig (Coordenadora), Alessandra Gasparotto, Jonas Moreira Vargas, Lisiane Sias Manke, Viviane Adriana Saballa e Wilian Junior Bonete

Projeto Gráfico: Suldesign Estúdio – Discentes Cassia Marigliano e Guilherme Alcantara, Técnicos Guilherme Tavares e Josiane dos Santos, Professora Coordenadora Nádia Leschko

Organização do Caderno Temático *Direitos Humanos e ensino de História: propostas para ensinar e aprender*: Alessandra Gasparotto, Amanda Nunes Moreira, Carmen Beatriz Lübke Ücker e Natiele Gonçalves Mesquita

Autores/as: Alessandra Gasparotto, Amanda Nunes Moreira, Bruna Aparecida Tomasi, Carmen Beatriz Lübke Ücker, Elísia Gabriela Cardoso da Silva, Laís Neves Bittencourt, Mozart Matheus de Andrade Carvalho, Natiele Gonçalves Mesquita, Pedro Marcos Ribeiro Pires, Simone Lima Castro e Suelen dos Reis Andrade

Revisores/as convidados/as: Profa. Dra. Georgina Helena Lima Nunes (Faculdade de Educação/UFPel) e Prof. Dr. Fernando Seffner (Faculdade de Educação/UFRGS)

Revisão ortográfica: Claci Maria Gasparotto

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D62897 Direitos Humanos e ensino de História: propostas para ensinar e aprender / Alessandra Gasparotto, Amanda Nunes Moreira, Carmen Beatriz Lübke Ücker e Natiele Gonçalves Mesquita (Orgs.). [Recurso eletrônico] Coleção Cadernos Temáticos do LEH, vol. 1. Porto Alegre: Casalettras, 2022.

123 p.
Bibliografia
ISBN: 978-65-86625-59-2

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Ensino de História. 4. Direitos Humanos. I. Gasparotto, Alessandra et al. - II. Título

CDU:371(900)

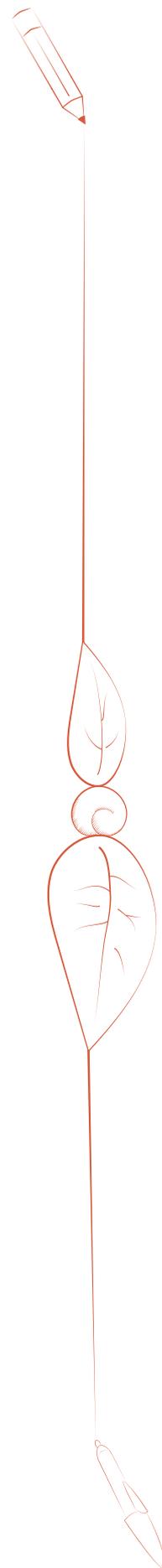
CDD-371



EDITORA CASALETTRAS
R. Gen. Lima e Silva, 881/304 - Cidade Baixa
Porto Alegre - RS - Brasil CEP 90050-103
+55 51 3013-1407 - contato@casalettras.com
www.casalettras.com

SUMÁRIO

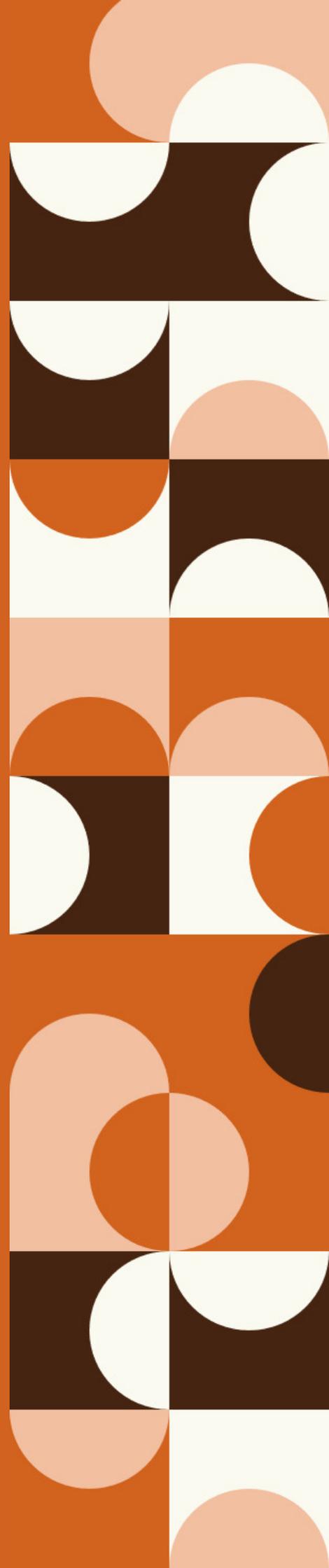
- 6 APRESENTAÇÃO GERAL**
- 9 APRESENTAÇÃO: “BREVE FÁBULA SOBRE DIREITOS HUMANOS”**
- 15 PROPOSTA PEDAGÓGICA I – DIREITOS HUMANOS: CONCEITO, CONCEPÇÕES, DISCURSOS**
- 18 Atividade: *O que são, afinal, direitos humanos e por que você precisa conhecê-los?*
- 41 Atividade: *Direitos Humanos e Polícia: reflexões sobre a história da segurança pública no Brasil recente*
- 71 PROPOSTA PEDAGÓGICA II - QUESTÕES DE GÊNERO E HISTÓRIA DAS MULHERES**
- 76 Atividade: *Não é amor é trabalho invisível*
- 84 Atividade: *O sujeito feminino na Revolução Russa*
- 92 PROPOSTA PEDAGÓGICA III – QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**
- 96 Atividade: *Derrubar estátuas racistas, do verbo resistir*
- 111 Atividade: *Se reconhecendo através de faces negras*

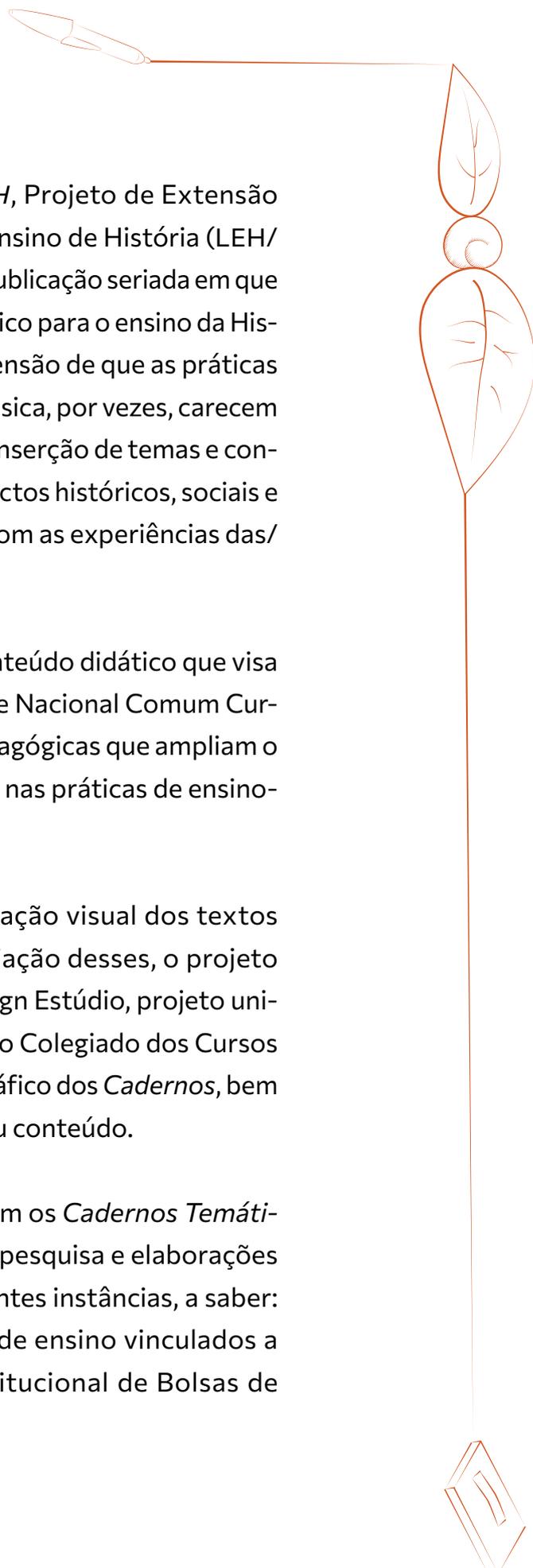




Direitos humanos.
Ilustração de
**Alessandro Barcelos
Flores.** Pelotas, 2020.

Apresentação Geral





Os *Cadernos Temáticos do LEH*, Projeto de Extensão vinculado ao Laboratório de Ensino de História (LEH/UFPel), se constitui enquanto publicação seriada em que cada volume contempla um recorte temático para o ensino da História escolar. O projeto parte da compreensão de que as práticas de ensino e aprendizagem na Educação Básica, por vezes, carecem de materiais didáticos que possibilitem a inserção de temas e conceitos atualizados, que versem sobre aspectos históricos, sociais e culturais significativos e que dialoguem com as experiências das/os estudantes.

Assim, trata-se de uma publicação de conteúdo didático que visa contemplar temas que tangenciam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de propostas pedagógicas que ampliam o escopo das abordagens mais recorrentes nas práticas de ensino-aprendizagem da disciplina de História.

Ainda, compreendendo que a apresentação visual dos textos didáticos incide diretamente na apropriação desses, o projeto desenvolve-se em parceria com o Suldesign Estúdio, projeto unificado com ênfase no ensino, vinculado ao Colegiado dos Cursos de Design da UFPel, que criou o projeto gráfico dos *Cadernos*, bem como realizou a supervisão técnica de seu conteúdo.

As propostas pedagógicas que constituem os *Cadernos Temáticos do LEH* são resultado de práticas de pesquisa e elaborações teórico-conceituais realizadas em diferentes instâncias, a saber: grupos de estudo e pesquisa, projetos de ensino vinculados a disciplinas acadêmicas, Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação à Docência (PIBID), Programa Residência Pedagógica, dentre outras atividades de formação inicial e continuada de professores/as, de diferentes instituições de ensino superior.

As produções no âmbito do projeto, com temáticas que tangenciam os componentes curriculares da área de Ciências Humanas, em especial a História, têm como público alvo a Educação Básica. A produção dos conteúdos leva em conta a autonomia intelectual das/os professoras/es, possibilitando a apropriação, o recriar e a adequação das propostas pedagógicas para os diferentes contextos escolares.

Desejamos que essa produção resulte em frutíferas discussões e em aprendizagens carregadas de sentido para os/as estudantes.

*Equipe do projeto **Cadernos Temáticos do LEH***

Apresentação: *“Breve fábula sobre Direitos Humanos”*

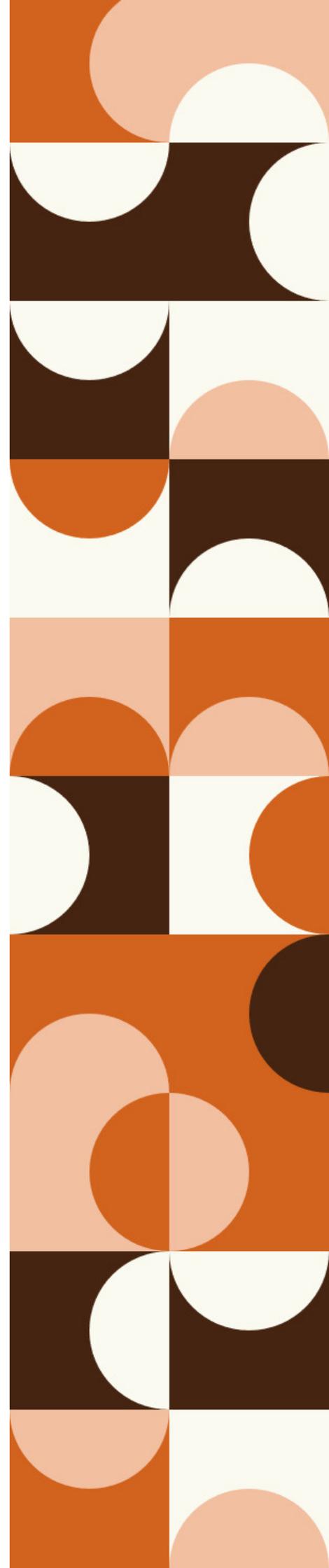
Alessandra Gasparotto¹

Amanda Nunes Moreira²

Carmen Beatriz Lübke Ücker³

Natiele Gonçalves Mesquita⁴

-
- 1.** Professora do Curso de História da Universidade Federal de Pelotas. Coordenadora da área de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, desenvolvido com o apoio da CAPES (PIBID-UFPe / 2018-2022).
 - 2.** Professora da rede pública estadual e privada de Pelotas/RS, Mestra em Ensino de História (Prof. História/FURG). Supervisora da área de História do PIBID UFPe / 2018-2020.
 - 3.** Professora da rede pública estadual, Mestra em Educação (FAE/UFPe). Supervisora da área de História do PIBID UFPe / 2018-2020.
 - 4.** Professora das redes municipal e estadual de Pelotas/RS, Mestra em História (Prof. História/FURG). Supervisora da área de História do PIBID UFPe / 2018-2022.



BREVE FÁBULA SOBRE DIREITOS HUMANOS



Iniciamos esse *Caderno* com uma fábula, uma “Breve Fábula sobre Direitos Humanos”. Nela, um dos cachorros ilustrados por André Dahmer afirma ser “contra os direitos dos animais”. Como poderia um cachorro posicionar-se contra direitos dos quais ele é portador? O que justificaria a postura do personagem?

Pode parecer absurdo, mas não é: tal qual o cão da fábula, inúmeras pessoas também manifestam ser contra os direitos humanos. A narrativa de Dahmer nos convida a pensar sobre as percepções e discursos que têm circulado acerca de tais direitos e reflete um recorrente equívoco, que se relaciona com a forma como

parcelas significativas da sociedade brasileira enxergam os direitos humanos.

Há diferentes concepções e dimensões quando se trata de direitos humanos, mas de forma geral, podemos defini-los como todos aqueles direitos que são comuns a todas as pessoas, independente de sua cor, nacionalidade, orientação sexual, idade, religião ou classe social, a começar pelo direito à vida.

No entanto, este entendimento não se reflete na compreensão evidenciada sobre o tema no Brasil recente. De acordo com uma pesquisa produzida pelo Instituto Ipsos, em 2018, mais da metade das pessoas ouvidas não se veem defendidas pelos direitos humanos: 66% dos/as brasileiros/as acreditam que os direitos humanos defendem mais os “criminosos” do que suas vítimas e, ainda, em torno de 20% da população se diz contrária aos direitos humanos. Não por acaso, o Brasil é um dos países que mais violam direitos humanos e onde a vida de ativistas é considerada mais perigosa.

O que explica que esses discursos e percepções equivocadas sobre os direitos humanos tenham tanta aderência? O que nos distancia de uma identificação enquanto pessoas portadoras desses direitos? Por que “atacar” os direitos humanos e seus/suas defensores/as se tornou uma plataforma política tão atrativa?

Não há respostas simples para essas perguntas, mas qualquer caminho para desconstruir esses discursos e equívocos passa por uma educação em e para os direitos humanos e pela abordagem de temáticas que se relacionam às histórias de lutas, afirmação e

negação de direitos, em diferentes tempos e sociedades, nas salas de aula da Educação Básica.

Foi por acreditar nisso que, ao longo das atividades da área de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFPEL) – edição 2018-2020, provocamos os/as pibidianos/as a desenvolver um projeto específico em torno do tema, a partir da realidade de cada escola parceira: Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Joaquim Ferreira de Mello, Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello e Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Augusto de Assumpção, situadas na cidade de Pelotas/RS.

Cada núcleo, formado por um grupo de pibidianos/as atuante no território de cada escola parceira, deveria elaborar uma proposta contemplando os seguintes itens: título; considerações iniciais (incluindo uma breve exposição acerca dos eixos/temas centrais do projeto); objetivos do projeto; uma proposta de atividade introdutória, que permitisse discutir sobre o conceito de direitos humanos, problematizar discursos que circulam nas mídias, ouvir as opiniões dos/as estudantes e sensibilizá-los em relação ao tema; uma proposição de campanha em torno dos DH que envolvesse toda a escola; uma sugestão de cine-debate (filmes, curtas, animações); a indicação de uma ferramenta de comunicação para o projeto (redes sociais, mural, jornal/informativo, etc); duas sugestões de oficinas temáticas. Em relação às oficinas, estas poderiam abordar temas diversos, tratar de um recorte ou enfatizar um direito humano específico. Nossa intenção foi que as oficinas procurassem vincular os direitos humanos com o ensino de

História. Neste sentido, os núcleos foram estimulados a buscar historicizar os direitos humanos, evidenciar como diferentes grupos e sociedades passaram por experiências de negação, luta e afirmação de direitos, abordar episódios que forjaram a conquista de direitos ou referenciar lugares e espaços de memória vinculados aos direitos humanos, por exemplo.

Foram desenvolvidos os projetos “*Violência tem gênero?*”⁵, “*Meu direito de identificação no espaço*”⁶ e “*Todos os direitos para todos os humanos*”⁷, que, além de discussões introdutórias e conceituais acerca dos direitos humanos, trataram de temas como racismo, gênero, sexualidades e meio ambiente.

A partir destes projetos, da aplicação e da reflexão sobre algumas das atividades desenvolvidas, de nossos erros e tropeços, elaboramos este *Caderno Temático*, com o objetivo de socializar com outros/as professores/as da Educação Básica nossas experiências e apresentar propostas pedagógicas sobre direitos humanos direcionadas a estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio.

As propostas aqui reunidas são passíveis de adequações, transformações, cortes e acréscimos, de acordo com as necessidades e da

5. Projeto elaborado pelos/as pibidianos/as Camila Gaertner, Camila Rosa, Eduarda Zarnott, Edward Dutra, Nayra Almeida, Jéssica Santos e Rosana Oliveira.

6. Projeto elaborado pelos/as pibidianos/as Alice Rosinha Nunes Barcelos, Cyro Macedo, Elísia Gabriela Cardoso, Laís Neves Bittencourt, Lázaro Vargas, Marvin Souza, Simone Lima Castro e Suelen Andrade.

7. Projeto elaborado pelos/as pibidianos/as Alana Medeiros, Bruna Tomazi, Douglas Reisdorfer, Euler Fabres Zanetti, Gustavo Fonseca da Cunha, Jéssica Trisch, José Paulo Machado, Luciana Avila, Mozart Matheus e Pedro Ribeiro.

realidade de cada turma/escola e dos objetivos de ensino-aprendizagem de cada professora e de cada professor.

