

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA**

JOSÉ FELIPE CORNEJO ORMEÑO

DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA:

Museu aberto dos Direitos Humanos

Rio de Janeiro
2023



JOSÉ FELIPE CORNEJO ORMEÑO

DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA:

Museu aberto dos Direitos Humanos

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador(a): Dra Renata Augusta dos Santos Silva

Rio de Janeiro

2023

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

C813 Cornejo Ormeño, José Felipe
Direitos humanos no ensino de história: museu aberto dos direitos humanos / José Felipe Cornejo Ormeño. - Rio de Janeiro, 2023.

123 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Renata Augusta dos Santos Silva.

1. História – Estudo e ensino. 2. Direitos humanos. 3. Ditadura militar, 1964-1985 - Brasil. 4. Sequência didática. I. Silva, Renata Augusta dos Santos. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

JOSÉ FELIPE CORNEJO ORMEÑO

DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA:

Museu aberto dos Direitos Humanos

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em 3 de novembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra Renata Augusta dos Santos Silva
Instituto Colégio Pedro II
Orientadora

Prof. Dra. Roberta Martinelli e Barbosa
Instituto Colégio Pedro II

Profa. ME. Thays Merolla Piubel
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2023

JOSÉ FELIPE CORNEJO ORMEÑO

Dedico este trabalho a todos/as os/as professores/as que continuam acreditando que o Ensino é uma ferramenta imprescindível para pensar, fazer e criar outros mundos possíveis onde caibam muitos mundos.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer ao Curso de Especialização em Ensino de História, pelo comprometimento que todos/as os/as docentes têm com o momento de pensar e refletir o Ensino desde uma perspectiva crítica e que seja engajada com a realidade das escolas. Pensar conjuntamente com professores/as e colegas tem sido uma experiência enriquecedora. Em particular, agradeço a Renata, por me aceitar como seu orientando e por ser uma professora marcante, junto com Roberta e Júlio.

Agradeço, também, a meus colegas, que desde o primeiro dia foram sumamente compreensivos e acolhedores comigo, orientando-me em diversas circunstâncias, até no cotidiano do que significa viver e andar pelo Rio de Janeiro. Suas falas foram fundamentais nesta caminhada. Não me cabe a menor dúvida que são e continuarão sendo grandes professores/as de História e que cada estudante que se cruze em seus caminhos, terá a sorte de poder compartilhar com vocês.

Quero agradecer, como um todo, à família da minha companheira, os quais tem sido um suporte imprescindível nesta caminhada complexa que é mudar de país. Em particular, quero agradecer a Gilberto, pelo seu comprometimento constante pela democracia e pela utopia de sonhar mundos melhores onde possam caber outros mundos, nossas falas têm sido muito importantes para este trabalho e para minha vida. Agradeço também a Larissa, pela inspiração que irradia ao momento de seguir seus sonhos e de dar sempre a luta. Agradeço a Inês, mãe incansável e de braços metafísicos tão grandes que podem até abraçar ao mundo. Muito obrigado por dedicar parte de seu tempo em corrigir meus escritos e por ser tão insistente em que eu não escreva em gerúndio, foi tanto assim, que acabei fazendo uma proposta didática do Ensino de História em gerúndio. Estendo meus agradecimentos a Fernando, pessoa que inspira com sua curiosidade incessante por aprender e entender este mundo, e a Cacilda, quem alegra os espaços pelos quais ela anda, com essa vitalidade e inteligência invejável que só os/as jovens de espírito têm. Agradeço a vocês dois por abrir as portas de sua casa e permitir compartilhar parte de suas vidas com as nossas.

E, finalmente, agradeço a minha companheira Amanda, que graças a ela, cada dia que passa, sou melhor pessoa que ontem. Sou grato pelo seu exemplo, luta e coragem de me aceitar como companheiro e acreditar em mim como eu acredito nela.

Solo le pido a Dios/Que el dolor no me sea indiferente/ Que la reseca muerte no me encuentre/ Vacía y sola sin haber hecho lo suficiente/ Solo le pido a Dios/ Que lo injusto no me sea indiferente/ Que no me abofeteen la otra mejilla/ Después que una garra me arañe esta suerte/ Solo le pido a Dios/ Que la guerra no me sea indiferente/ Es un monstruo grande y pisa fuerte/Toda la pobre inocencia de la gente

(GIECO, León, 1978)

ORMEÑO, José Felipe Cornejo. **Direitos Humanos no Ensino de História:** museu aberto dos Direitos Humanos. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

O trabalho apresentado discute a importância do Ensino de Direitos Humanos na disciplina de História, no nível do 9º ano do Ensino Fundamental II, utilizando o conteúdo sobre a ditadura civil-militar brasileira de 1964-1985 como eixo central que possibilite estudantes entenderem um processo histórico no qual esses direitos não foram respeitados. Pretende ajudar, também, a pensarem a continuidade e mudança que existe no processo histórico. Se propõe a criação de um Museu Aberto feito pelos/as estudantes, colocando em prática o Ensino de História em Gerúndio, isto, com a finalidade de convidar a toda a comunidade escolar, incluindo estudantes, docentes, trabalhadores/as da educação, responsáveis e vizinhança a visitar o Museu Aberto, e pensar o Ensino de História como uma construção conjunta entre professor/a e educandos/as. Se defende, no trabalho, que o ensino de História deve ter como uns de seus objetivos fundamentais a formação de cidadãos e cidadãs críticos/as e conscientes de seus direitos e deveres, propondo o passo do senso-comum para o pensamento crítico, entendendo que o reconhecimento e o respeito irrestrito sobre os Direitos Humanos é de fundamental importância na hora de pensar uma cidadania que seja respeitosa com a com a diferença, com o meio ambiente e a democracia. O trabalho também pretende incentivar um diálogo transversal dos Direitos Humanos em todas as disciplinas, abrindo a possibilidade para pensá-los desde a interdisciplinaridade. Para alcançar estes objetivos, se propõem reflexões que justificam esta abordagem a partir dos Direitos Humanos e planejamentos de aulas que permitam colocar em prática um processo de Ensino-Aprendizado que possa ajudar para alcançar essa finalidade pedagógica.

Palavras-chave: ensino de história em gerúndio; sequência didática; Direitos Humanos; Ditadura Civil-Militar de 1964.

RESUMO

ORMEÑO, José Felipe Cornejo. **Direitos Humanos no Ensino de História:** museu aberto dos Direitos Humanos. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

The work discusses the importance of the Human Rights Teaching in the discipline of History, in the 9th year of Fundamental Education II, using the content on the Brazilian military dictatorship of 1964-1985 as a central subject, to enable students to understand a historical process where these rights have not been respected. It also aims to help them think about continuity and change that exists in a historical process. It is proposed to create an Open Museum carried out by students, putting in practice the Teaching of History in Gerund, with the purpose of inviting the entire school community, including students, teachers, educational workers, and the family to visit the Open Museum and think about the Teaching of History as a joint construction between teachers and students. It is emphasized in the work that the teaching of History must have, as one of its fundamental objectives, the formation of citizens aware of their rights and duties, with critical thinking, understanding that recognition and unrestricted respect for Human Rights are essential to citizenship that is respectful of differences, the environment and democracy. The work also aims to encourage a transversal dialogue on Human Rights in all disciplines, opening the possibility of thinking about them from an interdisciplinary perspective. To achieve these objectives, reflections are proposed that justify this approach based on Human Rights and class planning that allows the implementation of a Teaching-Learning process to help achieve this pedagogical purpose.

Keywords: teaching of history in gerund; didactic sequence; Human Rights; 1964 Military Dictatorship.

Derechos Humanos em la Enseñanza de Historia: museo abierto de los Derechis Humanos. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

El Trabajo presentado discute la importancia de la Enseñanza de los Derechos Humanos en la disciplina de Historia, en el nivel de 9 año de la Enseñanza Fundamental II, utilizando el contenido sobre la dictadura militar brasileira de 1964-1985 como punto central que posibilite a los estudiantes entender un proceso histórico en el cual esos derechos no fueron respetados. Se pretende ayudar, también, a que piensen la continuidad y cambio que existe en el proceso histórico. Se propone la creación de un Museo Abierto hecho por los/as estudiantes, colocando en práctica la Enseñanza de Historia en Gerundio, esto, con la finalidad de convidar a toda la comunidad escolar, incluyendo estudiantes, docentes, trabajadores/as de la educación, apoderados y vecinos/as a que puedan acceder al Museo Abierto a pensar la Enseñanza de Historia como una construcción conjunta entre profesor/as y educandos/as. Se defiende en el trabajo, que la Enseñanza de Historia debe tener como objetivo la formación de ciudadanos/as críticos/as e conscientes de sus derechos y deberes, proponiendo el paso del sentido común hacia el pensamiento crítico, entendiendo que el reconocimiento y respeto irrestricto de los Derechos Humanos es de fundamental importancia a la hora de pensar una ciudadanía que sea respetuosa con la vida, con la diferencia, con el medio ambiente e la democracia. El trabajo también pretende incentivar un dialogo transversal de los Derechos Humanos con todas las disciplinas, abriendo la posibilidad para pensarlas desde la interdisciplinaridad. Para alcanzar estos objetivos, se proponen reflexiones que justifican este abordaje a partir de los Derechos Humanos e planificaciones que permitan colocar en práctica un proceso de Enseñanza-aprendizaje que pueda ayudar a alcanzar esa finalidad pedagógica

Palabras claves: enseñanza de historia en gerundio; secuencia didáctica; Derechos Humanos; Dictadura Militar de 1964.

LISTA DE FIGURAS (EM RESUMO)

Figura 1 -. Organização dos stands para o Museo Aberto dos Direitos Humanos.....	98
--	----

AI – Atos Institucionais
ALN - Ação Libertadora Nacional
AP - Ação Popular
ARENA - Aliança Renovadora Nacional
ASI - Assessoria de Segurança e Informações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CGT – Comando Geral dos Trabalhadores
CNTI – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria
CNV – Comissão Nacional da Verdade
DDHH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
DEOPS - Delegacia Estadual de Ordem Política e Social
DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DINA – Dirección de Inteligência Nacional
DOI-CODI - Destacamento de Operações e Informações
DOPS - Departamento de Ordem Política e Social
DSI - Divisão de Segurança e Informação
ESG – Escola Superior de Guerra
IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPES – Pesquisa e Estudos Sociais
MDB - Movimento Democrático Brasileiro
MR-8 - Movimento Revolucionário 8 de Outubro
OBAN - Operação Bandeirantes
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEG - Programa de Ação Econômica do Governo
PC do B - Partido Comunista do Brasil
PCBR - Partido Comunista Brasileiro Revolucionário
PDS - Partido Democrático Social
PDT - Partido Democrático Trabalhista
PIB - Produto Interno Bruto

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PMEDH – Programa Nacional em Educação em Direitos Humanos

Polop - Política Operária

PP - Partido Popular

PT - Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

SNI - Sistema Nacional de Informações

UDN– União Democrática Nacional

UNE – União Nacional dos Estudantes

VAR-Palmares - Vanguarda Armada Revolucionária

VPR - Vanguarda Popular Revolucionária

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1. Objetivos.....	19
1.1.1. Objetivo geral	19
1.1.2. Objetivos específicos.....	19
1.2. Relevância e viabilidade do produto.....	20
1.3. Quadro teórico-metodológico para o Ensino de História	20
2. DOCUMENTOS OFICIAIS INTERNACIONAIS E NACIONAIS SOBRE OS DIREITOS HUMANOS	22
2.1. Fundação da declaração dos Direitos Humanos.....	22
2.2. Os Direitos Humanos e as Constituições Federais.....	24
2.2.1. Os Direitos Humanos na Constituição Federal de 1988 e no PMDEH.....	25
2.3. As Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC), o Ensino de História e os Direitos Humanos.....	26
2.3.1. 9º ano: uma brecha no Ensino de História para a compressão da importância dos Direitos Humanos.	31
3. A VULNERAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA DE 1964-85	34
3.1. Contexto latino-americano sobre as ditaduras militares.....	34
3.2. Contexto interno prévio ao Golpe de Estado de 1964.....	38
3.2.1. O governo de Jango.....	39
3.3. A ditadura civil-militar de 1964-1985: uma máquina sistêmica de vulneração de Direitos Humanos.	43
3.3.1. Grupos opositores ao regime ditatorial.	47
3.3.2. Atos Institucionais (AI) e os governos militares.	49
3.4. Outros Direitos Humanos que foram vulnerados... e que são até hoje.....	54
4. DEBATES EPISTEMOLÓGICOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DE ENSINAR DIREITOS HUMANOS NO ENSINO BÁSICO	60
4.1. O Ensino de História: tradição e a Base Nacional Comum Curricular.....	61
4.2. A importância de ensinar e aprender história no contexto escolar.....	68
4.2.1. A Didática no Ensino de História: do senso comum ao pensamento	

crítico.....	76
4.3. A sequência didática no ensino de História: uma oportunidade para trabalhar a memória e os Direitos Humanos.....	81
4.3.1. Ensino de História, Memória e Direitos Humanos.....	86
5. PROCESSOS PEDAGÓGICOS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR PARA A CONSTRUÇÃO DE UM MUSEU ABERTO DA MEMÓRIA E OS DIREITOS HUMANOS.....	92
5.1. Planejamentos da sequência didática.....	95
5.1.1. Distribuição do Museu Aberto na quadra da escola.....	98
5.1.2. Planejamentos das aulas.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118

1. INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, nasce com a finalidade de ser um “mecanismo necessário ao combate à violação de direitos humanos e à desigualdade social” (VASCONCELOS, 2020, p. 91). Depois da experiência traumática da Segunda Guerra Mundial, o Mundo Ocidental, encabeçado pela Organização das Nações Unidas (ONU), propõe como objetivos fundamentais: “manter a paz e a segurança internacional, proteger os Direitos Humanos, distribuir ajuda humanitária, apoiar o desenvolvimento sustentável e a ação climática e defender o direito internacional.”¹

O Brasil forma parte dos 51 Estados fundadores da Carta da Organização das Nações Unidas², e o posiciona como um Estado que deveria velar pela paz, e pela proteção e promoção dos Direitos Humanos.

Mas, o Brasil, como a grande maioria dos países de América Latina, caracterizou-se por transitar pelo século XX pragueado de violência, principalmente durante a segunda metade deste, onde o terrorismo de Estado, desenvolvido pelas ditaduras militares do Cone Sul, cobrou uma quantidade enorme de vidas, convertendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a democracia em uma narrativa discursiva, mas não prática (POZO, 2015).

Na atual Constituição brasileira, a qual surge após o período ditatorial e durante o processo de democratização, em seu artigo primeiro, declara-se que o Brasil é um “Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I. a soberania; II. a cidadania. III. a dignidade da pessoa humana. IV. os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. V. o pluralismo político” (BRASIL, 1988). Também, em seu artigo terceiro, fala sobre a importância de construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantindo o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização; e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promovendo o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Mas, o artigo quatro da Constituição, em seu ponto II, declara a “*prevalência dos direitos humanos*” (BRASIL, 1988), o que significa, que o Estado

¹ Disponível em: <https://www.un.org/es/our-work#:~:text=Mantener%20la%20paz%20y%20la,sostenible%20y%20la%20acci%C3%B3n%20clim%C3%A1tica>. Acesso em: 10 jul. 2022.

² Disponível em: <https://research.un.org/es/unmembers/founders>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Brasileiro deve promover e colocar em prática o reconhecimento dos Direitos Humanos, respeitando os Direitos Fundamentais de sua Constituição e os princípios internacionais assinados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a importância de uma educação baseada nos Direitos humanos, com a finalidade de que ela seja uma: “educação [que] deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013, p. s/p apud BRASIL, 2017, p. 8) ³. Também, em suas competências gerais, nos pontos 7 e 9, a BNCC, descreve a importância do respeito e da promoção dos Direitos Humanos, tomando como princípio os cuidados do meio ambiente, o diálogo, a cooperação, a valorização da diversidade de indivíduos, grupos sociais, culturas, e que este reconhecimento seja trabalhado sem nenhum tipo de preconceitos (Brasil, 2017).

Por outro lado, o Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos (PMEDH) (BRASIL, 2018) assume que a educação em direitos humanos é urgente e necessária, sobretudo em países da América Latina, os quais, invocando o texto, caracterizam-se historicamente pelas violações desses direitos.

Frente a este cenário, cabe-nos perguntar: que função lhe cabe à disciplina de História e aos professores desta disciplina? Que ferramentas nós, os/as docentes, temos para trabalhar em um currículo em ação (OLIVEIRA e CAIMI, 2021) que atinja a realidade de nossos/as estudantes, ative a curiosidade e o pensamento crítico para que eles/as possam reconhecer os Direitos Humanos e consigam transformar seus olhares em relação a sua própria realidade?

O presente trabalho de finalização de curso, buscará colocar estes temas em debate, para poder criar uma sequência didática que tenha como finalidade trabalhar os Direitos Humanos, tomando como base a unidade temática proposta pela BNCC para o nível do 9º ano: “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946” (BNCC, 2017, p. 430).

A sequência didática terá como finalidade criar um acervo produzido pelos/as estudantes, nas aulas de história, português e artes, com a finalidade de poder montar

³ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jul, 2022.

um Museu Aberto para toda a comunidade educativa: estudantes, trabalhadores/as da educação, vizinhos/as da escola etc. Neste processo de criação, trabalhar-se-á desde uma perspectiva Construtivista, baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na memória e na construção de um museu aberto, que buscará focar a mudança do senso-comum para o pensamento crítico dos/as educandos/as, em uma perspectiva progressiva do aprendizado, que convide para uma educação que esteja além do ensino de conteúdos, fatos e conceitos; e propor, assim, uma abordagem tipológica dos conteúdos (ZABALA,1998). Isto significa uma abordagem que entenda o ensino-aprendizagem como um processo em que se misturam a existência de conteúdos, conceitos, teorizações históricas, processos históricos, atitudes e valores humanos.

A presente proposta está relacionada com o reconhecimento dos Direitos Humanos. Permite-nos, enquanto docentes, romper o fechamento hermético em que cada disciplina do Ensino Básico, muitas vezes, se encontram. Porém, esta proposta também é um convite a utilizar a BNCC ou o Currículo prescrito (OLIVEIRA e CAIMI, 2021) a nosso favor, argumentando desde as competências e as bases teóricas, que é possível comunicar-se interdisciplinarmente e criar projetos em conjunto, como por exemplo, um **Museu Aberto sobre os Direitos Humanos**. Este será construído em conjunto com os/as estudantes, com a finalidade que trabalhar um Ensino de História em gerúndio, isso implica, ver a história como uma construção permanente e não fixa tomando em consideração a importância de ir criando e recriando coletivamente junto com os/as estudantes o processo de ensino-aprendizado, atingindo diversas dimensões humanas, tanto intelectuais como emocionais.

A criação desta atividade leva-nos em direção a uma pedagogia crítica e consciente com a democracia e a formação cidadã dos/as educandos/as e dos/as docentes. Criar e apresentar a sequência didática com seus respectivos planejamentos, baseada em aulas que trabalhem conteúdos, habilidades e atitudes progressivas, e que possam auxiliar um aprendizado significativo no ensino sobre Direitos Humanos, Justiça e Memória, é fundamental, sobretudo na atualidade, onde o Ensino de História nas escolas está sendo colocado em questão o tempo todo. Este é, também, uma arena de disputa que se materializa em diferentes frentes, tais como a própria escola, o currículo, as redes sociais os territórios e até nas narrativas que circulam por diferentes meios e que fragilizam a democracia e o respeito aos Direitos Humanos.

1.1. Objetivos:

1.1.1. Objetivo geral:

Considerando o que foi anteriormente mencionado, o objetivo geral desta pesquisa, é contribuir para que os estudantes do 9º ano de Ensino Fundamental II compreendam, como ponto de partida, a motivação da origem histórica dos Direitos Humanos, mediante a análise da Declaração Universal dos Direitos Humanos, feita pela ONU em 1948, para introduzir a unidade temática de *“Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”* (BRASIL, 2017, p. 430). Reconhecendo, depois, transversalmente a vulneração destes Direitos, durante a Ditadura cívico-militar brasileira, iniciada em 1964, com a finalidade de refletir sobre a relevância da memória, da justiça e dos Direitos Humanos e de pensar criticamente a democracia e os direitos, tanto no passado como na atualidade, reflexão que será levada em todas as aulas até a criação de um Museu Aberto para toda a comunidade educativa.

1.1.2. Objetivos específicos

- Realizar uma revisão bibliográfica considerando a Base Curricular (BNCC), a Constituição Brasileira e o Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos (PNEDH), a partir das propostas, oportunidades e desafios que estes documentos apresentam em seus objetivos e conteúdos pedagógicos relacionados aos Direitos Humanos.

- Realizar uma revisão bibliográfica sobre vulneração dos Direitos Humanos ocorridas durante a Ditadura Civil-Militar Brasileira de 1964, tomando como base a bibliografia específica do período.

- Refletir sobre os debates epistemológicos que tratem sobre a importância de ensinar os Direitos Humanos e a Memória no Ensino Básico, tomando como objeto de estudo historiográfico, no período da Ditadura Civil-Militar de 1964.

- Propor um sustento teórico para a criação de uma sequência didática baseada nos estudos preliminares sobre Direitos Humanos e Ditadura Civil-Militar de 1964, e que tenha como finalidade, a construção de um Museu Aberto da Memória e os Direitos Humanos.

1.2. Relevância e viabilidade do produto

No Brasil de hoje, é cada vez mais urgente ampliar a perspectiva em relação à educação e se posicionar de uma maneira que respeite os princípios democráticos e sociais presentes na Constituição, sendo a disciplina de História uma ferramenta e um meio incontornável para concretizar esse propósito. Isso é particularmente relevante ao considerarmos os Direitos Fundamentais e os Direitos Humanos.

A criação de um acervo para um Museu Aberto, desenvolvido pelos/as próprios/as estudantes, convida a repensar a escola não apenas como um espaço confinado, limitado ao diálogo - se é que este realmente ocorre - entre educadores/as e alunos/as. Essa proposta contribui para desenvolver uma consciência crítica e um diálogo que ultrapasse as fronteiras da escola. Este espaço e tempo de fronteira (MONTEIRO; PENNA, 2011) deve ser atravessado por uma abordagem educacional que supere o medo (ADORNO, 2020), reconheça a importância da memória como um elemento formador da identidade (POLLACK, 1992) e utilize essa memória em prol da liberdade, e não da servidão humana (LE GOFF, 1990).

No entanto, nossa intenção é incorporar o currículo à prática por meio de uma sequência didática, estabelecendo uma conexão entre a experiência de estudantes e o conteúdo curricular. Essa proposta de sequência didática, deve ter como ponto de partida a memória e a vivência dos/as estudantes, trazendo para a realidade do/a aluno/a situações que auxiliem a expandir sua compreensão cotidiana com uma perspectiva histórica (MONTEIRO, 2012). Dessa forma, seguindo com a professora Ana Maria Monteiro permite que “o conhecimento transmitido atinja seu objetivo ao possibilitar um retorno ao cotidiano com um olhar novo, crítico e conceitualmente mais embasado” (2012, p. 129). É esse retorno crítico que se procura alcançar na proposta pedagógica que vai ser trabalhada neste trabalho acadêmico.

1.3. Quadro teórico-metodológico para o Ensino de História

Primeiramente, se realizará uma leitura de fontes de base de dados de acesso irrestrito, centrada nas leituras da Constituição Brasileira, da Base Curricular e do Plano Nacional em Educação em Direitos Humano, com a finalidade de dar um sustento legislativo-pedagógico as atividades. Serão analisadas as oportunidades e desafios que estes documentos apresentam para relacionar os Direitos Humanos,

com os objetivos pedagógicos do 9º ano, sobre a Ditadura Civil-Militar.

Em seguida, propõem-se dar continuidade a pesquisa a partir dos debates epistemológicos que tratam sobre a importância de ensinar os Direitos Humanos e a Memória no Ensino Básico, tomando como base historiográfica o período da Ditadura Civil-Militar de 1964. Aqui tomaremos como pontos de referências a Comissão Nacional da Verdade, os estudos sobre a memória e sobre a história de Gabriel Salazar, Le Goff, Pollack, Adorno, Arendt, Fauré, Monteiro, Fausto, Chiavenato, del Pozo, Bethell etc., e a historiografia brasileira e internacional sobre o período, com a finalidade de dar um sustento teórico a nossa sequência didática.

O estudo sobre Direitos Humanos e a Ditadura Civil-Militar de 1964 baseia-se em leituras que se encontrem nesse espaço de fronteira e que ajudem para a construção de um Museu Aberto da Memória e dos Direitos Humanos, desde uma perspectiva crítica, se propondo a dar um sustento teórico para a criação de uma sequência didática interdisciplinar. Esta deve conter seus respectivos planejamentos, baseados em aulas que trabalhem conteúdos, habilidades e atitudes progressivas, e que possam auxiliar um aprendizado significativo e que tome em consideração os saberes docentes e dos/as educandos/as. Para tanto, no momento de dar as aulas sobre Direitos Humanos, Justiça e Memória, os/as autores/as que trabalharemos serão: Rüsen, Zabala, Monteiro, Caimi, Saviani, Freire etc. Finalmente, a criação da atividade conjunta com os/as estudantes, que culminará na construção de um Museu dos Direitos Humanos, o qual será feito para convidar a toda a comunidade educativa para participar, basear-se-á nos seguintes autores/as: Álvarez Domínguez, Cuesta-Fernández, Hernández Hernández, e os princípios dos museus da memória do Chile⁴.

Cada um dos pontos mencionados anteriormente, serão analisadas a partir de diferentes referências bibliográficas que abordam os temas estudados, a partir das palavras-chave: Saberes Docentes; Ensino de História; Sequência Didática; Direitos Humanos; Ditadura Civil-Militar de 1964.

⁴ Disponível em: <https://web.museodelamemoria.cl/sobre-el-museo/fundamentos/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

2. DOCUMENTOS OFICIAIS INTERNACIONAIS E NACIONAIS SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

Será realizada uma revisão documental considerando a Constituição Federal Brasileira, o Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase em suas propostas, oportunidades e desafios que estes documentos apresentam em seus objetivos e conteúdos pedagógicos relacionados aos Direitos Humanos. Em seguida, os elementos analisados serão relacionados com os objetivos pedagógicos do 9º ano sobre a Ditadura Militar, presentes na BNCC.

2.1. Fundação da Declaração dos Direitos Humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, nasce com a finalidade de ser um “mecanismo necessário ao combate à violação de direitos humanos e à desigualdade social” (VASCONCELOS, 2020, p. 91). Depois da experiência traumática da Segunda Guerra Mundial, o Mundo Ocidental, encabeçado pela ONU e pelos países vencedores da Guerra, propõem como objetivos fundamentais: manter a paz e a segurança internacional, proteger os Direitos Humanos, distribuir ajuda humanitária, apoiar o desenvolvimento sustentável e a ação climática, e defender o direito internacional.⁵

No contexto pós-guerra, o Brasil fez parte dos 51 Estados fundadores da Carta da Organização das Nações Unidas (ONU), a qual foi assinada, em 26 de junho de 1945, em São Francisco, Califórnia, nos Estados Unidos. Isso posicionou o Brasil como um Estado que, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 15 de novembro de 1948, deveria se preocupar pela proteção e promoção desses direitos. A Carta da ONU inclui um preâmbulo no qual se declara o reconhecimento, a aceitação e o respeito dos Estados-nação aos 30 artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. No preâmbulo diz:

Agora portanto a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos

⁵ Disponível em: <https://www.un.org/es/our-work#:~:text=Mantener%20la%20paz%20y%20la,sostenible%20y%20la%20acci%C3%B3n%20clim%C3%A1tica>. Acesso em: 17 jul. 2022.

os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.⁶

Dentre os 30 artigos presentes na Declaração, é importante direcionar a atenção para aqueles que possuem uma relação direta com o nosso estudo e entender como esses foram sistematicamente desrespeitados durante a Ditadura Civil-Militar Brasileira. Um exemplo disso são os artigos 1, 2 e 3, que abordam a igualdade e a dignidade humana. Esses artigos estabelecem que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e que a discriminação por motivos de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra natureza é proibida.

Os artigos 4 e 5 falam que ninguém pode ser torturado ou receber tratamentos cruéis, inhumanos ou degradantes.

Os artigos 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 são fundamentais na hora de pensar que todo ser humano tem que ser reconhecido como pessoa perante a lei, por tanto, toda pessoa tem o direito a um juízo justo e público, sem nenhuma dilatação indevida. Cita, também, que ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Os artigos 12 e 13 tratam do direito à privacidade, o que significa que ninguém pode ser alvo de interferências arbitrárias em sua vida privada, família, domicílio ou correspondência. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, incluindo o próprio, e de retornar a ele.

Os artigos 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30 tratam sobre a liberdade de pensamento, de consciência, de religião, de expressão, de reunião e associação. Tratam também sobre o dever ter liberdade para poder participar no governo de seu país direta ou indiretamente, ter direito à sindicalização e jornadas de trabalho justas e favoráveis, ter direito a um nível de vida que assegure a saúde e o bem-estar de si mesmo e da sua família: alimentação, vivenda, atenção médica, segurança social. Além de ter direito à educação e a participar da vida cultural da comunidade.⁷

Após esta análise geral sobre os Direitos Humanos, cabem as seguintes

⁶ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 27 jul. 2023.

⁷ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 27 jul. 2023.

perguntas: O que aconteceu com estes direitos durante a ditadura Civil-Militar de 1964 e de 1985? Como são reconhecidos e respeitados, atualmente, estes direitos?

