

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

PEDRO GUIMARÃES MARQUES

HISTÓRIA DA POLÍCIA E ENSINO EM DIREITOS
HUMANOS: análises sobre potencialidades a partir de uma
aula dada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Rio de Janeiro

2022

PEDRO GUIMARÃES MARQUES

HISTÓRIA DA POLÍCIA E ENSINO EM DIREITOS HUMANOS: análises sobre potencialidades a partir de uma aula dada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

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): Prof. Dr. Leandro Clímaco Almeida de Melo Mendonça.

Rio de Janeiro

2022

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

M357 Marques, Pedro Guimarães

História da polícia e ensino em direitos humanos: análises sobre potencialidades a partir de uma aula dada para a educação de jovens e adultos (EJA) / Pedro Guimarães Marques. - Rio de Janeiro, 2022.

66 f.

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

Orientador: Leandro Clímaco Almeida de Melo Mendonça.

1. História – Estudo e ensino. 2. Polícia e sociedade. 3. Direitos humanos - Estudo e ensino. 4. Educação de jovens e adultos (EJA). I. Mendonça, Leandro Clímaco Almeida de Melo. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

PEDRO GUIMARÃES MARQUES

**HISTÓRIA DA POLÍCIA E ENSINO EM DIREITOS HUMANOS: ANÁLISES
SOBRE POTENCIALIDADES A PARTIR DE UMA AULA DADA PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

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 28 de setembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Leandro Clímaco Almeida de Melo Mendonça
Especialização em Ensino de História/CPII
Orientador

Prof. Dr. Júlio César Paixão dos Santos
Especialização em Ensino de História/ CPII

Prof. Dr. João Henrique Ferreira de Castro
CPII

Para Reinaldo Moreira Marques, meu pai e meu principal contador de histórias. Que conte muitas delas no céu, irreverente e com todo o humor do mundo.

AGRADECIMENTOS

Para a minha família, cujos esforços de nos manter unidos nunca cessa. Em especial para a minha mãe, Ana Paula Guimarães Marques, sempre preocupada comigo enquanto vivemos apartados pela distância. Também para a minha sobrinha, Maria. Que o mundo possa ser mais igual e menos violento enquanto você for amadurecendo e que perceba o poder que existe em lermos o nosso mundo a partir de nossa conscientização sobre o passado.

Agradeço muito ao meu orientador, Leandro Clímaco, por todo apoio e sugestões de alta qualidade, que ajudaram a aperfeiçoar este trabalho, assim como meus leitores críticos, os professores João Ferreira de Castro e Júlio Santos Paixão. Também agradeço pelo apoio inestimável da professora Ana Ottoni.

Para meus amigos de mais de uma década: Felipe Almeida, Thiago Dias, Vicente Laranjeiras, Maria Eduarda Brasil, Thais Siani, Marcela Montojos. Às agregadas e agregados Samira Scotton, Júlia Abbud, Elisa Sanchez, Natasha, Anderson e Maria Eduarda Montojos. Ao meu amigo William Bannitz. À Bruno Cuzzoni. Agradeço também aos meus amigos e amigas da PUC e, em especial neste momento, à família de funcionários da Escola Municipal Nilton Balthazar, que me dá felicidades rotineiras em Rio das Ostras. Em especial, Stella Oggioni, Vinícius Luz, Tamiris Mathias, Marcela Leite. Também agradecimentos especiais ao professor de História e colega, Marcos Pinheiro Miranda, por me ajudar a marcar a aula relatada neste trabalho e servir como mediador com a direção da Escola Municipal Acerbal.

Este trabalho é dedicado a todos e todas que sofrem uma violência institucional incessante por parte do Estado brasileiro. Às mães que perderam seus filhos e viram suas memórias maculadas mesmo depois de suas mortes. Que possam, algum dia, encontrar justiça.

“Você nunca precisará de um argumento contra o uso da violência, você precisa de um argumento para ela”.

(Noam Chomsky)

RESUMO

MARQUES, Pedro Guimarães. **História da Polícia e Ensino em Direitos Humanos**: análises sobre potencialidades a partir de uma aula dada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2022. 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, 2022.

Este estudo tem como foco observar e analisar as potencialidades do ensino sobre a temática de História da Polícia, da Justiça e do Crime para se trabalhar a Educação em Direitos humanos na educação básica. Procura-se observar os efeitos práticos de se abordar o tema no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), promovendo-se uma aula em formato de oficina para o compartilhamento de vivências por parte dos educandos. Fazemos isto com o intuito de desnaturalizar concepções de senso comum sobre um tema tão importante, as quais pregam respostas simples para problemas complexos de nossa realidade social. A partir da historiografia da área, incluímos na sala de aula questões lastreadas por reflexões produzidas por este material bibliográfico, principalmente em torno da questão do racismo, no intuito de gerar uma conscientização que valorize preceitos dos direitos humanos em uma abordagem crítica sobre as políticas de segurança pública no contexto brasileiro contemporâneo.

Palavras-chave: história da polícia; educação em direitos humanos; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

MARQUES, Pedro Guimarães. **História da Polícia e Ensino em Direitos Humanos**: análises sobre potencialidades a partir de uma aula dada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2022. 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, 2022.

This study focuses on observing and analysing the potential of teaching on the subject of History of Police, Justice and Crime in order to work on human rights education in basic education (educação básica). We seek to observe the practical effects of approaching the topic in the context of the Education of Young People and Adults (educação de jovens e adultos - EJA), promoting a class in a workshop format for the sharing of experiences by the students. We do this in order to denaturalize common sense conceptions on such an important topic, which gives simple answers to complex problems of our social reality. Based on the historiography, we include in the classroom questions backed by reflections produced by this bibliographic material, specially around the question of racism, in order to raise an awareness that values human rights precepts in a critical approach to public security policies in the brazilian contemporary context.

Keywords: police history; human rights education; Education of Young People and Adults.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ficha de pesquisa distribuída.....	33
Figura 2 – Slide com tabelas.	45
Figura 3 – Slide sobre o haitianismo.....	45
Figura 4 – Slide com características da Divisão Militar da Guarda Real de Polícia da Corte.....	46
Figura 5 – Negroes Fighting.	46
Figura 6 – Ficha de atividade	52

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. DIREITOS HUMANOS E ENSINO.....	19
3. HISTORIOGRAFIA DA POLÍCIA NO BRASIL.....	24
4. A SALA DE AULA COMO LABORATÓRIO PARA A HISTÓRIA DA POLÍCIA	31
4.1 DADOS SOBRE A TURMA.....	31
4.2 A AULA.....	41
4.3 A SALA DE AULA COMO OFICINA.....	50
5. CONCLUSÃO	54
6. REFERÊNCIAS.....	56
6.1 FONTES.....	56
6.2 BIBLIOGRAFIA	58

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo propor uma reflexão sobre os usos da historiografia da Polícia em sala de aula para se educar para princípios que permeiem os direitos humanos. A pertinência desta escolha dialoga com o contexto de profusão do bolsonarismo, ideologia que tem como um dos seus cernes a defesa do recrudescimento das ações policiais e crítica ao conceito de direitos humanos. Faz-se urgente conscientizar a população para a percepção dos perigos por trás deste discurso, na medida que trabalhamos com um objeto que ainda recebe pouca atenção no âmbito de Ensino de História – a polícia. Isto é necessário para se problematizar as atuais políticas de segurança pública no país e os caminhos que possam levar à sua resolução. Procuramos responder às seguintes indagações? Como a área de Ensino de História pode se relacionar com a historiografia da polícia? Como podemos usá-la em sala de aula para educar para os direitos humanos?

Para cumprimento de nossa proposta, foi feita uma aula para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual foi abordada a criação da Polícia Militar carioca e permanências históricas que ela carrega consigo. Elegemos o racismo como característica presente na ação policial a ser trabalhada em nossa aula. Como recorte espacial, abordamos o assunto em uma aula na cidade de Rio das Ostras, onde trabalhamos na docência. Como recorte temporal, usamos o ano de 2022, no pós-pandemia, para fazermos a aula, pois é época em que os educandos começaram a voltar ao espaço educacional. Em nossa proposta de aula, baseamos na metodologia ativa, em formato de oficina, para abordar a questão do racismo policial a partir da vivência dos educandos.

As eleições de 2018 no Brasil foram marcadas de forma expressiva pela exploração do medo da população sobre a violência no país. De modo geral, posicionamentos radicais de extrema-direita trataram um assunto complexo enquanto passível de resoluções fáceis. Estes posicionamentos referendaram o uso da violência como resposta para a contenção da criminalidade e foram ostensivamente usados pelo candidato Jair Messias Bolsonaro (BBC Brasil, 2018). Elencaram como prioridade a flexibilização de armamentos para os que classificavam de “cidadãos de bem”¹, cujo itinerário foi seguido ao longo do mandato de

¹Definimo-lo como uma retórica ideológica empregada pelo bolsonarismo, segundo José Costa. Esta figura de linguagem é usada para moralizar e criar hierarquias de cidadania. O autor diz que este cidadão não existe em forma concreta, mas como modelo idealizado construído a partir de relações sociais hierarquizadas. O termo surge no final do século XX no Brasil para se referir à “trabalhador honesto”, contraposto à “bandido”. Seu uso é difundido nos protestos de 2013 e, logo após, apropriado pelo bolsonarismo. Passa a definir um certo parâmetro

Bolsonaro já como presidente eleito, quando, em uma de suas medidas, assinou um decreto para facilitar o acesso a armas para a população (G1, 2019).

Enquanto o armamento foi alçado à posição de salvaguarda da propriedade privada e da vida humana pela extrema-direita brasileira, a definição de “direitos humanos” foi reapropriada por esta militância, objetivando-se a sua culpabilização como fonte da falência nas políticas de segurança pública, a exemplo de quando o presidente falou que “a bandidagem ia morrer, pois o governo ia parar de repassar recursos aos direitos humanos” (G1, 2018). Inserida em um amplo leque cognominado de “agenda de costumes”, a campanha bolsonarista (para mais sobre esta ideologia, ver: CARAPANÃ, 2018; PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2018; ROCHA, 2021) utilizou a depreciação dos direitos humanos como fonte de ataques à esquerda brasileira. Colheu, devido ao medo e todo tipo de intolerância entranhados na formação histórica brasileira, a vitória eleitoral.

Neste contexto, há o papel da escola. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, está fixado no Título I, art. 1º que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996, p.1)

Junto desta definição da educação enquanto processo global é dito que os princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana devem guiá-la, cuja finalidade se dá no preparo do educando para a cidadania e qualificação do trabalho. Por sua vez, o ensino ministrado deve ter como base diferentes princípios, entre os quais o respeito à liberdade e apreço à tolerância (Título II, art. 3º). Nada mais afastado da realidade que se impõe em salas de aulas abarrotadas pelo país. Observa-se uma incrível dificuldade dos estudantes não só para absorverem princípios fundamentais para o exercício da cidadania e respaldarem os seus valores², mas até mesmo em perceberem o sentido da escola para suas vidas. Esta situação foi aguçada no pós-pandemia, seja pela prolongada falta de contato com a escola durante quase dois anos inteiros, seja pela intensificação da pobreza, que levou considerável parte do corpo estudantil a ter que ajudar suas famílias com trabalhos além da escola (G1, 2022).

de indivíduos. É usada para se referir a homens brancos de classe média, os quais devem possuir direitos, como da legítima defesa (ver: COSTA, 2021, p. 3-5).

²A referência em relação ao conceito dos direitos humanos é historicamente precária na sociedade brasileira. Não são só os alunos que muitas vezes não os entendem, mas uma grande parte da população. Historicamente de frágil oferta aos segmentos mais pobres, ainda durante a Constituição de 1988, como aponta José Costa, num contexto de profunda desigualdade, “a realização do ideal normativo de cidadania nessas condições ocorre apenas de forma deficitária, pois a lógica generalizante dos direitos não chega nunca a constituir, de fato, uma forma de vida democrática e inclusiva” (COSTA, 2021, p. 3).

A relação com a escola já vinha esgotada desde antes da pandemia. Durante as eleições de 2018, não era difícil acessar vídeos de estudantes fazendo propaganda pró-Bolsonaro, repetindo jargões do então candidato. Este contato foi difundido pelas redes sociais, as quais o bolsonarismo soube cooptar para a construção de seu projeto de país. Vídeos de influenciadores de extrema-direita ajudaram parte de estudantes brasileiros a penderem para o lado de um discurso de intolerância, a despeito de teoricamente receberem uma formação educacional voltada para propósitos contrários.³

Neste cenário de adesão de jovens à uma ideologia que se contrapõe aos direitos humanos, classificando-os pejorativamente como “direitos dos manos”, qual deveria ser o papel das aulas de História? Como a disciplina de História pode ajudar a escola a cumprir uma das suas premissas básicas instituídas pela LDB e conscientizar educandos a repelirem discursos extremistas que renegam pilares basilares do Estado Democrático de Direito, como os direitos humanos? Pensar a problemática da segurança pública, área na qual direitos fundamentais são cotidianamente negados e cuja resolução tem encontrado respostas vagas, fáceis e equivocadas, pode servir a este propósito. O problema da segurança foi apropriado pela extrema-direita brasileira, dado visível quando se pesquisa a grande quantidade de policiais militares que se veem como bolsonaristas (Carta Capital, 2021).