Elas trazem à tona questões sensíveis, cuja abordagem em sala de aula demanda cuidados, planejamento e uma boa dose de disposição, porque não há sobre elas consensos ou respostas fáceis. Muitas das questões e dos dados apresentados espelham facetas violentas e traumáticas de nossa história, que se refletem hoje na nossa vida em sociedade. Tratam-se de imagens de um passado - e de um presente, difícil de ser olhado. Por isso mesmo, elas são imprescindíveis para construir um futuro onde outras imagens sejam possíveis.

Esperamos que elas inspirem, motivem o debate e estejam presentes nas salas de aula ao lado de educadoras e educadores comprometidas/os com um mundo mais justo e com uma educação democrática e transformadora.

Proposta Pedagógica I

Direitos Humanos: conceito, concepções, discursos

Bruna Aparecida Tomasi¹

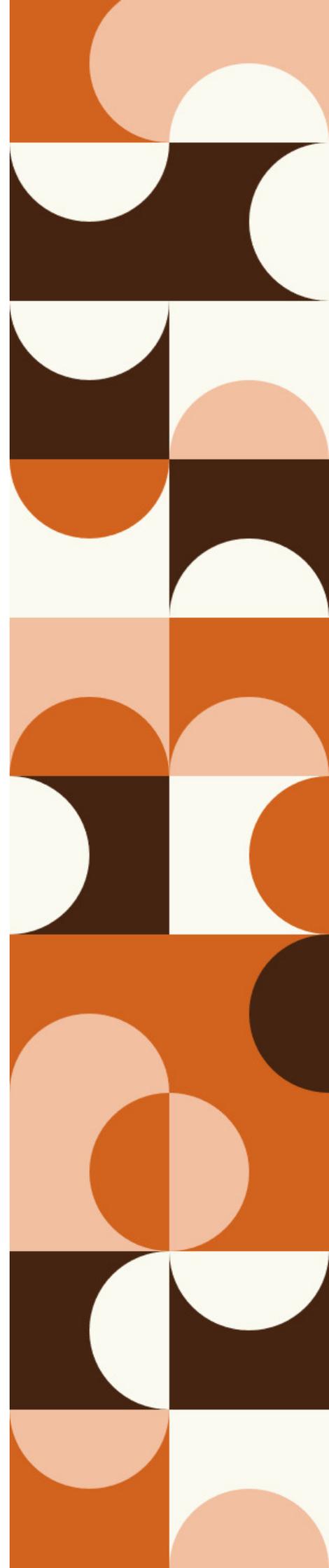
Mozart Matheus de Andrade Carvalho²

Pedro Marcos Ribeiro Pires³

1. Licenciada em História pela UFPel. Pibidiana da área de História do PIBID UFPel / 2018-2020.

2. Professor de História no TransENEM de Porto Alegre/RS. Doutorando em História (PPGH/UFRGS), Mestre em História (PPGH/UFRGS), Licenciado em História (UFPel). Pibidiano da área de História do PIBID UFPel / 2018-2020.

3. Licenciado em História pela UFPel. Pibidiano da área de História do PIBID UFPel / 2018-2020.

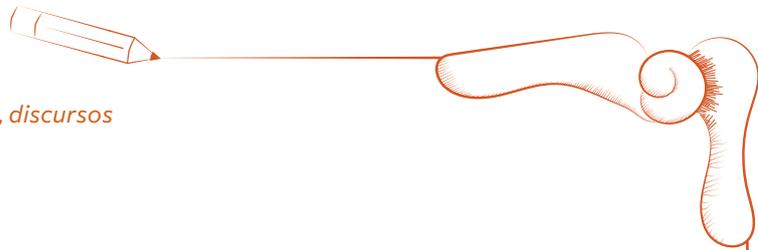


 contexto político-social observado atualmente, especialmente no Brasil, marcado pela disseminação de ideais autoritários e práticas de intolerância, reafirma a importância da educação em e para os direitos humanos como ferramenta para fortalecer a democracia. Há uma distorção sobre o significado de Direitos Humanos, muitas vezes relacionados pelo senso comum como “defesa de criminosos”. Uma frase frequentemente repetida por quem tem essa noção é a reivindicação de “Direitos Humanos para humanos direitos”. Sobre isso, Neves e Passos (2002) apresentam a análise de Dornelles (1989) que atribui esse pensamento a uma “manipulação por parte dos setores mais conservadores que identificam a democracia e a defesa dos direitos humanos com a violência criminal, o caos social” (NEVES; PASSOS, 2002, p. 208).

Neste sentido, ampliar o acesso da sociedade à educação em Direitos Humanos torna-se fundamental para desfazer os estereótipos relacionados ao tema. Candau (2007) destaca as três dimensões contempladas na educação em Direitos Humanos: a formação de sujeitos de direito, o empoderamento de indivíduos e coletivos marginalizados e o educar para nunca mais. Para a autora, o caminho para essa construção passa por estratégias metodológicas que contemplem ferramentas atuais, participativas e de diferentes linguagens.

Assim, apresentamos nas próximas páginas duas propostas de atividades sobre os Direitos Humanos. Na primeira, propomos uma oficina que aborda o tema a partir de uma discussão conceitual, com a intenção de que os/as estudantes consigam compreender o

conceito de Direitos Humanos e as diferentes perspectivas sobre os mesmos, para que seja possível desconstruir preconceitos em relação a estes direitos, além de historicizá-los. A segunda atividade trata da temática dos direitos humanos e sua relação com a segurança pública, abordando temas como violência policial, militarização da polícia e encarceramento em massa. Trata-se de questões complexas, sensíveis e, por isso mesmo, fundamentais para o debate em sala de aula. Vamos a elas!



Atividade I

TÍTULO DA ATIVIDADE: “O QUE SÃO, AFINAL, DIREITOS HUMANOS E POR QUE VOCÊ PRECISA CONHECÊ-LOS?”
Público alvo: Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
Objetivos: Compreender o conceito de Direitos Humanos e a relação com a vida de todas as pessoas; Conhecer a percepção dos/as estudantes sobre Direitos Humanos; Desconstruir concepções equivocadas sobre Direitos Humanos.
Relação com a BNCC: EF09HI16: Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação. EM13CHS502: Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
Materiais e/ou equipamentos necessários: datashow, notebook, folhas, canetas, documentos impressos.
Duração prevista: 4 aulas de 45 minutos cada



Primeiro Momento:

O objetivo da atividade inicial é introduzir o debate sobre os Direitos Humanos, portanto, será fomentada uma discussão em relação a discursos e equívocos presentes no cotidiano dos/as estudantes, mídia e redes sociais.

Num primeiro momento, o professor entregará aos/às estudantes cartões em branco, para que os presentes respondam às perguntas: “Pra você, o que são Direitos Humanos?” “O que você pensa quando se fala em Direitos Humanos?”, “Em quais situações você observa que é usado o termo Direitos Humanos?», «Para que servem os Direitos Humanos?». Recomenda-se que as questões orientadoras sejam escritas no quadro, ou caso o/a docente preferir, junto ao cartão de respostas entregue aos/às estudantes. Além disso, é importante avisar que a identificação não é obrigatória.

Em posse dos papéis com as respostas, o/a professor/a pode sortear ou selecionar as mais marcantes e ler com a turma. Estas respostas podem ser escritas no quadro.

Com base nessas respostas, o/a professor/a pode iniciar o debate indagando a turma: “O que vocês acharam dessa resposta?”; “Na opinião de vocês, que posição esta resposta revela?”; “Quais razões justificam esta posição?”; “Quem acha que tal definição não é correta, não é adequada, e quem acha que é?”. Recomenda-se que, nesse momento, o/a professor/a procure não intervir ou dar respostas, deixando que os/as estudantes posicionem-se caso sentirem-se à vontade.

Segundo Momento:

No segundo momento da atividade será realizada uma exposição oral sobre os Direitos Humanos. Esse momento busca explicar o que são e contextualizar historicamente os Direitos Humanos.

Ao longo da contextualização histórica dos Direitos Humanos, o/a docente deve evidenciar em sua explanação que eles “pertencem a todos e todas e a cada um de nós igualmente” (UNICEF). Para isso, através do meio que seja mais conveniente (impressão, quadro, link), pode utilizar como recurso didático o Texto 1, documento presente no site do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), lendo junto com a turma e explicando didaticamente cada ponto e/ou aquele(s) que desejar dar ênfase.

Tempo previsto para toda a atividade: 45 minutos

Texto 1 - Os Direitos Humanos (UNICEF)

Os direitos humanos são normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos. Os direitos humanos regem o modo como os seres humanos individualmente vivem em sociedade e entre si, bem como sua relação com o Estado e as obrigações que o Estado tem em relação a eles. A lei dos direitos humanos obriga os governos a fazer algumas coisas e os impede de fazer outras. Os indivíduos também têm responsabilidades: usufruindo dos seus direitos humanos, devem respeitar os direitos dos outros. Nenhum governo, grupo ou

indivíduo tem o direito de fazer qualquer coisa que viole os direitos de outra pessoa.

Universalidade e inalienabilidade: Os direitos humanos são universais e inalienáveis. Todas as pessoas em todo o mundo têm direito a eles. Ninguém pode voluntariamente desistir deles. Nem outros podem tirá-los dele ou dela.

Indivisibilidade: Direitos humanos são indivisíveis. Sejam de natureza civil, política, econômica, social ou cultural, eles são todos inerentes à dignidade de toda pessoa humana. Consequentemente, todos eles têm o mesmo valor como direitos. Não existe um direito “menor”. Não há hierarquia de direitos humanos.

Interdependência e inter-relação: A realização de um direito muitas vezes depende, no todo ou em parte, da realização de outros. Por exemplo, a realização do direito à saúde pode depender da realização do direito à educação ou do direito à informação.

Igualdade e não discriminação: Todos os indivíduos são iguais como seres humanos e em virtude da inerente dignidade de cada pessoa humana. Todos os seres humanos têm direito a seus direitos humanos sem discriminação de qualquer tipo, como raça, cor, sexo, etnia, idade, idioma, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, deficiência, propriedade, nascimento ou outro status como explicado pelos órgãos dos tratados de direitos humanos.

Participação e inclusão: Cada pessoa e todos os povos têm direito à participação ativa, livre e significativa no desenvolvimento civil, político, econômico, social e cultural, por meio do qual os direitos humanos e as liberdades fundamentais podem ser realizados. Têm também direito a contribuir para esse desenvolvimento e a desfrutar do mesmo.

Responsabilização e Estado de Direito: Os Estados e outros detentores de deveres têm de cumprir as normas e padrões legais consagrados nos instrumentos de direitos humanos. Quando não o fizerem, os titulares de direitos lesados têm o direito de instaurar procedimentos para uma reparação adequada perante um tribunal competente ou outro adjudicador, de acordo com as regras e procedimentos previstos na lei.

Terceiro Momento

No terceiro momento serão abordadas as três “gerações” dos Direitos Humanos: a primeira, que se refere aos direitos civis e políticos; a segunda, dos direitos sociais, econômicos e a terceira, como o direito à autodeterminação dos povos, paz, progresso, meio ambiente equilibrado, etc. A discussão é iniciada com a entrega do Texto 2 para os/as estudantes, podendo ser disponibilizado por meio impresso, virtual ou no quadro. Uma vez que os/as estudantes estejam em posse do texto, sugerimos que o/a professor/a realize a leitura do material junto com a turma.

Tempo previsto para a atividade: 30 minutos



Referência: O que são direitos humanos? Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/o-que-sao-direitos-humanos>

Texto 2 - As gerações dos Direitos Humanos

1. A primeira geração de direitos humanos é associada ao contexto do final do século XVIII – mais precisamente à independência dos Estados Unidos e criação de sua constituição, em 1787 – e à Revolução Francesa, em 1789. Seu marco histórico é a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*.
2. Os direitos humanos de segunda geração surgem após a Primeira Guerra Mundial, quando começa a se fortalecer a concepção de Estado de Bem-Estar Social. Surge de uma necessidade do Estado garantir direitos de oportunidade iguais a todos/as os cidadãos e cidadãs, através de políticas públicas como acesso básico à saúde, educação, habitação, trabalho, lazer, entre outros.
3. A partir dos anos 1960, emerge uma terceira geração de direitos humanos. A principal preocupação passa a ser com os direitos que apresentam contornos difusos: – ou seja, direitos cujos/as detentores/as não se pode determinar, nem determinar um número exato de beneficiários/as. E também com os direitos coletivos, que possuem um número determinável de titulares, e que compartilham determinada condição. São exemplos a proteção de grupos sociais vulneráveis e a preservação do meio ambiente.

Quarto Momento

No quarto momento iniciará uma atividade com documentos que consiste na apresentação de diferentes documentos importantes na história das conquistas dos Direitos Humanos. Nessa atividade, o/a professor/a explicará o que trata cada um dos documentos e contextualizá-los historicamente. Os documentos indicados são: *a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU e a Constituição Brasileira de 1988.*

A contextualização de cada documento pode ser encontrada no Texto 3. O/A docente responsável pela aula pode adequar essa contextualização a seu critério, podendo realizar somente uma explicação oral ou realizar a entrega do texto impresso para que os/as estudantes tenham o material em seus cadernos. O/A docente responsável pela aula poderá trabalhar com todos os documentos citados, se assim desejar, ou somente utilizar um ou dois, a seu critério.

Tempo sugerido para a atividade: 30 minutos

Texto 3 - Contextualização dos documentos

1. Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão⁴:

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, juntamente com os decretos de 4 e 11 de agosto de 1789 sobre a supressão dos direitos feudais, é um dos textos fundamentais votados pela Assembleia Nacional Constituinte, formada em decorrência da reunião dos Estados Gerais. Adotada em seu princípio antes de 14 de julho de 1789, ela ocasiona a elaboração de inúmeros projetos. Após exaustivos debates, os deputados votaram o texto final em 26 de agosto de 1789. Ela é composta de um preâmbulo e 17 artigos referentes ao indivíduo e à Nação. Ela define direitos “naturais e imprescritíveis” como a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão. A Declaração reconhece também a igualdade, especialmente perante a lei e a justiça. Por fim, ela reforça o princípio da separação entre os poderes. Ratificada apenas em 5 de outubro por Luís XVI, por pressão da Assembleia e do povo que se dirigiu a Versalhes, ela serve de preâmbulo à primeira Constituição da Revolução Francesa, adotada em 1791. Embora a própria Revolução tenha, em seguida, renegado alguns de seus princípios e elaborado duas outras declarações dos direitos humanos em 1793 e 1795, foi o texto de 26 de agosto de 1789 que se tornou referência para as instituições francesas, principalmente as Constituições de 1852, 1946 e 1958. No século XIX, a Declaração de 1789 inspirou textos similares em numerosos países da Europa e da América

4. ELYSEE.FR. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Disponível em: <https://br.ambafrance.org/A-Declaracao-dos-Direitos-do-Homem-e-do-Cidadao>.

Latina. A tradição revolucionária francesa também esteve presente na Convenção Europeia dos Direitos do Homem, assinada em Roma em 4 de novembro de 1950.

2. Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã⁵: Este documento foi proposto à Assembleia Nacional da França, durante a Revolução Francesa (1789-1799). Marie Gouze (1748-1793), a autora, era filha de um açougueiro do Sul da França, e adotou o nome de Olympe de Gouges para assinar seus panfletos e petições em uma grande variedade de frentes de luta, incluindo a abolição da escravidão. Batalhadora, em 1791 ela propôs uma *Declaração de Direitos da Mulher e da Cidadã* para igualar-se à outra do homem, aprovada pela Assembleia Nacional. Girondina, ela se opôs abertamente a Robespierre e acabou por ser guilhotinada em 1793, condenada como contrarrevolucionária e denunciada como uma mulher “desnaturada”.

3. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU⁶: A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi

5. Universidade de São Paulo-Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. **Declaração dos direitos da mulher e da cidadã** - 1791. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antigos-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>

6. BRASIL, Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos. Desde sua adoção, em 1948, a DUDH foi traduzida em mais de 500 idiomas – o documento mais traduzido do mundo – e inspirou as constituições de muitos Estados e democracias recentes.

4. Constituição Brasileira de 1988:⁷ A Constituição (CF) de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, é a que rege todo o ordenamento jurídico brasileiro hoje. A CF/88 fez 30 anos em 2018 e é um marco aos direitos dos/as cidadãos/ãs brasileiros/as, por garantir liberdades civis e estabelecer os deveres do Estado.

Quinto Momento

No quinto momento será realizada a parte prática da atividade com documentos. Os/As estudantes serão divididos em trios ou quartetos e um/a dos integrantes do grupo irá “selecionar aleatoriamente” um dos documentos, presentes no Texto 4. Os/As estudantes devem discutir entre eles/as sobre o documento escolhido, momento este que possibilita um aprofundamento melhor no

7. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

assunto. A reflexão dos grupos será guiada por algumas perguntas, a fim de direcionar melhor o debate. Sugerimos que as questões sejam escritas no quadro para que todos/as tenham acesso fácil, ou até mesmo que sejam projetadas com o datashow. Caso o/a professor/a preferir pode ser feita a impressão das mesmas para que sejam entregues juntamente com o fragmento do documento.

Algumas perguntas gerais para todos os grupos:

- “Você consegue identificar a importância desse documento no contexto da sua publicação?”
- “Você consegue identificar a importância do documento para a sociedade atualmente?”
- “Você acha que os direitos contemplados nesses documentos são respeitados atualmente?”.

Sobre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, sugerimos que sejam propostas as perguntas:

- “O que você mudaria nessa Declaração?”,
- “Você concorda com tudo o que foi escrito nesta Declaração?”
- “Vocês conseguem identificar, na Declaração, alguns direitos que estão presentes também na Constituição brasileira de 1988?”.

Para a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, sugerimos que sejam propostos os questionamentos:

- “Qual motivação você acha que a autora teve ao formular o documento?”
- “Você acha que esse documento foi respeitado e valorizado?”
- “Você acha que os direitos desta declaração são acessados por todas as mulheres atualmente?”

Sobre o fragmento da Constituição de 1988, propomos as perguntas:

- A Constituição vigente no Brasil foi promulgada em outubro de 1988 e garantiu uma série de direitos à população brasileira. Você acha que esses direitos vêm sendo respeitados desde então?
- A Constituição de 1988, conhecida como “constituição cidadã”, foi considerada uma grande conquista democrática após mais de duas décadas de regime ditatorial por garantir amplos direitos à população brasileira, em vários âmbitos da vida social. Você acrescentaria algo a ela?

Tempo sugerido para a atividade: 45 minutos

Texto 4- Fragmentos dos documentos direcionados para os/as estudantes:

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – 1789

Os representantes do povo francês, reunidos em Assembléia Nacional, tendo em vista que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos, resolveram declarar solenemente os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem, a fim de que esta declaração, sempre presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre permanentemente seus direitos e seus deveres [...]