2.2. Os Direitos Humanos e as Constituições Federais

Um ano após o término da Segunda Guerra Mundial e logo após a assinatura da Carta da ONU, o Brasil procedeu à modificação de sua Constituição Federal de 1937, substituindo-a pela Constituição Federal de 1946. A Constituição Federal de 1937 foi elaborada durante o governo de Getúlio Vargas, em um período conhecido como o 'Estado Novo', caracterizado por sua natureza autoritária e influências do fascismo (ALENCAR, 1979). Esta Constituição de 1937 conferiu significativos poderes ao presidente, centralizando o governo de maneira autocrática por meio de decretos-lei, os quais eram aplicados segundo as disposições finais e transitórias (FAUSTO, 2019, p. 312).

O Estado centralizado permitiu ao governo federal exercer um maior poder em detrimento dos Estados e municípios. Essa Constituição também suspendeu liberdades e garantias individuais, restringindo partidos políticos e cerceando a liberdade de imprensa, de expressão e de reunião. Isso transformou o Estado Novo no período de maior concentração de poderes até aquele momento na história do Brasil independente (FAUSTO, 2019, p. 312).

Após a queda de Vargas e com o apoio dos militares e da oposição liberal, o poder transitou temporariamente para as mãos do presidente do Supremo Tribunal Federal, José Linhares, mantendo o calendário das eleições para o dia 2 de dezembro. Nas eleições de 1945, que contaram com a participação de apenas 6,2 milhões de pessoas, representando 13,4% da população, Dutra saiu vitorioso e, a partir de janeiro de 1946, iniciou os trabalhos para uma nova Constituinte (FAUSTO, 2019, p. 339).

A Constituição Brasileira vigente durante o golpe de Estado de 1964 era a Constituição de 1946. Promulgada após a Segunda Guerra Mundial, essa Constituição estabeleceu um regime democrático no país, garantindo um governo presidencialista e uma série de direitos e liberdades fundamentais presentes no capítulo II, intitulado "Dos direitos e das Garantias individuais"⁸, nos artigos 141 até 144. Esses artigos incluíam a liberdade de imprensa, de expressão e de reunião, além

⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

do direito ao voto, igualdade perante a lei e julgamentos justos. Além disso, garantia disposições para a proteção do trabalho, direito de greve, seguridade social, proteção ao salário-mínimo e direito de voto para cidadãos maiores de 18 anos e alfabetizados, excluindo analfabetos, cabos e soldados (BRASIL, 1946). A Constituição também estabelecia o direito à proteção contra detenções ilegais ou arbitrárias por meio do "habeas corpus", garantindo que ninguém fosse preso ilegalmente ou sem justa causa. No entanto, como veremos adiante, esse direito, assim como muitos outros, foi sistematicamente negado durante o período ditatorial de 1964-1985.

Em outras palavras, é evidente que a Constituição de 1946 se inspirou nos acordos da ONU estabelecidos após a Segunda Guerra Mundial, o que destaca ainda mais que, durante o Golpe de 1964, a Constituição não foi respeitada, resultando na promulgação de uma nova Carta Magna em 1967 e na implementação de medidas autoritárias, como os Atos Institucionais (AI), que contribuíram para justificar a violação dos Direitos Humanos e voltando a uma legislação autoritária e altamente centralizada como veremos mais em frente.

O Brasil, assim como a maioria dos países da América Latina, foi marcado por um século XX repleto de violência, especialmente na segunda metade, quando o terrorismo de Estado promovido pelas ditaduras militares do Cone Sul resultou em inúmeras perdas humanas, transformando a Declaração Universal dos Direitos Humanos, suas Constituições e a democracia em uma narrativa discursiva, mas não prática (POZO, 2015).

2.2.1. Os Direitos Humanos na Constituição Federal 1988 e no PMDEH

Na atual Constituição brasileira, de 1988, em seu artigo primeiro, declara-se que o Brasil é um "Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: "I. a soberania; II. a cidadania; III. a dignidade da pessoa humana; IV. os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V. o pluralismo político" (Brasil, 1988). Além disso, em seu artigo terceiro, fala-se sobre a importância de construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantindo o desenvolvimento nacional, erradicando a pobreza e a marginalização, e reduzindo as desigualdades sociais e regionais. Isso é feito promovendo o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. O artigo quatro da Constituição, em seu ponto II, declara a "prevalência dos direitos humanos" (Brasil, 1988), o que significa

que o Estado Brasileiro deve promover e colocar em prática o reconhecimento dos Direitos Humanos, respeitando os Direitos Fundamentais e Sociais estabelecidos em sua Constituição e os princípios internacionais assinados.

A educação é tratada no Capítulo II "*Dos Direitos Sociais*", no artigo 6, juntamente com: "a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição." (BRASIL, 1988). Conforme o artigo 23, inciso V, é dever: da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação (BRASIL, 1988).

Com base nestes pontos da Constituição Federal, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) assume que a educação em direitos humanos é urgente e necessária, especialmente em países da América Latina, os quais, de acordo com o texto, são caracterizados historicamente por violações desses direitos (PNEDH, 2018). Os objetivos fundamentais do PNEDH são:

- a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz (BRASIL, 2018. p. 10)

Portanto, o PNEDH é um documento prescritivo que estabelece as diretrizes e metas para a promoção e implementação da educação em Direitos Humanos no sistema educacional brasileiro. Isso garante que os princípios e valores dos Direitos Humanos, inscritos também na Constituição Federal, sejam incorporados nos níveis de ensino, promovendo e fomentando uma cultura de respeito, igualdade e inclusão para uma cidadania livre de preconceitos, tolerante e que estimule a participação democrática, visando à promoção e manutenção da paz.

2.3. As Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC), o Ensino de História e os Direitos Humanos

As Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC, 2017), por outro lado, são um conjunto de orientações pedagógicas que definem os conhecimentos, habilidades e

competências que todos/as os estudantes do Ensino Básico do Brasil devem desenvolver. A BNCC, reconhece a relevância de uma educação baseada nos Direitos humanos, com a finalidade de que ela seja uma: “educação [que] deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2017) ⁹.

A relevância da promoção dos Direitos Humanos é enfatizada nas competências gerais da BNCC, especialmente nos pontos 7 e 9. Tais competências enfatizam o respeito à diversidade, o diálogo construtivo e a cooperação entre indivíduos e grupos sociais, enquanto rejeitam qualquer forma de preconceito (BRASIL, 2017).

Dentro dessa perspectiva, a disciplina de História desempenha um papel fundamental. Ao compreendermos o passado, podemos agir de maneira mais informada no presente, contribuindo para a conscientização sobre questões como meio ambiente, direitos, democracia e o mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

Em relação aos objetivos fundamentais do Ensino de História, a BNCC diz:

[...] um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a **autonomia de pensamento** e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BRASIL, 2017, p. 400)

Podemos constatar que o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atribui considerável importância ao fomento da autonomia de pensamento, particularmente, no que diz respeito ao pensamento crítico, o qual se estabelece como uma ferramenta indispensável para a formação cidadã. No entanto, surge a seguinte pergunta: como é possível efetivamente desenvolver o pensamento crítico no âmbito do Ensino de História?

Entre as abordagens preconizadas pela BNCC, destaca-se a 'atitude historiadora', que sugere que os conteúdos do Ensino Fundamental devem ser

⁹ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jul. 2022.

explorados por meio de processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de documentos. Tal enfoque estimula os estudantes a se tornarem protagonistas em seus próprios processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2017).

Estes processos devem ser acompanhados pela experiência do/a estudante, um elemento fundamental para alcançar uma aprendizagem de caráter significativo. Embora não sejam mencionados explicitamente autores/as como Paulo Freire, Libâneo, Vasconcelos, Candau ou Saviani, os quais discutem amplamente esse tópico, a BNCC considera que a vivência dos/as alunos/as e professores/as, tendo em vista a realidade social e o contexto da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais, desempenha um papel crucial: a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. (BRASIL, p. 401. 2017).

Em síntese, a BNCC ressalta a importância da promoção do pensamento crítico no ensino de História e propõe estratégias como a 'atitude historiadora' e a consideração das experiências de estudantes alunos e professores/as. A aplicação destes princípios não apenas estimula a participação ativa de estudantes, mas também contribui para uma compreensão mais profunda e contextualizada dos aspectos históricos e sociais.

No âmbito das competências específicas do Ensino de História, gostaria de destacar duas que podem nos ajudar a refletir sobre a importância do reconhecimento dos Direitos Humanos:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 402)

O conceito de competência possui diversos significados, os quais não são claramente esclarecidos na BNCC. A competência pode ser associada à: "capacidade que um indivíduo possui de expressar um juízo de valor sobre algo a respeito de que é

versado; idoneidade; soma de conhecimentos ou de habilidades”¹⁰. Está, portanto, relacionada à aptidão individual para adquirir conhecimento, habilidades e resolver problemas. Por outro lado, o termo competência também está ligado à: “pretensão de mais de um indivíduo (indivíduo, grupo, empresa etc.) à mesma coisa; concorrência, disputa, competição; luta, conflito, discussão”¹¹. Na psicologia, associa-se o conceito com: “a capacidade objetiva de um indivíduo para resolver problemas, realizar atos definidos e circunscritos”¹².

A polissemia dos significados da palavra 'competência' encontra um ponto em comum: a capacidade individual de cada sujeito em alcançar algo, seja por meio de competição ou utilizando ferramentas intelectuais que permitam aos sujeitos adquirirem conhecimento, habilidades e capacidade de resolver problemas.

Ao considerar essas definições, é interessante analisar que, na primeira competência da BNCC de História, discute-se a importância de compreender eventos históricos, relações de poder e processos para analisar e adotar posturas interventivas no mundo contemporâneo. Mas que tipo de posição é a que se deve tomar? Qualquer uma? Não será importante ressaltar a importância de tomar posição para defender a democracia e os Direitos Humanos como uma competência fundamental na hora de entender e ler a história?

A quarta competência citada anteriormente sobre a BNCC, destaca a relevância de adotar uma postura crítica baseada em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Nesse ponto, é evidente o posicionamento do documento, mas não se enfatiza adequadamente a importância de respeitar os Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais consagrados na Constituição Federal. Isso suscita questionamentos sobre a ausência de menção aos Direitos Humanos como atitudes ou competências gerais que permeiam todo o ensino de História, especialmente quando se considera que um dos objetivos primordiais da BNCC é promover uma sociedade mais humana, justa e respeitosa para com a natureza.

Com exceção das referências às leis relacionadas às culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena em todas as

¹⁰ Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#1. Acesso em: 23 jul, 2023.

¹¹ Ibid.

¹² Ibid.

escolas públicas e privadas do país, com o propósito de fomentar a equidade, combater o preconceito e contribuir para uma sociedade mais inclusiva e diversificada, não se aborda a relevância do respeito e reconhecimento dos Direitos Humanos e dos Direitos Fundamentais presentes na Constituição Federal do Brasil como valores ou competências amplas que permeiam o ensino de História. Por que essa perspectiva não é contemplada? Por que os Direitos Humanos não são considerados como valores e competências transversais ao ensino de História, mesmo quando um dos objetivos primordiais da BNCC é fomentar uma sociedade mais humanizada, justa e sensível ao meio ambiente?

O processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental, Anos Finais, fundamenta-se em três procedimentos básicos:

1. identificação dos eventos considerados significativos na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os cronologicamente e situando-os geograficamente;

2. desenvolvimento das habilidades necessárias para os alunos selecionarem, compreenderem e refletirem sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), envolvendo a elaboração de críticas em relação a formas já estabelecidas de registro e memória, utilizando uma ou várias linguagens;

3. reconhecimento e interpretação de diversas versões de um mesmo fenômeno, avaliando hipóteses e argumentos apresentados a fim de desenvolver as competências necessárias para formular proposições próprias (BRASIL, 2017, p. 416).

No primeiro procedimento, o Ensino da História justifica-se pela importância de identificar e reconhecer os eventos considerados relevantes, incluindo a compreensão do tempo cronológico e da localização geográfica desses eventos. Além disso, ressalta-se a valorização do “tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 417).

No segundo procedimento, destaca-se a relevância de transformar documentos em instrumentos de conhecimento, com o intuito de questioná-los, interrogá-los e refletir sobre seus significados.

O terceiro procedimento envolve a habilidade de reconhecer e interpretar diferentes abordagens de um mesmo fenômeno, permitindo que os estudantes formulem suas próprias conclusões e, de acordo com as competências da BNCC,

adotem uma postura crítica.

A BNCC para o Ensino de História também enfatiza o papel das perguntas no processo de aprendizagem histórica, particularmente a importância de saber formulá-las: “é importante observar e compreender que a história se faz com perguntas. Portanto, para aprender história, é preciso saber produzi-las” (BRASIL, 2017, p. 419).

Diante dessas considerações, emergem as seguintes indagações: qual é a base ética sobre a qual podemos fundamentar nossas perguntas? A democracia e os Direitos Humanos estão alinhados com a realidade de nossos/as estudantes? Como podemos ensinar a formulação de perguntas que promovam o pensamento crítico, em consonância com o reconhecimento e a urgência de respeitar a democracia e os Direitos Humanos? Isso é especialmente pertinente considerando que, por exemplo, no 9º ano, parte do conteúdo aborda a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e o período da Ditadura Civil-Militar.

2.3.1. 9º ano: uma brecha no Ensino de História para a compressão da importância dos Direitos Humanos

Cabe especial enfoque para a unidade temática proposta pela BNCC para o nível do 9º ano: “*Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946* (BRASIL, 2017, p. 430). Esta tem como objetivos de conhecimento: “A ditadura civil-militar e os processos de resistência; O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)” (BRASIL, 2017, p. 430). As habilidades contempladas são:

(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. (EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. (EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988. (EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. (BRASIL, 2017, p. 431)

Essas habilidades abrem oportunidades para o estudo e aprofundamento sobre a importância do reconhecimento dos Direitos Humanos. A BNCC argumenta que o Ensino de História ajuda a compreender e agir de maneira mais eficaz no presente,

com base em uma perspectiva do passado.

O conteúdo e as habilidades presentes no nível do 9º ano são importantes para trabalhar a noção de democracia e Direitos Humanos. Essas habilidades convidam os/as alunos/as a pensar criticamente sobre o período abordado, com base nas competências estabelecidas pela BNCC. No entanto, surge a questão de como essa intervenção deve ocorrer e por quê. A intervenção deve ser democrática, inclusiva, sustentável e solidária, reconhecendo, respeitando e defendendo os Direitos Humanos a partir de uma perspectiva que considera tanto o passado quanto o presente, reconhecendo a continuidade e a mudança presentes nos processos históricos, sendo a experiência de sala de aula, um espaço importante para poder fazer este trabalho.

No entanto, dentro do contexto legislativo, educacional e teórico, surge uma pergunta factual: o reconhecimento e o respeito pelos Direitos Humanos existem atualmente na realidade brasileira? Enquanto no discurso prescrito esses valores existem, na prática, tanto no Brasil quanto em outros países latino-americanos, há uma tensão entre a sociedade e a sua evolução, e os desafios do processamento de elaboração linguística (KOSELLECK, 2020), que culminam em documentos oficiais, como a BNCC e o PMEDH. No entanto, historicamente, inclusive até hoje, é complexo apreciar plenamente essa implementação.

A contradição entre os documentos e a realidade social, política, econômica e cultural está presente nas escolas, com professores/as perseguidos/as pelo projeto de lei "Escola Sem Partido", pessoas enfrentando fome¹³, violência estrutural de gênero e transfobia, tornando o Brasil o país com mais assassinatos de mulheres na região do Cone Sul e o país com maior quantidade de assassinatos de pessoas trans e LGBTQIA+¹⁴. Representantes do estabelecimento político fazem apologia às armas e à ditadura civil-militar¹⁵, enquanto a população apresenta uma taxa de 51,2% de pessoas com mais de 25 anos que não completaram o ensino básico¹⁶.

Compreender estes dados e as oportunidades que os documentos prescritos nos dão na hora de poder pensar em fazer, por exemplo, um museu da memória e

¹³ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62004074>. Acesso em: 23 jun. 2022.

¹⁴ Disponível em <https://oig.cepal.org/es>. Acesso em: 23 jun. 2022.

¹⁵ Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2021/03/31/relembre-7-vezes-em-que-o-governo-bolsonaro-se-espelhou-no-brasil-da-ditadura-militar>. Acesso em: 23 jun. 2022.

¹⁶ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 23 jun. 2022.

dos DDHH, tomando como base o conteúdo do 9º ano, permite-nos pensar numa brecha (WALSH, 2023), sendo uma oportunidade para semear nossos saberes-fazer docentes e nos posicionar como autores/as (MONTEIRO, 2018).

A identificação, o reconhecimento e a defesa da democracia e dos Direitos Humanos são urgentes e representam um dever ético que deveria permear todos os documentos oficiais e não oficiais relacionados à educação. Na atualidade, há mais governos de caráter autoritário do que democrático ao redor do mundo, o que torna a democracia um tesouro a ser preservado e respeitado. Isso deve ser incorporado em todos os níveis de ensino, indo além das fronteiras escolares. É de suma importância abandonar a prática de relativizar processos tão brutais, como foi o caso do Holocausto nazista e das ditaduras militares na América Latina.

Portanto, abordar esse conteúdo, levando em consideração os Direitos Humanos, não apenas permite que os estudantes reconheçam um documento existente desde 1948, também incorporado nos artigos da Constituição Federal Brasileira, que indicam o reconhecimento desses direitos, mas possibilita que os/as alunos/as se vejam nele. Isso permite que reflitam e pensem criticamente sobre a história em seu contexto, compreendendo o presente e, assim, assumindo uma postura ética em relação à democracia e à sua própria realidade, assim como à realidade do Brasil.

O próximo capítulo tratará das violações dos Direitos Humanos ocorridas durante a Ditadura Civil-Militar Brasileira, que se estendeu de 1964 a 1985. Através da bibliografia especializada sobre o tema, esse período nos permite adotar uma perspectiva que observa como o país enfrentou um período que menosprezou, violou e desrespeitou os Direitos Humanos. Além disso, serão examinadas justificativas utilizadas para perpetuar tais violações. A escolha desse conteúdo tem como objetivo primordial fomentar a formação de estudantes que compreendam de maneira crítica a importância do respeito incondicional pela vida humana. Esses estudantes devem estar atentos aos discursos que propiciam espaço para narrativas autoritárias e antidemocráticas.

3. A vulneração dos Direitos Humanos durante a Ditadura Civil-Militar Brasileira de 1964-85

Neste capítulo, serão expostas reflexões sobre os estudos bibliográficos referentes a vulneração dos Direitos Humanos ocorrida durante a Ditadura Civil-Militar Brasileira de 1964, tomando como base a bibliografia específica do período, a partir de autores/as como: Pozo, Leslie Bethell, Boris Fausto, Carlos Tibúrcio, Júlio José Chiavenato, a Comissão Nacional da Verdade (CNV) etc. A finalidade desta tarefa é poder refletir sobre as diferentes visões que se tem sobre o período em questão para poder acrescentar uma caixa de ferramentas que permitam trabalhar o período da ditadura brasileira desde a perspectiva dos Direitos Humanos.

3.1. Contexto latino-americano sobre as ditaduras militares

Para compreender o Golpe de Estado e o início da Ditadura Civil-Militar Brasileira de 1964, é essencial contextualizar os antecedentes sociais, políticos e econômicos que levaram ao colapso democrático. Posteriormente, é possível analisar a Ditadura Civil-Militar e suas implicações na violação dos Direitos Humanos durante esse período ditatorial.

Por onde começaremos? Em história, como em qualquer outra ciência social, os inícios são complicados, ir as raízes de um assunto exige uma tomada de posição dos/as que empreendem a tarefa de tentar explicar um processo histórico. Portanto, a tarefa em questão é intrincada e, por essa razão, as escolhas feitas para compreender os antecedentes do Golpe de Estado de 1964 serão, por razões deste trabalho, de natureza geral e concisa. O intuito é continuar investigando e aprofundando esse tema que, até os dias atuais, permanece controverso, não apenas no Brasil, mas também em outros países da América Latina que enfrentaram governos antidemocráticos que consistentemente violaram os Direitos Humanos.

Conforme indicado pelo historiador chileno José del Pozo (2015), a vida política na segunda metade do século XX, especialmente a partir dos anos 60 na América Latina, foi marcada por "grandes tensões". Essas tensões políticas resultaram em um retrocesso significativo em termos de democracia política, manifestado por longos períodos ditatoriais. De acordo com del Pozo (2015), essas tensões e radicalizações políticas que culminaram em experiências ditatoriais no continente derivaram de dois

fatores:

O mais evidente foi o impacto da revolução cubana, que operou como um acelerador para aqueles partidos e grupos que desejavam uma transformação profunda da sociedade, mas que ao mesmo tempo levou a que forças opostas às mudanças para um endurecimento em seus métodos de resistência às mudanças. A atitude de Estados Unidos teve um papel fundamental, apoiando decididamente às forças que ameaçavam com uma revolução. (del Pozo, 2015. p, 228)¹⁷

Destaca-se que no contexto da Guerra Fria, o impacto da Revolução Cubana (1959) foi considerável, como cita Bethell (1997):

A revolução cubana, que de forma tão profunda, influenciou nas ideias de toda América-Latina e planteou novas ameaças e desafios à democracia latino-americana. Era a primeira vez que um governo socialista acedia ao poder no hemisfério ocidental. Planteou interrogantes sobre a capacidade de levar mudanças sociais e econômicas que tinha a democracia “burguesa” e “regulamentaria” comparada com a revolução. Contribuiu a estimular mudanças profundas tanto nos estamentos militares, que passaram a concentrar mais sua atenção na segurança interna e na luta contra a subversão, como na Igreja, já que contribuiu para fomentar as orientações da teologia da libertação. Radicalizou não só aos intelectuais e estudantes, senão também a obreiros e camponeses de toda América-Latina. (BETHELL, 1997., p. 47-48)

A influência da Revolução Cubana não apenas incitou movimentos guerrilheiros, mas também inspirou movimentos reformistas democráticos e anticomunistas que buscavam evitar a replicação da experiência cubana no continente. É dentro desse contexto das décadas de sessenta e setenta que, em vez de testemunharmos uma experiência democrática liberal ou revolucionária no continente, vivenciamos uma proliferação de regimes ditatoriais. Essas ditaduras, com o auxílio da classe empresarial, alguns setores da classe média e, principalmente, com o apoio dos Estados Unidos, eclodiram no continente sul-americano. O golpe de 1964 no Brasil marcou o início dessa série de golpes militares:

[...] com o objetivo de mudar fundamentalmente não só a política econômica e social, senão também o sistema político. Os militares brasileiros demonstraram desprezo pela política democrática paralisada e nos chamamentos populistas, ao mesmo tempo colocavam em prática uma política repressiva contra a esquerda revolucionária. O golpe brasileiro instaura um governo que não se considerava a si mesmo simplesmente como juiz, senão como força revolucionária que pretendia forjar uma nova ordem político e econômico muito diferente do modelo cubano (BETHELL, 1997, p.

¹⁷ Tradução pessoal.

49).¹⁸

Os países que foram atingidos pelas ditaduras militares no Cone Sul, após o Golpe de Estado de 1964 no Brasil, foram Bolívia (1964-1982), Chile (1973-1990), Uruguai (1973-1985) Argentina (1976-1983) e Paraguai (1954-1989). Esses países e a instauração das ditaduras militares fizeram parte da famosa Operação Condor, que foi organizada e financiada pelos Estados Unidos com a finalidade de "combater" o comunismo na América Latina. Os EUA forneceram treinamento militar, armas e inteligência para os regimes envolvidos na operação. Muitos dos líderes participantes da Operação Condor foram treinados na Escola das Américas, uma instituição militar dos EUA que ensinava técnicas de tortura e outras táticas contrarrevolucionárias extremamente violentas. A Operação Condor teve como missão, desde sua fundação, em novembro de 1975, no Chile, lutar contra a suposta subversão marxista. Segundo o chefe da Direção de Inteligência Nacional (DINA) do Chile, o criminoso Manuel Contreras¹⁹ a subversão: "não reconhece fronteiras nem países, e sua infiltração está penetrando todos os níveis da vida nacional. A subversão tem desenvolvido uma estrutura de liderança que é intercontinental, continental, regional e sub-regional" (DINGES, 2015 p. 15).

Essas ditaduras no Cone Sul resultaram em milhares de vítimas do "terrorismo de Estado" contra civis (Pozo, 2015). Nessa época, surgiu a expressão "*presos-desaparecidos*":

[...] para designar aquelas pessoas de quem não se tinha notícias, mas que se sabia que haviam sido vítimas de agentes do poder. A informação sobre o destino da grande maioria dessas pessoas tem permanecido sem ser esclarecida ainda após do final das ditaduras. Muitas dessas pessoas desapareceram como vítimas de uma repressão organizada em conjunto por várias ditaduras, na chamada "Operação Condor" da segunda metade da década de 70" (del Pozo, 2015., p. 229-230).

Este argumento antimarxista, que se intensificou após a Revolução Cubana, tornou-se um elemento ideológico fundamental na justificação do golpe de 1964, no Brasil. De acordo com os depoimentos dos militares entrevistados no livro "Visões do Golpe: a memória militar sobre 1964", organizado por Maria Celina D'Araújo, Gláucio Ary Dillon Soares e Celso Castro, uma das conclusões alcançadas no texto é que os militares justificaram o golpe devido à iminência de uma revolução comunista:

¹⁸ Tradução pessoal.

¹⁹ Disponível em: <https://villagrimaldi.cl/sin-categoria/tras-larga-agonia-muere-manuel-contreras-embematico-criminal-de-la-dictadura-de-pinochet/> Acesso em: 5 set. 2023.

Ao lado da Indochina, Argélia, Cuba e muitos outros exemplos, 1964 é visto como mais um episódio da grande guerra ideológica entre comunismo e capitalismo. [...]. Para os depoentes, não há espaço para dúvidas de que havia uma guerra revolucionária, comunista, em marcha no Brasil. Nesse sentido, 1964 é visto como um contragolpe ao golpe de esquerda que viria, provavelmente assumindo a feição de uma “república sindicalista” ou “popular” (D’ARAUJO et al., 1994, p. 12).

Outra justificativa preponderante é a luta contra a corrupção política, polarizada e instável, que contribuiu para a decadência econômica (Bethell, 1997). Ademais, o objetivo do Golpe era a preservação da ordem social e econômica, o respeito às hierarquias e o controle do comunismo (FAUSTO, 2019, p. 385). Cabe questionar: Diante do contexto da Guerra Fria, da Revolução Cubana e do declínio econômico, social e político interno do Brasil, é legítimo justificar um Golpe de Estado? Será possível justificar a violação sistemática dos direitos humanos que ocorreu ao longo dos 21 anos de ditadura?

Boris Fausto (2019), em relação à primeira pergunta, responde que se adotarmos uma visão que enfatize as estruturas econômico-sociais, a resposta seria afirmativa.

Nessa óptica, lembraríamos que um modelo econômico – o do desenvolvimento – tinham esgotado suas possibilidades de existência. Jango representaria uma sobrevida do populismo, destinado a desaparecer desde os últimos tempos de Getúlio (FAUSTO, 2019, p. 393).

Fausto também argumenta que não houve uma verdadeira intenção de manter o respeito constitucional e democrático:

A implantação de uma ditadura militar com alguns disfarces resultou das circunstâncias e das opções dos atores políticos. Abandonando qualquer esforço pela manutenção da democracia, a politização de posições resultou em uma prova de força. Esse era o campo privilegiado da ação dos conspiradores que contrapuseram a violência às ilusões da esquerda (FAUSTO, 2019, p. 392).

Qual era o contexto interno no Brasil antes do Golpe de 1964? Para compreender o golpe, não é suficiente focar somente no cenário internacional pré-1964; é igualmente relevante examinar o contexto interno que levou o Brasil à ruptura democrática.

3.2. Contexto interno prévio ao Golpe de Estado de 1964

Nas eleições de 1960, com um eleitorado de 11,7 milhões de brasileiros e conquistando 48% dos votos, Jânio Quadros foi eleito presidente da República, tendo como vice-presidente João Goulart, também conhecido como Jango. De um lado, tínhamos um presidente que concorreu pelo partido União Democrática Nacional (UDN), que representava as aspirações de uma elite antigetulista e de uma parcela da classe média que ansiava pela "moralização dos costumes políticos" (FAUSTO, 2015, p. 372), prejudicada pelo aumento do custo de vida. Essa coalizão foi denominada Jan-Jan, simbolizando a união entre Jânio e Jango.

Por outro lado, o vice-presidente Jango concorreu pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), partido mais alinhado com os trabalhadores e que parecia abranger um espectro mais amplo de demandas das diversas camadas sociais. Jânio Quadros exerceu a presidência por apenas 7 meses e 25 dias. Desde o início, ele desagradou as forças políticas de direita que o apoiaram, especialmente a UDN: "Apesar de constituir um Ministério comprometido com os grupos multinacionais – ou imperialistas, como se dizia mais claramente naquele tempo – ensaiou algumas medidas de independência que incomodaram certos setores" (CHIAVENATO, 1994, p. 9).