Contudo, o discurso de rechaço aos direitos humanos e da intensificação da militarização para se acabar com a criminalidade fura a bolha bolsonarista, capaz de ser reproduzido enquanto política pública até por pessoas de outras vertentes políticas. Não à toa, dados ressaltam como, por exemplo, o governo de Camilo Santana (PT), no Ceará, lidou com gradativa piora de mortes cometidas por policiais (Comitê Cearense de Homicídios na adolescência, 2020, p.1). Ressalta-se também que sob a sua gestão, o Ceará é um dos estados onde mais pretos (87%) são assassinados por policiais (G1, 2020). Torna-se, portanto, premente se lidar com este problema em sala de aula, para levar aos educandos o questionamento sobre os insucessos da segurança pública. É ainda mais importante que este debate entre no espaço da escola pública porque lá estão pessoas que frequentemente têm contato com as mazelas geradas por fracassos deste tipo de política. Como lidar com este público para garantir a ele uma conscientização, com o conseqüente afastamento de ideias que só pioram a condição da segurança no país?

Posta esta reflexão na mesa, é necessário detalhar as estratégias adotadas por esta pesquisa. Em primeiro lugar, é fundamental especificar que tipo de violência está sendo

³Foi disseminada a crença de que professores são agentes de “doutrinação” nas escolas. Campanhas “anti-doutrinação” ganharam força no início do mandato Bolsonaro (El País Brasil, 2019).

abordada aqui. Conceito polissêmico exaustivamente debatido por uma miríade de obras, implica em diferentes posicionamentos teóricos. Para Foucault, ela deriva de tipos de racionalidade que permeiam relações de poder, usada para restringir o escopo de liberdade de ação daqueles em posição subalterna inseridos nelas (COSTA, 2018, p. 161). Sua perspectiva importa por mostrá-la como espécie e coação acoplada ao uso da racionalidade, e não apartada dela. Arendt toma a violência como uma ferramenta para dominação por meio da coerção (RIBEIRO, 2020, p. 2-3). Sua natureza instrumental a faz racional para obtenção de fins específicos, pelos quais ela precisa ser justificada. Disto a autora depõe ser a violência existente em vácuos de poder, quando não há o consentimento de pessoas em apoiar quem almeja tê-lo. Contudo há de se atentar a uma parte de caráter irracional ou espontâneo da violência, que a marca como uma amálgama do pensado com o emocional.

Michel Wieviorka a estuda para além de sua definição objetiva, ele a encara pelo prisma de suas representações e como, ao longo do tempo, é atrelada a diferentes grupos sociais. A violência, antes referenciada como de caráter revolucionário ao longo da consolidação do capitalismo industrial, passa a ser atrelada a grupos étnicos e religiosos com a erosão da capacidade de negociação e mobilização do movimento operário nas relações de produção (WIEVIORKA, 1997, p. 7-8). O deslocamento na descrição da violência com os respectivos grupos que dela se valem bebe de problemas sociais os quais estão correlacionados a problemas da imigração e diferenças religiosas.

O conceito possui uma plasticidade considerável, pois assume diferentes formatos, a depender do contexto no qual a violência é feita. Ela varia em sua tipologia de acordo com o conjunto de pessoas que a aplica (coletiva, autoinfligida e interpessoal), com a inclusão recente da sua classificação também enquanto estrutural⁴, assim como na natureza dos atos enxergados como violência, os quais podem ser segmentados em física, psicológica, sexual ou por abandono (COELHO et al, 2014, p. 14).

Muda, não obstante, de acordo com o ambiente onde é praticada. São numerosas pesquisas sociológicas que diferenciam a violência urbana da rural. Álvaro Gullo, por exemplo, a faz pelos grupos sociais que as praticam (banditismo social geralmente feito por pobres sem-terra no interior x gangues formadas por marginalizados urbanos) e pelas causas para os fenômenos (GULLO, 1998, p. 106, 108). Por outro lado, Wallace da Silva defende que a violência urbana tem a sua gênese no choque entre expectativa e efetiva inserção no mercado de consumo (SILVA, 2013, p. 32). Segundo o autor, a frustração nas tentativas em se obter

⁴Decorrente de processos históricos de longa duração e cumulativos, os quais provocam desigualdades e subordinação de certos grupos sociais a dominação e outros tipos de violência (MINAYO; M. C. S., 2006).

condições que propiciem acesso a bens materiais leva principalmente jovens a cometer crimes em grandes cidades. Contudo, o trabalho é incompleto ao deixar de fora crimes ocorridos por outras motivações, a exemplo de crimes passionais. Já Sérgio Adorno se foca em explicações macroestruturais e de longa duração histórica para relacionar a concentração de renda, desigualdade social, mudanças nos padrões de crimes e crise da Justiça Penitenciária à emergência da violência urbana (ADORNO, 2002). A classifica enquanto conjunto de crimes contra a pessoa e contra a propriedade (homicídios, latrocínio, narcotráfico, etc.). Sua pesquisa possui uma abrangência mais completa por incorporar crimes domésticos, de intolerância, linchamentos, execuções policiais, entre outros.

Usamos esta última definição mais abrangente de violência urbana enquanto conjunto de práticas criminais nas grandes metrópoles sem deixar de lado as considerações pertinentes sobre a exclusão do mercado de consumo. Pesquisas sobre Ensino de História e direitos humanos abordam a questão da violência ao proporem reflexões sobre discursos que se contrapõem a eles. Assim o faz Vinícius Ávila da Silva que, em sua dissertação, se propõe a fazer usos de lugares da memória para relacioná-los com aulas de ditadura civil-militar (SILVA, 2019). O autor parte de um contexto comum a esta pesquisa, de ascensão da extrema-direita no Brasil contemporâneo, para responder às seguintes indagações em relação ao público no ensino médio:

(...) ‘por que a maioria dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio não sabe o que são Direitos Humanos?’; ‘por que eles reproduzem discursos de ódio, nos quais a defesa do uso ilegal do aparato de violência estatal é banalizada?’; ‘qual a explicação para essa perda de referências básicas de cidadania como fenômeno social?’ (...) (SILVA, 2019, p. 16)

Diversas pesquisas de ensino de História se propuseram a analisar como a temática da ditadura civil-militar pode ser explorada em sala de aula para se pensar em uma educação voltada aos direitos humanos. Elas se propõem a refletir, não obstante, sobre o próprio papel dos professores de História em sala de aula. Estes trabalhos operam com este objeto de estudo pesando as disputas de memórias as quais o permeiam, marcadas por negacionismos e tentativas de revisionismo (GASPAROTTO, 2021; JUNIOR, 2022; LIBRENZA, 2018; SILVA, 2021), motivações que instigaram movimentos conservadores cujo foco subjaz em cercear a liberdade de cátedra docente, como o “Movimento Escola Sem Partido”, apontando uma suposta doutrinação escolar como a causa fundamental para o fracasso da educação brasileira. Este movimento, idealizado pelo advogado Miguel Nagib em 2004, ganha força em uma conjuntura de crise socioeconômica e de ascensão do sentimento antipetista oriundos da crise de 2014-2016 no país. Apresenta-se como “sociedade civil apartidária”, com páginas de internet para

denunciar “práticas de doutrinação ideológica” por parte de professores em sala de aula, estimulando gravações de vídeos e depoimentos de pais e estudantes (SILVA, 2016, p. 22). Encontraram eco no Congresso, que, em 2016, confeccionou projetos de lei os quais carregavam suas ideias, posteriormente invalidados pelo STF por suas inconstitucionalidades. Este movimento foi um dos grandes apoiadores de Bolsonaro nas eleições de 2018.

A despeito do grande salto na produção bibliográfica que dialogam com as problemáticas de memória, direitos humanos e ditadura, encaramos como problemático o silenciamento sobre um objeto tão importante quanto as polícias militares no campo do Ensino de História. É marcante a lacuna em relação ao tópico. Parece-nos que historiadores nunca refletiram sobre as potencialidades de se usar material sobre a instituição para a sala de aula. Isto não ocorre por falta de recursos historiográficos ou sociológicos, pois as áreas de estudos sobre polícia, justiça e criminalidade tiveram um incremento substancial nas últimas décadas no país, resultando nas mais variadas perspectivas/questões sobre o tema na História.

Apesar deste aumento, alguns limites importantes estão ainda presentes nesta produção. Um marcante está na restrição do seu escopo temporal, visto que a maior parte destes estudos dá ênfase à polícia durante o Império e início da República, indo até a era Vargas. É penoso encontrar pesquisas de historiadores sobre os períodos posteriores, até porque um dos empecilhos advém das restrições de acesso deles aos arquivos policiais, cuja parte expressiva é guardada pela própria instituição.

Tal dificuldade é o resultado de uma desconfiança prévia com o que será escrito nestas produções acadêmicas, o que leva a polícia a apresentar resistência em ceder acesso aos seus arquivos. Por fim, há a desorganização de parte considerável da documentação (BRETAS; ROSEMBERG, 2013, p. 164). Como resultado, há uma severa falta de informações sobre as modificações pelas quais a polícia militar passou em momentos tão cruciais da nossa história recente, como o período da ditadura civil-militar, cujos ecos são sentidos até hoje, a se pensar a institucionalização da tortura no sistema policial. Diante deste cenário, acreditamos que esta bibliografia pode trazer importantes contribuições para a área de Ensino de História.

Neste intuito, nossa aula foi pensada para ser dada na Escola Municipal Acerbal Pinto Malheiros, localizada no bairro Jardim Mariléa, no município de Rio das Ostras. Além de pertencermos ao quadro de professores do município, outra justificativa para a nossa escolha pelo EJA foi o interesse em dar a aula desta temática para um público maior de dezoito anos.⁵

⁵Encaramos que estas aulas se adequam melhor à realidade do EJA, pois exigem maior maturidade dos educandos para tratarem de temas tão sensíveis.

Por conta disto, a aula obrigatoriamente precisa ser dada em uma escola na qual exista EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Esta escolha também considerou um público no qual haja certa interpenetração do discurso populista de extrema-direita, difuso entre diversos segmentos sociais do país. Posicionamentos contrários aos direitos humanos são lastreados de maneira mais contundente no seio do bolsonarismo, com o seu culto às armas e autoproteção. O perfil de apoiadores a esta bandeira política está concentrado em homens brancos com idade entre 20 e 35 anos, os quais enxergam armamento como sinônimo de virilidade (Rede Brasil Atual, 2019; KALIL, 2018, p.14). Caso fracionado os segmentos bolsonaristas em conjuntos de classes sociais, sugere-se que ele está majorado nas classes com maior poder aquisitivo.⁶ Todavia, encontra respaldo também nos evangélicos, que, em sua maioria, ganham até dois salários mínimos, configurando-se um público comumente encontrado no ensino público.⁷

De acordo com o Censo de 2010, 34,89% da população de Rio das Ostras era formada por evangélicos (IBGE, 2010). No 1º turno das eleições de 2018, Jair Bolsonaro recebeu 66,31% dos votos no município, que aumentou para 74,50% ao concorrer com Fernando Haddad (PT) (Gazeta do Povo, 2018). Dito isto, espera-se encontrar no ensino público de Rio das Ostras um público com inclinação ao bolsonarismo. Como os dados revelam, a adesão a esta vertente política cresce segundo a idade.

Expostas as nossas estratégias, apresentaremos como o texto da pesquisa está estruturado. Na primeira parte, será discutido o conceito de “direitos humanos” e como diferentes estudos o abordam para sua aplicação em sala de aula. Na segunda parte, serão apresentadas algumas obras clássicas sobre história da polícia, incorporadas para se pensar criticamente - e através de um viés histórico - os problemas no funcionamento da polícia na nossa sociedade, como, por exemplo, o racismo enraizado nela.

Fundamentamo-nos nas concepções de Sílvio de Almeida para elaborarmos como este conceito será usado na pesquisa. Ele conceitua racismo como conjunto de práticas *sistêmicas*, conscientes ou inconscientes, usadas para discriminação e que tem a raça como fundamento, pelo qual são engendrados privilégios para certos grupos raciais em detrimento de desvantagens para outros (ALMEIDA, 2019, p. 22).

⁶Em meio à aguda crise de popularidade, o presidente reteve maior parte de apoio entre os mais velhos (32% de aprovação entre aqueles com mais de 60 anos), entre os mais ricos (34%), evangélicos (34%), empresários (49%) (Nexo Jornal, 2021).