Em razão disto, a Assembléia Nacional reconhece e declara, na presença e sob a égide do Ser Supremo, os seguintes direitos do homem e do cidadão:

Art. 1º : Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.

Art. 4º : A liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudique o próximo. Assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão aqueles que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos. Estes limites apenas podem ser determinados pela lei.

Art. 11º : A livre comunicação das ideias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem. Todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos desta liberdade nos termos previstos na lei.

Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã

Preâmbulo

As mães, as filhas, as irmãs, representantes da nação, reivindicam constituírem-se em Assembléia Nacional. Considerando que a ignorância, o esquecimento ou o menosprezo dos direitos da mulher são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção no governo, resolveram expor, em uma declaração solene, os direitos naturais inalienáveis e sagrados da mulher. Assim, que esta declaração, constantemente presente a todos os membros do corpo social, lhes lembre sem cessar os seus direitos e os seus deveres; que, sendo mais respeitados, os atos do poder das mulheres e os atos do poder dos homens possam ser a cada instante comparados com o objetivo de toda instituição política; e que as reivindicações das cidadãs, fundamentadas doravante em princípios simples e incontestáveis, sempre respeitem a constituição, os bons costumes e a felicidade de todos.

Consequentemente, o sexo superior em beleza e em coragem, em meio aos sofrimentos maternais, reconhece e declara, na presença e sob a proteção do Ser Supremo, os seguintes Direitos da Mulher e da Cidadã.

Art. 13º: Para a manutenção da força pública, e para os gastos administrativos, as contribuições da mulher e do homem devem ser iguais; ela participa de todos os trabalhos ingratos, de todas as tarefas pesadas; ela deve, por conseguinte, ter a mesma participação da distribuição dos postos, dos empregos, dos cargos, das dignidades e da indústria.

Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU

Art. 2º:

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Art. 16º:

1. Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução.

2. O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes.

3. A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.

Constituição Federal de 1988

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

Sexto Momento:

O componente final da atividade com os documentos se dará no sexto momento. Ele iniciará com os/as estudantes apresentando para o restante da turma o resultado do diálogo interno de seu grupo, respondendo as perguntas feitas, colocando para o grande grupo dúvidas que surgiram, pensamentos sobre o tema e pontos que poderiam ser debatidos entre todos/as os/as estudantes. Sugerimos que sejam apresentações breves de 3 a 5 minutos para cada grupo. O tempo empregado nesta atividade poderá ser mais extenso ou menos, tudo dependerá do empenho dos/as estudantes ao explicarem suas respostas e ao debaterem o assunto.

Tempo previsto para a atividade: 30/ 45 minutos

Sétimo Momento:

Após a realização das atividades introdutórias e de conceitualização sobre Direitos Humanos vamos partir para a atividade final. Nessa etapa será criada pelos estudantes uma “*Declaração da Turma*” a ser desenvolvida com inspiração na “*Declaração Universal dos Direitos Humanos*”, em um momento anterior. Para isso, o/a docente pode usar exemplos da Declaração, como o art. III, que versa sobre o “[...] direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”, o art. V que versa sobre como “Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.”, o art. VI, que versa sobre o “[...] direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.” São artigos distintos dos já apresentados na atividade anterior, porém que serão de muita assistência para que os/as estudantes possam reproduzir

o formato, e assim criar os seus próprios artigos para compor a “*Declaração da Turma*”.

Para elucidar ainda mais a proposta, o/a docente pode compartilhar com seus estudantes a explicação do que seriam “*direitos*”⁸, que consta no Texto 5. Tal explicação pode ser impressa e entregue em aula, ou apresentada com o auxílio de um datashow ou televisão. O/A docente pode optar também por ajustar a atividade e atribuir a pesquisa à turma, para que busque em dicionários físicos, caso a escola disponibilize, ou dicionários online, como no exemplo a seguir.

Texto 5- O que são direitos?

direitos

Significado de Direitos

substantivo masculino plural

Liberdades fundamentais garantidas por lei e que variam de sociedade para sociedade, opõem-se aos deveres, às obrigações que não estão sujeitas à liberdade individual.

8. Significado de “**Direitos**”: <https://www.dicio.com.br/direitos/>

Conjunto das regras e das leis que regulam e organizam a vida em sociedade: direitos civis.

Qualquer valor fixo pago ao Estado; taxa, imposto.

expressão

Direitos Humanos. Preceitos e normas que são universais, ou seja, comuns a todos os seres humanos, independentemente do local de nascimento, etnia, raça, gênero, orientação sexual ou religião, eles garantem e salvaguardam a dignidade humana.

Etimologia (origem da palavra **direitos**). A palavra direitos deriva como plural de direito, do latim “directus,a,um”, nesta acepção se refere ao ato de seguir regras ou ordens determinadas.

Para a realização da atividade, o/a professor/a pode dividir a turma em trios ou quartetos, preferencialmente variando os grupos, fazendo com que os/as estudantes trabalhem com colegas diferentes daqueles/as da atividade anterior, para que em grupo, eles criem até quatro artigos, que farão parte da *Declaração da Turma*. Para que os/as estudantes tenham um suporte na realização da atividade, o/a docente pode elaborar alguns artigos como exemplo. Algumas possibilidades: “Art. 1 - Ninguém será submetido a

xingamentos, violência, abusos e falta de respeito por conta da sua orientação sexual”; “Art. 2 - Todos os estudantes e todas as estudantes têm o direito de serem tratados com respeito pelos/as colegas e professores/as.” “Art. 3 - Toda a turma deve prezar pela limpeza da sala, evitando jogar sujeira no chão”. O/a docente pode também elaborar algumas questões orientadoras, para fomentar o debate interno dos grupos.

Alguns exemplos de questões orientadoras: Sabe-se que a garantia de direitos remete à questões que são coletivas e sociais, assim, podemos realizar questionamentos mais significativos e que reflitam pontos mais relevantes, como por exemplo: “Há estudantes desta turma que têm seus direitos básicos negados?”, “Todos/as os/as estudantes da turma têm acesso à internet?”, “Todos têm a possibilidade de ter uma alimentação adequada, água potável e moradia apropriada?”, “Todos os/as estudantes têm direito à saúde?”, “A bens culturais?”. Se houver estudantes trabalhadores/as na turma, podem ser questionados/as sobre os direitos trabalhistas, seus ou de seus familiares, no passado e no presente. Por exemplo: “Quais direitos trabalhistas seus pais, mães, avós, tinham?” Também podem ser introduzidas questões relativas à dinâmica da turma: “Quais atitudes presentes na turma que incomodam?”, “A turma se respeita?”, “Nos sentimos respeitados/as? Por que?”, “O que pode ser melhorado na convivência da turma?”, “Como podemos alcançar essa melhora?”, “Os/as estudantes respeitam a escola?”. O/A docente pode e deve adaptar as questões à sua realidade escolar.

Cada grupo deve criar até quatro artigos, para que a turma consiga um número expressivo, e também para que caso alguns artigos sejam parecidos ou até mesmo iguais, isso não se torne um problema.

Tempo previsto para a atividade: 30/ 45 minutos

Após a escrita, cada grupo deve ler seus artigos em voz alta, e um/a dos estudantes deve realizar a escrita desses pontos citados em um mural. Se a turma tiver acesso à internet e à computadores/celulares, sugerimos a criação da Declaração no aplicativo *jamboard*.

Quando todos os grupos tiverem narrado o que imaginaram para a *Declaração da Turma* e ela estiver completa, pode ser colocada em um lugar de destaque dentro da sala de aula e, caso tenha sido realizada no *jamboard*, compartilhada com todos/as os/as estudantes, para que possam recordar o que debateram e acharam importante para garantir direitos básicos e uma melhor convivência em sala de aula e em seu ambiente escolar.

Tempo sugerido para a atividade: 15 minutos

REFERÊNCIAS:

DORNELLES, João Ricardo W. O que são direitos humanos? In: **Curso Intensivo de Educação em Direitos Humanos** – Memória e Cidadania. Coordenação: Kátia Felipini Neves e Caroline Grassi Franco de Menezes. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo, 2012. p. 25-50.

PROJETO DHNET. **História dos Direitos Humanos no Mundo.**

Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/herkenhoff/livro1/dhmunido/index.html#1>

UNESCO. **Direitos humanos no Brasil.** Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/human-rights/?fbclid=IwAR1HOYroDGro_WYKUF-SAhOrE4s-DblyBBCPzKjiY5u998X36lpkcb-zN9XM

UNICEF. **O que são direitos humanos?** Disponível em : <https://www.unicef.org/brazil/o-que-sao-direitos-humanos>

QUER CONHECER MAIS SOBRE O TEMA?

LEIA:

Declaração Universal dos Direitos Humanos (completa). Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>

“Os direitos das crianças e dos adolescentes e por que eles são importantes” Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/os-direitos-das-criancas-e-dos-adolescentes-e-por-que-eles-sao-importantes>



ASSISTA:

“A História dos Direitos Humanos” (Produzido pela United for the Human Rights, 2011; 9:30 minutos). Disponível em: <https://youtu.be/uCnIKEOtbfC>

“Há 70 anos: adotada a Declaração Universal dos Direitos Humanos” (Canal ONU Brasil, 2018; 6:03 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SJy1M4iYiMo&t=12s>

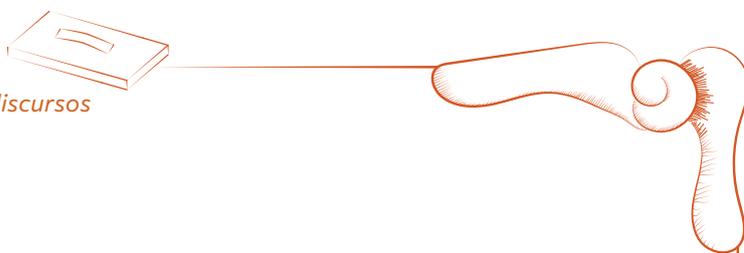


ACESSE:

<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-2/abertura.html> e saiba mais sobre “Pobreza, direitos humanos, justiça e educação”

“Carta de Direitos Humanos completa 70 anos em momento de incertezas”. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2018/12/70-anos-da-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.





Atividade II

TÍTULO DA ATIVIDADE: DIREITOS HUMANOS E POLÍCIA: REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DA SEGURANÇA PÚBLICA NO BRASIL RECENTE

Público alvo: Ensino Médio

Objetivos:

Problematizar o modelo de polícia adotado pelo Estado brasileiro;

Compreender o processo de militarização da polícia; compreender o conceito de Direitos Humanos;

Perceber a negligência e a violação de Direitos Humanos praticados pelo Estado contra os policiais e da polícia contra a população;

Sensibilizar os/as estudantes sobre as condições de trabalho dos policiais;

Trabalhar a relação das desigualdades sociais e o encarceramento em massa.

Relação com a BNCC:

EM13CHS103: Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

Materiais e/ou equipamentos necessários: Quadro, caneta, papel e materiais em anexo.

Duração prevista: 4 aulas de 45 minutos cada.

DESENVOLVIMENTO/METODOLOGIA:

Com o objetivo de introduzir o histórico dos modelos de segurança pública adotados pelo Estado Brasileiro, na primeira aula serão trabalhados os textos “População, Estado e Polícia no Brasil atual” e “Segurança Pública no Brasil Colônia e Império (1500-1889)”. Após a entrega dos textos aos/às estudantes, sugerimos que o/a docente comece a aula questionando a turma: “Como vocês avaliam a segurança pública no Brasil?”; “E na sua cidade?”; “O que vocês imaginam que o termo “cultura de violência” significa?”; “Vocês consideram que a polícia diferencia sua atuação entre os diferentes espaços da cidade? Como? Por quê?”; “Vocês acreditam que o Brasil era mais seguro na ditadura militar?”. Em seguida, o/a professor/a realizará uma explanação oral destacando os dados do primeiro texto, podendo fazer uso do quadro ou outro recurso expositivo, como slides.

Em seguida propomos uma leitura em conjunto com a turma sobre o histórico trazido no segundo texto, procurando problematizar os pontos que mais suscitam debates e/ou que o/a professor/a queira aprofundar. (1 hora/aula)

No segundo momento sugerimos abordar os textos “Segurança Pública na República Velha (1889-1930)”, “Segurança Pública na Ditadura civil-militar (1964-1985)” e “As polícias militares hoje”, expondo oralmente os textos. Para finalizar a aula, o/a professor/a pode problematizar com a turma algumas questões: “Quem está sendo preso, hoje em dia, no Brasil?”, bem como introduzir ao debate sobre os dados contidos no último texto. Recomenda-se

que o/a professor/a peça que os/as estudantes façam a leitura dos textos, além de permitir que a turma participe e intervenha. (1 hora/aula)

Como sugestão de atividade, recomenda-se que o/a docente faça uso do *Atlas da Violência 2019*, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). O Atlas encontra-se disponível online⁹, permitindo que os/as estudantes possam acessar em aula pelo celular ou computador, caso haja acesso à internet na escola ou em casa. A concepção da atividade é que os/as discentes possam exercitar suas habilidades de leitura e interpretação de gráficos antes da oficina. Em posse do documento, peça para lerem o sumário do Atlas e analisarem os gráficos contidos no Capítulo 7, intitulado “Perfil dos homicídios no Brasil” (páginas 69 a 77) e, em seguida, responderem as questões: “Segundo os dados que você viu nos gráficos e no sumário, qual é o perfil de pessoa que corre o maior risco de sofrer homicídio no Brasil? (faixa etária, raça, escolaridade, estado civil, sexo)?”; “Em quais dias da semana e hora essa pessoa corre mais perigo?”; “Qual perfil de pessoa que corre o menor risco de sofrer homicídio no Brasil?”; “Qual é o tipo de instrumento mais utilizado para cometer homicídios no Brasil?”; “Ao que você atribui o Atlas ter reservado capítulos específicos para mulheres, pessoas negras e a população LGBTI+?”

Após a aula expositiva sobre a História da militarização da polícia, a terceira aula inicia com a oficina “*Balanceando a violência*”.

9. IPEA (Org.). **Atlas da Violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em: 10/9/2021.

Recomenda-se que sejam reservadas duas aulas seguidas e/ou no mesmo dia para finalizá-la. Inicialmente sugerimos questionar: “Por que vocês acham que as pessoas dizem: ‘direitos humanos é coisa de quem defende bandido’?”. Em seguida, o/a professor/a os poderá descrever como os direitos humanos têm sido compreendidos por parcelas da sociedade como uma espécie de “oposição” à polícia, para isso, recomenda-se que ele/a realize a leitura do texto “Direitos Humanos: Coisa de Polícia”¹⁰. Depois desta introdução, será desenvolvida a oficina “*Balanceando a violência*”.

A oficina ocorrerá da seguinte forma: divididos no máximo em quatro grupos, os/as alunos/as receberão uma questão para discussão. Nela, duas situações são colocadas, as quais compreendem o tema da falta de segurança e direitos dos policiais junto a imagens e gráficos. A partir de seus conhecimentos e do conteúdo já abordado anteriormente, os/as estudantes deverão analisar as situações e responder as perguntas contidas ao final.

Algumas reflexões que podem auxiliar no debate sobre as questões da oficina “*Balanceando a violência*”

Questão 1: O/A policial é um agente de segurança pública, logo, partimos do princípio de que é um/a trabalhador/a. Além do baixo salário, o/a policial militar também enfrenta uma dura desigualdade salarial. Segundo o 15º Anuário de Segurança Pública divulgado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em julho de 2021, a média salarial de um/a policial militar, entre a categoria de Praça a

10. Direitos Humanos: Coisa de Polícia. **Academia Estadual de Segurança Pública/MS**, 2015. Disponível em: < <http://www.acadepol.ms.gov.br/artigos/direitos-humanos-coisa-de-policia/>>. Acesso em: 8/2019.

Cabo, é de R\$ 5.655,87 enquanto de um Coronel da PM chega à R\$ 25.416,16. A situação se torna mais precária quando observamos o ambiente de violência enfrentado pelos/as PMs, onde o Brasil aparece entre os líderes dos países mais violentos, havendo uma taxa de 50 mil homicídios por ano. Essa desigualdade hierárquica entre os salários é um dos exemplos que o alinhamento entre a polícia e o serviço militar trazem para a realidade. De acordo com o antropólogo Luiz Eduardo Soares, essa ligação direta entre a ação policial com a ação militar retroalimenta o quadro de violência no Brasil, uma vez que forma profissionais dentro da perspectiva de neutralização do inimigo. Fomentar o enfrentamento da polícia com o crime, sem estar baseada em um plano de segurança pública de qualidade, é utilizar a vida do/a policial como “bucha de canhão”, mandá-lo morrer pelo trabalho. Esta fórmula só gera um ciclo de ódio e vingança, como é exposta na imagem, pois cria uma competição de quem mata mais, mas nisso tudo, onde fica o valor da vida do/a policial e a segurança da população?

Questão 2: Nas discussões sobre segurança pública no Brasil é comum que apareça uma argumentação sugerindo atuação “mais enérgica” da polícia para reprimir a criminalidade. Essas afirmações, no entanto, não levam em consideração a figura do/a policial enquanto um sujeito de direito, ou seja, mecaniza o/a policial como mero executor da lei, naturalizando a violência cotidiana que esse/a profissional enfrenta, ignorando os problemas psicológicos acarretado pelo stress e o risco de vida que estão sujeitos, levando muitos ao suicídio. De acordo com o Instituto de Pesquisa, Prevenção e Estudos em Suicídio (IPPES), em levantamento realizado no ano de 2019, foram registradas 143 notificações de suicídios, entre

elas, 83 consumadas entre o corpo militar (Polícia/Brigada Militar e Corpo de Bombeiros). Além disso, o regramento e a hierarquia dentro da Polícia/Brigada Militar impedem que os/as servidores/as tomem medidas para reivindicar melhores condições de trabalho, impondo o silêncio e adoecendo esses/as trabalhadores/as. Os códigos das PM 's têm por base o código militar, que por sua vez, não se adequa à realidade e à atividade requerida desses/as profissionais. Impedidos/as de se organizar em sindicatos, realizar greves ou se manifestar publicamente, a luta por melhores condições de trabalho de policiais é empreitada por seus familiares, que no início de 2017 foram às ruas protestar, pedindo aumento salarial e melhores equipamentos. Sugere-se nessa questão fomentar o debate acerca da condição do/a policial enquanto ser humano e enquanto trabalhador/a que opera na segurança pública.