Essas medidas incluíram a defesa da autodeterminação de Cuba quando os Estados Unidos precisavam de aliados, a busca por relações diplomáticas com países do Leste Europeu, o apoio à entrada da China Popular na Organização das Nações Unidas (ONU) e:

Com o presidente Frondizi, da Argentina, tentou formar uma frente para resistir à ingerência dos Estados Unidos na política dos países sul-americanos. Recusou as pressões de enviados do governo norte-americano (Adolf Berle e Moors Cabot) para "amenizar" sua política externa. Convidou o governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola (na época, uma espécie de "demônio" para a direita), para integrar a missão brasileira na Conferência de Punta del Este. Defendeu a libertação dos povos africanos, opondo-se à política imperialista apoiada pelos Estados Unidos. Finalmente, condecorou o astronauta soviético Iúri Gagarin e, culminando, fez o mesmo com o Chê Guevara, o símbolo da Revolução Cubana. (CHIAVENATO, 1994., p. 10).

Liderada por Carlos Lacerda, a direita e o partido que apoiou Jânio nas eleições se voltaram contra ele. Jânio renunciou à presidência, em 25 de agosto, devido a pressões e a uma estratégia política malsucedida. De acordo com a Constituição, em

caso de ausência do presidente, o vice-presidente deveria assumir o poder. No entanto, essa transição não foi direta, já que Jango estava fora do país no momento da renúncia, em uma visita à China comunista.

Para os setores conservadores, Jango representava: "a encarnação da República sindicalista e a brecha por onde os comunistas chegariam ao poder" (Fausto, 2019, p. 379). Não podemos esquecer que o contexto internacional propiciava a polarização da sociedade, tanto na dimensão internacional quanto no interior dos países, como foi o caso do Brasil. Nesse contexto, a posse de Jango foi profundamente debatida e houve tentativas para que isso não ocorresse, dando início ao que ficou conhecido como a "batalha da legalidade".

Nessa problemática relacionada à posse da presidência, o governador do Rio Grande do Sul e cunhado de Jango, Brizola, desempenhou um papel fundamental ao promover grandes manifestações em Porto Alegre, pressionando o Congresso a adotar uma solução de compromisso que consistia na mudança do sistema de governo, passando de um governo presidencialista para um governo parlamentarista. Isso permitiu que Jango tomasse posse como presidente, porém, com poderes reduzidos, contornando o que estabelecia a Constituição. A narrativa do anticomunismo e da segurança nacional estava ganhando forma no Brasil e, com o passar dos anos até o golpe, a situação apenas se agravou.

3.2.1. O governo de Jango

O governo de João Goulart (Jango) representou um período complexo na história do Brasil, caracterizado pelo seu abrupto término mediante um golpe de Estado. Contudo, é essencial analisar as características que permearam a administração de Goulart nas dimensões social, política e econômica para compreender o contexto subjacente à justificativa da elite e dos militares para instigar uma ruptura democrática, resultando na violação sistemática da Constituição e dos Direitos Humanos.

No âmbito social, uma das principais características do governo de Jango foi a promoção da Reforma Agrária, que buscava mitigar as disparidades na posse de terras no Brasil. Esta iniciativa visava a distribuição equitativa de terras entre agricultores e camponeses sem propriedades. As Ligas Camponesas, lideradas pelo advogado e político Francisco Julião, desempenharam um papel crucial nesse

contexto: “à margem dos sindicatos e tratou de organizar os camponeses, isto é, aquela parcela da população rural proprietária de um pedaço de terra ou algum controle sobre ela como arrendatário, meeiro etc.” (FAUSTO, 2019., 378).

As Ligas estabeleceram suas sedes nas capitais dos Estados, com a finalidade de obter aliados estratégicos na cidade, como operários, estudantes, intelectuais revolucionários e a pequena burguesia. Além disso, para os propósitos desta reforma, a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural, em março de 1963, representou um marco significativo. Este estatuto introduziu a carteira profissional para trabalhadores/as rurais, regulou aspectos como a jornada de trabalho e o salário-mínimo, e estabeleceu direitos como repouso semanal e férias remuneradas (FAUSTO, 2019, p. 378). A busca pela reforma agrária exigia a inclusão de dispositivos na Constituição para permitir a desapropriação de propriedades por necessidade pública ou interesse social, com a compensação dos proprietários em títulos da dívida pública devido à falta de recursos financeiros do Estado.

Paralelamente à reforma agrária, uma reforma urbana foi almejada, buscando permitir que inquilinos se tornassem proprietários das casas alugadas. O engajamento popular aumentou, levando a uma população mais consciente dos desafios sociais, políticos e econômicos. Isto se traduziu em maior participação cidadã e no desenvolvimento de mecanismos para envolver a população nas tomadas de decisão, com o intuito de democratizar o processo político.

Houve, também, uma busca por melhorias nos direitos trabalhistas e nas condições de trabalho, incluindo o salário-mínimo e outros benefícios sociais. Um exemplo disso é o movimento operário, que ganhou destaque por meio dos sindicatos, culminando na formação de organizações como o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) em 1962. No âmbito sindical oficial, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria (CNTI) também desempenhou um papel importante, com um aumento no número de greves. Em 1958, foram registrados 31 movimentos grevistas, número que subiu para 172 em 1962 (Fausto, 2019, p. 382). Além disso, estudantes, por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE), radicalizaram suas propostas de transformação social e começaram a se envolver de maneira mais direta na política.

No cenário político, o governo de Jango defendeu uma maior participação da sociedade nas decisões políticas, promovendo uma democracia mais inclusiva e menos dominada pelas elites. Estratégias de coalizão foram adotadas para garantir

apoio de diferentes facções políticas e da população em geral, resultando em mudanças no sistema político para ampliar a representação dos diversos segmentos da sociedade. Exemplos incluem a expansão dos direitos de voto para analfabetos e membros das Forças Armadas abaixo do posto de sargento.

Essas reformas geraram tensões e resistência por parte da oposição, principalmente de setores conservadores da sociedade, incluindo as forças armadas, empresários e grupos anticomunistas. A oposição considerou a agenda reformista e as políticas de “esquerda”, o que acabou se tornando um dos principais argumentos para a derrubada do governo e da democracia por meio do Golpe de Estado de 1964.

No âmbito das características econômicas, Jango procurou promover políticas econômicas voltadas para o desenvolvimento nacional e a industrialização, com o objetivo de reduzir a dependência econômica do Brasil em relação a outras potências, como, por exemplo: entre as medidas nacionalistas, estava a nacionalização de empresas concessionárias de serviços públicos, de frigoríficos e da indústria farmacêutica, bem como a expansão do monopólio da Petrobrás. Essas medidas incomodaram setores empresariais, que temiam a intervenção estatal em suas atividades. No entanto, essas reformas enfrentaram dificuldades para controlar a inflação e manter a estabilidade econômica, o que gerou inquietações nos setores empresariais e financeiros, intensificando ainda mais a polarização da sociedade nos aspectos políticos e sociais.

Esse cenário de convulsões sociais, políticas e econômicas foi ainda mais agravado pela intervenção dos Estados Unidos na queda do governo de Jango. Esse apoio, liderado pelo presidente Lyndon B. Johnson e pela CIA, que treinou agentes de inteligência brasileiros e monitorou a situação política do país, também ocorreu por meio de apoio financeiro e logístico aos militares brasileiros, que planejaram e executaram o golpe. Além disso, houve a suspensão da ajuda econômica ao governo deposto.

É importante ressaltar que o temor ao comunismo foi ainda mais acentuado devido à Revolução Cubana, o que levou à formulação da doutrina de segurança nacional. Essa doutrina foi desenvolvida e fortalecida pela Escola Superior de Guerra (ESG), fundada em 1949, e que contou com apoio dos Estados Unidos e da França. A ESG se notabilizou por seu suposto alto nível de ensino, embora tal qualidade seja questionável, considerando os padrões convencionais, e ficou conhecida pelo apelido de "Sorbonne". A ESG desempenhou um papel fundamental no golpe, uma vez que

uma de suas conclusões foi que "apenas um movimento armado poria fim à anarquia populista contendo o avanço do comunismo" (FAUSTO, 2019, p. 385).

A noção da doutrina de segurança nacional é um fator importante para compreender o argumento que o exército golpista utilizou para justificar a ruptura democrática. O general Golbery do Couto e Silva, considerado um dos principais estrategistas do golpe, afirmava em seu livro "Geopolítica do Brasil" que o mundo estava imerso em uma guerra universal entre o bem e o mal, com os Estados Unidos representando o bem e a União Soviética representando o mal. Ele declarou:

Essa é a guerra – total permanente, global, apocalíptica – que se perfila, desde já, no horizonte sombrio de nossa agitada época. E só nos resta, nações de qualquer quadrante do mundo, prepararmo-nos para ela, com determinação, com clarividência e com fé (GOLBERY, 1978, p. s/p apud CHIAVENATO, 1994, p. 63)

Por outro lado, o embaixador dos EUA no Brasil, Lincoln Gordon, juntamente com o encarregado de inteligência americana, Vernon Walter – este último, que estabeleceu amizade com Castelo Branco, na Itália, desempenharam papéis fundamentais na desestabilização do país e na conspiração para o golpe. Em novembro de 1966, a *revista Newsweek*, cujo relato foi transcrito pela *Tribuna de Imprensa*, afirmava:

Walters tornou-se confidante dos conspiradores militares contra Goulart e, finalmente encorajou o general Humberto de Alencar Castelo Branco, que fora seu companheiro na Itália, a tomar o poder. Uma semana antes do golpe, Walters radiografou todos os detalhes da conspiração para Washington e, um dia depois da posse de Castelo Branco na Presidência da República, almoçou com ele a sós no palácio presidencial (TRIBUNA DE IMPRENSA, 1966, p. s/p apud CHIAVENATO, 1994, p 64).

A mídia brasileira, juntamente com alguns intelectuais, foi financiada pelo Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES). Ambos os institutos receberam financiamento do governo dos Estados Unidos e de empresas privadas no Brasil, desempenhando papéis relevantes no Golpe de 1964. Os principais jornais, como a *Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo*, *O Globo*, *Jornal do Brasil*, *Correio da Manhã* e *Correio do Povo (RS)*, além de mais de trezentos programas radiofônicos diários e emissoras de televisão do país, apoiaram abertamente os militares que executaram o golpe (Chiavenato, 1994). Antes disso, prepararam o terreno com informações distorcidas e propaganda contra o governo de Goulart, contribuindo para a desestabilização do governo e para a criação

de um ambiente propício ao golpe. A mídia brasileira desempenhou um papel crucial na legitimação do golpe e do regime militar, endossando as políticas repressivas e silenciando ou desacreditando vozes de oposição, fundamentando-se na justificativa mencionada anteriormente sobre o temor dos Estados Unidos e da elite brasileira de que o Brasil se tornasse uma nação comunista, o que representaria uma ameaça à segurança nacional dos Estados Unidos.

Impulsionada pela retórica anticomunista e pela interferência direta dos Estados Unidos em todos os âmbitos políticos, sociais e culturais, aliada a uma inflação de 91% (del Pozo, 2015) e baixos salários reais, somados à desestabilização e polarização social, bem como ao aumento de greves e paralisações, o cenário estava montado para o golpe. Assim, na noite de 1º de abril de 1964, a presidência da República foi declarada vaga. O presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli, assumiu o cargo, embora seu poder fosse meramente simbólico, já que o controle estava nas mãos dos comandantes militares.

3.3. A ditadura civil-militar de 1964-1985: uma máquina sistêmica de vulneração de Direitos Humanos

Para controlar a sociedade, a ditadura se apoiou em diversos sistemas de repressão, como por exemplo, o Sistema Nacional de Informações (SNI), criado em 13 de junho de 1964, sob orientação de Golbery do Couto e Silva. O SNI supervisionava os outros departamentos de segurança, como os serviços de segurança do Exército, da Marinha e da Aeronáutica.

No exército, por exemplo, o Ciex (Centro de Informações do Exército) e o E-2 (Serviço Secreto do Exército) estavam hierarquicamente submetidos ao SNI. O mesmo ocorria com o Cenimar (Centro de Informações da Marinha), o M-2 (Serviço Secreto da Marinha), o Cisa (Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica) e o A-2 (Serviço Secreto da Aeronáutica). O SNI só prestava contas ao Conselho de Segurança Nacional) e ao presidente da República (CHIAVENATO, 1994, p. 103).

Outro órgão controlado pelo SNI foi a Divisão de Segurança e Informação (DSI). Este último informava sobre o funcionamento dos ministérios. “Investigavam os candidatos a cargos públicos e vetavam ou puniam aqueles considerados subversivos” (CHIAVENATO, 1994, p. 103). Além disso, existiam o DEOPS (Delegacia Estadual de

Ordem Política e Social) e o DOPS (Departamento de Ordem Política e Social), que estavam espalhados pelos estados, assim como a ASI (Assessoria de Segurança e Informações) a nível dos órgãos governamentais. Todos esses órgãos de "segurança" eram controlados pelo SNI, evidenciando como o aparato repressivo e de inteligência estava disseminado por todo o país, enxergando cada cidadão brasileiro como "um suspeito, um potencial perigo à 'segurança interna'" (CHIAVENATO, 1994, p. 104). Cabe mencionar, que:

Ser preso por qualquer um desses órgãos significava, invariavelmente, a tortura e, para muitos, a morte. Os assassinatos eram encobertos com versões falsas de "atropelamentos" ou "morte em tiroteio" que eram divulgadas pelos meios de comunicação. Ou simplesmente as autoridades negavam ter feito as prisões. Ainda hoje, pais e parentes procuram seus familiares "desaparecidos", mortos e enterrados em locais ignorados. (HABERT, 1995, p. 28)

Podemos observar que o país se tornou completamente um Estado policial. O SNI, que foi legalmente reconhecido três meses após o golpe e organizado pelo general Golbery, que teve à sua disposição "fichas" de 400 mil cidadãos suspeitos (CHIAVENATO, 1994, p. 104). Os suspeitos eram submetidos a interrogatórios, torturas e tinham perda de empregos:

Além da deposição pela força de um governo legal e legitimamente eleito pelo voto popular e da revogação de decisões relativas às chamadas "reformas de base", entre elas a agrária, a educacional e a que determinava o controle das remessas de lucros das empresas estrangeiras para seus países de origem, houve milhares de prisões, cassações de mandatos, demissões arbitrárias e vários assassinatos. Os alvos preferenciais da repressão nesse período foram os políticos ligados ao governo deposto, sindicalistas urbanos, camponeses, sargentos, cabos, soldados, marinheiros e estudantes. (MIRANDA; TUBÚRCO, 2008, p. 35)

Foi incentivada a prática da delação entre a população. Em 1969, por exemplo, distribuiu-se o *Decálogo de Segurança* em escolas, fábricas, portarias de prédios, escritórios, entre outros lugares. Esse documento aconselhava as pessoas a ficarem atentas a qualquer envolvimento em ideias que pudessem representar contra a segurança nacional, em que os subversivos eram vistos como destruidores de um lema que ressurgiu nos últimos anos: "*Deus, Pátria e Família*". O decálogo era um convite aberto a suspeitar de todos:

Se você for convidado, ou sondado, para conversas sobre assuntos que lhe pareçam estranhos ou suspeitos, finja que concorda e cultive relações com a

peças que assim o sondou e avisa a Polícia ou o quartel mais próximo. As autoridades lhe dão todas as garantias, inclusive de anonimato (DECÁLOGO DE SEGURANÇA, 1969, p. s/p apud CHIAVENATO, 1994, p. 104).

Isso representava o terrorismo de Estado (Pozo, 2015), que não só operava por meio de instituições e órgãos oficiais, mas também fazia uso de grupos paramilitares, como a Operação Bandeirantes (OBAN), fundada em 1969, e liderada pelo general Canavarro Pereira e o Esquadrão da Morte. Essas instituições criminosas, apesar de ilegais, foram reconhecidas legalmente, posteriormente, transformando-se no Destacamento de Operações e Informações (DOI-CODI), com apoio de empresários e empresas como a Ford, General Motors e Ultragás, bem como de autoridades governamentais. Suas instalações, cedidas pelo 36º Distrito Policial, tornaram-se o símbolo da tortura no Brasil (CHIAVENATO, 1994). Quanto ao Esquadrão da Morte:

:

Organização à margem da lei e de brutalidade conhecida, recebeu a proteção de oficiais, políticos e até juizes sintonizados com a ditadura. Entre 1967 e 1974, “executou” centenas de “inimigos do Estado”. Seu objetivo era o extermínio da “escória” – subversivos e criminosos comuns -, dentro de um programa de “limpeza social” de inspiração claramente fascista” (CHIAVENATO, 1994, p. 120).

O cenário organizacional, sistêmico e burocrático para a violação dos Direitos Humanos desenvolveu-se rapidamente no Brasil, levando milhares de brasileiros/as a sofrerem violências inomináveis contra sua integridade física, moral e ética. A Comissão Nacional da Verdade (CNV) reconheceu que durante a ditadura militar de 1964-1985, 434 pessoas foram vítimas de morte ou desaparecimento forçado, além de mais de 20 mil casos de tortura e prisões ilegais (Brasil, 2014). No entanto, esse número ainda não é definitivo, pois, como ocorreu, e ainda ocorre em países que enfrentaram ditaduras militares no continente, muitas pessoas não conseguiram e ainda não conseguem falar sobre o assunto. Chiavenato (1994) aponta para um total de 50 mil pessoas presas ilegalmente, sendo que 20 mil sofreram torturas, 320 militantes de esquerda foram mortos/as, 144 continuam desaparecidos/as, 10 mil foram exilados/as, cassações afetaram 4.682 cidadãos/ãs e 243 estudantes foram expulsos das faculdades.

É importante assinalar que antes do Golpe de 1964 já existia uma normativa internacional que tratava da importância do respeito e da defesa dos Direitos

Humanos:

Grande parte da normativa internacional de direitos humanos – Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), os Princípios de Direito Internacional reconhecidos na Carta de Nuremberg (1946),³ Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948), Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos (1955), Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966) e Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969) – e de direito humanitário – Convenções de Genebra, com seu artigo 3o comum (1949) – já expressava um patamar básico de proteção de direitos humanos à época em que foram praticadas as graves violações explicitadas neste Relatório, ainda que, no caso de alguns tratados, a vinculação do Brasil só tenha ocorrido após a redemocratização (BRASIL, 2014, p. 279).

No entanto, a justificativa da segurança nacional e o anticomunismo foram mais fortes na hora de perseguir, torturar e assassinar suspeitos/as, evidenciando também a pouca relevância que esses documentos têm e o pouco conhecimento ou o preconceito sobre eles por parte da sociedade.

Os métodos utilizados pela ditadura brasileira, em maior ou menor intensidade ao longo dos 21 anos, para sistematicamente violar os Direitos Humanos incluíram detenções ilegais e arbitrárias, como prisões em massa, incomunicabilidade do preso e ofensas sistemáticas à integridade física e psicológica do detido. Também envolveram tortura e violência sexual, violência contra crianças e adolescentes, execuções e mortes resultantes de tortura, homicídios com versões falsas de suicídios, homicídios em manifestações públicas, falsos confrontos com armas de fogo, execuções em chacinas, suicídios decorrentes de sequelas de tortura e desaparecimentos forçados (BRASIL, 2014). Em outras palavras, houve uma violação sistemática dos direitos expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, nas normativas internacionais e na Constituição Federal do Brasil, que foram desrespeitados e violados de maneira sistemática, ao mesmo tempo em que foram justificados – até os dias atuais, em diferentes países do continente – como a única forma de vencer o inimigo interno, que era associado ao marxismo-comunismo, como se fosse parte da "guerra justa". Para exemplificar este argumento:

O Presidente Lyndon Johnson discutiu com seus conselheiros, inclusive Thomas Mann e o Embaixador Lincoln Gordon, a situação do Brasil e de outros países latino-americanos, enquanto Dean Rusk afirmou que o novo governo brasileiro está decidido a “combater a corrupção e a subversão” e evitar um retorno do tipo de governo que se converteu numa “séria possibilidade” para que os comunistas galgassem o poder. Acrescentou que o governo Castelo Branco está dando os passos necessários para colocar ordem no País, terminando com o “extremo caos”. Thomas Mann, no seu depoimento na subcomissão da Câmara, declarou: “Em janeiro, quando assumi o cargo, e até mesmo antes, estávamos

conscientes de que o comunismo estava corroendo o Governo do Presidente Joao Goulart, no Brasil, de uma forma rápida, e antes de chegar ao cargo, já tínhamos uma política destinada a ajudar aos governadores de certos Estados. (MOREL, 1965, p. 18)

É importante salientar a reflexão que Hannah Arendt faz em relação as justificativas que levam à vulneração dos Direitos Humanos: “Os crimes contra os direitos humanos, especialidade dos regimes totalitários, podem sempre justificar-se pela desculpa de que o direito equivale ao que é bom ou útil para um todo, em contraste com as suas partes” (ARENDR, 1989, p. 332).

3.3.1. Grupos opositores ao regime ditatorial

O contexto de violência sistemática perpetrada pelo Estado, acarretou em que grupos políticos de esquerda optassem pela luta armada como única forma de combater o terrorismo de Estado, grupos como o Partido Comunista do Brasil (PC do B), o Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR), o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), a Vanguarda Armada Revolucionária (VAR-Palmares), a Ação Libertadora Nacional (ALN), a Ação Popular (AP) e a Política Operária (Polop).

Esses grupos, que totalizam cerca de 5 mil a 6 mil pessoas, engajaram-se na luta armada, tanto em áreas urbanas quanto rurais. Exemplos emblemáticos dessa luta incluem as tentativas guerrilheiras da ALN, comandadas por Marighela, que morreu em uma emboscada em São Paulo, em novembro de 1969. Destaca-se também a VPR, liderada pelo ex-capitão Carlos Lamarca, que foi morto no sertão da Bahia, em setembro de 1971. O MR-8 sequestrou o embaixador dos Estados Unidos, em 1969. O PC do B, entre 1967 e 1972, com um grupo de 69 guerrilheiros, liderou a Guerrilha do Araguaia, na qual o Exército com 10 mil homens, combateu, entre 1972 e 1973, para dismantelar o grupo guerrilheiro. Na localidade de Gameleira, sul do Pará, guerrilheiros liderados por Osvaldo Orlando Costa participaram das lutas contra os capangas dos latifundiários. Esses capangas foram, finalmente, derrotados e alguns deles, incluindo Osvaldo, foram torturados, assassinados e tiveram seus corpos expostos à população como exemplo, numa tentativa de dissuadir o apoio e a participação em grupos de esquerda. É importante salientar que:

Além dos casos de mortos e desaparecidos políticos com militância nas

organizações de esquerda [...], houve dezenas de outros em que esse vínculo não existira ou não foi esclarecido. Pessoas que foram mortas por conta do estado policial da época, da repressão generalizada, por participarem de manifestações de rua ou simplesmente por serem “suspeitas de subversão” ou às vezes nem por isso. (MIRANDA; TUBÚRCU, 2008, p. 625)

A queda destes grupos, aconteceu durante o governo Medici, o qual, ao longo de seu governo, fez questão de botar:

todo o peso do aparato repressivo foi utilizado no combate às organizações de esquerda revolucionária, alvos principais de verdadeiras operações de caça e extermínio. Seus militantes foram obrigados a viver na mais absoluta clandestinidade. Prisões seguidas de torturas e assassinatos tornaram-se sistemáticas. (HABERT, 1996, p. 34)

É crucial destacar que a violência perpetrada pela esquerda foi uma resposta à clandestinidade em que estavam inseridos, "uma resposta ao beco sem saída no qual a ditadura encurralou toda a verdadeira oposição. A brutalidade dos militares foi um método para manter o poder" (CHIAVENATO, 1994, p. 119). Eram os militares e o aparato estatal que detinham o controle da força e da inteligência organizada, e durante os anos de ditadura, não apenas simbolicamente justificaram suas ações, mas também utilizaram as ferramentas legais marcadas pelos Atos Institucionais (AI), os quais representam uma clara violação sistemática dos artigos dos Direitos Humanos, já que, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) em seu artigo 11, diz, explicitamente, que: “Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.”

Por outra parte, muitos intelectuais tomaram uma posição contrária à ditadura, o que significou que muitos deles foram perseguidos de diversas formas por ser considerados uma ameaça ao regime, já que:

a criação artística e intelectual também ficou na mira da “segurança nacional”. Dezenas e dezenas de peças de teatro, filmes, músicas, livros foram proibidos, mutilados integral ou parcialmente. Inúmeros autores, artistas e professores sofreram toda sorte de pressões, incluindo prisões e processos. Diretamente perseguidos ou sem clima para produzir, renomados artistas e intelectuais brasileiros partiram temporariamente em exílio forçado ou voluntário: compositores como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque de Holanda, Geraldo Vandré; autores e diretores de teatro como José Celso e Augusto Boal; poetas como Ferreira Gullar; cineastas como Gláuber Rocha; professores e cientistas como Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Mário Schemberg, entre tantos outros. (HERBERT, 1996, p. 30)

A ditadura, como diria Moacir Castro, foi: “Pelo visto, [...] uma revolução contra a inteligência, e em particular contra a pintura.” (CASTRO, 1979, p. 160)

3.3.2. Atos Institucionais (AI) e os governos militares

Os Atos Institucionais (AI) constituíram um conjunto de decretos emitidos durante a ditadura civil-militar, visando consolidar o poder e manter o controle político no país. Esses atos conferiram à ditadura poderes extraordinários, como a suspensão de direitos políticos, a cassação de mandatos, a intervenção nos estados e municípios, a restrição às liberdades individuais e a suspensão de garantias institucionais.

O primeiro AI, conhecido como AI-1, foi promulgado em 9 de abril de 1964, apenas 8 dias após o golpe. Embora tenha formalmente mantido a Constituição de 1946, na realidade, marcou o início do desenvolvimento autoritário. Este AI-1 fortaleceu o poder executivo e enfraqueceu o legislativo. O presidente podia submeter projetos de lei ao Congresso, que deveria avaliá-los em um prazo de trinta dias. Caso esse prazo não fosse cumprido, o que era comum, os projetos do Executivo eram automaticamente aprovados. O presidente também ganhou o poder de influenciar projetos de lei relacionados às despesas públicas. Além disso, foram suspensas as imunidades parlamentares e autorizada a cassação de mandatos em todos os níveis, municipal, estadual e federal, suspendendo direitos políticos por um período de dez anos. O AI-1, por meio da criação dos Inquéritos Policiais-Militares (IPMs), deu início à perseguição aos considerados opositores do regime, resultando em prisões e torturas (FAUSTO, 2019, p. 398). Exemplos desse processo incluem a violenta repressão às Ligas Camponesas no Nordeste, intervenções em sindicatos e federações de trabalhadores/as e suas prisões. Em 1969, 49 juízes foram expurgados e no Congresso 50 parlamentares tiveram seus mandatos cassados: "mais de 1400 pessoas foram afastadas da burocracia civil e cerca de 1200 das Forças Armadas" (FAUSTO, 2019, p. 399).

O AI-1 permitiu a eleição de um novo presidente da República através de votação indireta pelo Congresso Nacional. Em 15 de abril de 1964, o general Humberto de Alencar Castelo Branco foi eleito presidente, permanecendo no cargo até 15 de março de 1967. Seu governo se caracterizou pelo estabelecimento de um regime militar autoritário, com a supressão das liberdades civis e políticas. A

concentração de poder habilitada pelo AI-1 também resultou na restrição da liberdade de imprensa e na perseguição e repressão política, conforme mencionado anteriormente. Alceu Lima nos mostra um exemplo de como foi o *modus operandi* contra aqueles que eram vistos como marxistas e a narrativa que eles utilizavam para justificar suas atrocidades:

Contaram-me testemunhas de vista, entre nós, que a um estudante colocaram pilhas de livros em cada mão, os braços em cruz, e quando o rapaz afrouxava, chegavam-lhe ao antebraço nu a ponta de um cigarro aceso... E a um operário, com os braços presos a duas argolas, encostavam de vez em quando uma corrente elétrica nas zonas mais sensíveis do corpo. Isto no ano da Graça de 1964 em terras de Santa Cruz! Em nome de Deus, da Pátria, da Família, da Liberdade e da Tradição. É de fazer tremer. E o argumento é sempre o mesmo, o mesmo monstruoso sofisma de que se eles triunfassem fariam o mesmo conosco! Como se a pena de talião não tivesse sido, há dois mil anos, substituída pela pena de Cristo, que faz do perdão a mais perfeita e sobrehumana das posições contra o Erro e o Mal. (LIMA, 1979p. 27)

No âmbito econômico, o governo implementou o Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), buscando controlar a inflação e abrir a economia ao capital estrangeiro.

Durante o governo de Castelo Branco, os Atos Institucionais AI-2, AI-3 e AI-4 foram promulgados. O AI-2 estabeleceu que a eleição para presidente e vice-presidente da República deveria ocorrer por maioria absoluta do Congresso Nacional, em votação pública e nominal, eliminando o voto secreto. Além disso, reforçou ainda mais os poderes do Executivo e extinguiu os partidos políticos. Em 1967, o AI-4 possibilitou a reconvocação do Congresso, que havia sido fechado e passado por cassações em outubro de 1966, levando à aprovação da Constituição.

No mesmo ano, o general Artur da Costa e Silva foi eleito presidente da República, governando até 1969. Seu governo foi marcado por ser parte da "linha dura" da ditadura. Em termos sociais, houve a rearticulação da oposição, com destaque para o aumento da participação estudantil, após o assassinato do secundarista Edson Luís, pela Polícia Militar. O ápice da luta pela democratização nesse período foi a passeata dos 100 mil, realizada em 25 de junho de 1968. O movimento operário também protagonizou greves e paralisações, como a greve de Contagem, que envolveu 15 mil trabalhadores. Durante o governo de Costa e Silva, também ocorreu a organização das atividades armadas pelos grupos anteriormente mencionados. Em meio a esse cenário de oposições, em 13 de dezembro de 1968, foi decretado o AI-5, que permaneceu em vigor até 1979 e foi o AI mais violento de

todos.