⁷Sobre tais dados, de acordo com o Instituto DataFolha, em 2016, 53% dos evangélicos ganhavam até dois salários mínimos, enquanto 33% ganhavam entre dois e cinco salários mínimos e apenas 9% possuíam mais do que cinco salários. Ademais, o nível de escolaridade deste grupo era baixo, com 34% tendo ensino fundamental completo, 51% com ensino médio concluído e apenas 15% com ensino superior (Folha de São Paulo, 2016).

Ao abordar as chaves interpretativas acerca de como ocorre o racismo, ele elenca três, a saber: 1- o racismo individualista, pelo qual seu fenômeno é enxergado como uma culpa isolada do indivíduo racista. (Ibid, p. 25) Nesta concepção, o racismo é visto como uma patologia daqueles que o praticam, que agem de maneira isolada ou em grupos; 2- o racismo institucional, em que se diz que o racismo resulta do funcionamento das instituições, as quais produzem desvantagens ou privilégios com critério na raça (Ibid, p. 26-27). Nesta acepção, as instituições reproduzem os antagonismos raciais entranhados na sociedade, servindo à perpetuação dos interesses políticos e econômicos dos grupos raciais que as controlam (hegemonia); 3- o racismo estrutural, pelo qual se empreende que o racismo é parte da estrutura social de uma sociedade, integrado à sua política e economia (Ibid, p. 32-22).

Esta perspectiva depura o racismo enquanto um processo político, produzido em dimensões institucional (Estado cria condições para que o racismo seja incorporado às práticas cotidianas) e ideológica (instituições geram narrativas capazes de esconder os conflitos raciais em prol da unidade nacional). Também o expõe como processo histórico, pelo qual se ressalta a sua especificidade em diferentes países, pois possuem Estados com variações em seus desenvolvimentos históricos. Nesta pegada, o racismo se manifesta de diversas formas de acordo com as especificidades de suas épocas e também é ligado a transformações sociais ocorridas ao longo do tempo. Esta última conceituação é cara ao nosso trabalho, pois procuraremos constatar aos educandos como o racismo policial pode ser considerado um processo histórico reproduzido por esta instituição.

Na terceira parte, narraremos acerca de nossa experiência na E. M. Acerbal, marcada por problemas generalizados no ambiente escolar em contexto pós-pandêmico. Falaremos sobre nosso público, a aula dada com os objetivos pretendidos, a atividade pedagógica realizada. Na quarta parte, chegaremos à conclusão.

2. DIREITOS HUMANOS E ENSINO

Vem da época da Revolução Francesa as noções mais longínquas de direitos individualizados, usados para se fazerem críticas ao Antigo Regime. Com este acontecimento, foram criadas bases para a igualdade jurídica entre os indivíduos. Ainda que muitos considerem o jusnaturalismo⁸ como uma espécie de precursor do surgimento destas ideias, elas ganham

⁸Entende-se por jusnaturalismo um conjunto de direitos derivados da natureza com os quais os indivíduos nascem e que são produzidos por agentes ou processos (reconhecidos, também chamado de “direito positivo”), concepção caracterizada por um “caráter universal” (suas prescrições se destinam e afetam a todos por igual), “cognoscibilidade” (os direitos naturais são capazes de serem conhecidos por todos) e que possuem capacidade de

destaque através debates empreendidos ainda durante o contexto do século XVIII, quando direitos individualizados ganham um desenho mais aprofundado tanto com a *Bill of Rights* (durante o processo de independência dos Estados Unidos) como através da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, na França em 1789. Portanto, apesar de associarmos a noção moderna de direitos humanos como comumente surgidas no pós-2ª Guerra Mundial, com a criação da ONU, observamos um processo de discussão e consolidação deles já em curso durante séculos.

Lynn Hunt é uma das referências mais lembradas quando se aborda essa questão. Em sua clássica obra sobre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aponta que, apesar de serem caracterizados como verdades autoevidentes, direitos consagrados pelo Iluminismo, tais como a garantia da propriedade privada ou a liberdade de expressão, fazem parte de um processo constante de lutas, carregadas de seleções e exclusões, não podendo, portanto, ser encarados enquanto garantias uma vez sacramentados em documentos. São atravessados por relações de poder e precisam ser entendidos em seus contextos culturais, sempre passíveis a sofrer transformações que permitam suas reinterpretações. (HUNT, 2009, p. 37). A quem os direitos são válidos faz parte de um processo de seleção correspondente a interesses de determinadas classes sociais (p. 173). Com isto, Hunt demonstra que o campo dos direitos deve ser compreendido enquanto uma invenção humana que precisa ser reiteradamente reivindicada, acima de meros direitos naturais pré-concebidos desde o nascimento.

Obras clássicas de intelectuais contratualistas conceberam a criação dos direitos humanos como um tratado forjado entre a população civil e o Estado, no qual reconheciam esta instância enquanto de dominação legítima, em troca de terem seus direitos garantidos por ele (SILVA, 2019, p. 135). Neste contexto de formação do Estado de Direito, a existência de direitos humanos serve como ferramenta para dirimir potenciais arbitrariedades advindas do próprio Estado.

Proposições acadêmicas adotadas por constitucionalistas modernos buscaram fracionar os direitos humanos em gerações as quais possuem vinculações com suas conjunturas de criação (SARMENTO, 2012, p. 112). Desse jeito, a primeira geração é marcada pela conquista de direitos cuja liberdade e os direitos políticos são os princípios norteadores, dialogando com o contexto das revoluções burguesas. A segunda geração é oriunda de um contexto de guerras e revoluções proletárias, com conquistas de direitos sociais, econômicos e culturais por conta da

imporem limites às atividades legislativas (ALVAREZ, 2009, p. 6). Esta corrente de pensamento do Direito ganha força durante os séculos XVII e XVIII, em épocas de colonização da América e de revoluções liberais burguesas na Europa.

mobilização das massas. Nesta esteira está localizada a terceira geração, com a adoção de medidas protetivas a minorias e preocupações relativas à preservação ambiental. A quarta geração, marcada pelos avanços tecnológicos da era da informação e pela quarta revolução industrial, está fundamentada tanto nos direitos da bioética quanto nos da informática. Essa gradativa obtenção de direitos possuiria caráter acumulativo.

Na sociologia, T. H. Marshal estabeleceu como paradigma a definição dos direitos humanos compostos em três diferentes dimensões, a saber, os direitos civis, surgidos no século XVII, políticos, ocorridos no século XIX, e sociais, que vieram no século XX.⁹ Seu livre exercício implicava na população ser capaz de usufruir da cidadania. A obra de Marshall serve de base para diversos estudos posteriores. Entre eles está a famosa reflexão proposta pelo historiador José Murilo de Carvalho (1987) sobre o efetivo exercício da cidadania no Brasil.

Nele, Carvalho cunha o famoso termo “estadania”, com o qual procura explicar como a diferença na obtenção cronológica de direitos influenciou na parca capacidade popular de expressar seus direitos políticos. O desinteresse da população na participação de mecanismos institucionais tornaria, conforme esta visão, incompleta a mobilização coletiva para a transformação social do país. Era, desta forma, substituída por estratégias de cunho personalista adotadas pela população para a ascensão social individual, a exemplo do paternalismo (Ibid, p.58). A historiografia brasileira recente já contradisse a tese de Carvalho¹⁰, por reconhecer o mosaico de formas que historicamente as classes populares encontraram para efetivamente participarem da política, sem necessariamente precisarem expressá-la através de meios institucionais.

Esta reflexão nos elenca pontos importantes para entendermos o que são direitos humanos, a se saber: 1- que são um processo, pelos quais sempre se precisa lutar para tê-los reconhecidos, de acordo com a leitura de Hunt; 2 – que possuem dimensões variadas e oriundas de diferentes contextos históricos; 3 – são construções humanas.

Como este assunto tão complexo pode ser tratado em sala de aula? Visões importantes devem guiar o professor na sua abordagem sobre o tema em sala de aula. Em primeiro lugar, conforme mostrado por Boaventura de Souza Santos, o conceito de direitos humanos é uma

⁹Diz-se os direitos civis aqueles relativos à liberdade individual, como liberdade de pensamento; garantia de ir e vir; liberdade para se organizar; entre outros. Diz-se os direitos políticos a capacidade de participar do governo. Diz-se os direitos sociais aqueles caros ao bem-estar econômico individual, a capacidade de subsistir com maior conforto. (MARSHAL, 1976).

¹⁰Cláudio Batalha, por exemplo, ao abordar a luta operária por direitos sociais a partir do Círculo dos Operários da União demonstra como havia esforços por parte de movimentos sociais em tecer negociações com o Estado, refutando a tese de uma apatia por parte da população em torno de sua participação política através de meios institucionais (Ver: BATALHA, 2003, p. 172-173, 177-178).

construção humana ocidental, sendo necessário ressignificá-lo de acordo com perspectivas mais abrangentes que consigam inseri-lo em uma perspectiva multicultural (SANTOS, 1997). Desta forma, será possível se desvencilhar de etnocentrismos e valorizar como diferentes culturas levaram em consideração aspectos variados de direitos ao longo de suas histórias. Isto importa quando desejamos debater sobre a pluralidade étnico-cultural no âmbito da educação, ao darmos espaço em sala de aula para diferentes formas de abordagem em relação ao assunto.

Redigido durante o governo Luís Inácio Lula da Silva, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) possui como diretrizes planos internacionais e leva em conta objetivos como o fortalecimento e respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; a promoção do pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; defesa do entendimento, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; estímulo à participação em uma sociedade democrática e livre, sob as premissas do Estado de Direito; a promoção da paz (BRASIL, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2007, p. 24). O documento define direitos humanos em três dimensões, em que se pese: cidadania ativa, cidadania democrática e cidadania planetária. Ressalta que educação em direitos humanos leva em consideração a instrução global do educando, na qual se propõe a ensiná-lo direitos humanos, articulando-se:

- . apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e sua relação com os contextos internacional, nacional e local.
- . afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- . formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- . desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- . fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (Ibid, p. 25)

O ensino em direitos humanos abarca transversalidade, usando-se a educação, direito em si mesma, como canal de acesso para obtenção de outros direitos, em consonância com áreas que a tangenciam, como saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer.

No que tange a educação básica, a cartilha expõe que deve haver uma superação da mera instrução cognitiva, articulando-se a comunidade local com a escolar. Ainda que a escola seja reconhecida como espaço privilegiado neste processo, é preciso levar em consideração a vivência do aluno, bem como seu cotidiano, articulando-se problemas locais que o afetam para que se torne mais perceptível o quão próximo de sua realidade é a importância da valorização

dos direitos humanos, daí a importância da comunidade.¹¹ Desta forma, educação em direitos humanos não afere só a inserção curricular de conteúdos, mas a promoção de diferentes metodologias que impliquem na participação ativa do educando em um processo de construção da aula de maneira coletiva.¹²

Pensando nisso, Vera Maria Candau (2008, p. 292) propõe, por exemplo, ao discutir a formação de educadores para o ensino em direitos humanos, a confecção de oficinas nas quais os educandos podem trazer temas de seus cotidianos e trabalhá-los. Outro importante quesito é a necessidade de se operar de maneira indissociável com os conceitos de igualdade e equidade.¹³

Pesquisas como as de Candau e Sacavino (2013), Marconi J. P. Pequeno (2016, p. 44) apontam este tratamento enquanto condição *sine qua non* para a obtenção de justiça social, pois é necessário se tratar de maneira diferente grupos sociais excluídos nas medidas de suas desigualdades para reivindicar a eles uma posição de igualdade perante outros segmentos com maiores privilégios. Neste sentido, podemos pensar as relações raciais no Brasil, porquanto negros se encontram em uma condição de marginalização maior perante brancos. Podemos pensar, por exemplo, a educação nestes termos. Para concretizar a diminuição das desigualdades entre pobres (e pensando-se grande parte deles como negros) e ricos, seria importante, segundo Mário de Azevedo, para a educação pública:

(...) para serem justas e igualitárias, para alcançar com a unitariedade e qualidade o conjunto da população, as escolas públicas precisariam receber ainda mais atenção, mais recursos, melhores professores e melhor estrutura. Ou seja, as escolas públicas necessitam de um tratamento diferenciado para melhor, de modo que se possa visualizar um cenário de real oferta universal e unitária de educação de qualidade substantiva (...). Por conseguinte, continuar a política de ‘direito igual’ entre desiguais, como ocorre na educação brasileira a tendência é a reprodução social das desigualdades (...) (AZEVEDO, 2013, p. 142)

Acresce-se que, segundo Benevides, a educação em direitos humanos parte de três pontos separados: educação permanente e global; foco em mudanças culturais e educação voltada para valores, premissas basilares para um ensino que busque ir além da mera transmissão de conhecimentos (BENEVIDES, 2000, p.1). Em consonância, a perspectiva de Antoni Zabala

¹¹Reconhece-se pelo documento que o conhecimento não é só produzido dentro dos muros da escola, mas é em seu interior onde ele é sistematizado e codificado (Ibid, p. 31-35).