Questão 3: Além dos dados contidos nessa questão é possível retomar os dados apresentados na questão número 1 sobre a relação porte de armas e impacto na segurança pública dos Estados Unidos e apontar as particularidades do Brasil. Embora no país o porte de arma seja permitido mediante uma série de procedimentos normativos, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, mostrou que temos 2.077.126 armas registradas. Em 2020, ano do último levantamento, foram registradas 186.071 novas armas, 97,1% a mais em relação ao ano de 2019. O mesmo anuário também mostrou que houve um crescimento de mortes violentas intencionais causadas por arma de fogo de 4% em relação ao ano anterior. Por outro lado, ignorando esses dados, surgiram no Legislativo uma série de medidas que visavam flexibilizar o porte de arma para a sociedade

civil. De acordo com o Atlas da Violência de 2020, “desde 2019, já foram editados, pelo menos, 11 decretos, uma lei e 15 portarias do Exército que trarão como consequência a fragilização dos instrumentos de controle e fiscalização de armas de fogo e munições, o aumento do número de armas em circulação no país, a obstaculização do combate ao tráfico ilegal dessas armas e a facilitação de sua obtenção por criminosos, como traficantes e milicianos” (p. 11). É interessante perceber que o aumento da posse de arma de fogo não provocou a diminuição da violência, muito pelo contrário. De 1988 a 2002, antes do Estatuto do Desarmamento (2003), os assassinatos por arma de fogo no Brasil cresciam em média 5,5% ao ano. Após a aprovação do Estatuto, de 2003 a 2017, essa taxa caiu para menos de 1% ao ano.

Questão 4: Essa questão traz um exemplo prático de uma política de segurança pública que aumentou os homicídios e agravou o quadro da violência no local: a intervenção militar no Rio de Janeiro, em 2018. Observamos que pela presença do Exército na região em dois meses cresceu o número de óbitos em decorrência de tiroteios causados pela experiência bélica. Podemos retomar a leitura dos textos trabalhados nos momentos anteriores sobre a História da militarização da polícia e de como sua própria formação se deu na proteção dos governantes e não da população em si. Assim, é possível realizar uma problematização sobre o quadro atual, como o exemplo aqui trazido. As orientações anteriores podem, também, ajudar o debate nessa questão, pois apresentam uma série de dados como morte de policiais, armamento da população, crescimento da violência e reclame por direitos humanos e trabalhistas por parte de servidores/as da segurança pública no

Brasil. Sugerimos que as estratégias e caminhos produzidos pelos/as estudantes sejam apresentadas por eles/as.

Após esse momento sugere-se organizar a turma em círculo para que cada grupo apresente aos demais as suas situações e as conclusões que chegaram. O/a professor/a pode incentivar o debate perguntando aos outros grupos se concordam ou não e se pensaram em outra resposta possível.

Como atividade final sugerimos que o/a docente convide algum profissional da segurança pública - policial ou bombeiro - para conversar com os/as estudantes em aula em relação ao dia a dia, dificuldades e desafios da profissão. Informe sobre o/a convidado/a e peça-os para novamente se juntarem em grupos. Cada grupo ficará responsável por formular ao menos três perguntas, previamente apresentadas para o/a docente antes da visita da/o profissional. Sugerimos que um/a estudante seja o/a mediador/a da conversa junto com o/a docente, outra pessoa ficará responsável por filmar/tirar fotos do encontro e outra gravar/anotar a conversa - com autorização prévia do/a profissional. Antes da conversa, recomendamos apresentar o Projeto de Lei 797/19¹¹, conhecido como “Diretriz de Segurança e Saúde no Trabalho dos Profissionais de Segurança Pública”. A PL contém propostas que objetivam

11. BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 797, de 13 de fevereiro de 2019.** Institui as diretrizes de segurança e saúde no trabalho dos profissionais de segurança pública, na forma que menciona. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1710663. Acesso em 16 set. 2021.

melhorar as condições de trabalho dos/as profissionais da segurança pública, que ainda carecem de políticas públicas nacionais, abordando questões no âmbito das jornadas de trabalho, proteção à maternidade, trabalho noturno, dignidade no trabalho, equipamentos de proteção individual, trabalho em ambiente de risco, higiene no local de trabalho e segurança. Dessa forma, os/as estudantes terão elementos para questionar até que ponto alguns dos artigos que o projeto prevê estão (ou não) sendo cumpridos e poderão discutir o que pensam sobre a implantação de algumas medidas, bem como temáticas que partirem da turma.

No próximo momento, com o material da conversa, os/as estudantes produzirão um jornal. Organizando-se entre si, devem redigir uma redação, a fim de explicar do que se tratou a atividade, apresentar o entrevistado, comentar as perguntas e respostas e os melhores momentos, escolher as melhores imagens para compor a página, além do nome do jornal e *design*. Por fim, eles podem distribuir na escola e/ou entre seus familiares, para divulgar a atividade e as conclusões que chegaram.

Para a produção do jornal, recomenda-se que os/as estudantes façam uso do Powerpoint.

BIBLIOGRAFIA

Direitos Humanos: Coisa de Polícia. **Academia Estadual de Segurança Pública/MS**, 2015. Disponível em: < <http://www.acadepol.ms.gov.br/artigos/direitos-humanos-coisa-de-policia/>>. Acesso em: 8/2019.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. A militarização da segurança pública no Brasil. IN: **Relatório da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”**. Tomo I, Parte I, 2015. Disponível em: <http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/I_Tomo_Parte_1_A-militarizacao-da-seguranca-publica-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 6/2019.

BORGES, Helena. “O estado está negando os direitos humanos dos policiais”. **The Intercept**, fevereiro de 2017. Disponível em: <<https://theintercept.com/2017/02/10/o-estado-esta-negando-os-direitos-humanos-dos-policiais/>>. Acesso em: 8/2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Sistema carcerário brasileiro: negros e pobres na prisão**. 2018. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/sistema-carcerario-brasileiro-negros-e-pobres-na-prisao>>. Acesso em 8/2019.

CONNECTAS. **Brasil se mantém como 3º país com maior população carcerária do mundo**. Disponível em: < <https://www.conectas.org/noticias/brasil-se-mantem-como-3o-pais-com-a-maior-populacao-carceraria-do-mundo/>>. Acesso em 7/2022.

JORNAL NACIONAL. **Estatuto do Desarmamento ajudou a reduzir homicídios no país, diz Ipea**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/6/05/estatuto-do-desarmamento-ajudou-a-reduzir-homicidios-no-pais-diz-ipea.ghtml>>. Acesso em 7/2022.

PADRÓS, Enrique Serra; MARÇAL, Fábio Azambuja. Terror de Estado e Doutrina de Segurança Nacional: os anos de chumbo no Brasil e na América Latina. **Revista Ciências & Letras**, Porto Alegre: FAPA, n. 28, 2000

RIBEIRO, Lucas Cabral. **História das polícias militares no Brasil e da Brigada Militar no Rio Grande do Sul**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. São Paulo, p. 1-21, 2011.

SMINK, VERONICA. **Onde ficam as prisões mais superlotadas da América Latina**. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-58851195#:~:text=O%20Brasil%2C%20que%20ocupa%20a,primeiro%20e%20segundo%20colocados%2C%20respectivamente.>>. Acesso em 7/2022.

TORRES, Sergio. Policiais ganharam gratificação “faroeste”. **Folha de São Paulo**, abril de 1997. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/4/09/cotidiano/26.html>>. Acesso em: 08/2019.

ANEXOS (MATERIAIS PARA ENTREGA AOS/ ÀS ESTUDANTES)

TEXTOS



População, Estado e Polícia no Brasil atual

Ainda nos tempos atuais, percorre pelo imaginário brasileiro a ideia de que Polícia e Direitos Humanos são temas antagônicos, uma inverdade que é fruto das nossas raízes históricas autoritárias. Por exemplo, uma relação positiva entre os dois é a proteção e respeito. Quando a polícia cumpre seu dever constitucional, ela também está coibindo violações aos Direitos Humanos, como o direito à vida e à dignidade humana. Mas antes de irmos ao passado, que tal entender como está nosso quadro atual?

Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, o Brasil até 2020 concentrava a terceira maior população carcerária do mundo, sendo a sua maioria composta por pessoas negras, pobres e moradores/as de periferias. Entre 2009 e 2013, a polícia brasileira cometeu em média seis homicídios por dia.

Segundo o 8º Anuário de Segurança Pública, do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, publicado em 11 de novembro de 2014, nesse período foram registrados ao todo 11.197 mortes.

A polícia com o maior índice de mortes foi a do Rio de Janeiro, seguida de São Paulo, Bahia e Pará, estados que, no período, eram governados por diferentes partidos políticos, sugerindo que a violência policial é uma cultura suprapartidária, ou seja, está além dos diferentes espectros políticos.

Por outro lado, o Brasil é o país com o maior número de policiais assassinados no mundo, só entre 2012 e 2013 foram 937 policiais. Apesar de desempenharem uma atividade tão importante para a sociedade, estes/as servidores/as públicos/as também são vítimas de graves violações de direitos humanos e trabalhistas em comparação a outras categorias. Em alguns casos, por exemplo, não ganham adicional por trabalho noturno e nem são remunerados por trabalho extra. Além disso, em todo território brasileiro são privados do direito de sindicalização e de greve, algo fundamental para a luta por melhores condições de trabalho. Por sua vez, os praças, aqueles que formam a base da corporação policial-militar e que tendem a ser recrutados nas camadas mais pobres da sociedade, são os mais expostos ao perigo, indicando que a hierarquia policial tem relação com a desigualdade econômica em nosso país.

Os números do investimento na área da segurança pública são alarmantes. Segundo o 9º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, em 2013 o Brasil gastou aproximadamente R\$ 61 bilhões; no entanto, os custos gerados pelas operações foram mais de quatro vezes maiores, em torno de R\$ 258 bilhões. Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, nessa



conta, a maior parte foi em decorrência da perda de capital humano e pagamento de indenizações por morte e invalidez. Dessa forma é possível afirmar que, ao mesmo tempo em que os policiais militares integram o aparato repressivo do Estado, sofrem pela falta de elaboração de políticas públicas de segurança eficientes.

A partir deste pequeno quadro é possível perceber que os problemas na segurança pública e as contradições nas relações entre polícia, população e Estado são muito mais complexas do que discursos imediatistas dão a entender. Portanto, para compreender a situação atual é importante retroceder no tempo com a seguinte pergunta: Quais escolhas, no âmbito da segurança pública, nos levaram à situação que estamos hoje? E quais respostas esse histórico pode nos trazer, a fim de resolver nossos problemas atuais?

Segurança Pública no Brasil Colônia e Império (1500-1889)

Do ponto de vista de organização e instrução, a polícia brasileira desde seus primórdios no Brasil Colônia (1500-1822), passando pelo Império (1822-1889) e hoje na República (1889-presente), se constituiu como uma força militar com a finalidade de garantir a ordem social. A Polícia militarizada, tal como conhecemos hoje, não é uma criação da ditadura civil-militar (1964-1985), mas fruto de um longo processo, a qual construiu critérios, leis e normas que transformaram



a polícia em um órgão de repressão. Com a instauração da República, a polícia se converteu em um exército estadual, a serviço das oligarquias regionais representadas na figura do governador.

Se retrocedermos ainda mais no tempo, vemos que o princípio de defesa do inimigo interno e externo está na nossa cultura desde a ocupação colonial. Foi em função da 1ª Linha, composta por militares portugueses, para ocupar e preservar os territórios conquistados, impedindo que as novas terras fossem invadidas por outros estados europeus, ao mesmo tempo em que deveriam submeter a população indígena e negra ao poder da Coroa.

Em 9 de setembro de 1542 foi promulgado um termo na Câmara Municipal de São Vicente, litoral do estado de São Paulo, no qual foi oficializada a primeira milícia¹² criada no Brasil, na condição de segunda linha-auxiliar das forças de segurança oficiais. A partir de 1570 foi remodelada e passou



12. Milícia é a designação genérica das organizações militares ou paramilitares, ou de qualquer organização que apresente grande grau de atuação. O termo refere-se a organizações compostas por cidadãos comuns armados ou com poder de polícia que, teoricamente, não integram as forças armadas ou a polícia de um país. As milícias podem ser organizações oficiais mantidas parcialmente com recursos do Estado e em parceria com organizações de caráter privado, muitas vezes de legalidade duvidosa. Podem ter objetivos públicos de defesa nacional ou de segurança interna, ou podem atuar na defesa de interesses particulares, com objetivos políticos e monetários. São ainda consideradas milícias todas as organizações da administração pública terceirizada e que possuam estatuto militar, não pertencendo, no entanto, às Forças Armadas de um país, isto é, ao Exército, Marinha de Guerra ou à Força Aérea.

a compor a estrutura militar, utilizada então para a defesa do território.

Se disseminando pelo país, as tropas de segunda linha eram definidas como auxiliares do Exército Português. Modelo que perdura até hoje, visto que as atuais Polícias Militares ainda têm forte vínculo com o poder militar, servindo de força auxiliar ao Exército Brasileiro.

A terceira Linha eram as Ordenanças, organização destinada a segurança pública de caráter militar. Os únicos requisitos para entrar nessa organização era ter influência política e força física, pois uma de suas funções era realizar a vigilância e o controle da população negra escravizada.

As tropas de primeira, segunda e terceira linhas duraram até 1824, quando o Imperador Dom Pedro I decretou que as tropas de primeira linha fossem absorvidas para a formação do Exército Nacional. As tropas de segunda linha foram então transformadas em polícia militar auxiliar do Exército, já a terceira linha foi extinta e suas funções absorvidas pela polícia e, no seu lugar, foi criada a Guarda Municipal.

Por decreto de 18 de julho de 1831, no Período Regencial, as milícias ainda existentes foram substituídas pela Guarda Nacional, com a finalidade de reprimir motins e revoltas militares no Rio de Janeiro e preservar a ordem social e defender o Estado e as instituições.



Em 1840 foi criado o Corpo Policial Permanente que visava a manutenção da segurança interna e preservação do sistema econômico, político e social atrelado ao modelo agrário-escravocrata. Hierarquicamente superior aos praças¹³, internamente, tiveram como alvos principais pobres e negros escravizados.

A militarização do Corpo Policial Permanente era considerada indispensável, pois seu trabalho foi pensado para disciplinar os praças. Assim, infrações disciplinares eram severamente punidas com prisão, tortura e até pena de morte. A última punição foi oficialmente abolida apenas em 1851.

Segurança Pública na República Velha (1889-1930)

No Brasil, logo após o golpe militar contra a Coroa e a instauração da República em 1889, em São Paulo, o Corpo Policial Permanente foi mantido. Isso se deu, pois seu caráter mais militarizado que as demais organizações de segurança do Estado foi utilizado para a manutenção da recém-nova ordem política. Assim, a nova República brasileira nasceu sob organização e a instrução militarizada.

13. Praça é o que pertence à categoria inferior da hierarquia militar, constituída por alunos oficiais, suboficiais, sargentos, cabos, soldados, recrutas, e em vários estados, a Polícia Militar.



Após a consolidação da República houve relativo retorno dos militares aos quartéis. No entanto, a oligarquia cafeeira de São Paulo temia que os demais Estados da Federação brasileira se aliassem contra seus interesses. O estado paulista era o mais rico e poderoso politicamente e as circunstâncias o convenceram da necessidade de criação de uma força militar estadual e fiel ao governador. Dessa forma, foram criados diversos órgãos de segurança estadual como a Força Pública Paulista, Guarda Cívica da Capital, Guarda Cívica do Interior, todas inteiramente militarizadas, sob comando do governador.

Uma missão francesa foi contratada em 1906 para a formação e instrução militar de toda a Força Pública Paulista e, após oito anos, a força policial paulista ostentava um alto padrão de organização e disciplina, tornando-se um poderoso instrumento de repressão e segurança a serviço das elites, ou seja, não tinham qualquer compromisso com a segurança dos mais pobres. Sob receio de motins de outros estados e entre a própria população, a polícia paulista passou a ser vista como instrumento de destruição do inimigo interno, organizada como um exército para conter qualquer tentativa de mudança da ordem social.

A União, temendo um avanço desenfreado do poder dos governadores, criou a Lei 1860, de 4 de janeiro de 1909, que no artigo 7º e 32º ordenava o serviço militar obrigatório e colocava as forças estaduais como forças auxiliares da Guarda Nacional à disposição da União. Tal lei consolidou, portanto,



as polícias militares estaduais como forças auxiliares do Exército brasileiro, como é hoje em dia.



Segurança Pública na ditadura civil-militar (1964-1985)

Em 13 de dezembro de 1968 foi baixado o Ato Institucional nº 5, que aumentou ainda mais os poderes da ditadura civil-militar e incrementou a repressão política. A Doutrina de Segurança Nacional, então, ganhava força de lei.

Segundo Cecília Coimbra, a Doutrina de Segurança Nacional começou pela revisão do conceito de defesa nacional. Tradicionalmente atribuída à proteção das fronteiras contra ataques externos, no final dos anos 1950 foi modificada partindo de uma nova perspectiva: a luta contra o “inimigo interno”. Essa revisão apoiava-se na bipolarização do mundo em Guerra Fria (EUA X URSS). As Forças Armadas começaram a propagar entre a corporação a ideia que o “inimigo” poderia estar em qualquer ambiente, utilizando quaisquer meios para atingir seu objetivo. Dessa forma, ele poderia se “disfarçar” de sacerdote, professor/a, estudante, camponês ou camponesa, vigilante, operário/a, etc. Assim, todos/as os/as brasileiros/as foram colocados/as sob suspeita.

O Ato Institucional nº 5 deu início a um dos períodos mais violentos e repressivos da República; a guerra contra a “subversão” foi colocada como justificativa para criação de inúmeros

aparelhos repressivos, utilizados para promover perseguições políticas, sequestros, torturas, mortes e desaparecimentos de opositores políticos da ditadura civil-militar.

Portanto, a história do Brasil recente nos mostra que as polícias brasileiras em poucos momentos foram utilizadas, de fato, em prol da segurança da população, mas, sim, como mecanismo de manutenção da ordem social, econômica e política vigente, com direcionamento sempre aos interesses das classes dominantes. O *inimigo interno*, por ser uma figura criada, está sempre mudando de acordo com esses interesses. Isto nos leva à questão: quem seria o atual “inimigo interno”? A polícia está a serviço de quem?

As polícias militares hoje

As formas de organização, formação e treinamento da polícia, desde a Colônia até os dias atuais, foram escolhas de sucessivos governantes para disciplinar os corpos de policiais militares e para melhor capacitá-los enquanto instrumentos de disciplina das classes populares. Portanto, a militarização da Polícia, para além de um processo histórico, é algo que se perpetua nos tempos atuais.

Esta organização, no entanto, não é por acaso, pois ela favoreceu que os órgãos policiais reprimissem movimentos sociais, sindicais, pessoas negras, pessoas em vulnerabilidade



social, moradores/as de periferias em diversos governos, tanto na ditadura, como na democracia, tanto em governos de esquerda, como de direita.