O AI-5 se caracterizou pelo seguinte:

Presidente da República voltou a ter poderes para fechar provisoriamente o Congresso. Podia, além disso, intervir nos Estados e Municípios, nomeando interventores. Restabeleciam-se os poderes presidenciais para cassar mandatos e suspender direitos políticos, assim como para demitir ou aposentar servidores públicos (FAUSTO, 2019, p. 409).

Por meio do AI, a garantia de *habeas corpus* para os acusados de crimes contra a ordem econômica e social foi suspensa. A tortura, a censura dos meios de comunicação, as cassações de mandatos e direitos políticos tornaram-se práticas e métodos cotidianos do governo ditatorial de Costa e Silva, banalizando a vida e os Direitos Humanos. Em 1969, um ano crucial, a tortura foi institucionalizada (Chiavenato, 1994) por meio de métodos desumanos, como as camas elétricas, os paus-de-arara, afogamentos, choques elétricos nos genitais, estupros etc. A banalidade do mal (ARENDT, 1999) e a barbárie humana manifestaram-se de diversas formas.

Como resultado de um derrame que deixou Costa e Silva paralisado em 1969, uma Junta Militar governou por alguns meses e estabeleceu o AI-14, que autorizava a pena de morte para grupos considerados subversivos. Em 30 de outubro de 1969, Emílio Garrastazu Medici foi eleito presidente da República. Seu governo caracterizou-se pelo aumento da repressão, perseguição e tortura, ou seja, manteve-se e intensificou a violação sistemática dos DDHH. Uma das características "positivas" de seu governo foi o ilusório "milagre econômico", que não é parte do objetivo de aprofundamento neste estudo.

O Medici, foi, como mencionei anteriormente no capítulo sobre os grupos de oposição, o encarregado de perseguir a todos os grupos catalogados de esquerdistas, os quais foram duramente reprimidos, torturas e muitos deles assassinados:

O presidente Medici governava por decretos-leis, apoiando-se quase que exclusivamente no CNS (Conselho de Segurança Nacional), cercado e protegido pelas muralhas do AI-5, da Lei de Segurança Nacional, da censura e do pesado aparato repressivo. (HERBERT, 1996, p. 25)

O governo do Medici, também se caracterizou por usar a mídia a seu favor, tentando manter a imagem de um país que está em paz e tranquilidade. Ele dizia:

Sinto-me feliz todas as noites, quando ligo a televisão para assistir ao jornal. Enquanto as notícias dão conta das greves, agitações, atentados e conflitos em várias partes do mundo, o Brasil marcha em paz, rumo ao desenvolvimento. É como se eu tomasse um tranquilizante, após um dia de trabalho (Pres. Médici, 1973, p. s/p apud HERBERT, 1996, p. 27)

Em 15 de março de 1974, o general Ernesto Geisel foi eleito presidente da República, tornando-se o primeiro presidente escolhido pelo Colégio Eleitoral previsto na Constituição de 1967, embora as eleições populares ainda não contemplassem a escolha do presidente. Seu governo é associado ao início da abertura política, que possui diversas dimensões. Uma delas é o fortalecimento da oposição a partir de 1973, sobretudo, o confronto entre a Igreja Católica e o Estado na luta contra a tortura. Por outro lado, um indicador sensível para o início da abertura política foi o problema enfrentado pela hierarquia das Forças Armadas devido aos órgãos de repressão, onde:

Um oficial de patente inferior podia controlar informações, decidir a vida ou morte de pessoas conforme sua inserção no aparelho repressivo, sem que seu superior na hierarquia militar pudesse contrariá-lo. [...]. Para restaurar a hierarquia, tornava-se necessário neutralizar a linha-dura, abrandar a repressão e, ordenadamente, promover a “volta dos militares aos quartéis” (FAUSTO, 2019., p. 418).

Essa abertura manifestou-se, por exemplo, permitindo eleições legislativas, eliminando censuras da imprensa e permitindo que os cidadãos se manifestassem com relativa liberdade. Em 1979, a emenda constitucional nº 11 entrou em vigor, com o objetivo de revogar o AI-5, permitindo outras salvaguardas, como a proibição do Executivo de declarar o Congresso em recesso, cassar mandatos, demitir ou aposentar funcionários, ou privar cidadãos de seus direitos políticos - práticas que se tornaram cotidianas após o golpe de 1964. Nesse mesmo ano, o direito de requerer *habeas corpus* também foi restabelecido.

Entretanto, essa abertura foi um processo gradual e de baixa intensidade, como podemos observar nos acontecimentos durante o governo de Geisel. As perseguições, repressões, torturas e assassinatos persistiram, como no caso da morte do jornalista Vladimir Herzog, apresentada como um homicídio por enforcamento. O 'pacote de abril' também exemplifica essa abertura de baixa intensidade, visto que, diante da falta de maioria no Congresso para aprovar modificações constitucionais, o Executivo optou por colocar o Congresso em recesso para emitir decretos-leis. Nesse 'pacote de abril', surgiu também a figura do senador biônico, com o objetivo de obstruir a

oposição no Congresso. Esta abertura de baixa intensidade do Geisel:

manteve ativo o aparato repressivo policial e militar. Acionada pela “linha dura” do regime, foi desencadeada uma verdadeira “caça às bruxas” direcionada contra as organizações da esquerda tradicional – Partido Comunista Brasileiro e Partido Comunista do Brasil. entre 1974 e 1976, foi desferida uma violenta onda de prisões, torturas, processos políticos e assassinatos de militantes destes partidos, a exemplo do caso das *gráficas clandestinas* (PCB), no Rio de Janeiro, e da *Chacina da Lapa* (PC do B), em São Paulo. (HERBERT, 1996, p 48)

Após o governo de Geisel, chegou a vez do General João Batista Figueiredo, que assumiu o cargo em 15 de março de 1979 e governou até o 15 de março de 1985. Figueiredo foi encarregado de conduzir a transição em direção à abertura política e social, uma contradição notável, especialmente considerando sua posição como chefe do SNI durante o governo de Geisel. Em seu governo, foi promulgada a Lei de Anistia, permitindo o retorno de exilados políticos e a libertação de presos políticos, mas essa lei também serviu como estratégia para perdoar os responsáveis por crimes contra a humanidade.

A abertura foi tumultuada pela ação da linha-dura do exército, que tentou impedir o processo através de estratégias terroristas, como a explosão de bombas em jornais, cartas-bomba e sequestros de opositores. No âmbito político-partidário, em dezembro de 1979, foi aprovada a Lei Orgânica dos Partidos, que extinguiu o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), obrigando a criação de novas organizações partidárias com nomes distintos. Diversos partidos foram criados, como o Partido Democrático Social (PDS), cujos membros faziam parte da Arena. Na oposição, surgiram o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e o Partido Popular (PP). O sindicalismo também começou a ganhar destaque.

Em 1982, ocorreram as primeiras eleições diretas para escolher vereadores e governadores, considerando que as últimas haviam ocorrido em 1965. No entanto, essa abertura foi limitada pelo Congresso, que instituiu o voto vinculado, significando que o eleitor só poderia escolher candidatos do mesmo partido. Se um eleitor votasse em candidatos de diferentes partidos, o voto era anulado. Essa estratégia visava reduzir os votos da oposição, dado que estava dividida em muitos partidos, ao contrário do partido oficialista.

Quanto às eleições presidenciais previstas para 1985, uma grande campanha foi lançada para promover as eleições diretas, mundialmente conhecida como 'Diretas Já'. Manifestações ocorreram em diversas cidades do país, reunindo milhões de pessoas que apoiaram essa iniciativa. No entanto, a pressão social das 'Diretas Já' não foi suficiente para que as eleições presidenciais de 1985 fossem realizadas de forma direta. Contudo, essas eleições marcarão o término das eleições por voto indireto, com a eleição de Tancredo Neves como presidente e José Sarney como vice-presidente. Sarney assumiu a presidência após Tancredo Neves adoecer e falecer, em 21 de abril de 1985.

Poderíamos afirmar que o fim da ditadura brasileira teve início com a eleição de Tancredo Neves, mas a transição democrática alcançou um marco "final" com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu um precedente no Brasil em relação aos direitos sociais, coletivos, políticos e econômicos. Embora seja complexo determinar se o Brasil começou a viver uma democracia plena após sua promulgação, é inegável que, ao menos, direitos políticos e sociais, silenciados e frequentemente violados por 21 anos, foram considerados. Isso não significa que o país tenha solucionado todos os seus problemas; ao contrário, os presidentes que sucederam Sarney, como Collor, por exemplo, demonstraram que a transição era um caminho árduo. Talvez a maior esperança que o país já tenha tido em relação a uma experiência democrática e socialmente justa tenha sido nos governos de Lula e Dilma. No entanto, como o fantasma antidemocrático e anticomunista ainda assombra o Brasil e o continente, a democracia mais uma vez enfrentou um golpe, que alguns chamam de *impeachment*, resultando em retrocessos nos avanços sociais e políticos no país.

3.4. Outros Direitos Humanos que foram vulnerados... e que são até hoje

Pensar na sistematicidade que o Estado desenvolveu em relação à violação dos Direitos Humanos (DDHH), justificando a tortura e todas as suas formas de violência, bem como as prisões ilegais, o desaparecimento de corpos e a impunidade dos criminosos responsáveis por esses atos, até hoje ainda não foram processados. Nesse contexto, é importante considerar como o próprio Estado estabeleceu órgãos e aparatos de inteligência dedicados especificamente a cometer essas atrocidades. Isto nos leva a refletir sobre como a violência factual e narrativa está presente no Brasil

e em outros países que passaram por ditaduras. Até hoje, observamos discursos de ódio dirigidos àqueles que têm opiniões divergentes e a crença de que a violência é a única solução para os problemas sociais e políticos do país. Um exemplo recente e mais claro disto, é o ex-presidente da República, Jair Bolsonaro, quem faz apologia da ditadura civil-militar, validando em sua narrativa, as atrocidades cometidas.

Esta sistematicidade de vulnerações aos Direitos Humanos, como diz Nilmário Miranda e Carlos Tubúrco:

As violações dos direitos humanos durante a ditadura militar reforçaram uma herança maldita que se estende pelos dias atuais: permanece a tortura, aplicada principalmente contra pessoas das classes dominadas e de setores excluídos da nossa sociedade; continuam ocorrendo desaparecimentos forçados e execuções extrajudiciais, principalmente de suspeitos de crimes comuns; predomina a concepção militarizada do trabalho da polícia, sobretudo da Polícia Militar, pressupondo o combate ao crime como uma guerra (em que o objetivo é liquidar o inimigo) – na qual são, inclusive, premiados policiais que “atiram primeiro” e conseguem matar mais. (MIRANDA; TUBÚRCO, 2008 p. 24-25)

No entanto, não se trata apenas das violações aos DDHH documentadas pela CNV e mencionadas anteriormente. Há muito tempo, existe uma violência sistemática que permeia o país e está enraizada na sociedade brasileira. Essa violência se manifesta por meio da fome, falta de moradia, educação precária, desigualdade econômica, racismo, xenofobia, violência de gênero, questões culturais, saúde precária, entre outros. A ditadura civil-militar que durou 21 anos fez pouco para abordar esses problemas; pelo contrário, em alguns desses pontos, foram agravados.

Por exemplo, entre 1970 e 1978, o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) registrou um aumento nos preços da cesta básica de 100 para 1189. Um trabalhador industrial precisava trabalhar 43% a mais de horas, em 1978, para comprar a mesma quantidade de alimentos de 1970. Quanto à saúde, um trabalhador de São Paulo conseguia se alimentar com o mínimo necessário para sobrevivência, enquanto no Nordeste, 80% das pessoas não ingeriam sequer o mínimo calórico necessário. No Norte, esse número chegava a 90%. O Conselho de Segurança Nacional revelou que 45% dos convocados pelo exército brasileiro eram dispensados, anualmente, devido à desnutrição que os incapacitava para qualquer esforço físico.

A situação piora, consideravelmente, quando se leva em conta que, em 1979, um relatório do Banco Mundial indicou que 30% dos menores de dezoito anos no

Nordeste se alimentavam com apenas 400 calorias, bem abaixo das 3000 recomendadas. Além disso, a expectativa de vida, na época, para uma pessoa do Nordeste ou do Norte era catorze anos menor do que a esperada para as elites sociais.

É importante estudar as outras formas que a ditadura teve para combater a pobreza, a qual foi tentando eliminar pobres:

A partir do governo Castelo Branco, várias missões religiosas norte-americanas receberam autorização para trabalhar no Norte e Nordeste, promovendo o controle da natalidade e esterilizando as mulheres jovens. As denúncias não vinham apenas dos adversários do governo, mas até da cúpula administrativa (CHIAVENATO, 1994., p. 99).

Na área da educação e saúde, os recursos foram significativamente reduzidos. Em 1965, a educação representava 11,07% do orçamento federal, diminuindo para 4,95%, em 1976. Na saúde, a alocação de recursos era de 4,29%, em 1965, e caiu para 0,99%, em 1974. Esses números revelam como a ditadura militar governou sem considerar a imensa maioria da população brasileira, contradizendo a narrativa patriótica de que "o Brasil está acima de tudo". Isto nos leva a questionar: que Brasil estavam eles defendendo? A resposta se torna clara ao analisarmos os dados educacionais e de saúde da época. Por exemplo, uma grande parte do orçamento da educação foi destinada ao ensino superior, que ainda era um privilégio das classes média alta e alta. Isso deixou o Ensino Básico em segundo plano, onde dos 24,7 milhões de crianças de sete a catorze anos que existiam no Brasil, em 1976, cerca de 12,5 milhões ficaram sem acesso a escola: "segundo o IBGE; não foram matriculadas 63% das crianças da faixa até nove anos e 26% da faixa até catorze anos. No total, 45,62% das crianças em idade escolar ficaram fora das escolas, em 1976" (CHIAVENATO, 1994., p. 100).

Outros dados que evidenciam a negligência com a população mais pobre no Brasil, e que também representam violações aos DDHH, estão relacionados ao abastecimento de água. Em 1970, apenas 32,81% da população tinha acesso à água potável, número que aumentou para 52,23%, em 1980. Em 1989, o Brasil tinha um Produto Interno Bruto (PIB) considerado de renda média superior, superando todos os países latino-americanos. No entanto, metade mais pobre da população detinha apenas 13,6% dessa renda, enquanto os 10% mais ricos ficavam com 46,2%, tornando o Brasil um dos países mais desiguais do mundo.

Em 1984, 13,4% da população era considerada miserável, 22,8% viviam em

extrema pobreza e 25% eram classificados como pobres. Em outras palavras, mais da metade da população, de acordo com dados do IBGE, vivia na linha de pobreza. É importante ressaltar que essas desigualdades também eram profundamente marcadas pelo gênero e pela cor da pele, e persistem até hoje.

Podemos observar que a Ditadura de 1964-85, sistematicamente, violou grande parte dos artigos presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e a luta pelo reconhecimento e valorização desses direitos ainda faz parte de uma batalha constante e contínua no Brasil e em vários países do mundo. Essas violações incluem:

- a) Torturas e tratamentos cruéis, utilizando métodos de tortura sistemáticos contra opositores políticos, incluindo golpes, choques elétricos, afogamento, violência sexual e outras formas de violações dos direitos humanos.
- b) Detenções arbitrárias sem acusações formais ou julgamento justo, com detenções em massa em centros de detenção clandestinos, onde indivíduos eram submetidos a condições desumanas e que no Brasil atual, ainda existem pessoas que são submetidas a este tipo de condições, como por exemplo, aquelas que são obrigadas a viver num sistema de escravidão em pleno século XXI.²⁰
- c) Desaparecimentos forçados de pessoas sequestradas, que sumiram nas mãos dos agentes do regime e que em alguns casos, não se sabe até hoje o paradeiro deles/as.
- d) Censura e repressão à liberdade de expressão nos meios de comunicação, perseguindo jornalistas, escritores, estudantes, artistas e qualquer pessoa que se opusesse ao regime. Foram proibidas publicações e a informação foi controlada para manter a narrativa oficial. Hoje em dia, podemos ver como as fake News estão tomando conta da construção de narrativas que de alguma forma, mais que do que censurar, o que fazem é distorcer a realidade e fazer da informação uma manipulação do discurso público, fazendo uso da velha estratégia dos 11 princípios da propaganda do Joseph

²⁰ Para ler mais sobre o assunto, sugiro ler a seguinte notícia: Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/949504-brasil-bate-recorde-de-trabalho-escravo-e-deputados-sugerem-propostas-forca-tarefa-e-ate-cpi/> Acesso em: 5 set. 2023.

Goebbels.²¹Na atualidade, o problema das *fake News* está sendo cada vez mais complexo.

- e) Repressão política contra opositores políticos, sindicalistas e membros de movimentos sociais, resultando em prisões, perseguições e assassinatos daqueles considerados ameaças ao regime. No Brasil por exemplo, temos vários casos sobre perseguições e assassinatos de pessoas que foram consideradas ameaças políticas, mas, existem dois casos emblemáticos que a justiça, principalmente um deles, já que o outro ainda está em andamento, não consegue dar um veredicto certo sobre as pessoas que cometeram o assassinato de Marielle Franco. Outro caso do tipo político, é o assassinato da líder quilombola, Mãe Bernadete e de inúmeros líderes do Movimento Sem Terra.
- f) Violência contra povos indígenas e comunidades rurais, resultando em deslocamentos forçados, violência e repressão contra comunidades indígenas e rurais que se opuseram a projetos de desenvolvimento e exploração de recursos naturais, como foi o caso, por exemplo, da construção da Transamazônica, a qual significou a expulsão e assassinatos de muitos deles. Na atualidade, por motivo do garimpo ilegal e pela tentativa de ampliar o plantio de monocultivos, muitas comunidades continuam sendo desprezadas de seus territórios, seja por meio da violência física, pela contaminação de seus recursos naturais ou pelo assassinato de lideranças indígenas. Estas estratégias estão sendo desenvolvidos em quase toda América Latina, não só no Brasil.²²
- g) Supressão dos direitos trabalhistas e sindicais, incluindo a proibição de greves e a repressão às atividades sindicais.
- h) Manutenção das desigualdades sociais marcadas pela falta de educação de qualidade, ausência de trabalho digno, fome, carência de moradia, expulsão de milhares de pessoas de seus territórios, violência de gênero,

²¹ Para ler os 11 princípios da propaganda Nazi feita por Goebbels, recomendo acessar ao seguinte link: Disponível em: <https://shoa-interpelados.amia.org.ar/wp-content/uploads/2015/08/Los-11-principios-de-la-propaganda-de.pdf>. Acesso em 5 set. 2023.

²² Para ler mais sobre o assunto, recomendó ler: Disponível em: <https://www.wvf.org.br/?85520/Indigenas-alertam-sobre-os-graves-impactos-do-garimpo-em-seus-territorios>. Acesso em 6 ago.2023.

racismo, exílio, entre outros. Manutenções que ainda continuam sendo uma marca negativa do país e também da América Latina.

No capítulo seguinte, serão abordados os debates que versam sobre a importância de ensinar os Direitos Humanos e a Memória no Ensino Básico, mais especificamente na disciplina de História. O período escolhido como objeto de estudo é a Ditadura Civil-Militar de 1964, com o propósito de refletir sobre a relevância de defender tais direitos e assumir uma posição como educadores/as para incentivar que situações como as vivenciadas no período de 1964-85 nunca mais ocorram no Brasil ou em qualquer país do mundo.

4. Debates epistemológicos sobre a importância de ensinar Direitos Humanos no Ensino Básico

A temática da presente proposta demonstra a pertinência de agregar debates epistemológicos que tratem sobre a importância de ensinar os Direitos Humanos e a Memória no Ensino Básico, tomando como base historiográfica, o período da Ditadura Civil-Militar de 1964. Aqui, tomaremos como pontos de referências a Comissão Nacional da Verdade, o estudo sobre a memória de Gabriel Salazar, Le Goff, Pollack, Freire, Koselleck, Adorno, Arendt etc. e os demais textos da historiografia brasileira e internacional sobre o período, com a finalidade de dar um sustento teórico a sequência didática.

A ditadura civil-militar brasileira e as conseqüentes violações sistemáticas dos Direitos Humanos, como discutimos anteriormente, tiveram impacto não apenas a nível nacional, mas também internacional, considerando as ditaduras no Cone Sul, onde o Brasil desempenhou um papel estratégico significativo na região. Por isso, é fundamental reconhecer que esse conteúdo é crucial e de grande importância para ser abordado nas aulas de História. Além disso, ao considerarmos a relevância do reconhecimento e respeito aos Direitos Humanos, percebemos que esse conteúdo não deveria se restringir somente ao Ensino de História, mas também ser transversal, estar presente em todas as disciplinas escolares. Esse reconhecimento é uma tarefa estabelecida não apenas pela Constituição Federal, mas também pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Este último, por exemplo, afirma de maneira explícita que a educação em Direitos Humanos é urgente e necessária, especialmente em países da América Latina, que historicamente têm sido marcados por violações desses direitos (Brasil, 2018).

Diante desse cenário, é pertinente questionar: qual é o papel da disciplina de História e dos/as professores/as que a ministram? Quais ferramentas têm os/as docentes para trabalhar em um currículo em ação (OLIVEIRA e CAIMI, 2021) que seja relevante para a realidade de estudantes, que estimule a curiosidade e o pensamento crítico, e que permita que reconheçam os Direitos Humanos e transformem sua própria realidade?

Podemos iniciar essa reflexão considerando o que compreendemos por Ensino de História na educação básica. Esse exercício nos conduzirá desde a perspectiva

prescrita até às reflexões de intelectuais que abrem caminhos para diferentes abordagens da disciplina, ampliando e enriquecendo o debate. Isso nos levará a entender a relevância de um Ensino de História que aborde transversalmente o reconhecimento dos Direitos Humanos e promova o debate sobre os saberes e práticas docentes necessários para implementar essa tarefa nas salas de aula. O objetivo é formar educandos/as capazes de fortalecer seu pensamento crítico por meio do conhecimento histórico e da memória.

4.1. O Ensino de História: tradição e Base Nacional Comum Curricular

O Ensino de História pode ser considerado a partir de várias perspectivas, permitindo uma reflexão sobre o impacto dessas abordagens no processo de ensino-aprendizado no Ensino Básico. Para isso, é crucial introduzir uma compreensão dos diversos olhares epistemológicos que diversos/as autores/as têm aplicado a esse objeto de estudo, analisando como essas perspectivas se relacionam com documentos prescritos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, é relevante considerar como esses olhares podem abrir espaço para a incorporação de saberes outros (MIGNOLO, 2015) e como podem ser explorados como oportunidades para introduzir esses saberes alternativos em brechas que permitam semear esses saberes outros (WALSH, 2023).

Inicialmente, é importante observar que existe uma tradição no Ensino de História, um método que remonta ao século XIX e que ainda está presente nas salas de aula contemporâneas: “[...] um método de ensino voltado para a memorização. Aprender História significava saber de cor os nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos.” (Bittencourt, 2008. p. 67).

Este método tradicional, que professores/as até hoje trabalham em suas práticas docentes, coloca muita ênfase na memorização, estabelecendo relações entre a palavra escrita e as imagens, recitando poesias, comemorando festas cívicas, utilizando a música, o teatro, os desfiles, e outros diversos recursos (Bittencourt, 2008). A finalidade é de que esses conteúdos “colem” nos/as estudantes, convertendo o processo de ensino e aprendizado em uma prática mecanicista e que abre pouco espaço para o pensamento crítico.

Nesse método tradicional, o conhecimento histórico escolar é frequentemente

associado à retenção de informações volumosas, ou seja, com a capacidade do educando de: “*dominar muitas informações*” (Bittencourt, 2008, p. 69) e quem tem o poder de entregar esse saber é o/a professor/a, mediante aulas expositivas, nas quais desenvolve-se,

[...] uma relação do professor-aluno autoritária, que por sua vez está inserida numa hierarquia de saber mais ampla que vai desde a Universidade (local por excelência da produção do conhecimento), passando pelo livro didático e pelo professor de 1 e 2 graus, até chegar ao aluno, mero receptor de um conhecimento que aparece para ele já pronto e acabado” (CORDEIRO, 2000, p. 60, apud BITTENCOURT, 2008, p. 69).

É importante assinalar que este método, considerado antigo, não pode ser considerado obsoleto, muito pelo contrário, pois, segundo as palavras de Bittencourt (2008) e Schmitt (2012), este método ainda é utilizado nas salas de aulas pelos/as docentes. Para Cuesta-Fernández, poderíamos caracterizar como uma manutenção de um *código disciplinar*, isto quer dizer, segundo o autor:

um conjunto de ideias, suposições, regulamentações e rotinas práticas (de caráter expresso ou tácito). Em suma, o elenco de ideias, discurso e práticas dominantes no ensino das disciplinas do ensino dentro do marco escolar” (Cuesta-Fernández, 2002, p. 231)

Trata-se, portanto, de uma tradição social e cultural que é configurada historicamente como uma “*tradição inventada*”, entendendo esta tradição como:

La «tradicón inventada» implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, normalmente intentan conectarse con un paso histórico que les sea adecuado (HOBSBAWM, Eric; RANGER 2002. p. 8).

Desde esta perspectiva, o código disciplinar, como tradição inventada, legitimaria e regularia cada prática de ensino e cada disciplina escolar, tanto num nível discursivo e “visível”, como por exemplo, os conteúdos de ensino, o currículo ou os textos escolares, quanto num nível do exercício prático e “visível” do ensino, como, por exemplo, a própria prática docente (Cuesta-Fernández, 2002).

No âmbito curricular, seguindo a lógica do código disciplinar e a persistência das práticas tradicionais no ensino de História, podemos considerar que os currículos

prescritivos estão orientados por "vontades de verdade" (FOUCAULT, 1996), que buscam manter um tipo de saber-fazer "visível". Esse saber-fazer se caracteriza por ser eurocêntrico, patriarcal e homogeneizador, limitando o diálogo com perspectivas além dos limites do conhecimento considerado aceito e válido.

Este saber-fazer "visível", é observável na estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC prioriza, conforme Oliveira e Caimi (2021, p. 1): "uma abordagem cronológica, linear, quadripartite/tripartite e eurocêntrica". Portanto, mantem-se uma lógica patriarcal, onde o docente é imagem preponderante que contém o poder do saber e quem reproduz a "vontade de verdade" presente no currículo e no livro didático, levando o ensino para uma prática homogeneizante.

Ou seja, vemos que o Ensino de História enquanto saber/prática docente e enquanto produção de documentos prescritos, como a BNCC, tem mantido, até os dias atuais, uma tradição caracterizada pelo *código disciplinar* que permanece produto de uma *tradição inventada* que se reproduz em cada cotidiano escolar.

Esta asseveração, podemos identificá-la, por exemplo desde a perspectiva que a BNCC traz, como documento prescrito, e que diz que aprender história ajuda a compreender e agir da melhor maneira em nosso presente, desde uma perspectiva do passado, com a finalidade de formar pessoas conscientes com o meio ambiente, com a democracia e tomando em consideração o mundo do trabalho (Brasil, 2018).

A BNCC como documento prescritivo, manifesta explicitamente sua finalidade de "igualar" o ensino em todos os níveis, atendendo as desigualdades sociais existentes no Brasil, e as diversidades e singularidades de cada Estado, Município e comunidade Educativa. Porém, se apresenta como um documento aberto as mudanças:

a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (OLIVEIRA e CAIMI, 2021, p. 15).

Esta ideia é reforçada, na BNCC, quando descreve sobre os currículos e como cada realidade local deve criar suas propostas e aplicações curriculares:

o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, (BRASIL, 2017, p. 16).

Mesmo através de uma análise superficial da BNCC, pode-se levar à conclusão de que o documento está sensível e aberto à diversidade existente no Brasil, abrangendo várias dimensões, incluindo aspectos regionais, locais e as próprias características dos estudantes. Criticar essa abordagem seria, sem dúvida, desconsiderar a importância desse foco para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o documento lida com questões cruciais. Portanto, a BNCC, como documento prescrito, parece representar uma tentativa de lidar com as desigualdades educacionais, ao mesmo tempo em que sugere flexibilidade e adaptações de acordo com os diferentes contextos.

A BNCC, segundo as palavras de Sandra Oliveira e Caimi (2021, p. 3): “se apresenta para a sociedade como a régua homogeneizadora, com poderes de equalizar as profundas diferenças que assolam o Brasil”. Isso é frequentemente acompanhado por apelos a democracia, respeito e direitos humanos. No entanto, uma análise mais aprofundada nos leva a considerar o contexto no qual o documento foi oficializado, uma questão de importância primordial.

O nascimento da BNCC está enraizado em um cenário onde a democracia brasileira enfrentou desafios. A aceitação do documento teve origem em um momento histórico no qual a democracia não foi plenamente respeitada. Esse processo de criação ocorreu em meio a uma atmosfera de conflito (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p. 3), marcada pela remoção de uma presidenta eleita democraticamente de seu cargo por meio de um processo controverso, que alguns podem considerar como um Golpe de Estado (conhecido também como *impeachment*).