¹²Há uma profunda heterogeneidade por trás desta relação. Uma aula pode ser interpretada como um texto pelos educandos, decodificado através de múltiplas reinterpretações e (re)significações as quais dialogam com a bagagem de vida daqueles que dela participam (MATOS, 2006, p.13).

¹³A igualdade e a equidade na educação aparecem da seguinte maneira para Mário Luiz Neves de Azevedo: Tratamentos iguais pelo Estado preservam as desigualdades, pois, caso o ‘direito igual prevaleça, “os que, por contingências sociais, culturais e econômicas, tiverem menos oportunidades de estudos e de aquisição de conhecimento, continuarão a receber desigualmente conteúdos e capital cultural, internalizando menos dispositivos (*habitus*) relacionados à ciência e ao saber” (AZEVEDO, 2013, p. 140).

(1998) dissecou o ensino em múltiplas dimensões de conhecimentos. Há por trás dele, junto dos conhecimentos factuais, as dimensões axiológicas.

Ou seja, as aulas devem possuir tanto conhecimentos factuais e conceituais, como conhecimentos procedimentais e atitudinais. A educação em direitos humanos opera fundamentalmente em cima de ideias semelhantes às de Zabala, pois o tratamento superficial correspondente apenas ao seu conteúdo marca uma incompletude para a formação do educando. Espera-se, portanto, mudança de atitude, bem como de cultura. Desta forma, opera-se com valores emocionais do educando, em diálogo com a sua instrução cognitiva.

A aula incorporada neste trabalho objetivou trabalhar exatamente essa dimensão emocional dos educandos, alicerçada em mudanças de postura, como se verá pelo conteúdo atitudinal pretendido. Neste intuito, dialogamos com um autor importante da área de Ensino de História, que é Paulo Freire.

Quais questões serão abordadas em sala para se almejar a construção de ideais relativos aos direitos humanos e como foi feito? A aula teve como foco a análise acerca das origens e do desenvolvimento histórico dos padrões de policiamento empreendidos pela polícia militar carioca. Com isso, busca-se promover reflexão sobre o racismo no Brasil. Dessa forma, incluímos premissas em nossa aula que incluem a valorização da pluralidade étnico-racial; e a procura por equidade para a obtenção de igualdade étnico-racial, tópicos inseridos no PNEDH (2007, p. 25 e 32). Incorporamos as ideias de Candau para promovermos uma oficina onde os educandos pudessem contribuir para a elaboração da aula. Na próxima seção, falaremos um pouco sobre a historiografia sobre as polícias no Brasil, com o interesse em desbravar as potencialidades de sua exploração enquanto ferramenta pedagógica em sala de aula.

3. HISTORIOGRAFIA DA POLÍCIA NO BRASIL

Podemos traçar um paralelo da gênese desta área com a transição pela qual o Brasil passou no final do século XX. A redemocratização trouxe consigo variadas reflexões as quais penetraram no ambiente acadêmico. A sistemática rotina de desapeço pelos direitos humanos foi desvelada através das denúncias que, em parte, conseguiram emergir em relatos de opositores ao regime de diferentes grupos sociais (ver: ARNS, 1985) em especial estudantes de esquerda da classe média. A institucionalização da tortura no aparato policial, alicerçada na Doutrina de Segurança Nacional (DSN), fez recrudescer uma violência já historicamente enraizada no *modus operandi* policial.

Em contrapartida, o alargamento, ainda que singelo, de liberdades civis durante o período leva a novas tentativas para se compreender o autoritarismo que permeava as instituições brasileiras, ao mesmo tempo que é consequência da intensificação da mobilização de trabalhadores na política nacional, o que renova também interesses sobre as resistências empreendidas por estes agentes às ações do Estado. Indagações sobre a polícia ganharam força neste contexto, acompanhadas por uma persistente dificuldade dos historiadores em acessarem os arquivos policiais. Além deles, fontes podem ser encontradas no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, Fundação Casa de Rui Barbosa.¹⁴

Desde a década de 1980, a historiografia sobre Polícia, Justiça e Crime cresce no país. Uma incipiente produção surge publicada pelo departamento de História da PUC-Rio, cujo enfoque marxista concebeu a polícia no Distrito Federal enquanto uma instituição atrelada aos interesses das classes burguesas dominantes em controle do Estado para a manutenção da ordem pública através da repressão à classe trabalhadora e implantação de um projeto capitalista agrário-exportador dependente no país (BRANDÃO et al, 1981; NARO, Nancy et al, 1981). Nesta pegada, uma produção estuda a decadência de instituições coercitivas imperiais na transição para o Brasil República, como é o caso da Guarda Nacional (FALCON, et al, 1981), a qual também ganhou através dos clássicos estudos de Jeanne Beatriz Castro (1977) sua primeira abordagem mais detalhada no mundo acadêmico. Nestas primeiras produções, a polícia é enxergada como extensão dos interesses estatais, espécie de seus braços mecânicos encarregados de efetivar os projetos das elites pela força.

Já no final dos anos de 1990, são publicados livros cruciais para a área. O primeiro é o de Thomas Holloway (1997), que se concentrou no período do Império para compreender o exercício da polícia num ambiente urbano escravagista, no caso, a Corte instalada no Rio de Janeiro. Sua perspectiva sublinha como a existência da escravidão ajudou a moldar o caráter institucionalizado do uso da violência pela polícia carioca para a manutenção da ordem na cidade. Ela serviria principalmente para disciplinar os hábitos da população, os enquadrando no limite do que podia ser aceitável pelas elites. Desta forma, Holloway historiciza

¹⁴Tanto no APERJ quanto no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro podem ser encontrados documentos ligados à polícia política desde a época de 1920. O Arquivo Nacional reúne, dentre sua vastidão documental, fundos há muito intocados e em estado de desorganização, mas ricos em informações sobre a polícia durante os contextos imperial e republicano. Há o Fundo GiFi Diversos, reunindo parte desta documentação; o Fundo GiFi – Documentos de Polícia, que possuem manuscritos policiais na fase da 1ª República (1890-1924); Fundo do Ministério da Justiça (BOULIER), o qual reúne documentação policial desde a fase imperial até décadas de 1960. Na Casa de Rui Barbosa, podem ser encontrados microfimes com relatórios produzidos nas delegacias distritais do Rio de Janeiro.

o uso da violência pela polícia para a obtenção de certas finalidades. A partir de um apanhado bastante abrangente, ele descreve os diferentes grupos coercitivos que foram criados na época imperial para o controle populacional e não deixa também de discorrer sobre como o sistema prisional sofreu modificações ao longo do tempo na capital.

No final desta década, outros dois livros são publicados pelo historiador Marcos Luiz Bretas (1997; 1997). Influenciado pela história social inglesa da polícia, a qual tem como expoente Clive Emsley¹⁵, a abordagem de Bretas significa uma mudança de paradigma na área. Ele adota os proponentes teóricos de Edward Thompson em seus estudos sobre cultura popular para entender a formação da classe profissional policial.¹⁶ Desta forma, Bretas demonstra como durante a 1ª República, a rotina de serviços do policial comum de baixo escalão nas ruas funcionou enquanto ambiente de construção de saberes, capazes de serem adquiridos através de práticas cotidianas e experiências individuais vividas por eles. Mecanismos de negociação foram forjados por policiais para a imposição da ordem em suas interações com um público extremamente heterogêneo como o carioca no início do século XX. Deste jeito, Bretas destoa da perspectiva marxista que caracteriza policiais como mero prolongamento do governo na aplicação de suas forças e leis, pois dentro de mecanismos de negociação para exercer seus ofícios, os próprios policiais transitavam em áreas cinzentas onde se ofuscava uma divisão precisa entre o legal/ilegal.¹⁷ Portanto, é fundamental salientar que eles construíram um espaço autônomo de identidade profissional própria.

Os estudos de Bretas valorizam a agência histórica de policiais. Eles trouxeram curiosidades as quais levaram historiadores a indagar sobre quem são os homens compondo os seus efetivos. Serviu, assim, para que vários trabalhos preocupados em traçar o perfil social de seus membros surgissem. Em São Paulo, André Rosemberg (2004) procurou destrinchar as origens destes agentes nos anos finais do Império; já Luís Antônio de Souza (2009) e Marco Antonio dos Santos (2004) ocuparam-se acerca da polícia paulista durante a fase republicana;

¹⁵Historiador pioneiro nos estudos sobre polícia na Inglaterra, seus livros são focados no cotidiano de ronda dos chamados *bobbies*, os policiais da London Metropolitan Police (EMSLEY, 1996).

¹⁶Com base nos estudos culturais promovidos por ele, uma nova bibliografia da história social procurou ampliar as bases de análise sobre a participação política da população. Thompson posiciona a cultura como fator importante na formação da classe social, encarada enquanto processo histórico. Além das condições materiais do trabalhador, enfatizada pelo materialismo histórico, é no cotidiano dele – e nas experiências cristalizadas nele – que se forma a identidade coletiva. Por isso, o autor enfatiza a importância da interação entre trabalhadores para além do chão da fábrica ou interior de sindicatos, pois nestes espaços antes relegados por estudos era onde estabeleciam costumes em comum e laços de solidariedade, fundamentais para se entender a formação da classe operária inglesa (THOMPSON, 1987).

¹⁷Portanto, classificar policiais como funcionários que reproduzem seus deveres fixados em estatutos instituídos por uma burocracia no comando da instituição (ou seja, a imposição da lei) é desconsiderar as estratégias elaboradas por eles para cumprimento das tarefas. Ao negligenciarmos isto, deixamos de atentar para como historicamente a arbitrariedade foi estratégia deliberada na efetivação de policiamento nas ruas.

no Rio Grande do Sul, Cláudia Mauch (2017) elaborou um livro muito bem detalhado contendo dados quantitativos para falar sobre a rotina de policiamento em Porto Alegre no início dos novecentos e sobre quem eram os homens por trás das tarefas, as formas de recrutamento, os interesses por trás da adesão à farda; no Ceará, Francisco Linhares (2006) pesquisou estratégias de policiamento empregadas em Fortaleza nas primeiras décadas do século XX; em Pernambuco, pesquisas procuram demonstrar tentativas de criação de uma guarda civil, a exemplo da polícia inglesa. para atuar nas ruas da capital (SILVA, 2016) e também a estruturação de um aparato policial imperial para entender como a emergência de uma polícia moderna (uniformizada, especializada no combate ao crime, assalariada, em regime de tempo integral e com engajamento voluntário) esteve vinculada à construção e consolidação do Estado Nacional brasileiro (SILVA, 2003). A lista de trabalhos é longa.

Outra vertente da área tem focado em analisar as representações produzidas tanto sobre a criminalidade quanto o trabalho desempenhado pelas forças policiais. O conjunto de pesquisas nesta linha se baseia especialmente na incorporação de material produzido pela imprensa ou até mesmo oriundo de uma literatura policial, esta última produzida por agentes da polícia com o objetivo de legitimar o seu ofício e ganhar apoio para novas técnicas empregadas na repressão ao crime por eles.

Diego Galeano (2016), por exemplo, trata da construção de um imaginário social feito por policiais cariocas sobre criminosos internacionais, que se deslocavam em uma área transnacional abrangendo países do Cone Sul para a consumação de delitos. A constituição no âmbito literário de uma delinquência moderna que se apropriou dos avanços científicos proporcionados pela 2ª Revolução Industrial seguia a troca de informações e novas técnicas de identificação criminal através de convênios firmados entre polícias sul-americanas. Já Marília Rodrigues (2019) trata do literato e policial Elísio de Carvalho, chefe do Gabinete de Identificação e Estatística (setor da polícia responsável pelo fichamento de suspeitos) e sua produção literária sobre o crime moderno no Rio de Janeiro, usada como ferramenta para a defesa da construção e consolidação de uma polícia científica. Em sua tese de doutorado, Elena Shizuno (2011) aborda a popularização de um gênero literário muito específico, o romance policial, através da leitura da revista *Vida Policial*.

Estes textos se valiam de categorias de classificação obtidas através da antropologia criminal, reproduzindo e, assim, ajudando a consolidar a representação de criminosos de acordo com as doutrinas em voga no meio policial. O gênero, ao explorar crimes focando na figura do detetive e suas investigações, valida, ao mesmo tempo, técnicas inéditas utilizadas para suas resoluções, atraindo a atenção do público leitor.