Com o fim da ditadura, foi extinto da segurança pública o DOPS (Departamento de Ordem Política e Social). Contudo, foram mantidos alguns órgãos como a Justiça Militar, uma justiça interna para apurar crimes de militares formada por militares e que, apesar de ser mantida com recursos públicos, não responde a qualquer ordem civil.

Assim, é possível perceber que a polícia não se adaptou ao regime democrático, e que **historicamente ela é concebida mais como força de controle contra a população, do que voltada para a prevenção da criminalidade.**

A guerra contra um suposto “inimigo interno” faz com que a Polícia, muitas vezes, não reconheça que a população mais pobre é portadora de direitos humanos fundamentais, sendo geralmente vista como suspeita.

O Brasil, até 2020, possuía a terceira maior população carcerária do mundo; de 1995 a 2016, o número de pessoas presas passou de 148 mil para aproximadamente 660 mil. Porém, prender e matar mais pessoas não significou a melhora na segurança pública, apenas gerou uma guerra sem fim que a cada dia vitima mais policiais e civis.



Mas afinal de contas, quem está sendo preso no Brasil?

Segundo o Levantamento Nacional de Informações. Penitenciárias - INFOPEN, desenvolvido pelo Ministério da Justiça, em 2018, 61,7% da população carcerária no Brasil é negra ou parda, sendo que estes representam 53,63% da população em geral. Os brancos, inversamente, apesar de serem 45,5% da população em geral, representam apenas 37,2% da população carcerária.

De acordo com o Departamento Penitenciário Nacional (Depen), em 2014, 75% dos encarcerados têm até o Ensino Fundamental completo, um indicador de baixa renda.

Hoje no Brasil quem é preso, majoritariamente, são pessoas negras e/ou pobres.



REFERÊNCIAS DOS TEXTOS:

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Edição VIII. São Paulo, 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Sistema carcerário brasileiro: negros e pobres na prisão, 2018**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/>

sistema-carcerario-brasileiro-negros-e-pobres-na-prisao. Acesso em 17/9/2021.

COIMBRA, Cecília Maria B. Doutrinas de Segurança Nacional: banalizando a violência. **Psicologia em Estudo**: Maringá, n. 2, v. 5, p. 1-22, 2000.

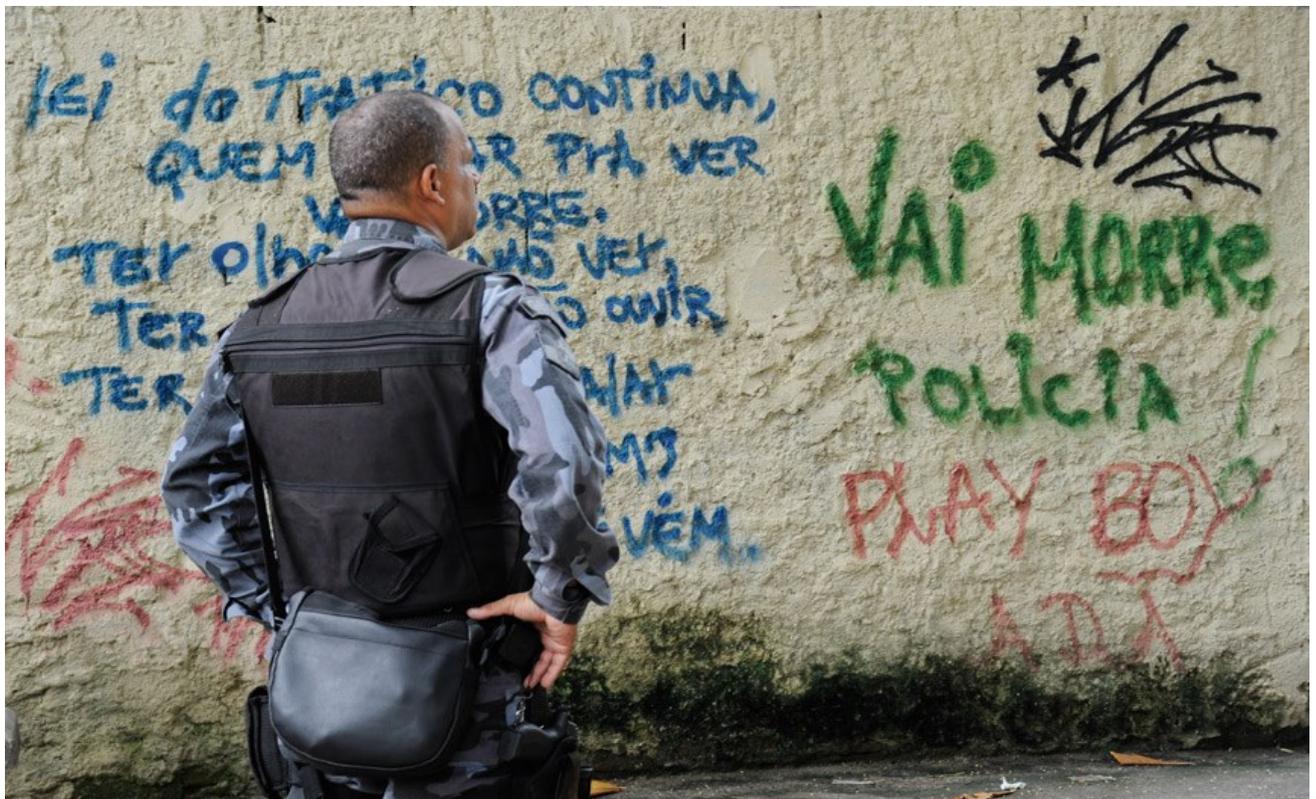
GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **A militarização da segurança pública no Brasil**. IN: Relatório da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”. Tomo I, Parte I, 2015. Disponível em: <http://comissaoдавerdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/I_Tomo_Parte_1_A-militarizacao-da-seguranca-publica-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 6/2019.

RIBEIRO, Lucas Cabral. **História das polícias militares no Brasil e da Brigada Militar no Rio Grande do Sul**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. São Paulo, p. 1-21, 2011.

OFICINA “BALANCEANDO A VIOLÊNCIA”

1 - Em 1995, o Governo do Estado do Rio de Janeiro instituiu uma gratificação “por mérito”, destinada a servidores que participassem de operações policiais “demonstrando alto preparo profissional ao agirem com destemida coragem para alcançar o sucesso das missões”. (Decreto da Secretaria de Estado de Fazenda e Planejamento

do Rio de Janeiro, 1998). Esse pagamento, conhecido como “Gratificação Faroeste”, na prática, aumentou a violência e as taxas de letalidade nos confrontos entre policiais e civis. Ele acabou por estimular que policiais entrassem cada vez mais em confrontos, fazendo disparar o número de policiais assassinados. Na sua opinião, estimular o enfrentamento é uma boa política pública de segurança? Esta política gera maior sensação de segurança? A vida do/a policial está sendo valorizada pelo Estado? Justifique suas respostas.



O que está escrito na parede?

Quem está na imagem?

Qual o local desta imagem?

Como esta imagem nos ajuda a entender a segurança pública no Brasil?

Imagem 1 - Policial em operação numa comunidade. **Fonte:** <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/7/7/sancionada-lei-que-agrava-penas-de-crimes-cometidos-contra-policiais-e-militares>>

2 - Hoje em dia se verifica um apelo muito grande da população reivindicando segurança. O doutor e professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Jorge da Silva, ao analisar a realidade de profissionais de segurança pública do Rio de Janeiro, constatou as péssimas condições de trabalho que o Estado oferece. Esses/as trabalhadores/as não têm direito a greve ou hora extra, enquanto seus salários seguem atrasados, sofrem com a falta de equipamentos, o que faz que sua vida corra ainda mais perigo. A tensão da profissão sem acompanhamento psicológico leva inúmeros/as policiais a desenvolver sérios problemas mentais e, em alguns casos, até ao suicídio. De acordo com o Instituto de Pesquisa, Prevenção e Estudos em Suicídio (IPPES), em levantamento realizado no ano de 2019, foram registradas 143 notificações de suicídios, entre elas, 83 consumadas entre o corpo militar. Ao mesmo tempo há na sociedade um discurso enfático que defende que “a polícia tem que ir pro confronto”, “tem que matar mesmo”, “bandido bom é bandido morto”, mesmo o Brasil já sendo uns dos países campeões em assassinatos. Qual(is) resultado(s) pode(m) advir de uma polícia mais combativa e agressiva, nestas condições? É possível visualizar que o Estado está valorizando o trabalho do profissional de segurança pública?



O que está escrito no cartaz?

O que há atrás dele?

Quem são os sujeitos citados e homenageados?

Quem seria o público alvo dessa mensagem?

Qual é a importância de enfatizar essa mensagem nos dias atuais?

Imagem 2 - ONG

Rio de Paz realiza em Copacabana homenagem aos 61 PMs mortos em 2015 no Rio. **Fonte:** <<http://cbpmrj.com.br/ato-em-copacabana-homenageia-61-pms-mortos-em-2015-no-rio/>>

3 - Até 2012, os policiais militares do Pará deixavam seu equipamento no quartel antes de irem para casa. A média era de 15 PMs assassinados por ano. Avaliando como alto, o governo estadual determinou que o policial poderia andar com arma durante sua folga. No ano seguinte, a média de policiais mortos na folga dobrou para 30. Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em

2018, 371 PMs foram assassinados no Brasil, destes, 290 estavam fora de serviço. Estes dados demonstram que mesmo profissionais com treinamento e em posse de suas armas são vítimas da violência. Além disso, revelam que uma polícia que vive 24 horas por dia armada tem maior chance de ser morta, pois em uma situação de perigo, sua profissão é facilmente exposta. Ao mesmo tempo, há um discurso cada vez mais forte defendendo o porte e/ou posse de armas pela população civil. Qual(is) resultado(s) mais armas circulando na sociedade pode trazer para a polícia? Mais armas na mão da população civil significa mais segurança?

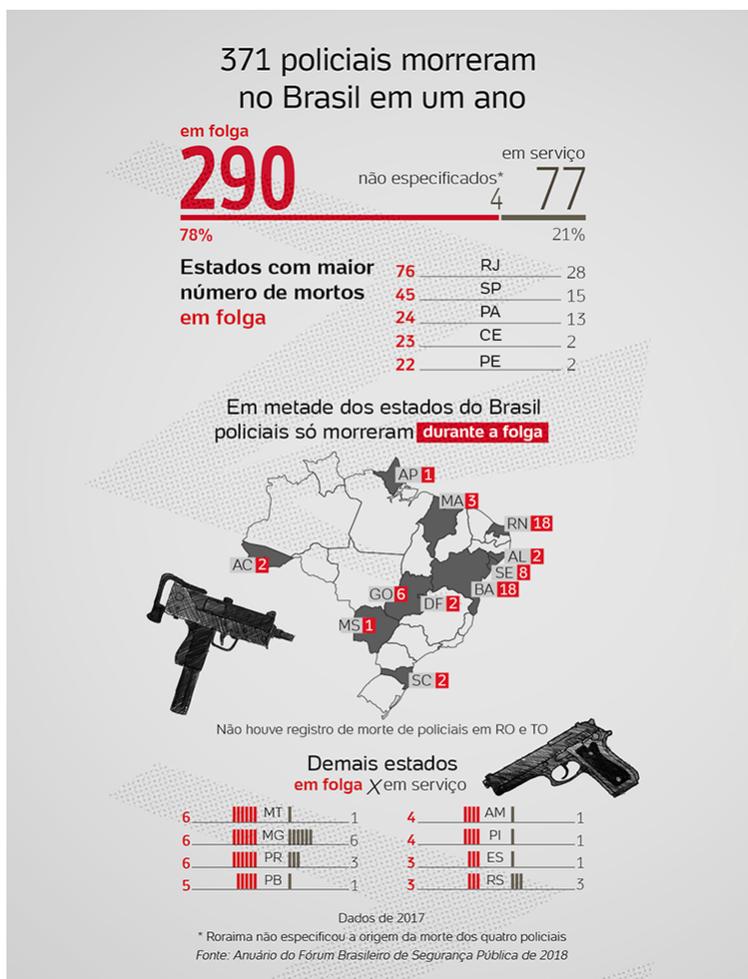


Imagem 3 - Mortes de PMs no Brasil segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública em 2018. **Fonte:** <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/01/17/policia-armamento-mortes-folga-violencia.htm>>

Sobre o que são os dados contidos na imagem?

Em qual situação o/a policial corre mais risco de sofrer homicídio?

Em quais estados há maior índice de policiais mortos?

Ao que você atribui esses números?

Quais conclusões podemos chegar sobre esses números?

4 - Segundo Jaqueline Muniz, professora de Segurança Pública da Universidade Federal Fluminense: “quando o soldado ingressa na polícia já é um morto vivo, porque acaba sendo vítima e refém dos preconceitos de uma política pública errada. Há toda uma construção para fazê-los acreditar que são heróis, que devem morrer pelo dever”. Esta afirmação advém do próprio modelo de polícia que o estado brasileiro adotou, de defesa da ordem e do estado, e não do cidadão, da cidadã e da vida. Como consequência desta política pública, a violência se volta para o/a policial. Especialistas e defensores/as de direitos humanos defendem um combate a violência através de estratégias e políticas públicas inteligentes, que visem poupar vítimas de ambos os lados e humanizar estes/as profissionais. Contudo, o que se percebe nas políticas públicas há anos é o incentivo ao enfrentamento direto da polícia com as organizações criminosas. Quais resultados as políticas públicas de segurança passadas trouxeram, na opinião do grupo? O governo tem responsabilidade pela atual situação da polícia? Quais caminhos ou estratégias o governo poderia adotar para poupar a vida de policiais e da população?



Imagem 4 - Números de dois meses de intervenção militar no Rio de Janeiro, em 2018. Segundo o Observatório da Intervenção, a intervenção “na prática mantém operações de visibilidade em poucas áreas, enquanto autoriza as polícias fluminenses a manter a guerra às drogas nas favelas, provocadora de confrontos que expõem moradores e policiais ao fogo cruzado”, além disso “não houve ação de desarticulação de corrupção dentro das polícias, a despeito das promessas de ministros e autoridades”.

Fonte: <https://www.huffpostbrasil.com/2018/04/26/em-2-meses-de-intervencao-no-rio-aumentam-tiroteiros-balas-perdidas-e-mortes_a_23421056/>

Houve alteração no número de tiroteios?

É possível identificar alguma estratégia de segurança pública por trás destes números? Qual(is)?

Estes números refletem uma atuação policial que valoriza a vida?

QUER CONHECER MAIS SOBRE O TEMA?

LEIA:

BUENO, Samira; LIMA, Renato Sérgio (org.). Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/7/anuario-2021-completo-v-6-bx.pdf>



ASSISTA:

GUERRAS DO BRASIL.DOC - Episódio: Universidade do Crime. (Direção: Luiz Bolognesi. Brasil: Netflix, 2019, 26 minutos)

Steven Universe, One Piece & Segurança Pública. (Canal Meteoro Brasil, 2018. 8: 56 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PdHIfwoSB-8>



ACESSE:

Fórum Brasileiro de Segurança Pública: <https://forumseguranca.org.br/>

Observatório de Segurança Pública: <https://www.observatoriodeseguranca.org/>

Observatório da Intervenção: <http://www.observatoriodaintervencao.com.br/>



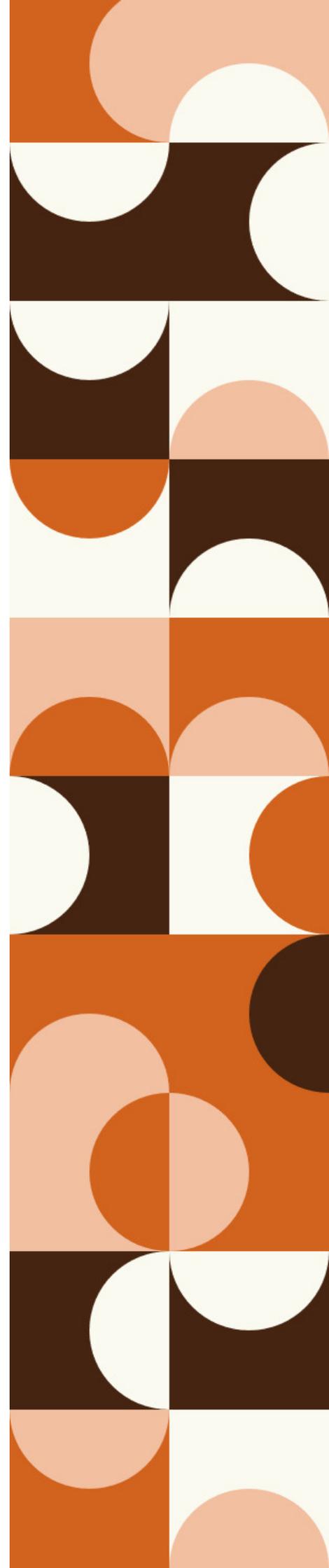
Proposta pedagógica II

Questões de gênero e história das mulheres

Amanda Nunes Moreira¹
Natiele Gonçalves Mesquita²

1. Professora da rede pública estadual e privada de Pelotas/RS, Mestra em Ensino de História (Prof. História/FURG). Supervisora da área de História do PIBID UFPel / 2018-2020.

2. Professora das redes municipal e estadual de Pelotas/RS, Mestra em História (Prof. História/FURG). Supervisora da área de História do PIBID UFPel / 2018-2022.



Discutir a história das mulheres e das relações de gênero na sala de aula tem sido uma tarefa essencial e urgente em escolas de todo o Brasil. A História colonial, que enaltece os aspectos masculinos, brancos, europeus, cisheteronormativos³ da História, cada dia menos dialoga com as juventudes periféricas.

Nos últimos anos, as discussões a respeito de gênero, feminismos e diversidade sexual, têm avançado e se popularizado. Ao mesmo tempo, as violências física, política, sexual, psicológica, institucional contra as mulheres segue se perpetuando, em maior número contra mulheres negras e indígenas.

Isso demonstra que trazer o direito das mulheres à luz do ensino de História é tarefa necessária. Para além da identificação das estudantes, da visibilidade das mulheres, os estudantes, potenciais perpetuadores da misoginia, necessitam ter acesso a visões de mundo que partem de subjetividades menos presas aos conceitos de feminilidade e masculinidade.