Dentro da perspectiva apresentada, na qual a BNCC parece ser um documento flexível e atento às diversidades presentes no país e tem a tarefa de lutar contra a desigualdade educacional, é necessário prestar atenção à segunda abordagem, pois na prática, esse discurso colide com a vasta gama de conteúdos apresentados pela BNCC, especialmente no Ensino de História. Afinal, como é possível implementar as especificidades de cada realidade social como objeto de conhecimento diante de tantos objetos de conhecimento que a BNCC já estabelece como mínimos? Em que momento o/a professor/a consegue fazer isso diante da imensa quantidade de conteúdos que precisa transmitir aos estudantes? A problemática curricular é agravada ainda mais quando se adiciona a tarefa de indicar as metodologias, habilidades e atitudes que serão trabalhadas:

[...] a BNCC cumpre um papel radical de regulação externa, pois determina o que será ensinado (os conteúdos), como será ensinado (as metodologias), quando (a ordenação do tempo escolar), o que e como será avaliado, enfim o que deve e pode ser ensinado e aprendido (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1032, apud OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p. 5).

Ao apresentar os conteúdos mínimos que devem ser ensinados em história, a BNCC favorece a seguinte perspectiva:

a ambição de estudar toda a história, das cavernas ao terceiro milênio, ou das origens do homem à era digital, parafraseando o título de conhecidas coleções didáticas. Não se visualiza nenhuma operação de recorte e seleção dos conteúdos, que abra espaço para outras possibilidades temáticas e interpretativas (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p. 8).

Assim, a efetivação da formação histórica dos/as estudantes, e a própria prática docente, está baseada em três procedimentos que guardam estreita relação com a tradição historiográfica, a qual privilegia uma abordagem que é linear, que vai do passado para o presente, quadripartite/tripartite, eurocêntrica, patriarcal e homogeneizante. Estes pressupostos, os podemos encontrar na própria BNCC, a qual diz:

(a) pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente, ordenados de forma cronológica e localizados no espaço geográfico; (b) pela seleção, compreensão e reflexão sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais); (c) pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, com vistas à elaboração de proposições próprias (BRASIL, 2017, p. 417).

A materialização destas metodologias é o que dá o caráter normativo à BNCC, convertendo as propostas de adequação curricular em uma tarefa tremendamente complicada, já que, é pouco o espaço e o tempo para que as adequações de cada contexto educativo sejam levadas na prática.

Embora a BNCC se apresente como flexível em relação às mudanças, acaba se transformando em um documento “curricular prescritivo, definidor de conteúdo a serem ensinados e competências a serem desenvolvidas, ainda que o MEC entenda defesa que a BNCC não é currículo” (AGUIAR, 2018, p. s/p apud OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p.4). Dessa forma, o currículo prescrito pela BNCC, que se transforma em um currículo editado pelo PNLD, prepara o terreno para o currículo avaliado, finalmente, cumprindo as propostas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Econômico (OCDE) de conteúdos, habilidades e competências reconhecidas:

O poder regulador desta política curricular vai muito além do propósito de estabelecer um projeto de educação nacional, na medida em que se mostra gerencialista, homogeneizante e servil aos processos avaliativos externos. Os materiais didáticos, dessa forma, promovem uma espécie de ponte entre o currículo prescrito e o currículo avaliado, que tendem a impor aos professores e estudantes uma matriz de referência descontextualizada da realidade da escola, reduzindo possibilidades de construções coletivas frente às singularidades locais e regionais, às culturas, identidades, subjetividades e demandas comunitárias (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p. 11).

Portanto, esse documento acaba sendo não apenas um currículo prescrito e editado, mas também obrigatório e homogeneizador em todo o território brasileiro, desconsiderando na prática as diversas realidades culturais de cada estado ou município: “[...] o currículo em ação é uma releitura do currículo formal que ocorre por ocasião de sua implementação. [...] a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação” (MACEDO, 2018, p. 30).

Além disso, podemos observar que as habilidades propostas pela BNCC para trabalhar os objetos de conhecimento são habilidades consideradas de menor complexidade, como identificação e descrição. Essas habilidades: “alertam o professor sobre a necessidade de extrapolar os limites da memorização de informações e alargar os marcos tradicionais da disciplina” (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p. 11. p. 12).

Ao considerar a prática docente com base no que a BNCC apresenta, percebemos que o método tradicional e expositivo em sala de aula, especialmente devido à quantidade de conteúdo, leva o Ensino de História a se tornar tradicional, afastando-se dos próprios objetivos atitudinais mencionados pela BNCC sobre a importância de formar cidadãos conscientes de seu entorno.

Habilidades mais complexas, como discutir, refletir, analisar, comparar, diferenciar e criticar, são pouco abordadas. Pode-se afirmar que a BNCC, ao ser um documento gerencialista, homogeneizador, subserviente e mantenedor de um código disciplinar, assemelha-se muito a uma educação tecnicista, conforme definida por Saviani:

[...] uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o

processo. [...] Daí a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 1988, p. 24).

Dessa forma, percebe-se uma problemática no Ensino de História proposto pela BNCC, pois o suposto desenvolvimento dos/as alunos/as no mundo moderno culmina em sua própria alienação diante da homogeneização dos conteúdos e da simplificação das habilidades. Isso pode levar à manutenção do código disciplinar, tanto nos conteúdos quanto nas práticas docentes. Conseqüentemente, a BNCC, como documento prescrito, acaba reforçando a ideia de uma “educação bancária”, pouco crítica e homogeneizadora. Por exemplo, quando as habilidades mais avançadas são deixadas para o final de cada Unidade Temática, limita-se o desenvolvimento crítico dos/as alunos/as, o que pode impedir as mudanças necessárias na sociedade e a formação de cidadãos conscientes da importância dos Direitos Humanos e da democracia.

Afinal, desde seu nascimento histórico, a BNCC responde aos princípios e ideias individualistas, que associam o cidadão a um trabalhador, um empreendedor, ou seja, ao indivíduo responsável por suas próprias mudanças, sem dar muita importância ao coletivo. Portanto, a tradição na perspectiva da prática de Ensino de História e a tradição inventada que permeia seus símbolos culturais em todas as dimensões da existência parecem se manter, se sustentar e se reforçar por meio da BNCC.

Pode-se argumentar que a BNCC, enquanto documento prescritivo, não aborda verdadeiramente a estrutura social brasileira; pelo contrário, reforça uma tradição que mantém suas flagrantes diferenças sociais de raça, gênero e classe. Ela também não aborda temas como, por exemplo, a questão da terra, problemas ecológicos e as lutas dos povos indígenas, entre outros. Embora essa perspectiva possa parecer contemplada à primeira vista, na prática ela é muito mais complexa.

Apesar desse cenário, os/as professores/as sempre podem ir além do que o currículo propõe e agir com base nas oportunidades que surgem durante o processo de ensino. Mas como fazer isso? Uma abordagem sugerida por Michel de Certeau (1998) é adotar uma postura tática, entendendo as táticas como uma habilidosa utilização do tempo, das ocasiões que surgem e dos jogos que se introduzem nas estruturas de poder (CERTEAU, 1998, p. 101-102). Isso envolve identificar essas oportunidades como espaços e tempos propícios para semear sementes de

conhecimento outros.

Entretanto, qual seria esse espaço e tempo propícios para cultivar conhecimentos outros? Antes de responder a essa pergunta, é crucial refletir sobre o Ensino de História e explorar as reflexões que alguns autores têm feito sobre essa disciplina.

4.2. A importância de ensinar e aprender história no contexto escolar

Neste cenário complexo, no qual, a BNCC se apresenta como um documento prescritivo que mantém um código disciplinar que reforça uma tradição centrada no eurocentrismo patriarcal e conteudista, e que pode parecer tremendamente desafiador e até desesperançado, é que pode ser desenvolvido um terreno fértil para mudanças na prática e nos saberes docentes que surgem a partir dos debates epistemológicos próprios da disciplina. Esses debates podem ocorrer, tanto em âmbito acadêmico quanto no ambiente escolar, permitindo enxergar táticas e oportunidades dentro do próprio currículo, transformando obstáculos em oportunidades para repensar tanto os saberes quanto as práticas no Ensino de História.

Como primeiro ponto, refletiremos sobre a importância da disciplina de História no contexto escolar, e logo abordaremos as ações que nós docentes podemos fazer para alcançar mudanças significativas dentro da sala de aula com nossos/as estudantes, utilizando a BNCC, desde uma perspectiva crítica e dialética.

Para que serve aprender história nas escolas? Desde a ótica da BNCC, aprender história ajuda a compreender e agir da melhor maneira em nosso presente, desde uma perspectiva do passado, com a finalidade de formar pessoas conscientes com a sociedade, o meio ambiente, com a democracia e tomando em consideração o mundo do trabalho.

Para Prats (2006 – 2007, p. s/p apud Caimi, 2015, p.108) o Ensino de História é uma “disciplina de grande potencialidade formativa, sendo cada vez mais necessária para formar pessoas com critério”. Ele destaca que a história escolar auxilia na compreensão do presente, prepara os alunos para a vida adulta, estimula o interesse pelo passado, promove o senso de identidade nas crianças e adolescentes, e contribui para o conhecimento e compreensão de outros países e culturas do mundo atual. Além disso, a disciplina enriquece outras áreas do currículo ao introduzir os/as alunos/as na metodologia dos historiadores (Caimi, 2015, p. 108-109).

Rüsen, em relação ao aprendizado histórico, argumenta que esse aprendizado não teria sentido se não estivesse relacionado à subjetividade de quem está aprendendo. Ele observa:

O aprendizado histórico deve, portanto, ser relacionado à subjetividade dos receptores, à situação atual do problema e à carência de orientação, de que parte o recurso rememorativo ao passado. Sem esta referência ao sujeito, o conhecimento histórico petrifica-se em um mero lastro de reminiscências (RÜSEN, 2016, p. 90).

Por outro lado, o historiador chileno Gabriel Salazar, apesar de não refletir diretamente sobre o Ensino de História, permite abrir o debate na perspectiva da história social que ele trabalha, propondo um convite sobre a importância do conhecimento histórico como um exercício reflexivo, não só a partir de um estudo individual e tradicional, mas destacando a importância de reconhecer no conhecimento histórico uma convivência, um diálogo e uma interação social:

El conocimiento histórico no puede ser otra cosa que la vida social reconociéndose y comprendiéndose a sí misma. Una “convivencia” dialogando consigo misma. Esto le permite al historiador desplegar una activa movilidad epistemológica entre él y los sujetos que estudia, es decir, una acción cognitiva que al mismo tiempo es una interacción social” (SALAZAR, 2017, p. 14).

Mas, a dimensão subjetiva do sujeito, como ponto de partida para a compreensão e construção crítica de estudantes a partir do Ensino da História, é fundamental, se queremos pensar em uma sociedade que compartilhe bases mínimas de convivência social, tais como o respeito irrestrito aos Direitos Humanos presentes na Declaração Universal e o respeito, em complemento e perpassado os DDHH, os direitos fundamentais presentes na Constituição Federal.

Mas, quem é esse sujeito estudante, esse sujeito professor/a? Que relação tem estes sujeitos com seu passado, seu presente e futuro? Que relação tem com a história?

Atingir a subjetividade de quem aprende, parece ser um desafio importantíssimo, sobretudo se consideramos que esta apropriação pode contribuir para dar sentido, como falam os autores Barrom e Cerri (2012, p. 1002), a ideia da *consciência constitutiva*, a qual consiste em redimensionar as pesquisas educacionais, considerando as ideias dos alunos: “como também as ideias das pessoas comuns de toda a sociedade, como se relacionam com o seu passado. Ou seja, todo ser humano,

em ambiente de escolarização ou não, recorre a alguma forma de atribuição de sentido ao agir no mundo, na intenção de satisfazer os seus interesses”.

Por outro lado, o historiador chileno e Prêmio Nacional de História, Julio Pinto, expressa em uma entrevista concedida ao jornal "La Tercera" que o Ensino de História:

(...) resulta fundamental para cautelar que la historia cumpla con su misión de instrumento de reflexión, posicionamiento e inducción de una acción social más informada y responsable, que naturalmente no puede abordarse en clave de especialistas, sino en clave ciudadana. La escuela no es el lugar para formar historiadores, sino para formar actores sociales y ciudadanos. Y si estamos convencidos de que la historia contiene elementos fundamentales para dicha formación, no puede estar ausente del currículo, siempre que se cautele esa orientación más "empoderadora" que erudita. Lo mismo vale para la filosofía.²³

O autor coloca a história como uma disciplina que não apenas forma indivíduos reflexivos, responsáveis e informados, mas também destaca seu papel na formação de atores sociais e cidadãos empoderados para as transformações sociais. Esse último ponto é crucial, pois transcende a proposta da BNCC e do autor Prats, que associam a história principalmente como uma ferramenta intelectual, e não necessariamente como uma prática transformadora.

Nesse contexto, podemos de novo recorrer a Gabriel Salazar, que propõe a ideia de "*História em Gerúndio*". Isso implica ver a história como uma construção permanente e não fixa, que ajuda a entender as dinâmicas sociais e culturais das histórias de sujeitos e grupos historicamente marginalizados. Isso permite o reconhecimento público da luta e resistência desses grupos e aborda o presente por meio de uma memória coletiva popular, em contraste com a história oficial, que, baseada em tradições inventadas e um código disciplinar, construiu um imaginário com base em uma história oficial que, como diz Eduardo Galeano, é uma história de

machos, onde a mulher cumpre um papel decorativo. Não existem as mulheres na história latino-americana, salvo como abnegadas companheiras do prócer. Além de ser uma história de machos, contada pelos machos e para os machos e por tanto destinada à perpetuação do poder dos machos, é uma história de brancos, absolutamente racista, onde das rebeliões negras e das rebeliões indígenas quase não se fala ou só se fala como se fossem episódios de mala conduta: o fiel servidor que trai o amo. E é finalmente uma história de ricos, é claro, porque corresponde à necessidade dos ricos de justificar seus privilégios para poder transmiti-los por herança: herança material e

²³ Disponível em: <https://www.latercera.com/culto/2016/12/21/julio-pinto-historiador-los-libros-de-historia-deben-responder-a-criterios-de-calidad-que-no-apuntan-en-la-misma-direccion/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

herança cultural; quem tem o poder tem a palavra. E é finalmente uma história de militares, uma história que parece um longo desfile militar, todos com o uniforme recém-saído da tinturaria, senhores com face de mármore com face de bronze, nunca com face de carne e osso, rostos nunca marcados pelas paixões humanas e que nada tem a ver conosco ou com a gente que encontramos nas esquinas. Seria muito difícil encontrar um dia na história da América-latina que não tenha acontecido alguma coisa, e a história se faz se surda, a história oficial, porque a ela não lhe convém lembrar, não lhe convém lembrar porque isso contradisse os machos, os brancos, os ricos e os militares” (GALEANO, 1990 ²⁴).

Seguindo a linha de raciocínio de Salazar, a História em Gerúndio propõe que as pessoas comuns, os marginalizados da história oficial, tenham as ferramentas para reverter essa situação. Eles criam categorias e mediações ativas e crescentes como autores de sua própria história. Ou seja, a história é permeada por pessoas de carne e osso que, por meio de suas vidas pessoais e coletivas, constroem: lembranças, experiências, sensibilidades e existências onde todo o novo é ingressado, avaliado e degustado (SALAZAR, 2009. p. 207).

Salazar diz o seguinte sobre a “história em gerúndio”:

[...], principalmente actividad científica, ‘faena ahí’, tal que, en un momentos investigando, haya un conocer de ‘lo antes velado y desconocido’. La ciencia ‘media’ cognoscitivamente entre lo ‘ya conocido’ o saber y lo ‘desconocido’ o velamiento. Esta mediación científica no es una pura relación estática y constante, sino activa y creciente, esto es: un ‘gerundio cognoscente’, una ‘faena ahí’, un ‘factum’” (SALAZAR, 1963, p. 12 apud PÉREZ PEZOA, 2011, p.95).

Esta categoria de Salazar pode ser traduzida para a realidade do Ensino de História, permitindo abrir uma oportunidade para que possamos refletir sobre essa história “oficial”, sobre nossos saberes e práticas profissionais que, muitas vezes, estão perpassados pela tradição, já que, é um convite a nos perceber como pessoas e como atores sociais e públicos que estão em permanente construção, como diria Paulo Freire, como *identidades inacabadas*. Esse inacabamento abre brechas para repensar o ensino de história e nossos saberes e práticas de maneira ativa e autoral, ou seja, pensar o professor/a como autor/a (MONTEIRO, 2019) que contribui para: um ensino de “história em gerúndio”, ou seja, uma ação-reflexão que está em permanente construção.

Portanto, considerando o que foi discutido até agora, podemos afirmar que o

²⁴ Tradução pessoal: a partir do segundo 10 até o 3:30. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SpkwRbkg3-g&t=981s>. Acesso em: 17 jun. 2022.

professor de história deve ter um compromisso social de mudar a realidade sistêmica em que vivemos. Isso não significa apenas encarar o indivíduo como responsável por suas próprias mudanças, mas também reconhecer que fazemos parte de um contexto, de uma estrutura alienante, de uma realidade local, nacional e global. Esse compromisso requer uma leitura ampla e específica por parte do/a professor/a sobre essas realidades sistêmicas, simbólicas e históricas que vivenciamos.

No entanto, basta refletir e ter uma leitura de mundo? Quais são os saberes e práticas que podem desafiar a história oficial e a abordagem tradicional do Ensino de História? Nesse contexto, Flávia Caimi propõe três categorias principais de saberes no Ensino de História, considerando as diversas culturas presentes entre os/as alunos/as e a cultura escolar, e que convidam a pensar saberes e práticas outras:

1) os saberes a ensinar, circunscritos na própria história, na historiografia, na epistemologia da história, dentre outros; 2) os saberes para ensinar, que dizem respeito, por exemplo, à docência, ao currículo, à didática, à cultura escolar; 3) os saberes do aprender, que se referem ao aluno, aos mecanismos da cognição, à formação do pensamento histórico etc. (CAIMI, 2015, p. 105).

O docente, hoje em dia, toma um papel fundamental centrado no processo de ensino-aprendizagem, convertendo-se em um mediador decisivo (ACOSTA, 2013, p. s/p apud CAIMI, 2015, p. 121). Este ponto é acrescido por Saviani que apresenta os/as docentes como agentes sociais ativos/as e transformadores/as indiretos/as e mediatos/as de sujeitos, dos/as educandos/as:

É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática (SAVIANI, 1988, p. 82).

Hoje em dia, o ensino, do ponto de vista prescritivo, muitas vezes, enfatiza índices positivos nos processos educacionais, como a obtenção de altos resultados em avaliações padronizadas. No entanto, o desafio para os/as professores/as é enfatizar o Ensino de História a partir da leitura da realidade e dos desafios que ela apresenta. Isso requer um compromisso não apenas com as expectativas avaliativas, mas também com a formação de seres humanos e a transformação da educação em uma prática mais envolvente e transformadora, ou seja, tentar trabalhar um ensino de “História em Gerúndio.” Em concordância com Paulo Freire, esta “História em

Gerúndio” nos permite enxergar a realidade e o saber e experienciar da história como uma construção que está em permanente mudança, mas na qual, somos partícipes ativos e não passivas dessas mudanças. Freire diz:

o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. [...]. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. (FREIRE, 2016, p. 74-75)

Nesse cenário, os/as docentes podemos nos reconhecer como sujeitos que estamos em permanente construção, onde nossa ação no mundo tem uma intencionalidade de mudá-lo e onde os/as estudantes desempenham um papel crucial. O protagonismo dos/as estudantes é importante, pois também são desafiados/as a se tornarem agentes transformadores/as de sua própria realidade. Portanto, a educação e o “Ensino de História em Gerúndio” se torna um processo coletivo, dialogado e não centrado apenas em adultos, onde o processo educativo é uma construção conjunta e contínua baseada na possibilidade e não na determinação.

Para implementar essa abordagem de Ensino de “História em gerúndio,” o professor/a deve, como primeiro passo, reconhecer, conhecer, refletir e ser crítico em relação à realidade local, nacional e global. Em seguida, o/a professor/a deve aplicar um manejo histórico que permita selecionar conceitos e informações históricas com critérios fundamentados.

Além disso, o/a docente deve:

[...] organizar e entender os conteúdos e sobre a forma de ensiná-los depende da concepção que tem de História, implícita ou explicitamente. Isto é, depende da forma como entende aspectos básicos como o papel das fontes e sua relação com o trabalho do historiador; as temporalidades e a ideia de evolução; as noções de causas-efeitos e multicausalidades, de mudança e continuidade; o papel dos acontecimentos nas conjunturas e estruturas; o lugar dos sujeitos históricos nas sociedades pretéritas, dentre tantos outros” (CAIMI, 2015, p. 113).

O segundo passo crucial para o/a professor/a de história é adquirir os conhecimentos pedagógicos necessários para transformar os conhecimentos científicos em "saberes escolares ensináveis", que sejam socialmente válidos e pertinentes às características e objetivos da escola na sociedade contemporânea. Isso envolve:

a tarefa de ensinar como a apropriação, pelo professor, de conhecimentos pedagógicos que lhe permita mobilizar estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em “saberes escolares ensináveis”, em conhecimentos válidos socialmente, pertinentes às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas e que produzam sentido àqueles/naqueles que são os aprendentes (CAIMI, 2015, p. 115).

É nesse segundo ponto que os docentes podem transformar o excesso de conteúdos da BNCC e o trabalho de habilidades inferiores para conteúdos que sejam significativos e que trabalhem habilidades superiores, já que é o/a professor/a quem interpreta o currículo, é quem defini o que está dentro de seu planejamento e prática na sala de aula, media o currículo, sua realidade e as motivações e realidades dos/as educandos/as. Nesse sentido, a didática desempenha um papel fundamental. Ela sintetiza e integra a formação disciplinar específica da história com a formação pedagógica na prática docente. Isso inclui a contextualização dos espaços educativos onde o ensino ocorre, a apropriação de marcos teóricos que permitem a análise das complexas práticas educativas, além de buscar e construir propostas alternativas de ensino:

Dentre os elementos que compõem a tarefa de ensinar do professor de História, pode-se elencar a necessidade de contextualizar os espaços educativos onde se inscreve o trabalho docente; apropriar-se de marcos teóricos que possibilitem analisar a complexa trama onde as práticas educativas se produzem e reproduzem; ir além de aprender História para si, já que precisa ensinar outros a pensar historicamente de maneira crítica; buscar e construir propostas alternativas de ensino; colocar em cena propostas de relações não anacrônicas entre o passado e o tempo presente; mobilizar metodologias que contemplem o trabalho com fontes históricas e com meios áudio visuais, a resolução de problemas, o uso de categorias temporais, mudanças e permanências, dentre outras (CAIMI, 2015, p. 117).

Como terceiro ponto, é importante provocar a mobilização intelectual dos/as alunos/as para que aprendam história. Para isto, o docente deve conhecer o contexto do lugar donde está ensinando, conhecer as motivações sociais e individuais dos/as estudantes, conhecer o território dos/as educandos/as, com o objetivo de transformar o olhar deles/as. Isso permitirá transformar a maneira como veem a realidade, estimulando a enxergar com um olhar crítico. O conhecimento da história e a aplicação de métodos didáticos adequados criam as condições necessárias para que educandos/as aprendam a disciplina de maneira significativa e transformadora.

Estas reflexões, são convites que levam a pensar o Ensino de História além de

uma tradição que pretende entender o Ensino desta disciplina como mera acumulação de dados e datas, já que, inclui uma inter-relação do aprendizado entre as relações que os sujeitos devem ter com seu passado, presente e futuro, tanto no nível pessoal quanto social.

Esta inter-relação entre o passado, presente e futuro e a inter-relação entre as dimensões pessoais e sociais que surgem a partir da experiência de quem aprende história, parece ser urgente, sobretudo se tomamos em consideração o diagnóstico que Eric Hobsbawm faz sobre o que está acontecendo com os jovens:

Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio (HOBBSAWM, 1995, p. 13).

A partir desse presente contínuo que fala Hobsbawm que vivem os jovens e a importância que os historiadores e os/as docentes do Ensino de História cumprem em relação a lembrar o que outros esquecem, cabe-nos perguntar: que é o que temos que lembrar? E como lembrar? Se consideramos a importância de conhecer as subjetividades dos/as estudantes, também temos que trazer à tona que o Ensino de História tem que dialogar com a pedagogia, a historiografia e a memória. Neste ponto, o conceito do Ensino de História como lugar de fronteira é chave, já que,

Fronteira não no sentido norte-americano de “frontier”, terra além da qual se estende um vazio, uma terra de ninguém...²⁷ Fronteira no sentido de “border”, lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas; zona híbrida onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias, zona de imensas possibilidades de criação cultural (MONTEIRO, 2011b, p. 9).

Ou seja, pensar o Ensino como lugar de fronteira, nos permite pensar no espaço e tempo em que podem acontecer as trocas, os diálogos entre os diferentes atores que se encontram em uma sala de aula. É neste lugar de fronteira que se dá, também, a articulação entre a história e a educação, entre a história e a memória, entre a experiência do docente e a experiência dos/as estudantes:

“lugar de fronteira” entre história e memória, porque ali revemos, ampliamos, ressignificamos e referendamos representações sobre o passado no presente e contribuimos para a construção de identidades sociais; “lugar de reflexão crítica” porque ali podemos pôr em questão verdades estabelecidas e abrir perspectivas e novos horizontes, superando naturalizações que nos

subjugam à nossa circunstância (MONTEIRO, 2011b, p. 22-23).

Este desafio que nos propõe a professora Ana Maria Monteiro, nos leva à seguinte pergunta: quais metodologias podem ajudar para que nós docentes possamos interpretar a BNCC para abrir caminhos e brechas que possam semear uma consciência crítica nos/as educandos/as?

4.2.1. A Didática no Ensino de História: do senso comum ao pensamento crítico

Documentos oficiais, tanto nacionais e internacionais, alegam sobre a importância de ensinar habilidades cruciais para o século XXI. E uma dessas habilidades que se repete em todos os documentos oficiais, é a importância de trabalhar o pensamento crítico, ou seja, ensinar e aprender a capacidade de enxergar o mundo desde diversas perspectivas e conseguir tomar uma postura crítica diante da realidade. Mas como trabalhar em sala de aula o pensamento crítico? Como passar do senso comum ao pensamento crítico? Frente a estas interrogantes, a didática pode ser um horizonte que nos ajude a visualizar uma possibilidade e uma brecha para colocar em prática esta habilidade que não só é fundamental porque os documentos oficiais assim o determinam, senão que é crucial já que, pode ser uma ferramenta que possibilite que os educandos sejam capazes de se pensar e de atuar no mundo, de forma consciente e ética com os outros/as e com o meio ambiente. Mas, como a educação em Ensino de História pode ser conduzida para tentar alcançar o pensamento crítico?

Segundo J.C. Libâneo, em relação à prática educativa nas escolas:

[...] pode ser caracterizada como baseada numa metodologia "tradicional", de cunho academicista, uma vez que "a pedagogia liberal tradicional é viva e atuante em nossas escolas [...] sendo que esta se aproxima mais do modelo de escola predominante em nossa história educacional" (LIBÂNEO, 1985, p. 25 apud VASCONCELOS, 1992, p.1).

Logo, a educação, salvo algumas exceções, é conduzida na prática como uma metodologia expositiva, na qual o trabalho do/a professor/a centra-se na exposição clara do objeto de estudo. Seria o que Paulo Freire chamaria de "Educação bancária", ou a manutenção do código disciplinar anteriormente mencionado, onde o/a aluno/a é considerado/a como se fosse um recipiente que recebe os conteúdos, os quais depois

serão avaliados para medir se o educando teve ou não teve sucesso.

Essa metodologia responsabiliza o/a educando/a pelo seu sucesso ou fracasso escolar (SAVIANI, 1988) e, do ponto de vista pedagógico, apresenta um alto risco de não aprendizagem, devido ao seu baixo nível de interação. Isso ocorre porque a responsabilidade do/a educando/a se limita a prestar atenção ao conteúdo que o/a docente apresenta, sem considerar qualquer dimensão pessoal, social ou contextual da escola e do/a estudante.

Essa abordagem pedagógica é criticada pelo autor Celso Vasconcellos, que propõe uma prática pedagógica conhecida como “Metodologia dialética do Conhecimento”, a qual pode abrir espaço para a transição do pensamento do senso comum para o pensamento crítico. Nesta metodologia:

[...] o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele (VASCONCELLOS, 1992, p. 3).

Essa abordagem tenta ir além da metodologia expositiva e tradicional, pois promove uma interação entre educador/a e educando/a, permitindo que o/a próprio/a educando/a crie seu conhecimento e desenvolva a capacidade de elaborar e expressar uma síntese deste, mas sempre em companhia de um outro, que pode ser o/a próprio/a docente ou com seus colegas de turma ou todos/as juntos.

Segundo o autor, a Metodologia Dialética deve percorrer três grandes dimensões que o/a educador/a deve abordar no trabalho pedagógico: 1. Mobilização para o conhecimento. 2. Construção do conhecimento. 3. Elaboração da Síntese do Conhecimento.

No primeiro ponto, trata-se da Mobilização para o Conhecimento. O autor propõe que o objeto de conhecimento que o professor trabalhe também seja transformado em objeto de conhecimento para o aluno. Para isso, é necessário que o aluno esteja mobilizado, ou seja, ele deve ser sensibilizado e motivado a querer saber e aprender sobre o objeto: "O homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si" (KOSIK, 1985, p. 22 apud VASCONCELOS, 1992, p. 4).

Para criar essa mobilização para o conhecimento, o educador deve criar uma situação motivadora. Para isso, o/a docente deve ter clareza sobre sua posição como sujeito no mundo, considerando as dimensões sociais, políticas e emocionais de

seus/suas estudantes e de si mesmo. Isso permitirá que o trabalho se baseie no objeto de conhecimento, na didática e, acima de tudo, na criação conjunta do que Maturana chama de "lenguajear".