Se, por um lado, podemos falar de trabalhos que exploram o material literário saído de dentro da polícia, de outro há o enfoque nos jornais como fontes históricas capazes de ajudar na consolidação de representações sobre crimes e polícia. Estas obras fazem um diálogo entre história social da imprensa e história social do crime, as conectando. Assim, mostram como a transformação pelas quais a imprensa passou em fins do século XIX por conta da industrialização transformou jornais em grandes consórcios capitalistas (SODRÉ, 1999, p. 355) que remodelaram estratégias de produção das notícias para aumentar seus lucros. A dependência de uma maior fatia de público leitor e da publicidade impulsionaram uma maior competição entre jornais, que precisavam de verba para subsidiar uma produção em maior escala e, conseqüentemente, mais custosa.

O florescimento de notícias sensacionalistas sobre o crime desemboca como uma estratégia comercial para conquista de público para os jornais, pois seus conteúdos atraíam leitores com a espetacularização que caracterizavam as suas narrativas, gerando um misto de emoções que variavam desde a curiosidade até o absoluto terror. Um dos historiadores mais famosos a perceber isso foi o francês Dominique Kalifa (2019). Ele estabelece uma conexão entre jornais e o crime, ao evidenciar como a imprensa influenciou nas políticas de segurança pública em Paris por meio de *faits divers*, notícias curtas de forte apelo popular que muitas vezes confundiam as fronteiras da ficção com o verídico ao alarmarem os leitores sobre o aumento da criminalidade.

Na esteira do sensacionalismo, pesquisas feitas por historiadoras mostram como jargões policiais foram transportados para a grande mídia, a difusão da sensação de insegurança por ela e por vezes inserem este tipo de notícia em um processo mais abrangente, de emergência da cultura de massas em distintos países ocidentais (GUIMARÃES, 2014; OLIVEIRA, 2014; OTTONI, 2012; PORTO, 2013). Apesar de o grosso desta produção focar o estudo da conjuntura situada entre finais do século XIX e início do XX, também é encontrada certa quantidade de publicações que resgatam a produção de notícias criminais entre meados e fins dos novecentos (ARNO, 2015; LEITE, 2016; SIQUEIRA, 2022).

Um terceiro conjunto de trabalhos diz respeito à história das prisões. Esta subárea se divide entre trabalhos orientados pela perspectiva foucaultiana, que aborda as instituições prisionais em sua relação com o poder e o disciplinamento que exercem na sociedade. Há, também, os trabalhos de História Social que buscam compreender a prisão a partir dos sujeitos que a experienciaram, bem como uma terceira perspectiva que busca olhar as prisões no presente a partir do campo do Direito, com críticas de caráter abolicionista (BRETAS et al, 2013).

Os estudos da História social, ao se centrarem nas casas de detenção e de correção, procuram entender como elas serviram de depósito para a exclusão de certos segmentos da sociedade do espaço público, como os pobres, negros, vadios, capoeiras, prostitutas e malandros. Outros se esforçaram para diferenciar certos tipos de presos que frequentam este mesmo espaço. Os estudos de presos políticos, por exemplo, ganham força em trabalhos interessados na Era Vargas. Antes desta conjuntura, durante a 1ª República, ainda no governo Floriano Peixoto, esses presos eram tratados de forma diferenciada, postos em celas diferentes onde recebiam jornais, comidas, visitas. Vai ser com Vargas que serão tratados de maneira mais próxima daquela dispensada ao preso comum. A subárea da História das Prisões têm se valido muito da ferramenta da prosopografia para atingir seus objetivos.

Novos questionamentos abriram pontes para se pensar o passado da segurança pública no Brasil. Há desde pesquisas focadas na construção e consolidação de leis para o controle social do espaço urbano em diferentes momentos (CHAZKEL, 2013) até aquelas voltadas para a observação de grupos coercitivos privados durante a fase de consolidação das polícias modernas, estudos estes que questionam a solidez da teoria weberiano do monopólio da violência legítima como paradigma para se estudar a polícia no Brasil (MARQUES, 2019).

Esta profusão bibliográfica promove reflexões sobre permanências e rupturas que permeiam e permearam o processo de desenvolvimento de instituições cotidianamente presentes na vida dos brasileiros, ajudando a entender a lógica por trás de seus funcionamentos. Causa, portanto, estranheza observar como são pouco incorporadas no âmbito escolar para se produzir aulas capazes de instigar uma reflexão crítica junto aos educandos acerca de nossa sociedade atual. Há interesse presente por parte da população. Basta vermos como livros oriundos das ciências sociais fizeram sucesso ao explorarem problemas como as milícias. Exemplo disso é o recente best-seller escrito pelo jornalista Bruno Paes Manso, *A República das Milícias* (2020). Acreditamos que a falta de divulgação, somada à extrema compartimentação da área de História em vários segmentos dificultou o acesso à bibliografia citada.

Os assuntos citados abrem caminhos interessantes. Se pensamos na BNCC, ela destaca alguns princípios como: “compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos”, sendo necessário “desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais” (BRASIL, 2017, p. 61). Tais premissas se coadunam com os problemas capazes de serem trabalhados com a bibliografia já citada, como, por exemplo, a violência institucional direcionada a povos

africanos ao longo de nossa história. No componente de Ciências Humanas, destaca-se a habilidade de

construir argumentos [...] para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos [...], exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Ibid, p. 357).

Ao observarmos as habilidades voltadas para o 9º ano¹⁸, de acordo com os eixos temáticos na parte de História, aquelas relacionadas com os direitos humanos geralmente são orientadas para dois caminhos: a discussão sobre a Carta dos Direitos Humanos, com a valorização de instituições voltadas para a defesa destes direitos e a identificação dos agentes responsáveis por sua violação (Ibid, p. 429) e a discussão sobre questões relacionadas a memória e justiça com a temática da ditadura civil-militar (Ibid, p. 431). Como já citamos, esta segunda parte possui uma grande gama de estudos na área de Ensino de História.

Ainda que estes assuntos abram importantes leques de debates, nos quais podemos inserir uma reflexão crítica sobre as instituições policiais, fica difícil se aprofundar na questão. Isto ocorre no município rioostrense, ao nosso ver, porque o Referencial Curricular de Rio das Ostras (Recro) (2020), espelhado na BNCC, é muito conteudista e de difícil cumprimento para a quantidade de tempos que um professor de História tem (três por semana para cada turma).¹⁹ Portanto, muitos professores optam por abordar temas de maneira superficial para conseguirem cumprir o cronograma anual a tempo, segundo as determinações da prefeitura. Esta necessidade torna árdua a oportunidade de sequer se tocar em assuntos ausentes da grade curricular de maneira até mesmo superficial (quanto menos detalhada), já que geralmente é priorizada a quantidade de conteúdo ministrado ao invés do seu aprofundamento. Ademais, muitos destes temas parecem distantes para os alunos. Exemplo disso é quando falamos sobre Holocausto e ONU para debater sobre direitos humanos.

Se quisermos cumprir com os pressupostos de oficinas para aulas em direitos humanos, capazes de serem construídas em conjunto com o educando, a História da Polícia, ao ter como foco apresentar e explicar aspectos do seu dia-a-dia, garante esta participação. Os sentidos da História da Polícia são inteligíveis ao aluno por se aproximarem de suas vivências, das quais ele pode extrair conteúdo para exercer relações entre o passado e o presente, refletir e

¹⁸É neste ano onde o termo “direitos humanos” aparece explicitamente atrelado a temas.

¹⁹Uma análise sobre o documento mostra o tamanho de conteúdo dado no nono ano, por exemplo: assim como a BNCC, o professor tem que dar desde proclamação da República no Brasil até relações internacionais do país durante a fase da globalização, o que é uma lista densa de tópicos a serem abordados, quase de impossível consecução se destrinchados de maneira mais aprofundado com as turmas. Isto ocorre também em todas as outras fases do EF2, de acordo com nossa experiência. O professor, se deseja se aprofundar em um assunto, acaba tendo que selecionar o que intencionalmente deixará de fora.

desmistificar pressupostos do senso comum que rondam um assunto tão complexo quanto o da violência. Desta forma, podem se conscientizar politicamente sobre seu papel na sociedade e lhes ensinar a lidar melhor com o tema, adquirindo uma postura mais crítica contra discursos populistas e eleitores que tentem ganha-los através da emoção.

Chegando no tópico da nossa aula, dividimo-la em uma parte expositiva, ancorada na bibliografia histórica sobre a polícia militar, onde explicamos a gênese da instituição, as suas modificações ao longo do tempo e as interações com o público que vigiavam (quem eram? como os tratavam? qual contexto por trás disto?). A segunda parte da aula foi feita para ter um formato de oficina, na qual os educandos compartilhavam suas experiências de vida em relação aos tópicos expostos na aula. Entraremos agora no nosso laboratório, que foi a sala de aula.

4. A SALA DE AULA COMO LABORATÓRIO PARA A HISTÓRIA DA POLÍCIA

4.1 DADOS SOBRE A TURMA

A Escola Municipal Acerbal Pinto Malheiros fica na rua Nova Friburgo, em um bairro de classe média. Além do EJA, esta escola atende aos anos iniciais do ensino fundamental, abrangendo desde o 1º ano até o 4º ano. Seu IDEB 2019 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é 7,1, configurando-se numa escola com nota alta.²⁰ Segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica 2019 (Saeb), de um total de 90 respondentes, a escola possui 8% de pais dos educandos do 5º ano com ensino fundamental completo, 6% com ensino superior completo, 5% com ensino fundamental anos iniciais incompleto, 4% com ensino médio completo e 2% com apenas ensino fundamental anos iniciais completo. O restante, 75%, não soube responder.

A maioria das famílias incentiva os filhos a estudar (55%), têm acesso rápido à escola (78% chegam em menos de 30 minutos, com 45% indo de carro). Parcela expressiva das crianças já frequentam a escola a partir de 3 anos ou menos (45%) e parte considerável possui bens materiais apropriados para viverem.²¹ Obviamente não se pode falar de uma ampla maioria,

²⁰Por conta dos impactos da pandemia, já se espera uma redução generalizada do IDEB de toda a rede, pelo afastamento de dois anos dos educandos da escola, a precariedade da infraestrutura familiar para provar educação adequada em casa, a dificuldade de acesso ao material escolar – inclusive a plataforma online –, o desestímulo aos estudos (muitos “desaprenderam como aprender”), o aumento da miséria, entre outros fatores. Os dados foram retirados de: <https://novo.qedu.org.br/escola/33025606-e-m-acerbal-pinto-malheiros>.

²¹No universo de 90 respondentes, 99% tem rede wi-fi em casa; 42% tem um quarto só seu; 61% tem mesa para estudar; 68% tem garagem; 69% tem forno de microondas; 59% tem aspirador de pó; 97% tem máquina de lavar e 91% tem freezer.

pois os dados foram recolhidos de um quórum de 90 pais entrevistados, em uma escola com 673 matrículas em 2019. Salientamos que não trabalhamos na escola Acerbal. Nossa matrícula é na Escola Municipal Nilton Balthazar, porém lá não há EJA. A possibilidade desta aula ser feita surgiu do contato com outro professor de História que leciona em ambas as escolas, inclusive no EJA do Acerbal.²²

Após conversarmos com ele e com a nova diretora da escola, foram cedidos tempos para que a aula fosse feita. Portanto, o primeiro contato com os educandos foi feito no próprio momento da aula, tendo eles sido preparados com avisos prévios de que estava agendada para o início de maio.

A escola possui uma estrutura que apresenta internet banda larga, refeitório, quadra esportiva coberta, laboratório de informática, sala de leitura, pátio coberto e descoberto, sala dos professores e de alimentação. Recentemente, em decorrência da pandemia de covid-19, a antiga diretora da escola faleceu, levando o colégio a ser rebatizado de Escola Municipal Mônica de Andrade Ribeiro em sua homenagem.

Ao fazermos uma rápida pesquisa com o público que frequenta a EJA nesta escola, nos deparamos com um cenário adverso dos educandos dos anos iniciais. A pandemia fez a quantidade de educandos frequentando o EJA cair muito. Nossa aula foi dada no dia 12 de maio, numa quinta-feira.

Originalmente estava programado que a aula fosse destinada ao 9º ano do EJA, contudo, por causa da baixa frequência, foi também convidada a turma do 8º ano.²³ Somadas ambas as turmas obtivemos o total de 19 educandos para a aula a ser dada. Iniciamos indagando sobre suas vidas. Demos aos educandos uma ficha para que preenchessem seus dados:

²²Agradecemos ao professor de história Marcos Miranda Pinheiro (E.M. Nilton Balthazar e E.M. Acerbal Pinto Malheiros) e ao professor de geografia Eduardo da Eira Boniolo. Também agradecemos à diretora Bianca Gomes da Rocha pela oportunidade.

²³Um dos principais motivos para a evasão no EJA no pós-pandemia, objeto que merece estudos aprofundados, é o aumento da pobreza, levando à necessidade de muitos procurarem mais de um emprego. Com isso, além do desestímulo, tornou-se ainda mais difícil de adultos estudarem.

Figura 1: Ficha de pesquisa distribuída.