Essas discussões são de extrema relevância, principalmente nos espaços de formação para que possamos desconstruir o que até então se apresentava e, por vezes, ainda se apresenta, enquanto

3. Sobre o conceito, ver: DIOTTO, Nariel; SOUTO, Raquel Buzatti. Desigualdade de gênero e misoginia: a violência invisível. In: JORNADA DE PESQUISA E EXTENSÃO DO CURSO DE DIREITO DA FACULDADE METODISTA DE SANTA MARIA, XX e IX, 2018, Santa Maria. Anais [...]. Santa Maria: 2018. Disponível em: http://metodistacentenario.com.br/jornada-de-direito/anais/10a-jornada-de-pesquisa-e-9a-jornada-de-extensao-do-curso-de-direito/artigos/5-ciencias-criminais-processo-penal-e-direitos-humanos-perspectivas-dialogos-e-embates/desigualdade-de-genero-e-misoginia_a-violencia-inisivel.pdf

natural. Para a pesquisadora Guacira Lopes Louro, os processos culturais acabam definindo essa “naturalização”, pois

produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição do gênero - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura, portanto, com marcas dessa cultura [...] As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2013, p. 11).

Para Regina Navarro Lins, “os conceitos de feminino e masculino são prejudiciais a ambos os sexos por despotencializar as pessoas, aprisionando-as a estereótipos” (LINS, 2007, p. 145). Dessa forma, perspectivas pedagógicas que tenham como objetivo a construção da autonomia, combatendo os papéis conservadores de gênero, devem estar nos nossos horizontes curriculares e sequências didáticas. Vislumbrando estes objetivos, as duas atividades que trazemos neste Caderno Temático para serem desenvolvidas em sala de aula são: *Não é amor é trabalho invisível* e *Sujeito feminino na Revolução Russa*.

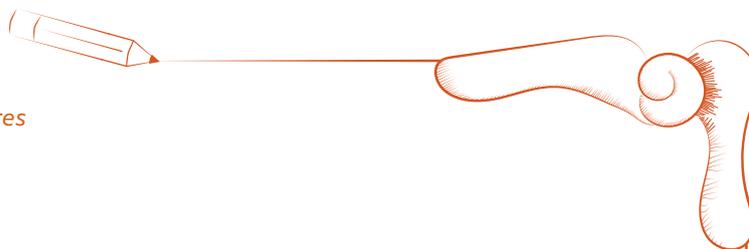
A primeira atividade, intitulada *Não é amor é trabalho invisível*, parte do Dossiê CoronaChoque e Patriarcado, lançado em março de 2021 pelo Instituto Tricontinental de Pesquisa Social. Neste estudo são expostos dados a respeito da divisão sexual do trabalho doméstico durante a pandemia de Covid-19, concluindo que no

Brasil, 85% do trabalho de cuidado não remunerado é realizado por mulheres. A partir desta realidade, a atividade propõe que estudantes de Ensino Fundamental e Médio reflitam a respeito da desigualdade no trabalho doméstico em suas famílias, investigando e comparando os tempos históricos com a atualidade e propondo o protagonismo de todos/as nas tarefas domésticas.

Na segunda atividade, *Sujeito feminino na Revolução Russa*, propomos a análise de fontes antagônicas, conforme preconizado pela historiadora portuguesa Isabel Barca, a respeito da participação das mulheres na Revolução Russa. A interpretação destas fontes possibilita o desenvolvimento em diversos adiantamentos, englobando a construção da reflexão histórica autônoma de estudantes, possibilitando que esses/as sejam protagonistas da construção do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. A atividade em questão, apresenta o estudo da Revolução Russa e o desenvolvimento de uma visão deslocada dos papéis femininos no que diz respeito à guerra e protagonismo político de mulheres.

Essa é uma temática que esteve, durante muito tempo, colocada à margem da historiografia, dos materiais didáticos, dos debates e das aprendizagens do ensino de História no âmbito dos espaços de socialização, principalmente do ambiente escolar. Guerras, conflitos, revoluções e o espaço público eram relacionados apenas aos homens, assim a construção do conhecimento histórico acabava “esquecendo” da participação das mulheres, também, nesses contextos históricos. É necessário proporcionar visibilidade a todos os sujeitos históricos.

Esperamos que estas atividades possibilitem o desencadeamento de diversas reflexões e discussões tanto para educadores e educadoras quanto para educandos/as. Que sirvam também de incentivo e pontapé inicial para projetos, construções, descobrimentos, conexões, autocríticas e novas formas de ver as relações de gênero, para além do binarismo limitador que silencia e adocece jovens – desde o passado até o presente.



Atividade I

TÍTULO DA ATIVIDADE: *NÃO É AMOR É TRABALHO INVISÍVEL*

Público alvo: Ensino Fundamental e Médio

Objetivo geral:

Identificar o serviço doméstico como trabalho, valorizando tais tarefas e problematizando a divisão sexual destas.

Objetivos específicos:

Compreender que cuidado é trabalho;

Problematizar a desigualdade entre trabalho doméstico não remunerado realizado por homens e mulheres;

Debater o chamado trabalho invisível;

Pesquisar a respeito do trabalho invisível em gerações passadas das famílias;

Agir frente a necessidade da realização das tarefas domésticas.

Relação com a BNCC:

Temas transversais -

Economia (Trabalho); cidadania e civismo (vida familiar e social, educação em Direitos Humanos).



Ensino Fundamental -

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

Ensino Médio - Competência Específica 4

Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.

Duração da atividade: 4 aulas

Materiais e/ou equipamentos necessários: caneta e quadro ou folhas e cópias impressas.

Introdução da atividade: Colega educador e educadora, esta atividade tem como objetivo trazer à tona o debate em torno da feminização e desvalorização do trabalho doméstico, buscando que estudantes de níveis Fundamental e Médio visualizem seu papel nas tarefas em suas casas e a possível sobrecarga de mulheres e meninas em suas famílias. Esta atividade, para além das habilidades e transversalidades pretendidas pela BNCC, também pode ser utilizada em datas alusivas ao 1º de maio, Dia do Trabalhador

e da Trabalhadora ou demais atividades escolares que debatam a questão dos mundos do trabalho. Além disso, a atividade pode potencializar a relação histórica com outros recortes temporais, partindo do tempo presente, servindo como um potente tema gerador para o estudo, por exemplo, do período escravista no Brasil, da época medieval, do princípio da divisão sexual do trabalho, entre outras temáticas.

O plano de aula aqui exposto parte de uma campanha nacional fomentada pelo Instituto Tricontinental de Pesquisa Social a partir da data de 8 de março de 2021, em meio a pandemia de Covid-19, em que a sobrecarga do trabalho doméstico fora ainda mais acentuada para as mulheres ao redor do mundo. Porém, tal sobrecarga extrapola a exceção da pandemia e está presente na vida de milhares de mulheres, inclusive estudantes das nossas salas de aulas e colegas de trabalho.

TEXTO INTRODUTÓRIO:

O TRABALHO INVISÍVEL

O trabalho doméstico e de cuidado de crianças e idosos recai, na maioria das vezes, sob **mulheres e meninas** ao redor do mundo. Esse tipo de atividade é conhecida também como **“trabalho invisível”, pois não é remunerado**, mas espera-se que as mulheres cumpram o papel de fazê-lo.



Essa situação se tornou ainda **mais desigual durante a pandemia**, onde as pessoas em quarentena ficaram mais presas ao ambiente doméstico, aumentando a sobrecarga de trabalho feminina. As tarefas domésticas, como cozinhar, limpar, também são atividades consideradas de cuidado e **essenciais para viabilizar o trabalho “fora de casa”**.

A realidade brasileira aponta que 85% do trabalho de cuidado é feito por mulheres. Nos casos das mulheres que trabalham fora de casa, a desigualdade persiste: elas cumprem, em média, **mais de 8 horas a mais em obrigações domésticas em relação aos homens que também trabalham fora**.

A atividade está organizada em cinco momentos, conforme explicado abaixo:

1º momento: Conhecimentos prévios

Para iniciar a discussão, se parte do que os/as estudantes conhecem a respeito da ideia de trabalho invisível, trabalho doméstico e divisão sexual do trabalho. Neste momento é válido problematizar o binarismo presente desde a infância, dando como exemplo as brincadeiras consideradas para meninas, com bonecas, utensílios de cozinha, ao contrário dos brinquedos e brincadeiras voltadas aos meninos. Algumas perguntas geradoras para fomentar o debate:

Quem realiza a maior parte do trabalho doméstico na sua casa? O trabalho de cuidado com crianças e idosos/as é considerado trabalho? Manter a higiene da casa e o cozimento dos alimentos não deveria ser tarefa de todos moradores da casa? Por que o trabalho doméstico é mal remunerado ou não remunerado?

2º momento: Leitura e discussão do texto introdutório

O texto introdutório tem o objetivo servir como referência para o desenvolvimento da reflexão a respeito do trabalho invisível. O educador ou educadora pode utilizá-lo impresso ou reproduzi-lo no quadro. As dúvidas podem ser tiradas no decorrer da leitura conjunta do texto, que irá completar as discussões iniciais previstas no primeiro momento.

3º momento: Transformação da realidade

Neste momento, a educadora ou educador questionará a turma a respeito da realidade vivenciada em suas famílias e encaminhará a

atividade, que consiste na produção de uma *selfie*, vídeo ou relato da realização de uma tarefa doméstica. Esta etapa tem como objetivo principal problematizar junto a estudantes que ainda não realizam as atividades domésticas sobre a necessidade de fazê-las.

4º momento: Estudo com fonte

A fonte histórica a ser estudada será a partir de narrativas, contadas pelos/as mais velhos/as. Desta forma, estudantes irão conversar com familiares, preferencialmente um homem e uma mulher, para relatarem quem e em que condições eram realizadas as tarefas domésticas nas casas em suas infâncias. A entrevista pode ser estruturada em algumas questões abaixo, podendo ser acrescentadas outras. Sugere-se que entregue impresso duas cópias, para que haja a comparação entre homens e mulheres:

<p>Gênero da pessoa entrevistada:</p> <p>() homem cis () mulher cis () homem trans () mulher trans () pessoa não binária () outro</p> <p>1. Quem realizava as atividades domésticas durante a sua infância? E adolescência?</p> <p>2. Em que momento passou a contribuir nas tarefas domésticas de sua casa?</p> <p>3. Quanto tempo do seu dia é dedicado às tarefas domésticas hoje em dia?</p> <p>4. Você trabalha fora de casa? Quantas horas por dia?</p> <p>5. Já deixou de realizar algum projeto de vida em função das tarefas domésticas da sua casa?</p>
--

5º momento: Socialização dos resultados

Após a etapa em que estudantes irão contribuir nas tarefas e analisar a realidade familiar, a turma pode sentar em círculo e apresentar os resultados de suas pesquisas. A educadora ou educador poderá, a partir disso, tecer comparações temporais entre o atual trabalho invisível e do passado próximo, a partir dos relatos, ressaltando os pontos em comum e os divergentes nas diversas experiências vivenciadas pelos/as estudantes. Também pode ressaltar a importância da coletivização das tarefas, vislumbrando a diminuição de sobrecarga das pessoas envolvidas. Sugere-se que a educadora/educador também traga imagens da realização das tarefas em sua casa, assim como relatos de pessoas mais velhas de sua família.

QUER CONHECER MAIS SOBRE O TEMA?

LEIA:

ARRUZZA, Cinzia; FRASER, Nancy; BHATTACHARYA, Tithi. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.

ASSISTA:

“SILVIA FEDERICI | Eles chamam de amor, nós chamamos de trabalho não remunerado” (TV Boitempo, 2020, 4:03 minutos) Disponível em:



https://www.youtube.com/watch?v=bFSI4nEB6jl&ab_channel=TVBoitempo



“Aula 1 | DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO | Curso: Feminismo e democracia, com Flávia Biroli” (TV Boitempo, 2018, 3:35 minutos) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EWM3X-BMbQg&ab_channel=TVBoitempo

“O Trabalho Invisível” (Produção: Sendero Filmes | Realização: Sesc, 2021. 10:21 minutos) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Mgjd8XPeBn0&ab_channel=SescBertioga

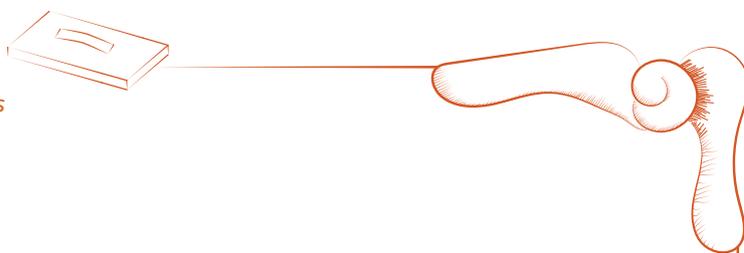
ACESSE:



“Desatando a crise; trabalhos de cuidados em tempos de coronavírus” <https://thetricontinental.org/pt-pt/dossie-38-trabalho-de-cuidado/>

“Dossiê aborda “trabalho invisível” de mulheres e meninas ao redor do mundo” <https://www.brasildefato.com.br/2021/03/15/dossie-aborda-trabalho-invisivel-de-mulheres-e-meninas-ao-redor-do-mundo>

“IBGE: mulher tem peso importante no chamado ‘trabalho invisível’” <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-06/ibge-mulher-tem-peso-importante-no-chamado-trabalho-invisivel>



Atividade II

TÍTULO DA ATIVIDADE: O SUJEITO FEMININO NA REVOLUÇÃO RUSSA

Público alvo: Ensino Fundamental e Médio

Objetivo geral:

Investigação da formação da consciência histórica de estudantes, acerca da presença, ou não, do sujeito feminino nos processos históricos.

Objetivos específicos:

Explorar o conceito de segunda ordem história das mulheres;

Analisar, através das narrativas, a representação do sujeito feminino, ou não, nas fontes didático-historiográficas sobre a Revolução Russa;

Debater as percepções construídas através das fontes apresentadas.

Relação com a BNCC:

Temas transversais -

EF05HI02: Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.

EF09HI26: Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

EM13CHS502: Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

Duração da atividade: 5 aulas

Materiais e/ou equipamentos necessários: caneta e cópias das fontes impressas para análise.

Introdução da atividade: Esta atividade tem como objetivo investigar o processo da consciência histórica construído pelos/as estudantes, acerca da participação, ou não, do sujeito feminino nos conflitos ocorridos durante a Revolução Russa. A análise ocorrerá através da apresentação de fontes antagônicas. Esta atividade possui como base os estudos da historiadora portuguesa Isabel Barca, conhecida como *aula oficina*, que possui como objetivo a análise dos processos históricos através de documentos antagônicos sobre um determinado fato histórico, que são analisados pelos/as educandos/as. Este modelo de atividade pode ser utilizado em outros processos investigativos.

TEXTO INTRODUTÓRIO:

A historiadora Barca apresenta, em sua investigação denominada *aula oficina*, uma organização dividida em etapas do processo de construção do conhecimento. A base dessa análise são as pesquisas realizadas através de documentos, de fontes antagônicas estudadas pelos/as alunos/as. A investigação é realizada da seguinte maneira:

I Interpretação de fontes - ‘ler” fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas. II Compreensão contextualizada entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento. III Comunicação Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis. (BARCA, 2004, p. 133-134)

A aplicação da *aula oficina* concede aos/às alunos/as o papel de protagonistas da construção de seus saberes, permitindo a análise das fontes, possibilitando novos olhares. Todas essas relações estão presentes na consciência histórica de cada sujeito.

A atividade está organizada em cinco momentos, conforme explicitado abaixo:

1º momento: Aula expositiva dialogada

Para iniciar a atividade, o conteúdo em questão, a Revolução Russa, deverá ser apresentado de forma expositiva dialogada com os/as estudantes.

Fonte 1:

... As mulheres haviam ingressado na força de trabalho, mas ainda eram responsáveis por criar os filhos, cozinhar, limpar, costurar, remendar – o trabalho penoso e mecânico essencial para a família. As responsabilidades domésticas das mulheres impediam-nas de ingressar nos domínios públicos do trabalho, da política e de empreitadas criativas em pé de igualdade com os homens



GOLDMAN, Wendy. Mulher, estado e revolução: política familiar e vida social soviética. 1 ed. São Paulo: Iskra Edições, 2014, p. 21.

Fonte 2:

... Alexandra Kollontai foi a primeira mulher eleita para o Comitê Central bolchevique, ainda em 1917, votando a favor da sublevação de outubro; depois foi nomeada comissária do povo para a Saúde. Conhecida por ter vinculado a questão das mulheres à luta de classes e ao partido, foi a criadora do Dia Internacional das Mulheres.



OLIVEIRA, Salete. Mulheres na Revolução Russa. In: **Revista História Viva** – Grandes Temas: Revolução Russa. N.18, 2017, p. 67-68

Fonte 3:

Do século XVI a 1917, a Rússia foi uma monarquia absolutista governada por um czar, autoridade mais importante do império. O czar tinha em suas mãos todos os poderes e o apoio da Igreja Ortodoxa Russa e da nobreza proprietária de terras.



Projeto Araribá: História – 9º ano. Org. Maria Raquel Apolinário. 3. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010, p. 88

Fonte 4:

Mulheres no exército durante a Revolução Russa



Site: <http://nucleopaoerosas.blogspot.com.br/2013/10/por-uma-estrategia-revolucionaria-na.html>

3º momento: Análise das fontes

Os/As alunos/as deverão analisar as fontes apresentadas, buscando relacionar com o conteúdo estudado anteriormente em aula.

4º momento: Análise descritiva da relação entre as fontes

O/A educador/a entregará para os/as discentes uma folha com alguns questionamentos acerca das fontes analisadas:

1. Explique, com tuas palavras, o que cada fonte está apresentando em relação ao sujeito feminino na Revolução Russa.

Fonte 1:

Fonte 2:

Fonte 3:

Fonte 4:

2. As fontes 1 e 2 concordam ou discordam do espaço feminino atuante na sociedade russa?
3. As fontes 3 e 4 concordam ou discordam do espaço feminino atuante na sociedade russa?
4. As fontes 1 e 3 concordam ou discordam que o sujeito feminino possui relevância no movimento revolucionário russo?
5. A partir da tua análise, alguma fonte apresenta a participação do sujeito feminino durante a Revolução Russa? Justifique a resposta.
6. Através da análise das fontes, como poderíamos relacionar a participação feminina na Revolução Russa, com a participação feminina nos movimentos atuais?

5º momento: Apresentação dos resultados

Os/As estudantes deverão explicar sobre suas percepções acerca da participação, ou não, do sujeito feminino na Revolução Russa,

apresentando as relações construídas a partir da aula explanada pelo/a educador/a e das fontes apresentadas.

QUER CONHECER MAIS SOBRE O TEMA?

LEIA:

BARCA, Isabel. *Aula oficina: do projeto à avaliação*. IN: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

_____. *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. Revista da Faculdade de Letras – História. Porto, III Série, vol. 2, 2001, p. 013-021.