Si cambia mi estructura, cambia mi modo de estar en relación con los demás y, por lo tanto, cambia mi "lenguajear". Si cambia mi "lenguajear", cambia el espacio del "lenguajeo" en el cual estoy y cambian las interacciones en que participo con mi "lenguajeo". Pero el lenguaje se constituye y da en el fluir de las coordinaciones consensuales de acción, no en la cabeza o en el cerebro, o en la estructura del cuerpo ni en la gramática, ni en la sintaxis (MATURANA, 2020, p. 13).

Essa ideia de "lenguajear" contribui para o desenvolvimento de uma postura ética por parte do docente na sala de aula. O primeiro contato dos/as estudantes com o/a educador/a é crucial, pois, embora o objeto de conhecimento seja importante, a relação que o/a docente estabelece com os/as estudantes é ainda mais significativa. Maturana escreve: "Como vivamos, educaremos, y conservaremos en el vivir el mundo que vivamos como educandos. Y educaremos a otros con nuestro vivir con ellos el mundo que vivamos en el convivir (MATURANA, 2020, p. 14)"

Entender esse primeiro princípio faz com que a motivação desempenhe um papel fundamental, tanto para educador/a quanto para educando/a em relação ao objeto de conhecimento. Isso, em palavras de Paulo Freire, estabelece uma "intimidade" entre os saberes curriculares e a experiência social dos indivíduos (FREIRE, 2016). Nesse sentido, o início da aula deve ser significativo, por exemplo, começar com perguntas motivadoras e que convidem os/as estudantes, a partir do prévio conhecimento do contexto deles/as por parte docente, a querer saber mais, que as perguntas levem a outras perguntas e que se misturem, também, com a dimensão afetiva: "A carga afetiva desempenha um papel fundamental na aprendizagem. Para aprender, a pessoa precisa querer, sentir necessidade" (Vasconcellos, 1992, p. 7).

O conhecimento do/a docente sobre a realidade social, emocional e econômica dos/as educandos/as é essencial:

Deste modo, é essencial que educadores conheçam seus alunos, suas famílias e suas histórias de vida. Esses elementos dizem muito sobre quem são os alunos, ajudam a compreender seus comportamentos, suas formas de agir perante o outro, suas dificuldades, e será fundamental na mediação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p.47).

Uma vez compreendido o primeiro ponto e tendo clareza da realidade com a qual o/a docente vai trabalhar, isto é, a clareza dos objetivos tanto dos conteúdos quanto da motivação, "intimidade" e criação de um espaço para uma prática significativa, bem como a apresentação Sincrética do Objeto de Conhecimento, podemos abordar a mobilização inicial. Essa mobilização nos conduzirá a uma próxima fase, que é a responsabilidade do/a estudante pela construção do seu conhecimento (VASCONCELLOS, 1992, p. 8-9).

O segundo passo que Vasconcellos aborda em seu texto, como parte de uma metodologia Dialética, é a Construção do Conhecimento. Neste ponto, o autor menciona o seguinte:

[...] para que a aprendizagem seja eficaz há necessidade da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. O educador deve orientar quanto ao processo de conhecimento, revelar ao aluno como deve ser a abordagem do objeto para que se possibilite o melhor conhecimento (VASCONCELLOS, 1992, p. 10).

Em outras palavras, o/a educador/a deve fornecer as ferramentas aos educandos para que possam analisar as relações que compõem o objeto de conhecimento. Ao entenderem que, por meio da habilidade de análise, eles poderão "chegar a uma síntese pessoal daquilo que foi pesquisado" (VASCONCELLOS, 1992, p.10). O autor também diz: [...] não existe aprendizagem passiva; toda aprendizagem é ativa, é resultado da ação de determinado sujeito sobre determinado objeto, qual seja, é fruto da interação do sujeito com o objeto (VASCONCELLOS, 1992, p. 11).

Esta interação do sujeito com o objeto é crucial "porque é a atividade do sujeito sobre o objeto: o estabelecimento de relações na representação, a (re)descoberta, enfim, a construção do conhecimento. O educando deve construí-lo, pois só assim este passará a fazer parte dele; caso contrário, é sempre algo que lhe "dizem", que não lhe incorpora, que não é assimilado (VASCONCELLOS, 1992, p.11).

O educador compreende, portanto, que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para sua produção ou construção" (FREIRE, 2016, p. 24). Dessa forma, o educador deve sempre começar onde "o educando se encontra (senso comum, visão fragmentada, parcial, sincrética) e, por meio de sua mediação, facilitar a análise e síntese do educando, de modo que ele alcance um conhecimento mais elaborado" (VASCONCELLOS, 1992, p.13).

Nesse contexto, de acordo com Vasconcellos, a organização do trabalho pedagógico deve seguir três etapas: "a) exposição posicionada e estimulante do educador; b) reflexão de confronto e problematização por parte dos educandos; c) confronto educador-educando (superação da posição de educador e educando)" (VASCONCELLOS, 1992, p. 14).

Como ponto final de sua proposta metodológica, Vasconcellos (1992, p. 15) fala sobre a "Elaboração da Síntese do Conhecimento". Isso implica que os educandos, após percorrerem as etapas anteriores de aproximação e análise do objeto de conhecimento, possam sistematizar o conhecimento adquirido, seja de forma "oral, gestual, gráfica/escrita ou prática".

Esse último ponto é determinante, pois os/as educandos/as conseguem criar seu próprio conhecimento não apenas a partir de sua individualidade. A criação coletiva do conhecimento permite que os/as estudantes pratiquem habilidades superiores e reflitam sobre sua realidade local e mundial, bem como as problemáticas abordadas e até resolvidas dentro da sala de aula.

Essa metodologia convida os/as estudantes a serem participantes ativos/as em seu processo de aprendizagem, a conscientizarem-se das mudanças sociais que estão ocorrendo no mundo, ampliarem suas ferramentas analíticas e questionarem o *status quo* apresentado tanto nas mídias quanto nas redes sociais. Além disso, coloca o/a educando em uma posição de responsabilidade social, respondendo não apenas às motivações iniciais de conhecimento, mas também às motivações finais de transformar e ser transformado/a. Em outras palavras, é uma abordagem que permite a transição do senso comum para um pensamento crítico, conforme expresso por Paulo Freire: "Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e, com seu trabalho, pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias" (FREIRE, 2016, p. 38).

Mas, como podemos implementar essas três dimensões em sala de aula, ou seja, a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento? A proposta que será apresentada a seguir trata da construção de uma sequência didática que aborda o conteúdo do 9º ano sobre a ditadura civil-militar brasileira de 1965-1985, sob a perspectiva dos direitos humanos. Em outras palavras, a ideia é utilizar o Ensino de História para criar um processo de ensino e aprendizagem que percorra desde o senso comum até um pensamento

crítico capaz de compreender o ensino de História em constante desenvolvimento. Isto significa um ensino de “História em gerúndio”, tentando ir além da abordagem tradicional que se limita à memorização de datas e nomes. Em vez disso, busca-se um ensino que incorpore, além dos conteúdos da disciplina e fatos históricos, atitudes e habilidades éticas voltadas para a defesa da democracia e dos direitos humanos. Mas, por que optar por uma sequência didática? E por que trabalhar com os direitos humanos?

4.3. A sequência didática no ensino de História: uma oportunidade para trabalhar a memória e os Direitos Humanos

A sequência didática, acredito, pode ser uma ferramenta interessante para trabalhar o processo de ensino-aprendizagem que engloba as três dimensões propostas por Vasconcellos: a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento. Isso ocorre porque a sequência didática tem como objetivo estabelecer atividades de aprendizado que sigam uma ordem interna. Mas, essa ordem parte de um processo prévio que envolve reconhecer os conhecimentos e contextos sociais dos estudantes. Essa abordagem tem a finalidade de contextualizar o conteúdo e construí-lo a partir da experiência e do "languajar" (MATURANA, 2020) dos/as educandos/as, de forma a torná-lo relevante e conectado à realidade deles/as.

Por exemplo, a proposta de sequência didática que pretendo abordar está relacionada à criação de um Museu Aberto que aborde os direitos humanos e a ditadura civil-militar brasileira de 1964 a 1985. No entanto, ao invés de seguir a abordagem tradicional de exposição unilateral do/a professor/ra, planejo trabalhar essa unidade temática do 9º ano a partir da realidade e dos conhecimentos prévios dos/as estudantes sobre direitos humanos e o período ditatorial. Essa etapa inicial é fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo:

la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento (DÍAZ BARRIGA, 2013, p. 4).

Essa relação entre o reconhecimento prévio dos/as estudantes e a conexão com o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula também se relaciona com o objetivo de superar o senso comum dos/as educandos/as. No contexto do Ensino de História, a sequência didática pode aprimorar as competências específicas da área, como fortalecer as habilidades de compreensão temporal e histórica. Essas habilidades podem ser desenvolvidas por meio de abordagens que vão além da sala de aula convencional, como sair para o ambiente externo ou criar um Museu Aberto sobre direitos humanos, todos eles planejados considerando:

la vinculación de las familias en las actividades escolares; permite formar valores y principios, se flexibilizar el currículo, mejorar los espacios de trabajo y una de las cosas más importantes, es que permite el aprendizaje significativo, el cual conlleva a un mejor desempeño en las competencias y habilidades en las Ciencias Sociales (BONILLA et al., 2018, p. 39).

Portanto, a sequência didática, implica:

(...) establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento (DÍAZ-BARRIGA, 2013, p. 2).

Essa ordem interna de atividades da sequência didática, com base no reconhecimento prévio da realidade dos/as estudantes, permite a construção ordenada do conhecimento. Essa construção é realizada em três momentos que são desenvolvidos em cada aula e ao longo do projeto de sequência didática: abertura, desenvolvimento e conclusão. Esses momentos também são abordados ao longo da própria sequência didática como um todo e incorporam a dimensão da avaliação diagnóstica, processual e final, esta última frequentemente traduzida em um conceito ou nota numérica.

Pensar no início da aula envolve considerar um momento que pode ocorrer tanto dentro quanto fora da sala de aula. No nosso caso específico, a atividade será realizada tanto no ambiente interno como externo da sala de aula, já que a construção

de um Museu Aberto sobre os Direitos Humanos tem como objetivo estar em um local central e estratégico da escola, como, por exemplo, a quadra da escola.

No passo seguinte, que é o meio da aula, as atividades de desenvolvimento desempenham um papel crucial. Elas estão relacionadas com o trabalho intelectual realizado por meio da apresentação de informações ou da apresentação de uma situação-problema. Por exemplo, perguntas mobilizadoras podem ser utilizadas para incentivar os/as estudantes a investigarem individual e coletivamente um conteúdo específico. Perguntas como "Os Direitos Humanos são atualmente respeitados no Brasil? De que maneira eles são ou não são respeitados?" Estas questões podem servir para problematizar e motivar os/as estudantes a aprofundarem sua pesquisa sobre o tema. Tais perguntas podem mobilizar não apenas conteúdos, mas também emoções.

Nas atividades de fechamento, busca-se integrar as tarefas realizadas, proporcionando uma síntese do processo e da aprendizagem. Essas atividades têm o objetivo de permitir que o/a estudante reestruture sua estrutura conceitual, reorganizando seu pensamento com base nas interações geradas pelas novas questões e informações às quais teve acesso:

se realizan con la finalidad de lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado. A través de ellas se busca que el estudiante logre reelaborar la estructura conceptual que tenía al principio de la secuencia, reorganizando su estructura de pensamiento a partir de las interacciones que ha generado con las nuevas interrogantes y la información a la que tuvo acceso (DÍAZ-BARRIGA, 2013, p. 11).

Tanto no meio quanto no fechamento de cada aula e no meio e fechamento da sequência didática, é possível trabalhar as dimensões da construção e da síntese do conhecimento, conforme mencionado por Vasconcellos (1992). Esta abordagem é possível em uma sequência didática, uma vez que essa estratégia pedagógica é planejada e concebida como um todo, abrangendo diversas dimensões, desde o conhecimento específico da disciplina até os conhecimentos pedagógicos, sociais e emocionais dos/as estudantes, ou seja, aborda de forma interseccional diversas dimensões do processo e aprendizado que não só se focam no conteúdo. Além disso, a sequência didática tem a característica de ser flexível, partindo do princípio de que a aprendizagem começa a partir do que o/a aluno/a já sabe e desde seu "experienciar". Ela reconhece a importância de superar o senso comum para alcançar um

pensamento crítico em relação às realidades. Portanto, a sequência didática proporciona uma oportunidade para formar e entregar ferramentas que ajudem a os/as estudantes a ser mais conscientes, reflexivos e comprometidos com a defesa dos Direitos Humanos e a democracia.

A escolha de construir um Museu Aberto sobre os Direitos Humanos como parte da estratégia pedagógica é fundamentada em diversos objetivos e referenciais teóricos, como discorrido durante o presente trabalho. Isto porque convergem para uma abordagem educativa mais ampla e consciente. Essa abordagem visa não apenas ensinar conteúdos históricos, mas também desenvolver a consciência crítica dos/as estudantes e fomentar valores de cidadania e responsabilidade social. Mas, por que a construção de um Museu Aberto sobre os Direitos Humanos?

Se em princípio, temos como objetivo passar do senso-comum até o pensamento crítico por meio da aplicação de uma sequência didática que permita aos docentes e aos estudantes irem construindo um experienciar pedagógico e histórico em gerúndio, o convite para construir um Museu Aberto sobre os Direitos Humanos, baseado no conteúdo sobre a ditadura civil-militar brasileira, abre espaço para que sejam os/as próprios/as estudantes os/as encarregados/as de reconhecer, analisar e pesquisar sobre o conteúdo. Além disso, construir um museu, permitirá aos educandos, ter a responsabilidade e a consciência de que o material que está sendo construído por eles/as, será observado por outras pessoas, portanto, terá uma dimensão didática e de uso público, já que, irá dirigido para toda a comunidade educativa. Francisca Hernández fala sobre a importância do museu, o qual deve ser:

un lugar de encuentro y aprendizaje, que se convierte en el instrumento más apropiado para que la población descubra su identidad, la asuma responsablemente y se comprometa a desarrollarla en el futuro dentro de su propio territorio o comunidad” (HERNÁNDEZ, 2006, p. 169).

Portanto, a construção desse espaço por parte dos/as educandos/as, permitirá fomentar neles/as, como construtores/as do museu e para os/as que o visitam, atitudes de respeito, sensibilidade, consciência social e cidadã sobre um período da história brasileira na qual não foram respeitados os Direitos Humanos. Porém, este reconhecimento terá como objetivo, refletir sobre a importância de conhecer a história e a memória:

El uso público de la memoria en las distintas instituciones educativas

(entiéndase en este caso, escuelas y Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación), conlleva proponer un conjunto de prácticas pedagógicas generadoras de momento de conciencia social pública frente a la privatización consumista, familiarista y psicologizante que caracteriza a las sociedades capitalistas de nuestro tiempo. Resulta preciso encontrar lugares y momentos para educar el deseo y promover una renovada contramemoria crítica (ÁLVAREZ DOMIGUEZ, 2010, p. 286).

Esta construção de um Museu Aberto sobre os Direitos Humanos é um exercício de memória e cidadania. É uma reflexão pedagógica abrangente que nos faz pensar em nós mesmos como parte da história e como indivíduos que também se projetam na sociedade futura. Essa projeção, alinhada com um dos objetivos do Museu da Memória e de *los Derechos Humanos* do Chile²⁵, pode contribuir para a criação de um futuro melhor, onde a vida e a dignidade das pessoas sejam respeitadas irrestritamente. Esse exercício, quando realizado em uma sala de aula ou escola, desempenha um papel crucial na formação cidadã dos/as alunos/as. A democracia e o respeito pelos direitos humanos não são apenas conceitos transmitidos pelo professor/a, mas sim vivências que devem ser experienciadas em todas as dimensões do processo educativo, incluindo experiências prévias, emoções, atitudes e habilidades dos/as alunos/as. Adorno, em relação à importância da democracia como um dever, ele dizia: “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 2020, p. 154).

Dentro do explicado anteriormente, surgem as seguintes perguntas: que tipo de memória vamos a trabalhar no museu? Por que vamos a ver a unidade temática e curricular da ditadura tomando como eixo central os Direitos Humanos? Como serão desenvolvidos os planejamentos para tentar superar o senso comum?

²⁵ Museo de la Memoria y los Derechos Humanos do Chile um dos objetivos deste, é: el museo de la Memoria y los Derechos Humanos es un proyecto de reparación moral a las víctimas y propone una reflexión que trascienda lo sucedido en el pasado y que sirva a las nuevas generaciones para construir un futuro mejor de respeto irrestricto a la vida y la dignidad de las personas. Disponível em: <https://web.museodelamemoria.cl/sobre-el-museo/fundamentos/> Acesso em: 15 ago, 2022

4.3.1. Ensino de História, Memória e DDHH

Que tipo de memória é essa e por que é importante no Ensino de História? Vamos explorar algumas definições para entender a relevância da memória no Ensino de História. Michael Pollack, em relação à memória diz:

a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLACK, 1992, p. 5).

Le Goff, por outra parte, entende que:

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens (LE GOFF, 1990, p. 478 apud MARTINS, 2012, p. 20).

Com base nesses dois autores, podemos ver que a memória na história serve para a conformação das identidades sociais e coletivas, bem como para a libertação das pessoas. Podemos associá-los como o tipo de memória e identidade que o ensino de história pode gerar no processo de ensino e aprendizado dos/as alunos/as. Ao realizar uma sequência didática com o objetivo de alcançar um aprendizado significativo que comece com a experiência dos/as alunos/as, é importante refletir sobre o que entendemos por memória no ensino de história, particularmente a memória a partir do reconhecimento dos Direitos Humanos, dentro do contexto do conteúdo da ditadura civil-militar de 1964/85.

A pergunta que surge é: por que voltar a essa memória desde uma perspectiva não tradicional e que tente ser significativa para os/as estudantes?

Atualmente, há um interesse incomum pelo passado, como evidenciado pelo sucesso dos *youtubers* e pessoas nas redes sociais compartilhando informações entre os/as jovens. É comum que os/as alunos/as cheguem à sala de aula falando sobre vídeos que viram na internet e compartilhem informações com colegas e professores/as, até mesmo contradizendo e questionando o conteúdo ensinado pelo professor/ra. Esse interesse pelo passado leva à inquietação por saber quem somos

hoje em dia e pode ser interpretado como uma tentativa de resgatar identidades locais, nacionais e territoriais em face da homogeneização do mundo moderno ou, simplesmente, como um ato de curiosidade.

Nesse contexto de interesse pelo passado, a memória e a história desempenham um papel importante, como afirma Fauré

Es en ese contexto que la memoria y la historia se han transformado en tema de interés e intenso debate público. Porque el saber y (re)conocer lo que hemos sido no es sólo repasar los hechos “mundiales” o “nacionales”, es también reconstruir nuestro propio camino, nuestra propia historia (como familia, como comunidad, como grupo social, como etnia); pasado que, por un lado, no suele figurar en dichas “historias generales” o que, por otro lado, aparece en esas “historias” bajo interpretaciones que no nos dan las respuestas que buscábamos, o que chocan y se contradicen con lo que nosotros sabemos y *sentimos* de nuestro propio pasado (sobre todo reciente) (FAURÉ, 2009, p. 3).

Essa busca por identidades e respostas que a história "oficial" e "tradicional" não fornecem está sendo realizada na *internet*, fora do espaço escolar. Isso pode ser um grande problema se os/as alunos/as não forem orientados/as desde uma perspectiva crítica que forneça ferramentas para diferenciar o falso do real, o tendencioso do imparcial. Portanto, trabalhar a memória e os Direitos Humanos a partir de uma sequência didática que tenha como objetivo a construção de um Museu Aberto tem como finalidade repensar essas ferramentas para levar os/as alunos/as a um pensamento crítico. A curiosidade pelo passado deve ajudar a trazer, como diz Garcés e Leiva: “[La memoria] hace posible traer el pasado al presente, o mejor aún, que representa «el presente del pasado»” (GARCÉS; LEIVA, 2005, p. 16 apud FAURÉ, 2009, p. 3-4).

Portanto, pensar a memória a partir dos Direitos Humanos e do conteúdo da ditadura civil-militar, abre a possibilidade de reexaminar a história recente e repensar as identidades individuais e coletivas dos/as educandos/as. Isso se torna um exercício que promove a busca pelo entendimento do passado e pela reconstrução desse passado, ou seja, experimentar o ensino da “História em gerúndio”, alcançando um processo de mobilização, construção, elaboração e reconstrução do conhecimento histórico.

Esse exercício também nos leva a refletir sobre o esquecimento, sobre as partes da história que são intencionalmente apagadas, mas que, persistentemente, reaparecem. Por exemplo, compreender que no Brasil teve um período em que, apesar da existência de inúmeros documentos e organizações internacionais que

surgiram para defender os Direitos Humanos após a Segunda Guerra Mundial, esses direitos foram, sistematicamente, violados. Burke Diz:

Con frecuencia se dice que la historia la escriben los vencedores. También podría decirse que la olvidan los vencedores. Ellos pueden permitirse olvidar, mientras que los derrotados no pueden olvidar lo que ocurrió y están condenados a cavilar sobre ello, a revivirlo y a pensar en lo diferente que habría podido ser. Asimismo, este fenómeno podría explicarse en término de sus raíces culturales. Cuando éstas se poseen, uno puede permitirse darlas por supuestas, pero cuando se pierden, se siente la necesidad de buscarlas (BURKE, 2000, p. 79 apud FAURÉ, 2009, p. 8).

Essa inquietação pelo passado pode ser interpretada como a necessidade dos/as jovens de compreender partes da história que foram apagadas, como a história das mulheres, dos indígenas ou da diáspora africana no Brasil, a história da escravidão ou a história da ditadura civil-militar brasileira. No entanto, essa busca por conhecimento ocorre em um ambiente virtual saturado de informações que ora justificam a monarquia, ora espalham informações falsas. Isso transforma as redes sociais e as plataformas virtuais em campos de disputa pela memória e pelas narrativas históricas.

Apesar dessa disputa incessante, é interessante notar a abertura que surge quando há uma inquietação e uma curiosidade em entender o passado e se situar dentro desse passado no presente por parte dos/as educandos/as. Isto já é um indício importante para mobilizar habilidades, atitudes e conteúdo que contribuam para a formação de estudantes democráticos/as capazes de analisar a história com olhos críticos. O Ensino de História baseado na memória e nos Direitos Humanos pode se tornar um espaço e tempo de fronteira (MONTEIRO, 2011a; 2012), permitindo uma projeção para o futuro e uma compreensão do presente a partir da memória e do reconhecimento dos Direitos Humanos no contexto da ditadura civil-militar.

Salazar fala sobre o poder hermenêutico da memória, afirmando:

[...] sobre la memoria subjetiva y social opera una capacidad o poder absolutamente inalienable, que no es otro que la *soberanía* que tiene todos los sujetos vivos (populares, en especial) para *interpretar a su modo todo lo que hay en su memoria*. Es un poder hermenéutico, privativo de cada sujeto [cuya característica es] la libertad para, en primer lugar, recordar, y en segundo lugar, recordar como me parezca mejor. El poder hermenéutico es precisamente el que permite liberarse de la tiranía obsesiva de los recuerdos y el que permite tejer el fundamento mnémico (memorístico) de las actitudes y conductas que se proyectan hacia el futuro (SALAZAR, 2001, p. 19 apud Fauré, 2009, p. 11).

Trabalhar a partir dos Direitos Humanos na Ditadura Civil-Militar por meio de uma sequência didática é, também, trabalhar a memória. É pensar o Ensino de História em gerúndio e possibilitar a abertura de uma brecha no currículo prescrito, o que pode permitir um cenário onde seja possível desenvolver progressivamente o pensamento crítico e uma aprendizagem significativa para os/as educandos/as. Por isso, a proposta da sequência didática está relacionada à construção de um Museu da Memória e dos Direitos Humanos.

Pensar nos Direitos Humanos a partir da ditadura brasileira é adotar uma postura consciente e crítica em relação a um período histórico no qual esses direitos foram violados, com o intuito de defendê-los e conquistá-los cotidianamente, mas para isso, é importante como primer movimento, reconhecê-los. Como afirmou Arendt (1989), sobre os direitos humanos:

esses direitos, e a dignidade humana que eles outorgam, deveriam permanecer válidos e reais mesmo que somente existisse um único ser humano na face da terra; não dependem da pluralidade humana e devem permanecer válidos mesmo que um ser humano seja expulso da comunidade humana (ARENDR, 1989, p. 331).

Esse processo contínuo de construção e conquista da dignidade e dos Direitos Humanos, esse reconhecimento do direito a ter direitos (ARENDR, 1989) torna-se uma discussão na qual a escola desempenha um papel imperativo. A escola é um espaço no qual os/as educandos/as podem tomar consciência desses direitos e assegurar o seu reconhecimento e respeito. Ao mesmo tempo, adquirem ferramentas que os/as auxiliam a lidar com a imensa quantidade de informações com as quais convivem diariamente por meio da *internet*.

No Ensino de História, a tarefa é indissociável, uma vez que a história e o Ensino de História permitem reconhecer as ações e ideias dos seres humanos ao longo do tempo. Portanto, o Ensino de História também possibilita que os/as próprios/as educandos/as se coloquem na posição de seres afetados/as pelo tempo. Eles são, em parte, resultado de um passado que se projeta de diversas formas no presente, mas essa representação não é determinante quando enxergamos o Ensino de História em gerúndio. Assim, a escola e o ensino dos direitos humanos contemplam:

A discussão da realidade pelos alunos, dentro e fora das paredes escolares, a escuta das experiências dos movimentos sociais, a participação e intervenção dos alunos nos fenômenos e espaços coletivos são imperativos para a prática da educação em Direitos Humanos. Assim, a escola deve

constituir-se como um local onde os indivíduos possam adquirir consciência de si enquanto sujeitos de direitos, bem como, possam acompanhar e se mobilizar pela garanti a destes (VASCONCELOS, 2020, p. 98).

Este raciocínio contribui para percebermos que a escola e o Ensino de História cumprem um papel estratégico na relação entre educação e Direitos Humanos. Se reconhecemos os Direitos Humanos como uma base mínima e comum para todos os seres humanos, então, ler o mundo a partir desses direitos ajuda a compreender criticamente a realidade do presente e do passado histórico, evidenciando as continuidades e mudanças que existem na história, interpretando e reinterpretando o presente e a projeção de futuro a partir do passado.

Estudar os Direitos Humanos a partir da ditadura civil-militar favorece o fortalecimento da democracia. Como diz Vera Candau:

a luta pelos Direitos Humanos no nosso país, e em toda a América Latina, tem sido árdua nas últimas décadas. As violações se multiplicaram com especial dramaticidade. Muitas foram as vítimas e, em muitos casos, o resgate da memória, o reconhecimento dos crimes cometidos em nome do Estado e a superação da impunidade são ainda temas que não foram enfrentados com valentia e vontade política de fazer justiça (CANDAU, 2007, p. 401).

Portanto, seguindo o raciocínio da professora Candau (2007, p. 405), podemos evidenciar três componentes relevantes para pensar em educar desde e sobre os Direitos humanos, sendo estes: “formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o “nunca mais”, constituem hoje o horizonte de sentido da educação em Direitos Humanos.”

Estes componentes exigem também, por parte de educadores/as, uma consciência pessoal relacionada à nossa própria capacidade de perceber que também somos cidadãos/ãs e profissionais mobilizadores/ras de processos de natureza cultural e social. Somente nesta ótica podemos ser: “mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social. Somente nesta ótica poderão ser promotores de uma educação em direitos humanos” (CANDAU, 2007, p. 411). Portanto, compreender que todo processo educativo, fundamentado no reconhecimento e respeito pelos Direitos Humanos, não apenas centrado através do Ensino de História, permite interpretar, validar e transformar memórias, atitudes, mentalidades e comportamentos coletivos e individuais entre os diversos atores sociais e instituições educacionais (CANDAU, 2007), possibilitando uma transição

crucial do senso comum para o pensamento crítico e consciente.

Pensar na memória, nos direitos humanos e no Ensino de História como lugar de fronteira, permite reafirmar a importância destas dimensões para o processo de ensino e aprendizado, já que, possibilita a prática intelectual e emocional, e o “languajar” abre a possibilidade de uma diversidade de oportunidades para caminhar por um tipo de educação que seja: respeitosa com os direitos humanos e a democracia, que seja comprometida com a noção de cidadão que consegue compreender a história individual, as histórias de seu território e de seu povo desde a ótica da justiça, da amorosidade e da reivindicação pela construção permanente de um mundo onde possam caber outros mundos (EZLN, 2018²⁶). Trabalhar a memória e os Direitos Humanos em um tema tão sensível como foi a ditadura, permite pensar o presente e o passado em projeção de futuro, tentando um desafio imprescindível para a construção de uma democracia:

[...] um dos desafios maiores consiste em articular as injustiças do passado com as injustiças do presente, de modo a poder enfrentar e superar as graves, maciças e diversas violações dos direitos humanos que ocorrem nas atuais democracias do Cone Sul. [...] hoje as agencias punitivas do estado matam mais sob a democracia que sob a ditadura... (GÓMEZ, 2009, p. 121).

²⁶ Disponível em: <https://www.goteo.org/project/un-mundo-donde-quepan-muchos-mundos>. Acesso em: 6 sep. 2023

5. Processos pedagógicos e sequência didática interdisciplinar para a construção de um Museu Aberto da Memória e os Direitos Humanos.