Atividade	
<p>Nome: _____</p> <p>Pesquisa inicial:</p> <p>1. Você se enxerga como:</p> <p>(<input checked="" type="radio"/>) Branco/a</p> <p>(<input type="radio"/>) Pardo/a</p> <p>(<input type="radio"/>) Preto/a</p> <p>(<input type="radio"/>) Outra opção</p> <p>2. Seu gênero é:</p> <p>(<input type="radio"/>) Mulher</p> <p>(<input checked="" type="radio"/>) Homem</p> <p>3. Sua ocupação é:</p> <p>_____</p> <p>4. Para você, a segurança pública do Rio de Janeiro é:</p> <p>(<input type="radio"/>) Muito boa</p> <p>(<input type="radio"/>) Boa</p> <p>(<input checked="" type="radio"/>) Regular</p> <p>(<input type="radio"/>) Ruim</p> <p>(<input type="radio"/>) Péssima</p> <p>5. Para você, a segurança pública do Rio de Janeiro:</p> <p>(<input type="radio"/>) Deve ser mantida como está</p> <p>(<input checked="" type="radio"/>) Deve passar por reformas</p>	<p>Elenque de 1 até 6 as mudanças que, na sua opinião, se feitas, podem melhorar a segurança do seu estado. 1 para a menor importância e 6 para a maior importância.</p> <p>Melhoria das condições de trabalho dos policiais (melhores salários, equipamentos, etc.) - <u>4</u></p> <p>Combate à pobreza e abandono social - <u>A</u></p> <p>Mudança nas leis penais - <u>2</u></p> <p>Reformas prisionais - <u>2</u></p> <p>Reformas nas formas de atuação dos policiais - <u>5</u></p> <p>Combate à corrupção policial - <u>5</u></p> <p>7. Qual o espectro político que você considera seguir?</p> <p>(<input type="radio"/>) Centro</p> <p>(<input type="radio"/>) Centro-direita</p> <p>(<input checked="" type="radio"/>) Direita</p> <p>(<input type="radio"/>) Centro-esquerda</p> <p>(<input type="radio"/>) Esquerda</p> <p>8. Como você se informa sobre a segurança pública no seu estado?</p> <p>(<input checked="" type="radio"/>) Jomais</p> <p>(<input type="radio"/>) Mídias Sociais</p> <p>(<input type="radio"/>) Conversas com conhecidos</p> <p>(<input type="radio"/>) Outros: Quais? _____</p> <p>9. Você acha que saber sobre a História da Segurança Pública é importante para entender como ela funciona hoje em dia?</p> <p><u>Na</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Fonte: Elaboração própria.

Por causa da desconfiança em relação ao professor, com o qual nunca tinham tido contato, ou talvez vergonha, algumas pessoas se recusaram a oferecer certas informações. Do público em sala de aula, 12 (63,16%) eram mulheres e 7 (36,84%) eram homens. Entre eles, foi perguntado sobre a ocupação e renda. No segmento feminino, temos: auxiliar de serviços gerais (1), cuidadora de idosos (1), dona de casa (3), faxineira (2), manicure (1), operadora de caixa (1). Uma educanda não respondeu a ocupação e outra não especificou. Dentre elas, 11 classificaram como ocupação a condição de estudante. No quesito renda, quatro disseram ganhar até um salário mínimo e uma marcou até dois salários mínimos.

Por parte dos homens, apenas dois especificaram as ocupações, sendo um vigilante e outro, motorista executivo. Dois se recusaram a relatar a ocupação e outros três puseram a condição de estudante. Na parte da renda, apenas os dois que expuseram suas ocupações marcaram até um salário mínimo. Isto nos leva a crer que uma parcela dos educandos pode ser composta por pessoas sem emprego, pois menos da metade deles (8 apenas) não especificaram outra ocupação além da de estudante. Vale lembrar que as pessoas que preencheram apenas “estudante” como ocupação não especificaram a sua renda.

A maior parte da turma era composta por gente com mais de cinquenta anos, com um baixo número de pessoas entre 18 e 30 anos (apenas cinco) presentes. Dentre as mulheres, cinco se

autodeclararam brancas (41,66%), quatro, pardas (33,33%) e três, negras (25%). Pelo lado dos homens, quatro se autodeclararam pretos (57,14%) e três, brancos (42,86%). A maior parte do contingente não vem do Jardim Mariléa, mas de bairros adjacentes, como Âncora, um dos mais pobres da cidade.

Na pergunta sobre suas posições políticas, seis mulheres marcaram se enxergar como de “direita” (50%), uma se vê como de “centro-direita” (8,33%) e duas como de “esquerda” (16,66%). Três mulheres (25%) não souberam responder. Pelo lado dos homens, três se veem como de “direita” (42,85%) e dois, como de “esquerda” (28,57%). Dois homens não souberam responder (28,57%). Ninguém marcou as opções “centro” ou “centro-esquerda”. Antes de preencherem estas opções, foi indagado à turma o que compreendiam por direita e esquerda. As respostas vieram geralmente atreladas a lideranças políticas, e não pautas ideológicas. Os educandos tiveram muita dificuldade em estabelecer pautas econômicas ou de costumes como critérios de diferenciação. Ela foi apenas feita ao serem citados os nomes de Luís Inácio Lula da Silva e Jair Bolsonaro, os pré-candidatos às eleições de 2022. Seus nomes foram os únicos cotados para se fazer esta diferenciação, o que evidencia a polarização da sociedade em ano eleitoral entre a camada mais humilde, desconsiderando-se os outros concorrentes. O que a maior parte da turma usou para diferenciar Lula de Bolsonaro foi um critério vago sobre corrupção. Uma das alunas, ao abordar o assunto, disse: “Não sei o que é ‘esquerda’ ou ‘direita’, mas se a esquerda significar o Lula, eu sou de ‘direita’, porque o PT (Partido dos Trabalhadores) desviou trilhões de reais. Foi muita corrupção”. Falas semelhantes foram percebidas em grande número.

Portanto, é visível o sentimento antipetista que ainda permanece enraizado em parte das pessoas e foi usado como norteador para que muitos escolhessem a opção “direita”, embasado, não obstante, em informações extremamente questionáveis, como quantias fictícias de desvio de dinheiro. Fica então em questão a ideia de que uma pauta ideológica com alicerces firmes pudesse orientar uma grande parte dos educandos a se contraporem ao que seria dito na parte expositiva da aula, já que em sua totalidade, tinham muitas dificuldades em estabelecer precisões entre o que é ser de direita ou esquerda.²⁴ E a defesa da polícia enquanto pauta ideológica da direita não foi percebida durante a aula, talvez também porque o professor não tinha um contato mais íntimo com os educandos ou porque, como observado, “direita” e “esquerda” não são conceitos claros aos educandos. Portanto, é difícil utilizá-los para classificar as suas opções.

²⁴Obviamente não podemos estender esta definição para todas as pessoas na turma. Há aquelas que, por vergonha, preferem guardar para si este tipo de informação, principalmente durante anos eleitorais.

Foi também perguntado à turma por onde eles se informavam. Podiam escolher entre as opções “jornais”²⁵, “mídias sociais” (facebook, instagram, twitter, etc.)²⁶, “conversas com conhecidos”, “outros”. Mais de uma podia ser marcada. Sete pessoas escolheram apenas jornais, três marcaram todas as opções e duas pessoas marcaram jornais e mídias sociais. Cinco pessoas escolheram somente mídias sociais, uma escolheu somente “conversas com conhecidos” e outra mesclou mídias sociais e conversas. Ao serem perguntadas sobre quais jornais se referiam, destacaram principalmente programas policiais televisivos como “Brasil Urgente” e “Alerta Nacional”. Uma pessoa não respondeu. Logo, os jornais aparecem como o método para obtenção de informação mais usado, por cerca de 63,15% da turma, seguido por mídias sociais, usadas por 57,89% e conversas presenciais, com 26,31%.

Ao falarmos sobre a mídia, parte fundamental em nossa pesquisa (afinal, foi usada não só para situarmos de onde os educandos se informam sobre a segurança, mas também em nossa atividade), torna-se necessária reflexão sobre estas fontes.

A mídia foi abordada por diferentes pesquisas não como mera engrenagem transmissora de informações, mas como um agente político que deve ser identificado e debatido. Raymond Williams, por exemplo, conceitua os meios de comunicação como meios de produção. Sua análise marxista mostra que a mídia é social e materialmente produzida e reproduzida, constituintes indispensáveis para forças produtivas e relações sociais de produção (WILLIAMS, 2011, p. 69). Subordinadas ao desenvolvimento histórico da sociedade, pois dependem da capacidade produtiva e técnica da época, mudam conforme as relações sociais. Ele alerta para os perigos do papel da imprensa, arraigado a três problemas: 1- sua leitura acrítica que a posiciona como dispositivo de transferência de informações, que pode tratá-la como veículos imparciais (Ibid, p. 70); 2- separar a linguagem cotidiana das massas dos meios tecnológicos de comunicação, sem perceber que os léxicos daquela são fartamente empregados nestes; 3- separar os meios de produção dos meios de comunicação.

Williams diz ser importante atentarmos ao posicionamento político dos meios de comunicação ao fazermos uma análise sobre quais vozes eles decidem amplificar, quais mensagens eles decidem aferir uma maior durabilidade. Estes processos envolvem uma seleção, que atende a interesses do veículo com o qual estamos trabalhando. A própria televisão, por exemplo, são meios de comunicação indireta, no qual a comunicação primária (sua matéria

²⁵Esta opção se refere tanto a jornais impressos quanto jornais televisivos. Entre os jornais televisivos, estão incluídos os programas de sensacionalismo policial, como “Brasil Urgente”, “Alerta Nacional”, etc.

²⁶Importa afirmar que dentro desta opção podem estar inseridos jornais digitais, pois suas páginas nas redes sociais são usadas como fontes de informação.

prima) passa por reordenamento, uma recomposição antes de ser transmitida ao público (Ibid, p. 83), algo verificável, não obstante, em jornais impressos. Há um trabalho técnico por trás deste preparo, que atende a certos objetivos do dono do meio, dos trabalhadores que dele participam, seus financiadores, etc. Portanto, uma análise sobre esse processo é destrinchar o posicionamento político do veículo midiático.

Pascual Serrano afirma ser necessário termos desconfiança sobre neutralidade e imparcialidade de notícias (SERRANO, 2009, p. 659). O mero fato de a oferecermos já supõe adotar uma posição, pois os meios de comunicação operam seleções do que querem mostrar e como querem mostrar. Ele elenca uma série de perguntas as quais devemos tomar para formar uma postura crítica em relação à informação disponibilizada pela mídia ao trabalharmos com ela (Ibid, p. 660): 1- foi busca de quem? 2- o fato noticioso tem a importância que o dão? 3- as fontes, pessoas convidadas para falar sobre o assunto, estão bem identificados? 4- a informação apresenta uma versão de um fato? Como ela aparece? 5 – há o contraditório ou todas as fontes possuem o mesmo posicionamento sobre o assunto? 6 – Há dramatização na transmissão da mensagem? 7- imagens ou sons transmitidos na informação são feitos para nos provocar emoções com fundamentos racionais? 8 – sabemos sobre todos os elementos contados pelas notícias? Estas indagações importam para procurarmos destrinchar o que subjaz oculto na transmissão de informações. Serve para entendermos com qual tipo de posicionamento político estamos lidando de acordo com o veículo comunicacional que abordamos.

No Brasil, a chamada grande mídia compõe um discurso hegemônico que visa estabelecer um projeto único de país, geralmente sem dissenso. Como nos mostra Dênis de Moraes, são baseadas na preservação do status quo, servindo como veículos para manutenção da superestrutura ideológica das classes dominantes (MORAES, 2013, p. 104), estas que tem como princípio ideológico o neoliberalismo.²⁷

Além dela, existem formas alternativas de meios de comunicação os quais foram pesquisados. Moraes destacou, por exemplo, meios de comunicação descentralizados que ganharam espaço na internet para se contraporem ao discurso hegemônico da grande mídia. Já Leandro Clímaco (2020), em sua tese de doutorado, se debruçou sobre a imprensa suburbana carioca no início do século XX. Ele aponta que estes jornais funcionaram enquanto espaços de

²⁷Segundo o geógrafo David Harvey (2008), esta ideologia é uma teoria que “propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedores individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (p.3). Para tal, promove o enxugamento do Estado de Bem-Estar Social através de privatizações, a desregulação dos mercados. Objetiva apoio através de narrativas da mídia para se tornar um consenso hegemônico na forma de cidadãos enxergarem o mundo ou até mesmo através de golpes para se consolidar em certos países, como foi o caso do Chile.

defesa para que melhoramentos fossem feitos pelo Estado nos subúrbios. Esta imprensa reproduziu um modelo empresarial da grande mídia para estruturar seus formatos, na medida que seus jornalistas usavam seu trabalho para debater sobre temas do seu cotidiano, assumindo uma postura política em prol dos bairros onde moravam. A análise de Clímaco mostra como é importante se definir quem são os proprietários dos jornais, sua relação com redatores, a posição deles no mercado de notícia, qual tipo de jornalismo valorizavam, seus posicionamentos políticos e ligações sociais (Ibid, p. 23). A partir desta investigação é que conseguimos compreender melhor como a imprensa foi usada por estas pessoas enquanto meio para se tornarem intérpretes de desejos de certos grupos sociais, assim abrindo portas para que ascendessem socialmente dentro da insipiente indústria cultural que se formava na época.