FERNANDES, Lindamir Zeglin; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa*. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/historia_texto1.pdf>

GOLDMAN, Wendy. *Mulher, estado e revolução: política da família soviética e da vida social entre 1917 e 1936*. Boitempo. 2014.

OLIVEIRA, Salete. *Mulheres na Revolução Russa*. In: *Revista História Viva - Grandes Temas: Revolução Russa*. N. 18, p. 67-68



ASSISTA:

“A revolução das mulheres” (TV Boitempo, 1:53:41 minutos) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_WUA_JuJQWk&t=8s7

“As mulheres da Revolução Russa” (TV PUC, 2017, 5:40 minutos) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G2wnx1rvzqU>

“A revolução das mulheres: antologia das feministas soviéticas” (Maria Lygia Quartim de Moraes na TV Boitempo, 2017, 6:44 minutos) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4mGt7U7-r8odados>



ACESSE:

“A Revolução Russa e a luta das mulheres” - <https://jornalistaslivres.org/revolucao-russa-e-luta-das-mulheres/>

“O grito que reclama paz: o legado da Revolução Russa para a luta das mulheres” - <https://www.redalyc.org/journal/3211/321154298023/html/>

“Os direitos das mulheres na Revolução Russa” - <https://periodicos.uff.br/ocosmopolitico/article/view/53761/31614>



Proposta Pedagógica III

Questões étnico-raciais e educação antirracista

Elísia Gabriela Cardoso da Silva¹

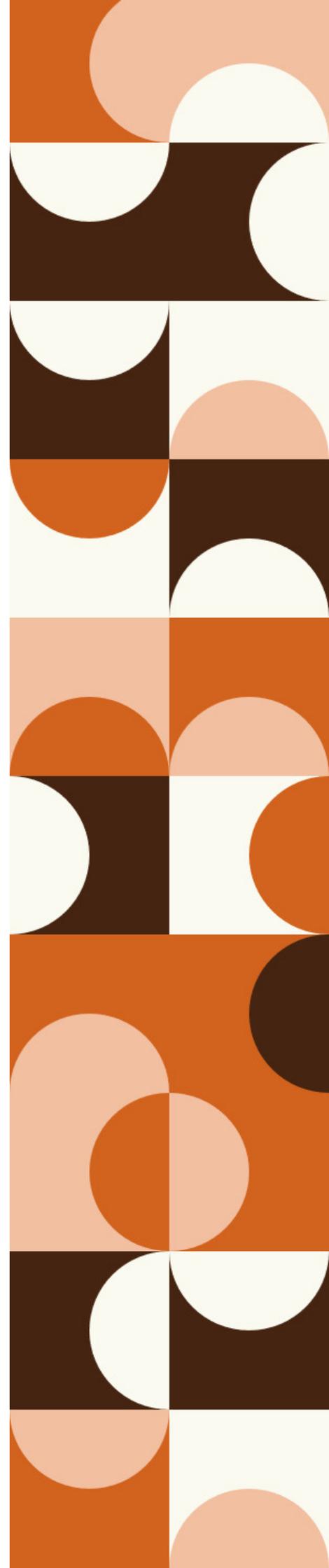
Laís Neves Bittencourt²

Natiele Gonçalves Mesquita³

Simone Lima Castro⁴

Suelen dos Reis Andrade⁵

-
1. Licenciada em História pela UFPel e Mestranda em História na UFRGS. Pibidiana da área de História do PIBID UFPel / 2018-2020.
 2. Licencianda em História pela UFPel. Pibidiana da área de História do PIBID UFPel / 2018-2020.
 3. Professora das redes municipal e estadual de Pelotas/RS, Mestra em História (Prof. História/FURG). Supervisora da área de História do PIBID UFPel / 2018-2022.
 4. Licenciada em História pela UFPel. Pibidiana da área de História do PIBID UFPel / 2018-2020.
 5. Licenciada em História pela UFPel. Pibidiana da área de História do PIBID UFPel / 2018-2020.



Os direitos da população negra de todas as idades no Brasil se comprovam em constante ameaça e desvantagem. Os direitos adquiridos foram fruto da articulação e protagonismo de movimentos negros e esta organização gera uma série de tensões ao *status quo* do privilégio branco. Para Silvio Almeida,

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo *racismo é regra e não exceção*. (ALMEIDA, 2018, p. 38).

Segundo o Atlas da Violência de 2021, uma pessoa negra tem 2,6 mais chances de ser assassinada que uma pessoa branca (CERQUEIRA et al., 2021). Também o Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil, de 2018, demonstra que uma criança negra tem 2,3 mais chances de estar fora da idade adequada na Educação Básica do que uma branca (UNICEF, 2018, p. 10).

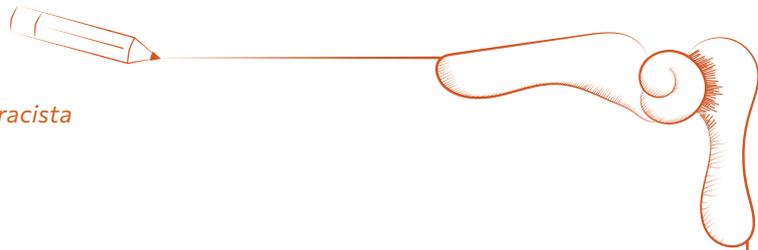
Abalar estes alicerces históricos-coloniais é um dos compromissos do ensino de História na atualidade. Longe de ser uma responsabilidade simples, pois mobiliza diversos conhecimentos e sentimentos, diferentes ferramentas disponíveis precisam ser forjadas e popularizadas para que a educação-histórica formalizada na escola garanta que as gerações que estão frequentando

neste momento o Ensino Básico público desenvolvam uma leitura antirracista do mundo.

Para contribuir nesta ação e reflexão, propomos duas atividades sobre questões étnico-raciais e educação antirracista. A primeira delas, intitulada *Derrubar estátuas racistas, do verbo resistir*, voltada ao público do Ensino Médio, discute a construção das políticas de memória que perpetuam o discurso eurocêntrico e escravagista. Nesta proposta, as estátuas e monumentos derrubados a partir de 2020 nos Estados Unidos e Reino Unido são problematizados. O que é memória? Quais os significados da construção destes monumentos de violadores dos Direitos Humanos? Qual o impacto da derrubada destas estátuas? São as indagações centrais que convidam estudantes a refletir sobre a temática e seus desdobramentos na atualidade.

A segunda atividade, *Se reconhecendo através de faces negras*, voltada ao Ensino Fundamental, busca construir a valorização de personalidades negras e a construção da autoidentificação racial. A atividade propõe que estudantes busquem referências negras, reflitam sobre *Black Face* e também a sua própria identificação racial. O que é raça? Racismo? Etnia? Como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) classifica os critérios raciais? Por quê? Estes são os questionamentos que orientam a atividade e culminam na exposição de peças visuais e/ou audiovisuais produzidas por estudantes. A atividade também possui potencial para ser desenvolvida com Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quando as instituições, incluindo a escola, ignoram perniciosamente os conflitos étnico-raciais, as relações no interior desta reproduzem “as práticas sociais corriqueiras, dentre às quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões - piadas, silenciamento, isolamento, etc.” (ALMEIDA, 2018, p. 37). Indo ao contrário desta perpetuação, que a mais diversa gama de ferramentas e estratégias de ensino sejam empregadas para que estudantes de todas as idades compreendam a potência e necessidade do antirracismo.



Atividade I

TÍTULO DA ATIVIDADE: DERRUBAR ESTÁTUAS RACISTAS, DO VERBO *RESISTIR*.

Público alvo: Ensino Médio

Objetivo geral:

Compreender a historicidade presente nos debates contemporâneos da esfera pública;

Conhecer e compreender os debates e discursos ideológicos que permeiam a construção/permanência/derrubada de ícones que referenciam personagens históricos;

Expressar através da elaboração de uma produção artística (escultura, pintura, desenho, manifesto, frase escrita, poesia, música) o que inspira seu futuro e vale a pena ser registrado.

Objetivos específicos:

Analisar os discursos sobre a história coletiva de maneira a perceber suas disputas narrativas;

Conhecer os diferentes argumentos presentes nos debates em questão e se posicionar de maneira crítica;

Analisar monumentos e estátuas de valor histórico, sua geolocalização e o contexto sócio-político para sua confecção, a partir da perspectiva de atores comumente visibilizados nas narrativas historiográficas tradicionais;

Conhecer mais das concepções de mundo dos/as colegas, por meio da elaboração de “novos monumentos”, com significados particulares a cada um e cada uma.



Relação com a BNCC: Nesta atividade, olhar para o passado através de lentes do presente escancara nuances profundas entre as experiências sociais inerentes à passagem do tempo. Conforme determina a Base Comum Curricular para o Ensino de História, esta capacidade de comparação não só amplia as noções de mundo dos/as estudantes, como possibilita que façam críticas, pensem coletivamente, elejam prioridades e, efetivamente, interfiram ao seu redor através de ações práticas. Neste sentido, a atividade proposta permite desenvolver as seguintes habilidades previstas para a área de Ciências Humanas da BNCC:

EM13CHS102: Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

EM13CHS104: Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

EM13CHS106: Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

EM13CHS502: Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

EM13CHS503: Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

EM13CHS504: Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

EM13CHS601: Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

EM13CHS602: Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

EM13CHS605: Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e cada indivíduo.

Duração da atividade: 3 períodos.

Materiais e/ou equipamentos necessários: Argila, folhas A4, lápis de cor, canetinhas, massinha de modelar, tinta guache, papel pardo (para uma possível criação de um painel), revistas e/ou jornais, cola, tesoura.

IMPORTANTE: Não requer que todos os materiais sejam ofertados juntos, apenas sugerimos o maior número de possibilidades possível, para que cada estudante use da sua criatividade como bem entender.

Introdução da atividade: Professora, professor, essa proposta de atividade tem como objetivo promover reflexões sobre o uso da historicidade para a validação de argumentos ideológicos relacionados a disputas narrativas.

É evidente que quando a história é utilizada para negar um passado cruel contra outrem, deve ser combatida. Logo, quando as estátuas em espaços públicos que fazem referência à pessoas que causaram sofrimento a determinado grupo social no passado são contestadas na memória coletiva, sendo eliminadas e/ou realocadas, é fundamental pensar sobre seus significados. Pensa-se que a sua aplicação faça mais sentido para o Ensino Médio, contudo, o/a professor/a responsável tem toda a liberdade para modificar a proposta de atividade.

Para que o/a docente possa iniciar a discussão com a turma e explicar os motivos que levam um grupo em protesto a destruir monumentos e estátuas, torna-se necessária a reflexão sobre alguns pontos.

O que é memória? “A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.” (LE GOFF, 2003, p. 471)

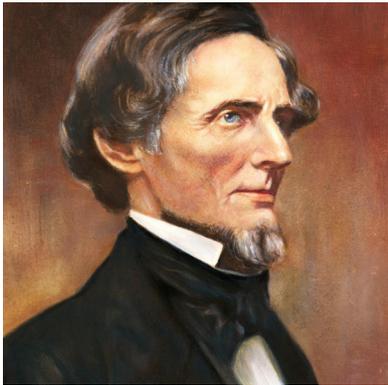
Desta forma, indicamos à professora e ao professor que iniciem uma discussão com os/as estudantes sobre como, em certos momentos da história, os homens e mulheres dão significados às

coisas, porém, com o passar do tempo e com a mudança da sociedade e da mentalidade social, certos significados perdem o seu sentido histórico e social, se transformam de acordo com o novo contexto social. Assim, fica evidente que nosso passado está em constante revisão social e política. É importante que o/a professor/a explique que revisar o passado não é o mesmo que negá-lo.

Para um estudo mais qualitativo sobre a significância do conceito de memória e passado, é sugerido ao docente a leitura de Santos (2013).

1º momento – Apresente à turma algumas biografias e imagens

1º passo: Para exemplificar, o material faz referência aos ataques a estátuas ocorridos nos protestos antirracistas a partir de junho de 2020, motivados pelo assassinato de George Floyd, nos Estados Unidos. São elas: de Cristóvão Colombo (Boston, estado de Massachusetts - EUA), Jefferson Davis (Richmond, estado da Virgínia - EUA), Edward Colston (em Bristol, Inglaterra - Reino Unido), Borba Gato (São Paulo, Brasil). É importante que a turma constitua elementos suficientes para perceber que a derrubada, a pichação ou qualquer outro tipo de intervenção sob determinadas estátuas, ultrapassa questões materiais, rompendo com antigos significados imbuídos àqueles monumentos, expandindo possibilidades de representação.



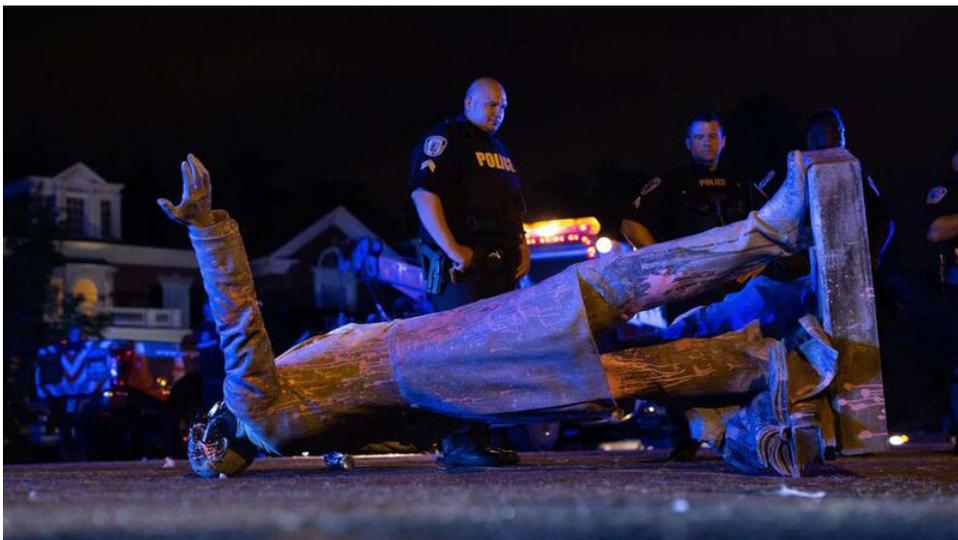
Jefferson Davis (1808-1889)

- Presidente dos Estados Unidos Confederados da América, defendeu um modelo econômico baseado na escravidão. Sua batalha contra a abolição foi fundamental para a eclosão da Guerra Civil americana que, iniciada

em 1861, teve fim em 1865, com a Confederação derrotada. Apenas com isso, a escravidão foi abolida e os Estados Unidos voltou a ser um só país.



Imagem: Jefferson Davis. **Fonte:** <<https://www.history.com/topics/american-civil-war/jefferson-davis>>



Estátua de Jefferson Davis derrubada no estado da Virgínia (EUA) em 2020. **Fonte:** <<https://www.tsf.pt/mundo/manifestantes-derrubam-esttua-de-jefferson-davis-na-irglnia-12301927.html>>



Cristóvão Colombo (1451-1506)

- Recordado e celebrado em vários países pelos seus feitos enquanto explorador, foi também colonizador, sendo responsável pela escravização e genocídio de povos africanos e indígenas.



Imagem: Cristóvão Colombo. **Fonte:** <https://pt.wikipedia.org/wiki/Crist%C3%B3v%C3%A3o_Colombo>



Estátua de C. Colombo em Boston após intervenção em 2020. **Fonte:** <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/07/07/a-polemica-em-torno-da-derrubada-de-estatuas-de-cristovao-colombo-generais-e-trafficantes-de-escravos-na-america-latina.ghhtml>>



Edward Colston (1636-1721)

- Foi vice-governador da empresa Royal African Company, que deteve o monopólio inglês do tráfico transatlântico de africanos escravizados entre os séculos XVII e XVIII. Durante o período de sua direção, se estima que cerca de 84.000 pessoas tenham sido traficadas e 19.000 mortas durante a travessia.



Imagem: Edward Colston. **Fonte:** <<https://artuk.org/discover/artworks/edward-colston-50407>>



Manifestantes lançando estátua de Edward Colston no Rio Avon em Bistol, Inglaterra, 2020. **Fonte:** <<https://www.dw.com/pt-br/opini%C3%A3o-vamos-derubar-est%C3%A1tuas-para-descolonizar/a-53862190>>



Manuel de Borba Gato (1649-1718)

- Bandeirante paulista, participava das expedições ao interior do território brasileiro durante a colonização,

em busca de ouro e prata para exploração portuguesa, indígenas para escravização e africanos escravizados fugitivos ou aquilombados. Após encontrar uma mina de ouro, foi perdoado pelo assassinato de um funcionário português, recebeu terras e a patente de Guarda-mor; mais tarde, se tornou juiz ordinário.



Imagem: Borba Gato.

Fonte: <<https://oglobo.globo.com/cultura/quem-foi-borba-gato-bandeirante-que-teve-estatuaincendiada-em-saopaulo-25125895>>



Manifestação em torno da estátua de Borba Gato em São Paulo, em 2021.

Fonte: <<https://www.cafehistoria.com.br/borba-gato-e-o-pasado-colonial-brasileiro/>>

2º passo: Para instigar os/as alunos/as a pensar sobre a mobilização que se vê em defesa da permanência desse tipo de estátua que homenageia escravocratas ou pessoas responsáveis por práticas de opressão e violência, sugerimos dar sequência à apresentação com as seguintes perguntas: “Conseguem perceber que, apesar de estarem em cidades diferentes, pertencerem à períodos diferentes, estas pessoas representadas através de estátuas têm crimes contra a humanidade em comum?” e “Você concorda que monumentos carregados de valores que, hoje, dialogam com o sofrimento de determinados povos, devam ser preservados?”

Importante: É comum que, neste debate, se cogite a remoção das estátuas dos lugares centrais nas cidades para museus, parques ou lugares de memória específicos, em função de uma ideia de “valor histórico e artístico”, com a finalidade de “recordar para não repetir”. Diferentes entidades e pessoas têm defendido essa prática como uma possibilidade de ressignificar esses monumentos e utilizá-los como uma ferramenta pedagógica. Este é um debate polêmico, recente e, por isso mesmo, se constitui em um tema bastante sensível. Embora não haja consenso, acreditamos que é fundamental questionar essa prática, pois, no caso do Brasil, seria necessária a sua substituição por figuras representativas negras e/ou indígenas, por exemplo. De outra forma, acabaria muito mais por formar um museu “temático” sobre escravidão, com escravocratas de pé, do que, objetivamente, educar, contando a história através daqueles e daquelas que deveriam ser os protagonistas e que tem sido historicamente invisibilizados/as. São recorrentes, também, comparações aos memoriais do Holocausto (Berlim - Alemanha) e da Paz (Hiroshima - Japão), contudo, é imprescindível salientar que

ambos se tratam de experiências sensoriais, com potencial educativo e impacto reflexivo imensos. É possível a criação de experiências desta natureza no Brasil? Quais as condições para que sejam efetivamente criadas e quais sentidos e significados deveriam produzir? É importante que essas reflexões e questionamentos estejam presentes na abordagem dessa atividade.