A presente sequência didática tem como objetivo desenvolver planos de aula que serão aplicados no contexto escolar, com o propósito de abordar os direitos humanos. Esses planos de aula serão baseados na unidade temática proposta pela BNCC para o 9º ano: Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.

A sequência didática visa criar um acervo produzido pelos/as estudantes nas disciplinas de história, português e artes. Esse acervo será utilizado para montar um Museu Aberto para toda a comunidade educativa, incluindo estudantes, trabalhadores/as da educação, vizinhos/as da escola etc.

Para evitar repetições, é importante mencionar que essa criação se dará a partir do conteúdo sobre a ditadura civil-militar, promovendo a prática da História em gerúndio.

Neste processo de criação, trabalhar-se-á desde uma perspectiva Construtivista (Zabala, 1998), baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Memória, no pensamento crítico, e desde uma perspectiva progressiva do aprendizado, que convida para uma educação que esteja além do ensino de conteúdos, fatos e conceitos, e propor, assim, uma **abordagem tipológica dos conteúdos** (Zabala, 1998). Isto quer dizer, uma abordagem que entenda o ensino-aprendizagem como um processo em que se mistura a existência de conteúdos, conceitos, teorizações históricas, processos históricos, atitudes e valores humanos, levando a educação para uma dimensão em que possa existir o reconhecimento do fenômeno da multidisciplinaridade para colocar em prática a interdisciplinaridade.

Quando Zabala fala sobre a aprendizagem significativa, ele diz:

[...] quando a distância entre o que se sabe e o que se tem que aprender é adequada, quando o novo conteúdo tem uma estrutura que o permite, e quando o aluno tem certa disposição para chegar ao fundo, para relacionar e tirar conclusões (Ausubel, Novak e Hanesian, 1983), sua aprendizagem é uma aprendizagem significativa que está de acordo com a adoção de um enfoque profundo (ZABALA, 1998, p. 37).

A aprendizagem significativa, de acordo com Zabala, não ocorre de forma imediata, na qual apenas o domínio de conteúdos seria suficiente, reproduzindo assim

o modelo tradicional de ensino. Essa aprendizagem demanda tempo e a incorporação de significados aos conhecimentos prévios dos/as educandos/as. Portanto, o autor propõe uma abordagem tipológica dos conteúdos, a qual será implementada ao longo de cada aula e durante todo o processo da sequência didática. O objetivo é alcançar uma aprendizagem significativa que englobe o pensamento crítico e a construção colaborativa entre os educandos, abordando a memória e os Direitos Humanos a partir do conteúdo sobre a ditadura civil-militar, colocando em prática a 'História em gerúndio'.

Esta abordagem proposta por Zabala e que será trabalhada nos planejamentos que serão apresentados, tem a ver com entender que o processo de ensino e aprendizado contempla aspectos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Os planejamentos feitos, tem como objetivo que estas dimensões sejam trabalhadas nos diversos momentos da aula e da sequência didática – início, desenvolvimento e fechamento – por meio de atividades que convidem para este fim.

É importante definir cada uma destas dimensões que serão desenvolvidas em cada planejamento da sequência didática. Quando falamos do aspecto factual, se entende por:

[...] conhecimento dos fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares. [...] Tradicionalmente, os fatos têm sido bagagem mais aparente do vulgarmente denominado “homem culto”, objeto da maioria de provas e inclusive concursos (ZABALA, 1998, p. 41).

No entanto, ter conhecimento dos fatos não implica, necessariamente, que o/a estudante esteja em condições de identificá-los e refletir criticamente sobre eles. Por esse motivo, o aspecto factual deve estar associado ao aspecto conceitual, que envolve não apenas a capacidade de repetir definições, mas, também, a habilidade de utilizar esses conceitos para interpretar, compreender ou expor um fenômeno e/ou situação. Conforme Zabala ressalta:

Sabermos que faz parte do conhecimento do aluno não apenas este é capaz de repetir sua definição, mas quando sabe utilizá-lo para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação. [...] Uma das características dos conteúdos conceituais é que a aprendizagem quase nunca pode ser considerada acabada, já que sempre existe a possibilidade de ampliar ou aprofundar seu conhecimento, de fazê-la mais significativa (ZABALA, 1998, p. 43).

Entender que os conceitos são inacabados faz parte, também, da proposta de construção do conhecimento de forma colaborativa entre todos/as os/as

educandos/as. No entanto, essa construção, ou essa dimensão da 'História em gerúndio', requer uma estratégia que a sequência didática permite, e que está alinhada com a dimensão procedimental proposta por Zabala, a qual envolve:

[...] os conteúdos procedimentais são um conjunto de ações ordenadas e com um fim.

- A exercitação múltipla é o elemento imprescindível para o domínio competente.

- A reflexão sobre a própria atividade permite que se tome consciência da atuação. [...] é preciso ter um conhecimento significativo dos conteúdos conceituais associados ao conteúdo procedimental.

- A aplicação em contextos diferenciados se baseia no fato de que aquilo que aprendemos será mais útil na medida em que podemos utilizá-lo em situações nem sempre previsíveis (ZABALA, 1998, p. 45-46).

Finalmente, todo planejamento, assim como todo o processo de ensino e aprendizado, deve ter uma dimensão que justifique eticamente sua escolha, que é a dimensão atitudinal, relacionada aos valores, atitudes e normas que serão trabalhadas em todas as aulas:

[...] supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação (ZABALA, 1998, p. 48).

Essa proposta relacionada ao reconhecimento dos Direitos Humanos também nos permite transitar entre disciplinas (MONTEIRO, 2011a), rompendo com o fechamento hermético, muitas vezes, presente nas práticas pedagógicas do Ensino Básico. Além disso, ela nos convida a utilizar a BNCC ou o Currículo prescrito (Caimi, 2015) a nosso favor, defendendo nosso posicionamento a partir das competências, da Constituição Federal, do PNDH e das bases teóricas. Isso torna possível a comunicação interdisciplinar com outras disciplinas, tais como português, artes, sociologia, geografia etc. para a criação de projetos conjuntos, como um Museu Aberto sobre os Direitos Humanos.

Em síntese, o estudo sobre Direitos Humanos e a Ditadura Civil-Militar de 1964 baseia-se em leituras que estão na fronteira entre o currículo prescrito, os documentos oficiais e a didatização dos conteúdos, habilidades e atitudes nos planejamentos e na sala de aula.

Sob uma perspectiva crítica, propõe-se um embasamento teórico para a

criação de uma sequência didática interdisciplinar, juntamente com seus respectivos planejamentos. Essa abordagem considera aulas que trabalham conteúdos, habilidades e atitudes progressivas, visando promover um aprendizado significativo e considerando os saberes tanto dos docentes quanto dos/as educandos/as, no momento de ministrar aulas sobre Direitos Humanos, Justiça e Memória.

Dessa forma, almeja-se contribuir para a criação de uma atividade conjunta com os/as estudantes, culminando na construção de um Museu dos Direitos Humanos. Este museu será projetado para envolver toda a comunidade educativa na interação com a exposição.

5.1. Planejamentos da sequência didática

A sequência didática que será apresentada a continuação, tem como finalidade criar o acervo do Museo Aberto sobre os Direitos Humanos, a partir das aulas planejadas das disciplinas de História, Artes e Português. Cabe mencionar, que as aulas de História, foram pensadas a partir da análise sobre os DDHH e da interpretação histórica realizada no capítulo 2 e 3, os quais servirão também como material de base para o trabalho dos estudantes, o qual será complementado com as pesquisas que eles/as façam em cada atividade proposta.

Os planejamentos que serão apresentados a continuação, só são da disciplina de História, já que, cada disciplina que participe da construção conjunta do Museo Aberto sobre os Direitos Humanos, neste caso particular, Arte e Português, terá a autonomia de escolher a maneira que melhor se adapte aos/às docentes e aos/às estudantes. Mas, sugere-se, que os/as docentes envolvidos neste trabalho, possam ter um tempo prévio ao desenvolvimento das aulas, para que possam conversar e planejar em conjunto, as aulas, a distribuição das tarefas e o tipo de produto que pode ser desenvolvido em cada disciplina.

Os planejamentos prévios das aulas feita pelos/as docentes, podem ser pensadas a partir dos temas trabalhados na disciplina de História, e que as disciplinas de Arte e de Português, façam suas atividades pensando em acrescentar nos stands que serão feitos pelos estudantes, o que já está previsto fazer na disciplina de História. Isto significaria, que a quadra da escola se reduziria para seis stands e não para oito como está no esquema 1.

Outra proposta que pode surgir, como sugestão, desse planejamento prévio

com os docentes das disciplinas de História, Arte e Português, pode ser em fazer dois stand diferentes que estejam em complemento com aqueles trabalhados nas aulas de História, tal qual como está no esquema 1. No caso deste trabalho, recomenda-se que as aulas de História, Artes e Português possam ser desenvolvidas de forma complementar, mantendo a diferença que cada uma destas disciplinas pode oferecer desde seu foco específico.

A ideia de utilizar o conteúdo sobre a ditadura cívico-militar de 1964-1985 deste uma perspectiva que seja perpassada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, permite que o trabalho interdisciplinar com as disciplinas de Artes e Língua Portuguesa, possa ser feito desde diversas perspectivas, utilizando os conteúdos e habilidades propostos pela BNCC para gerar brechas nesse documento prescrito.

Por exemplo, desde a disciplina de Língua Portuguesa, pode-se trabalhar com a construção de textos narrativos relacionados com a memória histórica ou recente, onde os estudantes possam escrever sobre situações cotidianas em que os Direitos Humanos não são respeitados. A criação de texto pode ser de uma experiência pessoal, familiar ou fictícia. Esta ideia é possível quando trabalhada de forma interdisciplinar a partir também da unidade temática de Língua portuguesa do 9º ano: “práticas da linguagem e produção de textos”, utilizando o objetivo de conhecimento que é: “construção da textualidade” (BRASIL, p. 143 2017).

Desde a disciplina de Arte, pode-se trabalhar com a criação de um cartaz, utilizando diferentes técnicas da arte, tais como a gravura, meios tecnológicos, utilização de materiais reciclados etc. A ideia da construção deste cartaz, é que os/as estudantes consigam seguir trabalhando o artigo da Declaração dos Direitos Humanos que escolheram na aula de História, e possam difundir uma mensagem com a intenção de promover sua difusão. O cartaz pode ter uma imagem que represente o direito escolhido um pequeno texto e as criações poderão ser apresentadas no Museu Aberto.

. É importante lembrar que a parceria com estas duas disciplinas é só uma sugestão, já que, pode ser feita com outras. Cada uma destas disciplinas, terá a liberdade de escolher a forma como vá a construir seu produto.

As aulas contempladas para fazer o Museu Aberto na disciplina de História, são 7, sendo a aula seis a apresentação entre os estudantes da turma do 9 ano, ou seja, servirá para praticar o que será a apresentação para toda a comunidade escolar contemplada na aula 7. A continuação se explicará sucintamente cada uma das aulas:

Aula 1: Nesta aula se analisará e refletirá sobre os Direitos Humanos, a

motivação de sua criação e a análise histórica de sua vulneração durante a Ditadura cívico-militar brasileira de 1964.

Aula 2: Se reconhecerá as características de um Estado de Direito e será analisado sucintamente os órgãos e as formas como a ditadura cívico-militar brasileira vulneraram os Direitos Humanos.

Aula 3: Se reforçará a importância de reconhecer e refletir sobre o processo histórico da ditadura cívico-militar brasileira a partir dos Direitos Humanos, e se entregará a cada grupo os temas que serão trabalhados e se explicará as instruções para conseguir alcançar o objetivo da criação conjunta do Museu Aberto. Após desta aula, as disciplinas de Arte e Português começarão a trabalhar o que tenham planejado para acrescentar na construção do Museu.

Aula 4: se trabalhará na pesquisa e na construção dos stands.

Aula 5: se trabalhará na pesquisa e na construção dos stands.

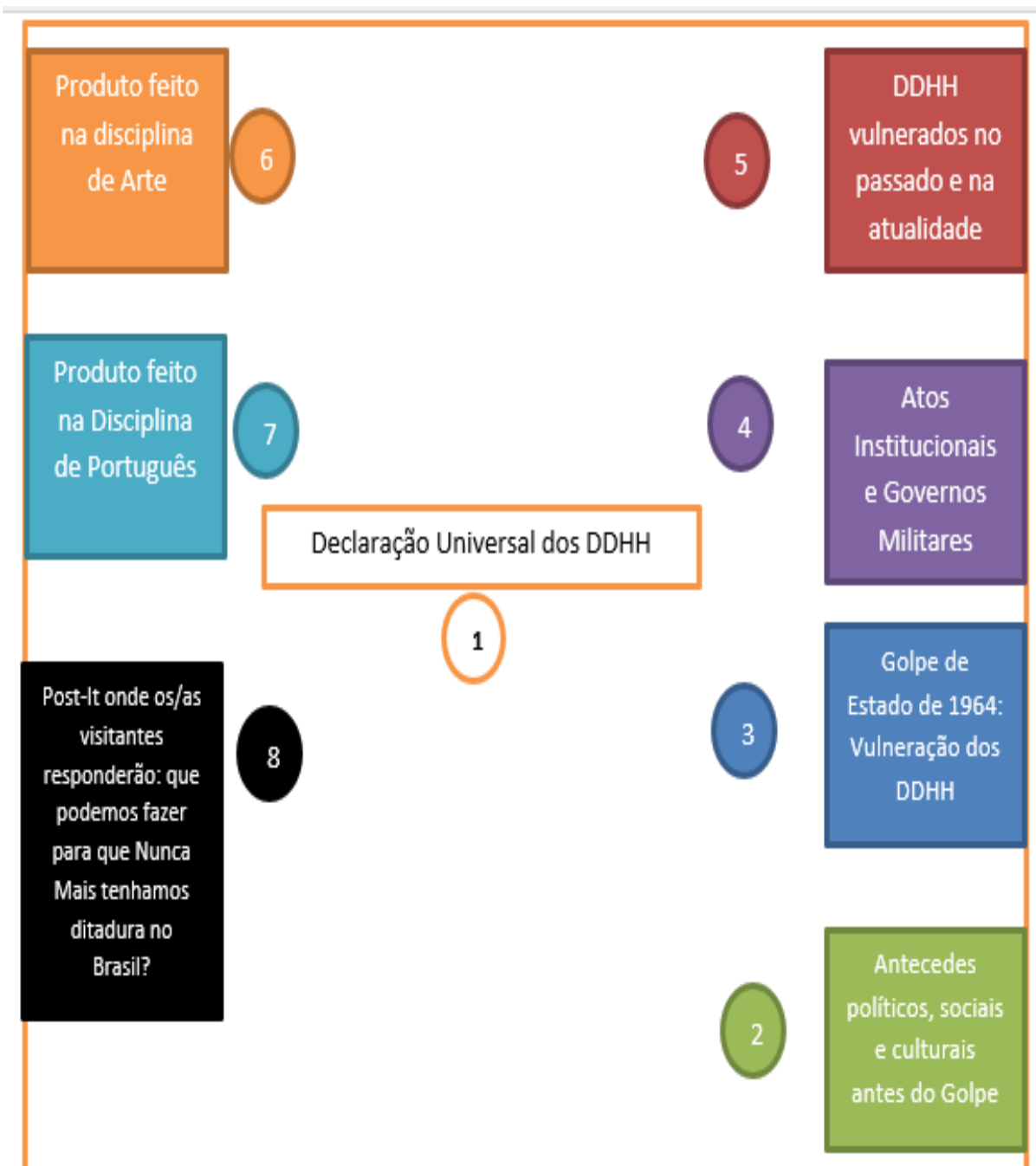
Aula 6: apresentação dos *stands*, a qual será realizada entre os estudantes do nível do 9 ano e serão retroalimentados pelos docentes de História, Português e Artes e entre eles/as mesmos/as.

Aula 7: Apresentação do Museu para a Comunidade Escolar.

O stand 8, será feito em conjunto com os estudantes e os professores/as das disciplinas de Arte e português. Recomenda-se que o convite para a apresentação geral do Museu Aberto dos Direitos Humanos, seja feito pela direção do colégio, por meio das redes sociais, página de internet, cartaz que estejam fora da escola para que sejam vistos pelos vizinhos etc.

5.1.1. Distribuição do Museo Aberto na quadra da Escola:

Figura 1. Organização dos stands para o Museo Aberto dos Direitos Humanos.



Fonte: CORNEJO ORMEÑO, José, 2023

5.1.2. Planejamentos das aulas

Planejamento de Aula 1:

Professor(a): José Felipe Cornejo Ormeño

Disciplina: História

Data: ____/____/_____

Nível de ensino:

1º Segmento do Ensino Fundamental

2º Segmento do Ensino Fundamental

Ensino Médio

Aula 1.

Ano/Série: 9º ano.

Duração: 60 min minutos.

Tema:

Os Direitos Humanos, a motivação de sua criação e análise histórica de sua vulneração durante a Ditadura cívico-militar brasileira de 1964.

Problema:

O que são os Direitos Humanos? Quais são os Direitos Humanos? Atualmente, os Direitos Humanos são respeitados?

Objetivo Geral:

Compreender a motivação da origem histórica dos Direitos Humanos, mediante a leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, feita pela ONU em 1948, como ponto de partida para introduzir a unidade temática de “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”, com a finalidade de reconhecer e refletir sobre a relevância da memória, da justiça e dos direitos humanos e de pensar criticamente sobre a democracia e os direitos que todos nós temos.

Objetivos Específicos:

Os estudantes serão capazes de compreender a motivação da origem histórica da Declaração dos Direitos Humanos, e poderão identificar cada artigo e relacionar cada um com o seu contexto territorial refletindo criticamente se aqueles Direitos são ou não são respeitados na atualidade.

Conceitos/Noções:

Declaração Universal dos Direitos Humanos, vulneração de direitos e ditadura.

Conteúdos:

Será trabalhada a motivação do nascimento histórico da Declaração Universal dos Direitos Humanos (factual), a importância e significado deste documento (conceitual), mediante a análise (procedimental) dos 30 artigos presentes na Declaração de Direitos Humanos, com a finalidade, de estimular a reflexão e o debate, promovendo o exercício de uma cidadania crítica, responsável, respeitosa e tolerante (atitudinal).

Procedimentos e Estratégias:

Antes do início da aula, o docente colará os 30 artigos da Declaração dos Direitos Humanos nas paredes da sala, os quais estarão sintetizados e acompanhados com uma ilustração que representa cada artigo.

No início da aula, o professor falará sobre o Objetivo da aula. Logo, começará a fazer perguntas motivadoras para mobilizar os conhecimentos prévios e para avaliar diagnosticamente a situação dos estudantes em relação ao conhecimento e reconhecimento dos Direitos Humanos. Serão feitas as seguintes perguntas mobilizadoras e problematizadoras:

1. O que são os Direitos Humanos e por que receberam este nome?
2. Em que momento da história vocês acham que se começou a falar sobre os Direitos Humanos?
3. Quais os Direitos Humanos vocês conhecem?

Os/as estudantes responderam levantando as mãos. O docente apresentará a motivação e o contexto histórico que levou à criação da Declaração dos Direitos Humanos, relacionando o novo conteúdo com os que foram vistos em aulas passadas

sobre a catástrofe humanitária que significou a II Guerra Mundial. Após a breve apresentação, o docente pedirá aos/às estudantes que escrevam as seguintes perguntas em seu caderno:

1. *Quais Artigos considera os mais importantes? Indicar no mínimo três Direitos. (Reconhecer)*
2. *Considerando os artigos selecionados na pergunta anterior, quais destes direitos não são respeitados na atualidade? (Analisar)*
3. *Por que estes artigos não são respeitados? Justifique sua resposta e apresente um exemplo para cada artigo. (Refletir e relacionar)*
4. *Quais ações você considera importantes para que os Direitos Humanos não sejam mais vulnerados hoje em dia? (Pensamento crítico)*

Uma vez que os estudantes escrevam as perguntas em seus cadernos, o docente os convidará a caminhar pela sala, por 10 minutos, lendo os 30 artigos que estarão resumidos e colados nas paredes e respondendo às perguntas 1 e 2.

Após esta primeira atividade, o docente pedirá que se reúnam em grupos de 5 pessoas e escolham um/a redator/a, responsável por sintetizar e anotar o que for conversado no grupo. Antes de iniciar a atividade de grupo, durante 10 minutos, de maneira individual, cada componente do grupo deve responder as perguntas três e quatro. Depois, os/as estudantes, com a finalidade de trabalhar o debate e a reflexão, terão 10 minutos para conversar em grupo sobre os Direitos que escolheram, suas justificativas, exemplos e quais ações devem ocorrer para que os Direitos Humanos não sejam vulnerados, atualmente. Por fim, o/a redator/a responsável de cada grupo deverá apresentar a síntese da conversa durante 2 minutos para toda turma.

Quando acabarem as apresentações, o docente fará um breve comentário sobre os temas abordados pela turma, reforçando que no Brasil e em muitos países da América Latina, os Direitos Humanos foram vulnerados sistematicamente por muitos anos, e que até hoje, como eles também evidenciaram, ainda não são respeitados. Antes de terminar a aula, o docente fará uma breve introdução sobre os conteúdos da próxima aula, os quais terão a ver com apresentar um contexto geral sobre o período histórico conhecido como a ditadura cívico-militar brasileira de 1964-1985, desde a perspectiva dos Direitos Humanos.

Recursos Didáticos:

- Caderno.
- Caneta.
- Projetor.
- Apresentação digital elaborada pelo docente.
- Fita adesiva.
- Cópias impressas dos Artigos dos Direitos Humanos.
- Livro didático.

Avaliação:

No início da aula, haverá uma avaliação diagnóstica, a fim de que o docente tenha um conhecimento geral sobre os conteúdos que os/as estudantes manejam. Durante a aula, os/as estudantes farão uma avaliação formativa, a partir de atividades com perguntas abertas relacionadas com objetivo da aula proposta. A ideia é que esta aula sirva de introdução para as futuras aulas de História referentes à unidade temática de “Modernização, ditadura civil- militar e redemocratização: o Brasil após 1946”. Será útil, também, para complementar o trabalho interdisciplinar com as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes, disciplinas com as quais se realizará em conjunto, um Museu Aberto do Direitos Humanos para toda a Escola. A construção do Museu será parte da avaliação somativa (com avaliação numérica) e final da unidade temática.

Planejamento de Aula 2:**Professor(a):** José Felipe Cornejo Ormeño**Disciplina:** História**Data:** ____/____/____**Nível de ensino:** 1º Segmento do Ensino Fundamental 2º Segmento do Ensino Fundamental Ensino Médio**Aula 2.****Ano/Série:** 9º ano.**Duração:** 60 min minutos.**Tema:****A ditadura civil-militar** no Brasil e as instituições e métodos de violação dos direitos humanos.**Problema:**

Quais são as características de um Estado de Direito? Respeitam-se os Direitos fundamentais dos seres humanos em uma Ditadura? A Ditadura civil-militar de 1964-1985 respeitou o Estado de Direito? Que instituições e de que formas foram vulnerados os Direitos Fundamentais das pessoas durante a ditadura civil-militar, no Brasil?

Objetivo Geral:

Compreender e analisar o que é o estado de direito brasileiro e como este foi vulnerado sistematicamente durante a ditadura civil-militar de 1964 mediante organismo civis-militares, utilizando mecanismo de perseguição, censura, tortura e exílio, com a finalidade de reconhecer e refletir sobre a relevância da memória, da justiça, dos Direitos Humanos e de pensar criticamente sobre a democracia e os direitos de todos/as nós.

Objetivos Específicos:

Os/as estudantes serão capazes de compreender e analisar criticamente o Estado de Direito, organismos civis-militares e os métodos que estes desenvolveram para vulnerar sistematicamente os direitos fundamentais durante a ditadura brasileira após 1964, com a finalidade de que eles/as reflitam se aqueles Direitos são ou não são respeitados, na atualidade.

Conceitos/Noções:

Estado de Direito, Ditadura, organismo de repressão, Tortura, Exílio, Censura e Perseguição.

Conteúdos:

Serão trabalhadas as características gerais da vulneração dos Direitos fundamentais durante a Ditadura Brasileira (factual), a importância e o significado de reconhecer o que é um Estado de Direito e as vulnerações sistemáticas de Direitos Fundamentais (conceitual), mediante a análise (procedimental) de fontes escritas (primárias e secundárias) e um curta-metragem intitulado “História de um urso”, com a finalidade, de estimular a reflexão e o debate, promovendo o exercício de uma cidadania crítica, responsável, respeitosa e tolerante (atitudinal).

Procedimentos e Estratégias:

No início da aula, o professor falará sobre o Objetivo da aula. Logo, começará a fazer perguntas motivadoras para mobilizar os conhecimentos prévios e para avaliar diagnosticamente a situação dos/as estudantes em relação ao conhecimento e reconhecimento dos conceitos “Estado de Direito” e “Ditadura” e quais são os direitos que eles/as acreditam que são vulnerados nas ditaduras. Serão feitas as seguintes perguntas mobilizadoras e problematizadoras:

1. *O que é um Estado de Direito e por que recebe este nome?*
2. *O que é uma Ditadura?*
3. *Conhecem algum país que viva em uma ditadura atualmente?*
4. *O que é feito nestes países para que estes sejam considerados ditaduras?*

Uma vez respondidas estas perguntas, pelos estudantes, o docente

apresentará, mediante um slide, uma definição de Estado de Direito e perguntará:

“Segundo o conteúdo passado nas aulas anteriores, poderíamos dizer que durante a Ditadura civil-militar brasileira respeitou-se o Estado de Direito? Por quê?”

Esta pergunta será feita para que seja respondida pelos/as estudantes, levantando a mão. Logo, o docente, também, falará sucintamente sobre como os Atos Institucionais (AI) vulneraram o Estado de Direito, principalmente, os pontos relacionados à eliminação de partidos políticos e à intolerância a qualquer tipo de oposição.

Depois o docente perguntará aos/ às estudantes:

Qual será o argumento que os militares deram para instituir uma Ditadura e perseguir qualquer tipo de oposição?

Depois do debate, se explicará em detalhes os argumentos militares que justificariam a instauração de seu governo, mediante a Lei de Segurança Nacional e a noção de guerra interna contra o comunismo. Serão analisados os crimes contra a humanidade, por meio da apresentação dos métodos utilizados pelos militares contra as oposições, tais como a censura feita pelos agentes do DOPS (Departamento de Ordem Política e Social), o exílio e as torturas que foram aplicadas por órgãos estatais e militares, como o Centro de Informações do Exército (CIE), o Centro de Informações da Marinha (CENIMAR), o Centro de Informações da Aeronáutica (CISA), a Operação Bandeirantes (OBAM), Centros de Operação e Defesa Interna (CODI) e os Destacamentos de Operação Interna (DOI) etc.

Explicado o conteúdo, o docente pedirá aos/ às estudantes, que respondam em seus cadernos as seguintes perguntas, que estarão projetadas em um slide:

1. Quais sentimentos vocês acham que uma pessoa experimenta quando é obrigatoriamente exilada?
2. Quais circunstâncias podem implicar que uma pessoa seja obrigatoriamente exilada? Estas são justificativas válidas?
3. O que vocês acham sobre ser exilado/a e/ou torturado/a por pensar diferente?

Serão dados 10 minutos para responderem. Depois, será projetado um curta-metragem chilena, ganhador de um Oscar na categoria como melhor curto animado, intitulado “*Histora de un oso/ História de um urso*”, o qual trabalha as temáticas da

tortura e do exílio mediante a história de um pai urso que é violentamente tirado de seu apartamento por agentes repressores, afastando-o de sua esposa e filho. Os agentes o encarceram em um circo, onde é fisicamente torturado e ao mesmo tempo converte-se em atração do circo. Finalmente, o urso consegue fugir dos agentes repressivos. Quando chega em casa, vê que seu lar está completamente desordenada e não há ninguém. Está assolado por tristeza e sofrimento, até que aparecem sua esposa e filho. (LINK: <https://www.youtube.com/watch?v=7A2HaJyfOA&t=72s>)

Depois de ver o curta-metragem, os/as estudantes responderão, em grupos de 5 pessoas, as seguintes perguntas, argumentando suas respostas:

1. *Qual o tema do curta-metragem?*
2. *Quais emoções sentiram ao assistir “História de um Urso”? Quais elementos das imagens contribuíram com estas emoções?*
3. *Quais momentos do vídeo poderiam associar como uma vulneração ao Estado de Direito?*

O professor apresenta, então, mais informações sobre o curta-metragem, como sua ficha técnica, contexto em que foi produzido, história da família que inspirou a criação do curta e o momento histórico ao qual se refere. Afinal, o filme busca explorar, metafóricamente, a experiência de violação dos direitos humanos, vividos durante a Ditadura Civil-Militar, no Chile, mas que exemplifica muito bem o que significou e significa até hoje, viver a experiência do exílio e da tortura. Logo, o docente pedirá aos estudantes que escrevam duas perguntas em seus cadernos, as quais são:

1. *Podemos associar a experiência da família urso com o tema da Unidade? Como?*
2. *Vocês acham que na atualidade, no Brasil, acontecem situações com pessoas como as que apareceram em “História de um urso”? Dê pelo menos um exemplo se sua resposta é positiva e argumente se sua resposta é negativa.*

O docente pedirá que os grupos da aula passada, escolham um/a novo/a redator/a responsável para sintetizar e anotar o que for conversado no grupo. Terão 10 minutos para responder as perguntas. Por fim, o/a redator/a responsável de cada grupo deverá apresentar a síntese das respostas durante 2 minutos para toda a turma.