Ao operarmos com a temática da segurança pública, temos ciência que um dos principais meios para a obtenção de notícias é a mídia. Tanto jornais impressos quanto programas televisivos pelos educandos citados, como Alerta Nacional e Brasil Urgente correspondem ao discurso hegemônico da elite brasileira. Isso não quer dizer que a forma de transmitirem suas mensagens seja diferente da empregada pelo povo. A espetacularização da violência nestes programas policiais, que procuram atingir emoções dos seus telespectadores para assim conseguirem a manutenção de um público fiel e interessado, segue a adoção de uma linguagem do cotidiano popular, valendo-se de jargões, memes de internet e humor para atração de público. Também possuem um posicionamento político de acordo com a sua emissora. O Alerta Nacional, por exemplo, é transmitido pela Rede TV!, que obedece a Marcelo de Carvalho, notório aliado de Jair Bolsonaro. A ideologia do bolsonarismo é refletida em vários posicionamentos deste canal, que é interessado na manutenção de verba publicitária por parte do governo federal. Portanto, a abordagem do programa é consonante com os preceitos bolsonaristas, já tendo ele inclusive recebido a visita do próprio presidente.

Da mesma forma, o Brasil Urgente é um programa da Rede Bandeirantes, situada em São Paulo, cujo presidente, João Carlos Saad, possui comunicação constante com Jair Bolsonaro e já participou de reuniões com o mesmo, demonstrando compartilhar posicionamentos ideológicos com ele, como, por exemplo, a defesa de teses ruralistas. Afinal, o próprio é fazendeiro e criador de gado (The Intercept Brasil, 2021). Já o apresentador, José Luiz Datena, possui pretensões políticas ao constantemente flertar com candidaturas para o Congresso Nacional em anos eleitorais, tendo sido filiados a diferentes partidos. Além disso, é conhecido de Bolsonaro e também já teve a participação dele em seu programa. A linguagem utilizada por seu programa, de espetacularização da violência e maneira maniqueísta de tratá-la, como uma “luta do bem contra o mal”, segue jargões apropriados por Bolsonaro em sua campanha.

Isto nos mostra que, apesar de não terem uma diferenciação clara entre direita-esquerda, nossos alunos convivem diariamente com a transmissão de informações que carregam preceitos bolsonarista. Contudo, eles não devem ser considerados como “livros em branco”, que são preenchidos pelas informações as quais recebem e as interiorizam. Os educandos são formados por teias de dispositivos simbólicos (valores construídos) os quais usam para interpretar suas realidades. Através delas, ressignificam as informações que recebem para lerem seu mundo.²⁸ Portanto, devemos fugir de uma relação determinista de como a informação é interiorizada na relação veículos de comunicação-público.

Como é a percepção dos educandos sobre a segurança pública? Todos na sala concordaram que ela deve passar por reformas, a despeito das diferentes visões sobre a sua eficácia. Para seis pessoas, as políticas de segurança fluminense são péssimas, para outras seis, são ruins. O contingente de péssimo/ruim perfaz 63,15% da turma, enquanto quatro pessoas escolheram a opção ruim e só três acham boa. Importa notar que mesmo os neutros ou insatisfeitos reconhecem a necessidade de mudanças, o que traz maior abertura para o debate. Portanto, depura-se que o caos na segurança transpassado por matérias sensacionalistas com as quais os educandos são bombardeados foi um dos fatores que os inclina para estas opções. Uma educanda ressaltou isso ao falar que nos “jornais só aparece desgraça”.

Foi pedido logo em seguida que eles escolhessem o que deveria ser prioridade para uma melhor polícia militar, elencando de 1 (menor importância) a 5 (maior importância) o que deve ser objeto de reforma imediata. As escolhas foram direcionadas nas seguintes opções: a-) melhora nas condições de trabalho dos policiais (melhores salários, equipamentos); b-) combate à pobreza e abandono social²⁹; c-) mudança nas leis penais; d-) reformas prisionais; e-) mudança na forma dos policiais se comportarem no expediente³⁰; f-) combate à corrupção policial.

A opção mais importante para a turma foi a (e), seguida pela (f), com a (b) em terceiro. Em quarto lugar ficou a opção (c), em quinto, a opção (d) e em último, a opção (a). Uma pessoa não respondeu e preferiu escrever: “para melhorar, tem que prender todos os políticos safados. Para menor importância, não gosto de safado. Maior ódio policiais safado (sic)”. Depreende-

²⁸Um importante historiador que corrobora esta ideia é Robert Darnton. Em seu livro *Poesia e Polícia* (2014), mostra como redes comunicacionais montadas por pessoas na França durante o século XVIII fizeram parte de um verdadeiro processo de intercâmbio de bens simbólicos entre diferentes grupos sociais.

²⁹Ou seja, investimentos em áreas adjacentes como saúde e educação, serviço social, em integração com a Secretaria de Segurança Pública.

³⁰Forma de interação com o público na rua, como abordagem nas revistas, incursões em comunidades, entre outras. Aqui foi falado sobre os cursos de preparo policial, como a escola da PM. A corrupção foi separada em uma opção única por ser considerada muito mais abrangente apenas do que o mero comportamento dos policiais, envolvendo, por exemplo, como a política local se estrutura.

se que para ela, a ineficácia da segurança pública³¹ decorre da impunidade sobre o sistema político, no qual os ricos se livram da prisão. Pelo que ela reforçou em sala, isso acontece pela mancomunação com policiais corruptos, que aceitam suborno, portanto pode ser adicionada à opção (e).

Há algumas informações que conseguimos depreender através do resultado obtido. Em primeiro lugar, as prioridades são reflexos das ações policiais no cotidiano destas pessoas. Elas transmitem em suas respostas situações vividas na carne ou por pessoas próximas. Por isso a abordagem policial é a mais citada entre eles. Pessoas comentaram sobre isso na sala, como uma das alunas que relatou o seguinte: “Eu nunca passei por essa situação, mas já vi vizinhos sofrendo com a forma de policiais abordarem. Um menino negro que morava no meu bairro foi uma vez esculachado por não ter parado quando os policiais pediram”. Desta forma, o que é mais visível se converte no que é mais necessário. A corrupção aparece na mesma pegada, na medida em que as pessoas de bairros mais pobres relataram como a polícia se relaciona com traficantes, em alguns casos através de conchavos. Isto importa por nos mostrar como a postura dos alunos pode destoar de uma visão maniqueísta da segurança pública que é abordada nos programas que veem, pois, enquanto estes programas absolvem críticas à polícia, isto não ocorre por parte dos educandos.

Em segundo lugar (e que também comprova o distanciamento entre a narrativa dos programas que assistem e o que os educandos acreditam), há uma percepção saudável entre as pessoas da turma de que a segurança não é apenas caso de polícia, ela é um dever coletivo cuja solução é compartilhada por outras áreas do serviço público que combatem a pobreza, como educação, saúde e assistência social. Isto contrasta com a pesquisa do Instituto Datafolha feita sobre os principais problemas da segurança no Rio de Janeiro, no qual a maior parte da população escolheu em primeiro lugar a falta de policiamento, encarando a questão a partir de um ponto de vista de maior presença militarizada do Estado (Folha de São Paulo, 2022). Isto pode ser explicado pela ocupação do vácuo policial pelo crime organizado, que ocorre de forma mais contundente no Rio de Janeiro do que em São Paulo (o outro estado que participou da pesquisa), como as milícias e o tráfico de drogas. Foram citados pela população, entre outros, o despreparo dos policiais e a corrupção dos agentes, que ganharam destaque na turma. Pode haver entre a pesquisa Datafolha e a nossa uma diferença de classe social, o que muda o resultado final das prioridades, visto que a classe média ou ricos não precisam se preocupar

³¹Ela classificou a segurança no Rio de Janeiro como péssima.

tanto sobre a forma dos policiais tratarem civis quanto os pobres, rotineiras vítimas de arbitrariedades.

Em contraposição, os educandos da turma concebem equipamentos policiais como a menor de suas preocupações, talvez porque eles sejam os canais pelos quais a violência policial é liberada em seus cotidianos (tiros de armas pesadas, uso de cassetetes em abordagens, etc.). Talvez muitos não consigam estabelecer uma ligação entre equipamentos mais apropriados e a mudança nas atitudes policiais. Um exemplo é como o uso de câmeras em uniformes durante a ronda diminuiu drasticamente a violência policial em São Paulo (UOL, 2022).³² Mas o fato de haver reportagens sobre isso ainda nos traz a seguinte questão: os educandos entraram em contato com estas fontes? É mais provável que não, então o fato de não receberem esta associação pode ser, ainda, porque não sabem como essas mudanças podem estar conectadas.

Por fim, antes de a aula começar foi perguntado se o educando encarava a História da Segurança Pública como importante para se entendê-la. Quatro pessoas não responderam e outras quatro não disseram o que foi pedido, apesar de emitirem suas opiniões. Uma delas escreveu que “a segurança era uma coisa mais séria, os anos mudarão (sic) e a corrupção aumentou muito. Os salários tem que ser justo (sic) pra eles, mas não é só a questão do salário, mas o caráter”. Outra citou que a segurança no país sempre foi ruim: “funciona desse jeito, se você tem dinheiro você é bom se não tá entregue as traça”.

Nove pessoas responderam “sim”. Uma delas escreveu o seguinte: “Claro que sim! Porque pagamos os impostos em dia e queremos ter uma boa segurança. E também é muito importante saber a respeito da segurança pública, afinal faz parte da nossa história”. Outra encarou como um direito a ser preservado. Uma terceira pessoa escreveu ser importante, pois conscientizava sobre “quem nós colocamos no poder, para fazer a escolha melhor na próxima”. Esta educanda, portanto, já conseguiu conectar o conteúdo da aula com uma mudança de postura política. Apenas duas pessoas negaram a importância de se aprender sobre o assunto na escola. Diante da adesão da maior parte da turma, começamos a nossa aula. Ela foi dividida em três tempos de cinquenta minutos cada, totalizando duas horas e trinta minutos.

³²No Rio de Janeiro, câmeras começaram a ser usadas por policiais neste ano. (Folha de São Paulo, 2022)..

4.2 A AULA

Nossa aula seguiu pressupostos de dois autores muito lidos na área de Ensino de História para serem feitas conexões entre esta pesquisa e a prática de ensino.

Levamos em consideração os dizeres de Paulo Freire, ao salientar que a conscientização possibilita que as pessoas se enxerguem enquanto condicionadas por processos históricos. Freire alerta, em *Pedagogia do Oprimido*, que a restauração da humanidade dos oprimidos é o motor para a transformação do mundo (FREIRE, 2013, p.34). A pedagogia da libertação a qual propõe é feita com este objetivo. Freire destaca que esta pedagogia estimula a descoberta crítica, fazendo o oprimido se libertar da introjeção e naturalização de valores que fundamentam relações de opressão. A tomada de uma consciência crítica sobre a opressão se dá pelo que Freire chama de “desvelamento da realidade”, ou seja, da reflexão crítica sobre a sociedade enquanto historicamente condicionada, para perceber-se como as relações de opressão são constituídas. Deste ponto de partida, inicia-se uma pedagogia que se torna permanente, de transformação da realidade para a libertação. Através do conhecimento sobre os condicionamentos históricos que produzem as relações humanas, se torna possível uma libertação e emersão da condição de oprimido por parte dos marginalizados, sem que procurem preservar os valores que perpetuam as relações de opressão em sua sociedade. Desta forma, uma pedagogia da libertação é humanista, pois torna o oprimido um sujeito de reflexão sobre sua situação sócio-histórica, ao invés de tratá-lo como um mero objeto a ser ajudado através de filantropia (Ibid, p.43).

Tal pedagogia (da libertação) é o oposto ao que Freire denomina de educação bancária. Esta é quando “o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem” (Ibid, p. 65). Modelo tradicional, é a forma de aula puramente expositiva, onde o professor propõe que os educandos recebam o conteúdo por ele ministrado como leitores passivos de sua aula. A manutenção desta relação de subordinação professor-educando desestimula o conhecimento enquanto processo conjunto de busca, de pesquisa. Preserva, através da falta de problematização, a visão recorrente de mundo vinda do opressor, cuja manutenção é desejo do status quo. Isto ocorre porque o oprimido não procura romper com a relação de opressor, mas tomar seu lugar.