3º passo: Apresente o vídeo “*Está na hora de ressignificar nosso espaço público*”, produzido pela historiadora Lilia Schwarcz e publicado no *Canal da Lili*.

Após a exposição, convide seus e suas estudantes a refletir sobre a ressignificação e apropriação dos espaços. Você pode começar os convidando a refletir sobre a natureza mutável da história e dos contextos sociais, políticos e culturais, por exemplo. Assim, encaminhe o debate para o segundo momento.

2º momento – Seminário

Divida a turma em grupos de forma que cada grupo fique com, pelo menos, um dos monumentos trabalhados. Com base no que foi discutido, delegue a cada grupo a responsabilidade de apresentar para a turma uma “defesa” ou “oposição” à permanência do seu monumento no local de origem.

Obs.: Neste momento, é possível retomar as discussões sobre revisionismo!

Esta apresentação pode ser feita em uma mesma aula, em uma atividade indicada como tarefa de casa e, posteriormente,



Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=uzsCjye262Y>

apresentada em cartaz ou através de um trabalho escrito. Fica a critério do tempo de aula com cada ano/série e da dinâmica que você, professor ou professora, costuma estabelecer com cada turma.

3º momento – Já pensamos sobre o passado, que tal pensar-mos sobre o futuro!?

Crie, com os materiais disponibilizados pelo seu professor/professora, o seu monumento! Pode ser uma escultura, mas também uma pintura, um desenho, um manifesto através de uma frase escrita, uma poesia, uma música (mas tem que ser autoral, hein?!), use a criatividade! O que inspira o seu futuro?! O que, hoje, você tornaria um monumento ou um registro da sua história? Pode ser você mesmo, algo que seja sua cara, que descreva sua personalidade, que você ame incondicionalmente. Pense que ele seria visto e conhecido por ser seu, pelo resto da sua existência ou até - e porque não?! - pela eternidade! Vamos lá, mãos à massa!

4º momento - Mostra

Agora que você já está com a sua obra de arte pronta, está na hora de compartilhá-la com seus/suas colegas ou professores/as. Seu professor ou sua professora irá disponibilizar um espaço para que você coloque sua obra em evidência e, a partir disso, você pode apresentá-la aos outros. Em primeiro momento, deixe que as pessoas analisem sua obra e compartilhem suas opiniões acerca do que compreendem através dela. É importante que você perceba que nem sempre as pessoas possuem as mesmas opiniões acerca de um monumento. Logo após, compare as informações dadas pelo público com suas próprias intenções ao criar e reflita sobre com que frequência as impressões do mundo exterior coincidem

com os objetivos de quem está por trás da confecção de cada peça ou artefato cultural.

REFERÊNCIAS:

GUARINELLO, Norberto Luiz. Memória coletiva e história científica. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 14, n. 28, p. 180-93, 1994.

Nora, P., & Aun Houry, T. (2012). ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: A PROBLEMÁTICA DOS LUGARES. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, São Paulo, v. 10, n. 8, p. 7-28. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>

SANTOS, Rita de Cássia. *A significância do Conceito de Passado para Professores de História do Ensino Médio*. Anpuh. Rio Grande do Norte, 2013. 16 p. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364947899_ARQUIVO_Anpuh-Ritade-CassiaG.P.Santos.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre de Sá. Negacionismo histórico: entre a governamentalidade e a violação dos direitos fundamentais, *Revista Cult*, 3 de setembro de 2020. Disponível em: <https://revista-cult.uol.com.br/home/negacionismo-historico/>

QUER CONHECER MAIS SOBRE O TEMA?

LEIA:

“Caroline Silveira Bauer: Homenagear quem?”

<https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2020/06/homenagear-quem-por-caroline-silveira-bauer/>

“Conversa de historiadoras: Dossiê: Estátuas!!!!”

<https://conversadehistoriadoras.com/2020/06/21/dossie-estatuas/?fbclid=IwAR3j4qs8yAFIHoUvhIC7et0XaxKJv-t7DSKdOuF4Vd5JA2ISgdfPzADcOOCM>

“Destruir uma estátua não resolve, é preciso discutir a memória”, diz historiador.”

https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2020/06/11/destruir-uma-estatu-nao-resolve-e-preciso-discutir-a-memoria-diz-historiador.htm?fbclid=IwAR30s5EAhoVAeO-TXqNuGMJpDUt6o_ZRzcseOirf89G25J2Ond9ycLMs2gKk

ASSISTA:

“Chimamanda Adichie: Os perigos de uma história única” (TED Global, 2009; 19:16 minutos) Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>



“Rita Von Hunty: Estátua” (Tempero Drag, 2020; 20:59 minutos)

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=pfQFB4adeXo&list=WL&index=42&t=0s>

“Nerdologia: Estátuas, monumentos e suas derrubadas” (Canal Noerdologia, 2020; 9:50 minutos) Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=0ZPRObTQ02A&fbclid=IwAR1o3-W_MnABDaVQH131H2iuobK2ZljUs17SxeV_LZSZsW-TeyCOh8Qz2HKs



ACESSE:

“Galeria de racistas”

<https://galeriaderacistas.com.br/>

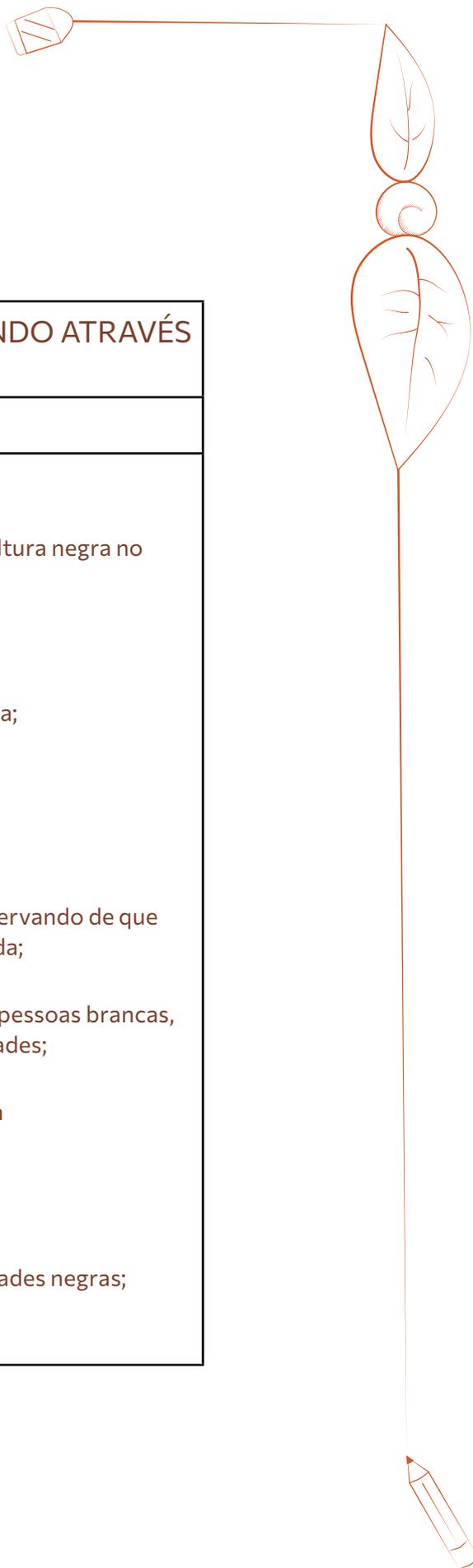
“Thiago Krause e Paulo Pacha: Derrubando estátuas, fazendo história”

<https://twitter.com/ThiagoKrause2/status/1273964702930960386>

“Historiadores analisam como derrubada de estátuas se insere na “batalha pela memória” da escravidão e do racismo”

https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2020/06/historiadores-analisam-como-derrubada-de-estatuas-se-insere-na-batalha-pela-memoria-da-escravidao-e-do-racismo-ckbjp1mzo004m015n3a6h7bbo.html?fbclid=IwAR3D-MrjKF12NVPBbwN-mgjhH-yfM8Nw4Cm9VR52PdByulieEM_uPyBHA0M





Atividade II

TÍTULO DA ATIVIDADE: SE RECONHECENDO ATRAVÉS DE FACES NEGRAS

Público alvo: Ensino Fundamental

Objetivo geral:

Valorizar a história da população negra, bem como a cultura negra no Brasil e no mundo.

Objetivos específicos:

Analisar a construção do racismo na sociedade brasileira;

Assimilar conceitos como raça e racismo;

Compreender as classificações raciais do IBGE;

Conhecer trajetórias de diferentes pessoas negras, observando de que forma essas encararam experiências e obstáculos na vida;

Problematizar a supervalorização da história e obra de pessoas brancas, decorrente do racismo enraizado em diferentes sociedades;

Entender quais motivos levam os/as colegas a admirar a personalidade escolhida;

Perceber os motivos para não fazer uso de *Black face*;

Construir uma exposição das inspirações de personalidades negras;

Propor a reflexão acerca da possibilidade de admirar não só pessoas negras famosas, mas também aquelas que fazem parte do nosso cotidiano.

Relação com a BNCC (temas; série; etc):

7º ANO

Unidades Temáticas

I - O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias

II - A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano

III - Lógicas comerciais e mercantis da modernidade

Habilidades:

EF07HI03: Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

EF07HI08: Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

EF07HI15: Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.

EF07HI16: Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.

8º ANO

Unidades Temáticas

I - O Brasil no século XIX

II - Configurações do mundo no século XIX

Habilidades:

EF08HI19: Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

EF08HI20: Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

EF08HI23: Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.

EF08HI26: Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia. Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória

EF08HI27: Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

9º ANO

Unidades Temáticas

I - O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX

II - Totalitarismos e conflitos mundiais

Habilidades

EF09HI03: Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.

EF09HI04: Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

EF09HI07: Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.

EF09HI08: Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.

EF09HI09: Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.

EF09HI14: Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.

EF09HI16: Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.

Duração prevista: 3 aulas de 45 minutos

Materiais e/ou equipamentos necessários: câmera, questionário

Introdução da atividade: Professora, professor, essa proposta de atividade tem como objetivo valorizar a história da população negra e, conseqüentemente, a cultura negra no Brasil e no mundo. A atividade foi pensada para as turmas de Ensino Fundamental, porém cabe ao/à docente responsável decidir se fará uma adaptação para aplicar a atividade para turmas de Ensino Médio.

Sugerimos que o professor/professora inicie a discussão com a turma abordando aspectos históricos referentes à construção da noção de raça no Brasil. Nesse sentido, torna-se interessante que haja um diálogo sobre escravidão e pós-abolição com os/as estudantes. Ainda, sugerimos apresentar os conceitos tratados no texto *“Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”*, de Kabengele Munanga. A forma que a exposição será realizada fica a critério do/a docente.

O que é raça? “Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam.”

(MUNANGA, 2003, p. 6). Ou seja, a noção de “raça” foi socialmente construída, para categorizar e hierarquizar, ao longo do tempo, os diferentes grupos humanos. Não existe base biológica que sustente a divisão dos seres humanos em diferentes raças.

O que é racismo? “Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas” (MUNANGA, 2003, p.7-8). O autor lembra que o racismo não é uma ideologia que surgiu de uma hora para outra e é possível observar como foi historicamente construída, tendo se apoiado tanto na religião quanto na ciência ao longo do tempo.

Como o racismo foi historicamente construído, ao observarmos a História, as pessoas brancas sempre foram colocadas no topo da hierarquia racial. Pessoas negras, indígenas ou de origem asiática foram subjugadas durante séculos, sob a argumentação de serem inferiores às pessoas brancas europeias. No Brasil, por exemplo, a abolição da escravidão ocorreu em 1888, através da Lei Áurea. Após a abolição, pessoas negras continuaram sendo perseguidas e tendo seus direitos negados. Além dos resquícios da escravidão, o racismo produziu novos mecanismos de coerção e extermínio, presentes no dia a dia da vida social, que mantêm a população negra em situação de inferioridade, de perigo de vida, vista como ameaça. Nesse sentido, é impossível falarmos de “racismo reverso”, uma vez que pessoas brancas nunca foram alvo desses processos e, sim, foram quem gestaram o racismo.

O que é etnia? É comum que haja uma confusão quando falamos sobre “etnia”, pois por muitas vezes “etnia” e “raça” são tidas como sendo a mesma coisa. Etnia tem origem no termo grego *ethnos*. Trata-se de um conjunto de indivíduos que possuem um conjunto de características em comum, podendo ser a língua falada por um determinado grupo, uma religião, hábitos ou até mesmo podendo carregar uma característica física em comum entre as pessoas que fazem parte daquela sociedade. Anete Abramowicz (2006) fala sobre o aspecto da diversidade cultural que um mesmo grupo pode ter, e o Brasil torna-se perfeito para essa exemplificação, pois trata-se de uma sociedade onde existem as mais variadas culturas que muitas vezes acabam misturando-se. Desde a chegada dos europeus no solo que hoje conhecemos como Brasil, há essa mistura de costumes, hábitos etc.

IBGE e o processo de identificação racial:

Não é de hoje que a sociedade brasileira é dividida em “raças” a partir dos censos demográficos. O primeiro censo demográfico com características raciais foi aplicado em 1870 e trazia as raças “branca”, “preta”, “cabocla” e “parda”. Atualmente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresenta cinco categorias diferentes de raça: branca, preta, amarela, parda e indígena. Existe uma importante discussão acerca de tal divisão, envolvendo a noção de “pardo”. Historicamente, pardo foi uma categoria utilizada por indivíduos que, durante a vigência da escravidão, queriam demonstrar seu afastamento da negritude e consequente aproximação com a raça “branca”, com o intuito de conseguirem uma ascensão social. Assim, apesar da categoria “pardo” ainda ser utilizada por grande parte da população brasileira, a disseminação dessa categoria surgiu a partir da tentativa de excluir a população negra e sua cultura da nossa sociedade. Por isso, é fundamental ressaltar que o Estatuto da Igualdade Racial (2010) considera a população negra como “o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”.

Blackface: É uma prática muito antiga, surgindo nos Estados Unidos no início do século XIX, por volta da década de 30, nos teatros, e durou cerca de um século. Blackface é o ato onde pessoas brancas pintam seus rostos com tinta preta ou carvão para fazer a representação de pessoas negras. A problemática se dá pelo fato de que essa representação era feita de forma totalmente desrespeitosa e caricata e a todo momento os/as negros/as ali representados/as

eram ridicularizados/as, muitas vezes expostos como “preguiçosos” ou “ladrões”, além de muitas vezes terem seus corpos hipersexualizados, etc. Portanto, é preciso compreender que, ainda que não exista a intenção de desrespeitar pessoas negras, não se deve fazer blackface, pois essa prática carrega um peso histórico e é considerada ofensiva.

OFICINA

1º momento:

Para dar início à oficina torna-se necessário que seja feita uma breve abordagem sobre os processos históricos que dialogam com as questões raciais, no que diz respeito à construção da cultura racista no Brasil. Sugerimos que o/a professor/a aborde os conceitos de raça e racismo, bem como apresente as classificações raciais do IBGE e a questão da autodeclaração. Após esta apresentação, sugerimos que o/a professor/a questione a turma sobre essas classificações, se já pensaram sobre essas definições.

2º momento:

O início da proposta de atividade consiste na escolha de pessoas negras que os/as estudantes tenham como referência e/ou admiração para uma produção audiovisual (videoclipe ou foto), no qual terão a tarefa de replicá-los. É interessante, que o/a docente leve um exemplo pessoal para o momento da aula, na tentativa de instigar os/as estudantes a realizarem a atividade. Exponha as motivações por trás da sua escolha, para demonstrar para a turma como deverão realizar a sua produção.

Distribua o questionário abaixo para os/as alunos/as completarem com suas respostas. Posteriormente, solicite que produzam suas imagens ou vídeos. Essa atividade pode ser realizada tanto em sala de aula quanto como tarefa de casa. Você pode escolher de que forma irá trabalhar com a sua turma.

Personalidade Negras
Escolha uma pessoa negra que você tem como referência em sua vida e realize uma produção audiovisual (videoclipe ou foto) representando essa pessoa.
Nome da personalidade:
Por que você escolheu essa pessoa?
Em quais momentos a pessoa escolhida inspira você?

3º momento:

Ao finalizar suas produções, os/as estudantes devem realizar uma exposição para a turma. Na apresentação de cada aluno/a, você pode solicitar uma pequena biografia sobre a pessoa escolhida. Ao longo da exposição é importante que estejam presentes as respostas que os/as discentes responderam em seus questionários. O intuito é que haja uma socialização de referências negras entre a turma, permitindo a visualização da importância da população negra para a cultura e história do Brasil e do mundo.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOWICZ, Anete. *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.

CAMPOS, Luiz Augusto. O pardo como dilema político. *Insight Inteligência*, Rio de Janeiro, nº 63, p. 80 - 91, out./nov./dez., 2013. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/03/O-pardo-como-dilema-pol%C3%ADtico.pdf>> Acesso em: 1/9/2021

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem das noções de raça, racismo e etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 5/11/03. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>

QUER CONHECER MAIS SOBRE O TEMA?

LEIA:

“Conheça 5 brasileiros negros famosos que foram retratados como brancos”

<https://www.geledes.org.br/conheca-5-brasileiros-negros-famosos-que-foram-retratados-como-brancos/>

“A cultura negra para além da escravidão”

<https://racismoambiental.net.br/2020/04/23/a-cultura-negra-para-alem-da-escravidao/>



“O que é ‘blackface’ e por que é considerado tão ofensivo?”

<https://www.bbc.com/portuguese/geral-49769321>

ASSISTA:

“História Negra no Brasil | Show da História” (Canal Futura; 14:23 minutos) Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=4MI4bYslzeQ&ab_channel=CanalFutura

“‘Black Face’: Qual o limite entre a Arte e o Racismo?” (Canal Escurecendo as Coisas; 8:19 minutos) Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=iPCpO3cjlL0&t=107s&ab_channel=EscurecendoasCoisas



ACESSE:

“Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Panorama Cidades”

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>

“Excluídos da História - 11ª Olimpíada Nacional em História do Brasil”

<https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/excluidos-da-historia/verbetes>



CADERNOS TEMÁTICOS DO LEH

VOL.1



Esta obra contou com apoio do PPGH/UFPEL
com recursos PROAP/CAPES



casaletras

casaletras.com/academico



9 786586 625592

ISBN: 978-65-86625-59-2