Quando terminem as apresentações, o docente fará um breve comentário sobre os temas abordados pela turma, reforçando que no Brasil e em muitos países da América Latina, o Estado de Direito e os Direitos Humanos foram vulnerados sistematicamente por muitos anos, e que até hoje, como eles/as também evidenciaram, ainda não são respeitados. O docente apresentará reportagens recentes que exemplifiquem violações atuais dos direitos humanos, no Brasil. Antes de terminar a aula, haverá uma breve introdução sobre o trabalho da próxima aula, a qual consistirá na pesquisa e criação do Museu Aberto sobre os Direitos Humanos, e pedirá aos/às estudantes para levarem cartolina, canetas de cores, tesouras, um telefone com internet por grupo, pelo menos, e em caso de não ter, o professor compartilhará com o grupo que não tenha internet. E em caso de que o grupo não puder trazer materiais, se pedirá à equipe de gestão escolar, com antecedência, que os comprem.

Recursos Didáticos:

- Caderno.
- Caneta.
- Quadro
- Projetor.
- Caixa de som
- Apresentação digital elaborada pelo docente.
- Livro didático.
- Reportagens recentes.

Avaliação:

No início da aula, haverá uma avaliação diagnóstica, a fim de que o docente tenha um conhecimento geral sobre os conteúdos prévios dos/as estudantes sobre o tema. Durante a aula, os/as estudantes farão uma avaliação formativa, a partir de atividades com perguntas abertas relacionadas com o objetivo da aula proposta. A ideia é que esta aula ajude a refletir sobre o que significa viver em um Estado de Direito e compreender como este Estado foi/é violado sistematicamente mediante a vulneração dos Direitos Fundamentais de brasileiros/as por ação ou omissão de organismos estatais.

Planejamento de Aula 3:**Professor(a):** José Felipe Cornejo Ormeño**Disciplina:** História**Data:** ____/____/____**Nível de ensino:** 1º Segmento do Ensino Fundamental 2º Segmento do Ensino Fundamental Ensino Médio**Aula 3.****Ano/Série:** 9º ano.**Duração:** 60 min minutos.**Tema:**

Criação de um Museu Aberto sobre os Direitos Humanos, a partir do conteúdo sobre a Ditadura Civil-Militar brasileira de 1964-1985, elaborado através da conversa sobre o tema e a distribuição dos conteúdos que serão pesquisados por cada grupo e que vão ser trabalhados durante as aulas seguintes.

Problema:

Por quê é importante refletir o conteúdo sobre a ditadura civil-militar brasileira de 1964-1985 a partir dos Direitos Humanos? Por quê vamos construir conjuntamente um Museu Aberto sobre os Direitos Humanos para a comunidade educativa? Qual será a relevância de fazer algo do tipo?

Objetivo Geral:

Compreender a importância de reconhecer e refletir sobre o processo histórico da ditadura cívico-militar brasileira a partir dos Direitos Humanos, entregar a cada grupo os temas que serão trabalhados e explicar as instruções para conseguir alcançar o objetivo da criação conjunta do Museu Aberto sobre os Direitos Humanos. Isto, com a finalidade de criar um senso cidadão e crítico com respeito a fatos históricos onde esses direitos não foram respeitados e a responsabilidade de pensar em fazer e construir coletivamente narrativas históricas escolares que serão

compartilhados para outras pessoas, além da turma e do professor, tomando consciência também, sobre a importância da pesquisa no Ensino de História.

Objetivos Específicos:

Os/as estudantes serão capazes de compreender a justificativa de reconhecer e analisar os Direitos Humanos a partir da ditadura cívico-militar de 1964-1985. Poderão tomar consciência crítica e social sobre a responsabilidade de pensar em fazer uma pesquisa que será vista por outras pessoas no Museu Aberto, sendo esta atividade proposta para ajudar na construção do acervo para o Museu da Memória e dos Direitos Humanos.

Conceitos/Noções:

Direitos Humanos e Ditadura Civil-Militar de 1964-1985. Museu Aberto e pesquisa histórica.

Conteúdos:

Entrega de temas que serão trabalhados por cada grupo. Serão cinco temas e será explicado o procedimento para desenvolver a pesquisa e a criação do Museu Aberto. Será falado, também, sobre a importância da criação conjunta do Museu Aberto e a responsabilidade da pesquisa histórica para alcançar o objetivo final, com a finalidade de estimular a reflexão e o debate, promovendo o exercício de uma cidadania crítica, responsável e democrática.

Procedimentos e Estratégias:

No início da aula, o professor falará sobre o Objetivo Específico da aula. Logo, começará a fazer perguntas motivadoras para mobilizar os conhecimentos prévios e para avaliar diagnosticamente a situação dos estudantes em relação ao conhecimento e reconhecimento do que foi o Golpe de Estado de 1964 no Brasil e sobre o significado de conceitos-chaves, como Golpe de Estado e Ditadura. Serão feitas as seguintes perguntas relacionadas com a aula passada:

1. O que são os Direitos Humanos e por que receberam este nome?
2. Quais são os Direitos Humanos que foram vulnerados na Ditadura cívico-militar de 1964-1985?

O docente dará a palavra no máximo a 4 estudantes para responderem as perguntas. Uma vez respondidas estas perguntas relacionadas com a aula passada, serão feitas as seguintes perguntas para fortalecer a reflexão sobre a importância de pensar a Ditadura Civil-Militar a partir dos DDHH:

1. Por quê teríamos que pensar a Ditadura de 1964 e 1985 em termos dos Direitos Humanos?
2. Será importante apresentar para as pessoas um Museu Aberto que ajude a entender esse processo histórico através dos Direitos Humanos?

Uma vez discutidas estas perguntas, as quais recomenda-se incentivar um pequeno debate sobre posturas divergentes que possam surgir, o docente apresentará os cinco temas que serão trabalhados pelos grupos que foram conformados nas aulas passadas. Esta aula será o ponto de partida para começar a trabalhar em conjunto com as disciplinas de Arte e Português. É importante lembrar que a parceria com estas duas disciplinas é só uma sugestão, já que, pode ser feita com outras. Sugere-se, dependendo de cada contexto escolar, que o docente seja quem escolha os grupos. Cada tema será dividido em dois subtemas que serão trabalhados em cada aula. Estes temas e subtemas são os seguintes:

a) Tema 1: Antecedentes sociais, políticos e culturais prévio ao golpe de Estado.

Subtemas:

1. Contexto latino-americano: operação condor e ditaduras no cone sul.
2. Contexto e caída do governo Jango e justificativa do Golpe.

b) Temas 2: A ditadura Civil-Militar de 1964-1985

Subtemas:

1. Instituições estatais e não estatais que vulneraram os DDHH.
2. Formas de torturas utilizados pelos órgãos repressivos.

c) Tema 3: Grupos opositores ao regime ditatorial.

Subtemas:

1. Organizações de esquerda que lutaram contra ditadura e métodos utilizados.
2. Artistas e intelectuais que sofreram perseguição e exílio durante o período.

d) Tema 4: A justificativa formal da ditadura.

Subtemas:

1. Os Atos Institucionais e suas características principais.
2. Os Governos ditatoriais e suas características em relação à vulneração dos DDHH.

e) Tema 5: Direitos Humanos em ditadura e na atualidade.

Subtemas:

1. DDHH que foram vulnerados em Ditadura segundo a Comissão Nacional de Verdade (CNV)
2. Outros DDHH que foram vulnerados e que até hoje são.

Uma vez reunidos/as, eles terão que escolher um/a representante – pode ser o mesmo/a da aula passada – e escolher um papel aleatoriamente, que estará dentro de uma caixa que o professor levará. Cada papel terá um tema e seus respectivos subtemas que serão trabalhados por eles/as. Será lembrado aos/as estudantes que seus trabalhos serão vistos por toda a escola, incluindo responsáveis, vizinhos/as, e trabalhadores/as da educação, já que ajudarão para o acervo do Museu dos Direitos Humanos. Portanto, as aulas serão feitas fora da sala de aula, com a finalidade que cada grupo pense na construção de seu *stand* e pense como vai apresentar ao público o tema que eles/as vão trabalhar. Se considerado que cada grupo tenha pelo menos cinco imagens representativas em cada tema e que estejam de acordo com suas pesquisas, devendo enviar ao professor por via e-mail.

Uma vez que cada grupo tenha seu tema, será permitido ter dois telefones por grupo para que possam fazer suas pesquisas. Também será entregue um material sintetizado para cada tema, o qual será feito a partir dos capítulos dois e três deste TCC. Para cada um dos temas, o professor projetará por meio de um slide, as páginas de internet que podem consultar. Será destacado que nem tudo o que aparece na internet é confiável e que a escolha dessas fontes feitas pelo docente são sérias e justificam suas narrativas em documentos confiáveis. Mas, também, eles/as poderão consultar outras fontes, além das propostas pelo docente, como por exemplo seu livro didático, livros que tenham em casa sobre o tema, ou outras páginas de internet, conferindo a veracidade com o docente.

Também será lembrado que nosso eixo principal é o reconhecimento por nós e pela comunidade escolar, sobre a importância de respeitar os DDHH e a defesa da democracia.

Terão quase todo o tempo de aula para fazer suas pesquisas e se organizar

como vão fazer seus *stands*.

O docente será o responsável por complementar com outras imagens, além das que os/as estudantes escolherem, caso seja necessário. Também, será responsabilidade do docente, guiar os grupos e suas pesquisas, conversar com eles/as quando tenham dúvidas sobre a confiabilidade das fontes e de suas propostas em relação à criação de cada *stand*.

No final da aula, cada grupo, apresentará ao docente como irão organizar-se para a construção dos *stands* e os avanços que fizeram em suas pesquisas. Será lembrado aos/as estudantes que, nas próximas duas aulas, continuarão com suas pesquisas, mas cada grupo que não conseguir se organizar na aula, deve fazê-lo como dever de casa.

Recursos Didáticos:

- Caderno.
- Caneta.
- Projetor.
- Apresentação digital elaborada pelo docente.
- Livro didático.
- Cartolinas
- Canetas de quadro de diferentes cores
- Caixa com papéis.

Avaliação:

No início da aula, haverá uma avaliação diagnóstica, a fim de que o docente tenha um conhecimento geral sobre os conteúdos que os/as estudantes manejam. Durante a aula, os/as estudantes farão uma avaliação que já será considerada sumativa, ou seja, terá valor numérico e que será o processo de organização e construção do Museu Aberto. Esta aula será útil, também, para complementar o trabalho interdisciplinar com as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes, disciplinas com as quais se realizará em conjunto, um Museu Aberto do Direitos Humanos para toda a Escola e a comunidade envolta dela: vizinhos/as. A construção do Museu será parte da avaliação somativa (com nota) e final da unidade temática.

Planejamento de Aulas 4 e 5:**Professor(a):** José Felipe Cornejo Ormeño**Disciplina:** História**Data:** ____/____/____**Nível de ensino:** 1º Segmento do Ensino Fundamental 2º Segmento do Ensino Fundamental Ensino Médio**Aulas 4 e 5****Ano/Série:** 9º ano.**Duração:** 60 min minutos.**Tema:**

Trabalho dos/as educandos/as com os temas que deverão ser pesquisados por cada grupo para a criação conjunta do Museu Aberto sobre os Direitos Humanos, a partir do conteúdo sobre a Ditadura Civil-Militar brasileira de 1964-1985.

Problema:

A pesquisa histórica sobre cada tema que será trabalhado por cada grupo e a relevância deles na construção do Museu Aberto e as problemáticas que podem surgir em relação à apresentação do conteúdo à comunidade escolar sobre as pesquisas que os/as estudantes estão fazendo.

Objetivo Geral:

Compreender a importância de reconhecer e refletir sobre o processo histórico da ditadura cívico-militar brasileira a partir dos Direitos Humanos, por meio da pesquisa conjunta sobre cada tema trabalhado para a construção do Museu Aberto sobre os Direitos Humanos. A finalidade é criar um sentido cidadão e crítico com respeito a fatos históricos, onde esses direitos não foram respeitados, e a responsabilidade de pensar em fazer e construir coletivamente narrativas históricas escolares que serão compartilhados para outras pessoas, além da turma e o professor,

tomando consciência, também, sobre a importância da pesquisa no Ensino de História.

Objetivos Específicos:

Os/as estudantes serão capazes de compreender a justificativa de reconhecer a analisar os Direitos Humanos, a partir da ditadura cívico-militar de 1964-1985. Poderão tomar consciência crítica e social sobre a responsabilidade de pensar em fazer uma pesquisa que será vista por outras pessoas no Museu Aberto. A atividade proposta, ajudará para a construção do acervo para o Museu da Memória e dos Direitos Humanos.

Conceitos/Noções:

Direitos Humanos e Ditadura Civil-Militar de 1964-1985. Museu Aberto e pesquisa histórica.

Conteúdos:

Cada um dos cinco temas que cada grupo terá que trabalhar para a criação do Museu Aberto, conforme aulas anteriores. Se falará, também, sobre a importância da criação conjunta do Museu Aberto e a responsabilidade da pesquisa histórica para alcançar o objetivo final, com a finalidade de estimular a reflexão e o debate, promovendo o exercício de uma cidadania crítica, responsável e democrática.

Procedimentos e Estratégias:

No início da aula, o professor perguntará se ainda existem dúvidas em relação ao trabalho e pedirá aos grupos que já tenham se organizado com seus *stands*, que compartilhem suas ideias com a turma, com a finalidade de aportar aos/às colegas, ideias, criatividade e conhecimentos, para que possam ir avançando na construção do Museu Aberto sobre os Direitos Humanos.

Uma vez compartilhadas as ideias, o professor convidará a cada grupo para que continue pesquisando e construindo seus *stands*. Ele passeará em cada grupo acrescentando sugestões nas pesquisas e discussões que estejam acontecendo entre os/as estudantes.

Será lembrada nestas duas aulas, novamente, que seus trabalhos serão vistos por toda a escola, incluindo responsáveis e trabalhadores/as da educação, já que ajudarão para o acervo do Museu dos Direitos Humanos.

Será lembrado, também, que nosso eixo principal é o reconhecimento por nós e pela comunidade escolar, sobre a importância de respeitar os DDHH e a defesa da democracia.

O docente será o responsável por complementar com outras imagens, além das que os/as estudantes escolham, caso seja necessário. Também, será responsabilidade do docente, guiar os grupos e suas pesquisas, conversar com eles/as quando tenham dúvidas sobre a confiabilidade das fontes e de suas propostas em relação à criação de cada *stand*.

No final da aula, cada grupo, apresentará ao docente como está avançando a construção dos *stands* e a correlação com suas pesquisas de cada tema.

Recursos Didáticos:

- Caderno.
- Caneta.
- Projetor.
- Apresentação digital elaborada pelo docente.
- Livro didático.
- Cartolinas
- Canetas de quadro de diferentes cores
- Internet
- Materiais para a construção dos *stands*.

Avaliação:

Durante a aula, os/as estudantes serão avaliados pelo trabalho individual e coletivo, pelo processo da organização e construção do Museu Aberto e que será acrescentado na nota final. Estas aulas serão úteis, também, para complementar o trabalho interdisciplinar com as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes, disciplinas com as quais se realizará em conjunto, um Museu Aberto do Direitos Humanos para toda a Escola. A construção do Museu será parte da avaliação somativa (com nota) e final da unidade temática.

Planejamento de Aulas 6 e 7

Professor(a): José Felipe Cornejo Ormeño

Disciplina: História

Data: ____/____/_____

Nível de ensino:

[] 1º Segmento do Ensino Fundamental

[X] 2º Segmento do Ensino Fundamental

[] Ensino Médio

Aulas 6 e 7

Ano/Série: 9º ano.

Duração: 60 min minutos.

Procedimentos e estratégias:

Estas aulas corresponderão às apresentações realizadas pelos/as estudantes. A aula seis, terá como finalidade que os/as estudantes possam apresentar seus produtos a seus/suas colegas de turma, e assim, possam receber uma retroalimentação feita pelos/as docentes de História, Arte e Português e pelos/as seus/suas próprios/as colegas. Nesta aula, ficará determinado o espaço que utilizará na quadra do colégio, o Ensino de Arte e Português e o espaço onde serão colocados os Direitos Humanos. Na aula sete, cada grupo montará seu *stand* e apresentará a comunidade escolar e vizinhança. Os *Stand* serão montados pelos/as estudantes com a participação dos/as docentes de História, Arte e Português, o que contribuirá para a nota final. Terá uma árvore com *post-its*, no final do passeio pelo *Museu Aberto*, no qual os/as visitantes responderão a seguinte pergunta: Que fazer para que Nunca Mais tenhamos uma ditadura no Brasil?

A aula 7, portanto, corresponderá à apresentação final para a comunidade escolar e a vizinhança que esteja em volta da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Refletir sobre a importância e a urgência de trabalhar os Direitos Humanos na Escola no Brasil de hoje, desde uma perspectiva que respeite os princípios democráticos e sociais que estão presentes na Carta Magna, é refletir como a disciplina de história pode ser uma ponte para levar à prática no cotidiano estes temas que hoje em dia tem o papel de urgente. Em tempos nos quais a democracia no mundo está cada vez mais sendo atingida por discursos e narrativas que colocam em dúvida a importância dos Direitos Humanos, é que surge a inquietação por propor este trabalho, com o intuito de ser um aporte para repensar o papel do Ensino de História e da escola em relação com a formação de seres humanos que sejam conscientes de seus direitos mais essenciais e que possam ter ferramentas para colocar em prática no seu experimentar, o pensamento crítico a partir dos Direitos Humanos.

O Ensino de História em Gerúndio possibilitará uma correlação da ditadura com os direitos humanos atuais através de uma abordagem dialógica na e com a comunidade escolar e com a comunidade que está em volta dela, com a finalidade de compreender que a História também é pensada, interpretada, construída e reconstruída a partir da memória e do coletivo. É importante salientar que quase todas as escolas municipais do Brasil, estão inseridas dentro de um território, e um Museu Aberto sobre os Direitos Humanos, pode ser essa brecha que possibilite a abertura da escola para toda a comunidade, rompendo o hermetismo simbólico e arquitetônico que estas instituições têm tido nos últimos anos. Será, também, uma possibilidade de a docência explorar junto com os/as estudantes, os fatos históricos, a partir da experiência presente vivenciada pelo/a estudante, e possibilitar, também, uma correlação consigo e com a sociedade para poder trabalhar uma ampliação crítica sobre a vida e sua inserção no presente-futuro como ser humano que forma parte da transformação social.

O Museu aberto poderá potencializar o Ensino de História em Gerúndio onde o estudante poderá reinterpretar a história individual e coletivamente, e expor o saber adquirido, multiplicando o aprendizado para a comunidade escolar e externa a esta, fortalecendo processos cidadãos, democráticos e comprometidos com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, J. M. **O currículo interpretado**: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Ed. Penso, 2013, p. 188-208.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ALENCAR, Francisco; CARPI, Lúcia; RIBEIRO, Marcus Venício. **História da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro/RJ: ed. Ao Livro Técnico, 1979.

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P. Aquellos libros, aquella escuela: configuración de una conciencia del patrimonio histórico-educativo en la E.S.O. **Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación**, [S. l.], n. 20, p. 283–306, 2010. Disponível em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9926>. Acesso em: 1 sep. 2023.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: Um relato sobre a banalidade do mal. 8. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. ISBN 978-85-7164-962-0.
ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BAROM, W. C. C.; CERRI, L. F. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 37, n. 3, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/19691>. Acesso em: 31 ago. 2023.

BETHELL, Leslie. **Historia de América Latina**: 12. Política y sociedad desde 1930. 1. ed. Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori, 1997. 421 p. ISBN 84-7423-819-6 tomo 12.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. 408 p. ISBN 978-85-249-1069-2.

BONILLA, Andra; BOLAÑOS, Elionora. **SECUENCIA DIDÁCTICA MEDIADA POR LA DRAMATIZACION PARA FOMENTAR LA COMPRESION DEL TIEMPO HISTORICO EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LEONOR LOURIDO DE VELASCO, DEL MUNICIPIO DE YUMBO VALLE DEL CAUCA**. Orientador: MG. JHONY SEGURA ANTURY. 2018. 198 f. Dissertação (Maestria en Educación) - Universidad ICESI, Santiago de Cali, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31.08.2023

BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade**. Relatório final. Brasília, DF: CNV, 2014. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>. Acesso em: 31 agosto.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Unesco, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 31.08.2023

BRASIL. **Constituição** (1937). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em 31 agosto. 2023.

BRASIL. **Constituição** (1946). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 31 agosto. 2023.

BRASIL. **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República**. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 julho 2022.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31.08.2023.

BURKE, Peter. **Formas de historia cultural**. Madrid: Alianza Editorial, 2000. ISBN 84-206-7988-7.

CAIMI, F. E. **O que precisa saber um professor de história?. História & Ensino**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015. DOI: 10.5433/2238-3018.2015v21n2p105. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 31 ago. 2023.

Caimi, Flavia, **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Instituto de História/Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, 2007

CANDAU, Vera. Direitos humanos:: desafios para o século XXI. *In*: SILVEIRA, Rosa *et al*, (org.). **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**: Fundamentos teórico-metodológicos. Joao Pessoa: Universitária, 2007. cap. 12, p. 335-350. ISBN 978-85-7745-147-X.

CASTRO, Moacir Weneck de. Guerra à inteligência. *In*: ALVIM, Thereza Cesário (org.). **O golpe de 64**: A imprensa disse não. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1979. p. 160-161.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. ISBN 85.326.1148-6.

CHIAVENATO, Júlio Jose. **O Golpe de 64 e a ditadura militar**. São Paulo: Moderna, 1994

Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 31 agosto 2023.

CORDEIRO, Jaime F. **A História no centro do debate**: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta, Araraquara: FCI/ Laboratório Editorial/Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000

CUESTA-FERNÁNDEZ, Raimundo. **Lecturas de la historia** : nueve reflexiones sobre historia de la historiografía / coord. por Carlos Forcadell Álvarez, Ignacio Peiró Martín, 2002, ISBN 84-7820-630-2, págs. 221-254

D'ARAUJO , Marina Celina et al. **Visões do golpe**: a memória militar sobre 1964. 1. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. 257 p. v. 1. ISBN 85-85427-62-0.

DÍAZ BARRIGA Ángel. **Secuencias de aprendizaje**. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. 2013;17(3):11-33.[fecha de Consulta 31 de Agosto de 2023]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527002>

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. **Guía para la elaboración de una secuencia didáctica**. Comunidad de Conocimiento UNAM. 2013. Disponível em: <http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa>. Acesso em: 31 ago. 23.

DINGES, John Dinges. Operación Cóndor: Tarea pendiente del Estado de terror en el cono sur. In: DIBAM (Chile, Santiago). Museo de la memoria y los Derechos Humanos (coord.). **Operación Cóndor**: Historias personales, memorias compartidas. 1. ed. Santiago: Museo de la memoria y los Derechos Humanos, 2015. cap. 2, p. 19-31. ISBN 978-956-9144-33-2.

FAURÉ, D. **Los caminos de la memoria (y la historia)**. Em: [s.l: s.n.]. p. 3–11.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14 ed. São Paulo: Ed da Universidade de São Paulo, 2019.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996

FRANCO, A. P.; SILVA JUNIOR, A. F. da; GUIMARÃES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões . Ensino em

Re-Vista, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 1016–1035, 2018. DOI: 10.14393/ER-v25n3e2018-10. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455>. Acesso em: 31 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Ed. 37. São Paulo: Paz e Terra, 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Ed. 54. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

GARCÉS, Mario; LEIVA, Sebastián. **El Golpe en La Legua**: Los caminos de la historia y la memoria. 1. ed. Santiago: LOM, 2005. ISBN 956-282-712-7.

GÓMEZ, José María. Memória, justiça e direitos humanos: a propósito da herança das ditaduras militares do cone Sul latino-americano. In: SANTOS JR, Belisário dos *et al.* **Memória e Justiça**. Rio de Janeiro: Jauá Ed: Museu da República, 2009. p. 105-122.

HABERT, Nadine. **A década de 70**: Apogeu e crise da ditadura militar brasileira. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996. ISBN 8598942190.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Francisca. **Planteamientos teóricos de la museología**. Gijón: Trea, 2006

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX (1914-1999). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **La invención de la tradición**. Barcelona: Crítica, 2002. ISBN 84-8432-350-1.

KOSELLECK, Reinhart. **Histórias de conceitos**: estudos a semântica e a pragmática da linguagem político e social. 1 ed. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2020

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*, 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública** - a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.

LIMA, Alceu Amoroso. Torturas. In: ALVIM, Thereza Cesário (org.). **O golpe de 64**: A imprensa disse não. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1979. p. 27-28.

MACEDO, Elizabeth. **“A base é a base”**. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 31.08.2023

MARTINS, Ismênia de Lima. **História e ensino de história**: memória e identidades sociais. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES,

Marcelo de Souza (org.). **Ensino De História**. Sujeitos, Saberes E Práticas. 3ª ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, Mauad, 2012. p. 13- 21

MATURANA, Humberto. **Emociones y lenguaje en educación y política**. 1. ed. Santiago: Planeta Chilena S.A., 2020.

MIGNOLO, Walter. **Habitar la frontera**: Sentir y pensar la descolonialidad (antología, 1999-2014). 1. ed. Barcelona: CIDOB, 2015. ISBN 978-34-92511-44-0.

MIRANDA, Nilmário Miranda; TIBÚRCIO , Carlos Tibúrcio. **Dos filhos deste solo**: Mortos e desaparecidos políticos durante a ditadura militar: a responsabilidade do Estado. 2. ed. rev. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. 712 p. ISBN 978-85-7643-066-7.

MONTEIRO, A.M.F.C.; RALEJO, A.S. Professores marcantes e a questão do sujeito: saberes e autoria no fazer curricular. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Faculdade de Educação /UFRJ/ Associação Brasileira de Ensino de História – ABEH, 2018. Disponível em: <http://xienpeh.ufrj.br/Anais>.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. **Ensino de história: saberes em lugar de fronteira**. Educ. Real., Porto Alegre , v. 36, n. 01, p. 191-211, abr. 2011(a) Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432011000100011&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 31.08.2023.

MONTEIRO, Ana Maria. **Narrativa e narradores no ensino de história**. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino De História**. Sujeitos, Saberes E Práticas. 3ª ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, Mauad, 2012. p. 119–135.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **O ensino de História: entre história e memória**. Pesquisa Prática Educacional, UFRJ, 2011(b). Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 23

MOREL , Edmar. **O Golpe começou em Washington**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1965. v. 34.

OLIVEIRA, S. R. F. DE .; CAIMI, F. E. **Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola**. Educar em Revista, v. 37, p. e77041, 2021.

PÉREZ PEZOA, Diego. **Gabriel Salazar: una "experiencia histórica"**: Una reflexión post-histórica a la representación historiográfica del "bajo pueblo". Orientador: Vergara Edwards Francisco. 2011. 127 f. Trabalho de Conclusão de curso (Licenciado en historia con mención en Estudios Culturales) - Escuela de historia, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, 2011.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de

Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. 1992. Disponível em:
<http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>. Acesso em: 31.08.2023

POZO, José del. **historia de América Latina y del Caribe**. Desde la independencia hasta hoy. 2ª ed. Santiago: LOM ediciones, 2009

PRATS, Joaquín. **Ensinar história no contexto das ciências sociais: princípios básicos**. Educar. Curitiba: Editora UFPR, 2006, p. 191-218

RIGAL, Luis. A escola democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco. et al (Orgs.). **A Educação no Século XXI: Os desafios do futuro imediato**. 2.Ed.Porto Alegre: Artmed

RÜSEN, J. **Contribuições para uma Teoria da Didática da História**. In: SCHMIDT, M.A.; ESTEVÃO de R.M. (orgs). Curitiba: Ed. W,A. Editores Ltda., 2016.

SALAZAR , Gabriel. **Del poder constituyente de asalariados e intelectuales**: (Chile, siglos XX y XXI). Santiago: LOM, 2009. 296 p. ISBN 9789560001146.

SALAZAR , Gabriel. **El historiador y la historiología filosófica**, (1963). Memoria de prueba, Instituto Pedagógico Universidad de Chile. Biblioteca Facultad de humanidades y filosofía, Universidad de Chile.

SALAZAR , Gabriel. **Memoria histórica y capital social**. Santiago: Naciones Unidas. CEPAL, 2001. ISBN 92-1-32909-1.

SALAZAR, Gabriel. **La historia desde abajo y desde adentro**. Santiago, Ed. Pinguin Random House Grupo Editorial, S.A. Santiago, Chile, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Ed. Cortez editora. São Paulo, 1988
 VASCONCELLOS, Celso dos S. **Metodologia Dialética em Sala de Aula**. In: *Revista de Educação AEC*. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado; ARAUJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira; OLIVEIRA, Cleide Pereira. **Direitos humanos, educação e desigualdade social no Brasil**. Revista Humanidades e Inovação, Palmas-Tocantins, v.7, n.19, p. 90-102, 2020. Disponível em:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2335>. Acesso 31 de agosto de 2023.

WALSH, Catherine. **Agrietar la Uni-versidad**. Reflexiones interculturales y decolonialespor/para la vida. Org: OLVERA Rene; TORRES, Víctor Leal; ROITMAN Patricia Genoud. Querétaro, México: ed, Lengua de Gato Ediciones, Universidad Pedagógica Nacional 2023.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.