Ao contrário disto, Freire destaca a necessidade de uma educação problematizadora para que ela se torne a pedagogia da libertação. Nela, o educando e o educador são sujeitos cognoscentes (Ibid, p. 76) e o objeto cognoscível trabalhado em aula se firma como incidência

da reflexão de ambos, portanto os dois se tornam investigadores críticos. E o objeto de estudo que permite tal reflexão é encontrado a partir da situação concreta que reflita as aspirações do povo. Cabe ao professor, como mediador (seguindo as características de uma educação construtivista), facilitar o processo para tornar este objeto mais inteligível aos educandos, em constante diálogo com eles.

A partir destas premissas de Freire, propusemos a nossa aula. Nossa aspiração é a da emergência dos nossos educandos da relação de opressão calcada na negligência aos direitos humanos quando se trata de negros pobres como alvos das políticas de segurança pública. Procuramos a promoção de uma reflexão crítica que estimule uma pedagogia da libertação. Ela ocorre quando os alunos percebem que a polícia é uma instituição cujas relações com a população são historicamente condicionadas. Elas são variadas e dependem de fatores como a cor ou a classe social, por exemplo. Para que se chegue a esta conclusão e os educandos enxerguem as políticas de segurança pública através de um viés crítico e embasado, é necessária uma aula que os reconheça como agentes reflexivos capazes de atuar sobre a realidade para modifica-la. Com o intuito de promover uma reflexão em conjunto, o tema da polícia é propício por permitir o compartilhamento de vivências pelos educandos, desta forma fazendo a aula ter mais sentido para eles.

O estímulo a uma educação crítica é pautada em objetivos que tomamos com base em relação aos ensinamentos de Antonio Zabala. Ele afirma que a aprendizagem tem diferentes dimensões axiológicas: há um currículo oculto, que é composto por dimensões não explicitadas no currículo escolar (ZABALA, op. cit., p. 39). Além dos conteúdos conceituais, compreendidos pelo autor como fatos e conceitos ensinados e os princípios por trás de seus ensinamentos, há também os conteúdos procedimentais, compostos por técnicas/métodos (em suma, habilidades) usados pelos educandos durante a aula e os conteúdos atitudinais, compostos por valores, atitudes, introjeção de normas na mentalidade deles, ou seja, qual postura pretendemos que assumam com a nossa aula.

O ensino em formação integral tem equilíbrio entre estas três dimensões. Portanto, uma aula não depende só dos conteúdos ministrados. Para atingirmos a função social do ensino, é necessário encontrarmos respostas para o “por que ensinamos” e “como se aprende”, que estas três dimensões levam em conta. Deste jeito, Zabala aponta que a prática de ensino possui uma parte de profunda reflexão sobre a nossa atividade docente. É preciso que o educador mantenha um exercício de constante avaliação sobre sua práxis, a qual, não obstante, dialogue com o conhecimento sobre as especificidades dos seus educandos.

Os conteúdos factuais, como o nome já diz:

(...) se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou a altura de uma montanha, os nomes, os códigos, os axiomas, um fato determinado num determinado momento, etc. Sua singularidade e seu caráter, descritivo e concreto, são um traço definidor” (Ibid., p. 54)

Nesta nossa aula, por conteúdo factual entendemos a polícia e sua história ao longo do tempo. Como conceito a ser trabalhado, temos o racismo. Procura-se associá-lo às ações empreendidas por esta instituição ao longo do tempo, para os educandos verificarem permanências na forma de atuação dos seus agentes. Usamos uma reportagem do jornal CNN Brasil na parte final desta pesquisa para atingirmos este resultado. Com isso, procuramos que eles identifiquem os princípios históricos que regeram/regem o funcionamento da polícia carioca.

Os conteúdos procedimentais são “regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias, procedimentos dirigidos para a realização do objetivo” da aula (Ibid, p. 58). Como nosso objetivo é a promoção de uma reflexão crítica do aluno sobre o racismo policial, são levadas em consideração a capacidade de relacionar antigas formas de tratamento dado a negros com formas atuais; a leitura de slides e reportagens que façam estas conexões; a identificação e classificação de ações como racistas.

Por fim, os conteúdos atitudinais são “valores, princípios ou ideias éticas que permitem a emissão de juízo sobre condutas e os seus sentidos” (Ibid, p. 62). Procura-se, a partir desta aula, que os educandos interiorizem valores como o antirracismo, a defesa de premissas do Estado Democrático de Direito para uma segurança pública que respeite mais os direitos humanos.

Desta forma, o ensino de História da Polícia, Crime e Prisões em sala de aula é capaz de corresponder a propostas que são estudadas na área de Ensino da História, contribuindo para torna-las mais tangíveis de serem cumpridas. Utilizamos este arcabouço teórico como orientação para construir a nossa aula e expectativas em torno dela. O que esperamos aqui é que os educandos usem o que aprenderam em suas vidas para adquirirem uma postura de cidadãos críticos, e que consigam compreender e questionar os limites que características do policiamento no Brasil carregam. Desta forma, serão capazes de se mobilizar enquanto indivíduos capazes de promoverem transformações em suas sociedades, na premissa freiriana.

De início, passamos por um estranhamento quando uma das educandas levantou o seu celular e começou a filmar a aula, sem permissão do professor. Foi explicado a ela que não era permitido continuar com a prática, pois estava fazendo algo sem autorização. Ela tentou se justificar dizendo que era para ouvir novamente a aula na hora de estudar, porém no final

consentiu com o pedido para desligar a câmera. Isso gerou a resistência de outros educandos que estavam preenchendo a pesquisa a continuar, como foi dito pelo professor de História da turma Marcos Pinheiro Miranda, que nos acompanhou durante a exposição do conteúdo.

Usamos o projetor disponibilizado pela escola para passar um conjunto de slides que detalharam a conjuntura de criação da Polícia Militar no Rio de Janeiro. Os objetivos da primeira parte da aula eram, conforme o plano de aula: 1- explicar como historicamente a questão da raça esteve envolvida com o desenvolvimento da polícia; 2- Educação em Direitos Humanos a partir do ensino em relações étnico-raciais.

A aula começou nos minutos iniciais com uma explicação sobre a conjuntura do Rio de Janeiro quando a Corte portuguesa chegou aqui. Foi procurado estabelecer uma relação entre a Revolução do Haiti com o medo do haitianismo, que fez os portugueses temerem um levante de escravos na capital quando chegaram nela e verificaram a quantidade de escravizados pelas ruas. Foram mostradas as modificações que a cidade sofreu, com a aquisição de novas instituições no intuito de materializar nela o que seria a capital do Império português. Citamos exemplos de instituições com as quais os educandos têm contato, como o Banco do Brasil e a criação da Divisão Militar da Guarda Real da Polícia da Corte para o controle da massa de escravizados, em 1809.

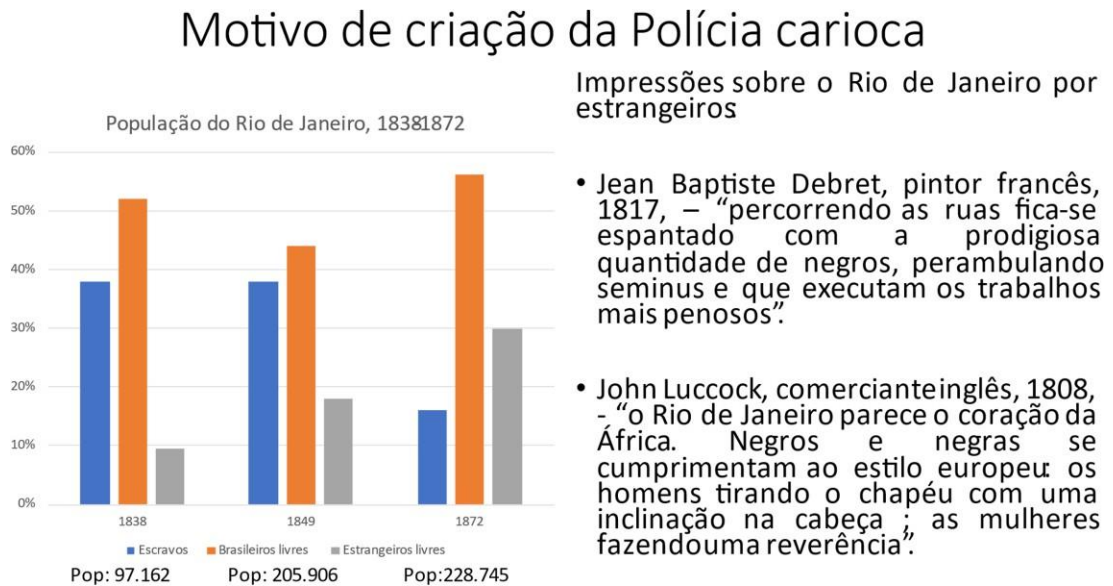
Depois, descrevemos como a polícia era organizada no início do século XIX, demonstrando o quão abrangentes eram as suas funções, não apenas orientada para o controle social. Com isso, pretendemos desnaturalizar a polícia enquanto instituição puramente voltada para o combate ao crime, ao mostrar que esta especialização se deu conforme o tempo.³³ O desvelamento do mundo encontra-se aqui presente ao entendermos como políticas foram enquadrando o policiamento para funções bem específicas de controle, ao serem tiradas, com o passar dos anos, antigos serviços que os policiais deveriam prestar. Isto explicita como a perseguição/estigmatização de certos grupos sociais seguiu interesses de classes as quais ocupavam o governo, percebendo-se como a polícia foi uma instituição que não foi apenas condicionada historicamente por estas políticas, mas que também condicionou o público marginalizado com o qual interagiu. Os conteúdos da aula foram extraídos da obra *A Polícia no Rio de Janeiro*, de Thomas Holloway (op. cit.). Nesta mesma pegada, aproveitamos para debater e operar com o conceito de haitianismo.

Os educandos comentaram permanências existentes em políticas de segurança, ao traçarem semelhanças na abordagem policial com alvo na população pobre e negra. Uma aluna

³³Ela era responsável, por exemplo, por arruamentos, construção de pontes, instalação e manutenção da iluminação pública, entre outros deveres (HOLLOWAY, 1997, p. 46-47).

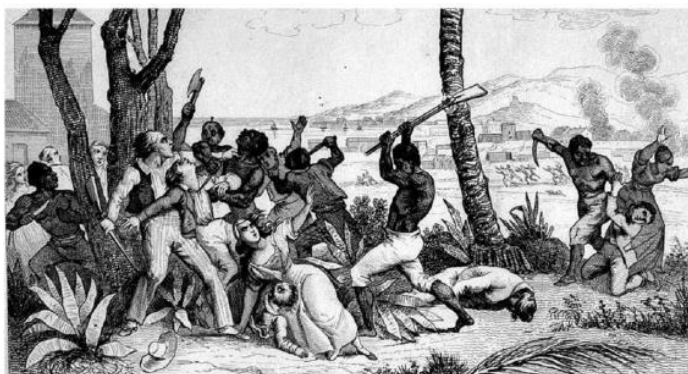
comentou: “Mas até hoje, né, professor! Dá para perceber isso lendo os jornais e vendo o que ocorre na rua no dia-a-dia. Já soube de casos de racismo na polícia”. Desta forma, já iniciamos a aula com habilidades esperadas, como a construção de relações entre o presente e o passado no policiamento carioca por parte de alguns educandos. Apresentamos alguns dos slides usados na parte expositiva da aula:

Figura 2: Slide com tabelas



Fonte: Elaboração própria.

Figura 3: Slide sobre o haitianismo.



A **Revolução do Haiti** (1791-1804) foi uma rebelião de caráter nacional feita por escravos. Naquele país, eles se voltaram contra os senhores de escravos e muitos foram mortos. A chacina de vários senhores de escravos e a tomada do poder por escravizados amedrontou as cortes de vários países, que passaram a temer que evento semelhante ocorresse onde moravam.

Fonte (imagem): <https://lehmt.org/chao-de-escola-05-a-revolta-escrava-do-haiti-e-o-movimento-dos-trabalhadores-e-negros-pelo-mundo/>. Acesso em: 5 mai. 2022.

Figura 4: Slide com características da Divisão Militar da Guarda Real de Polícia da Corte.



• A Divisão Militar da Guarda Real de Polícia da Corte fazia o policiamento ostensivo da cidade.

O principal dever desta instituição era a **vigilância dos escravos** e cumprimento de posturas municipais.

A Divisão Militar podia ser usada para atacar quilombos, desfazer reuniões suspeitas de escravos, reprimir práticas africanas, fazer patrulhas noturnas, combater incêndios e o contrabando na cidade.

Fonte (imagem): <https://orbisdefense.blogspot.com/2017/05/policia-militar-do-estado-do-rio-de.html>. Acesso em: 5 mai. 2022.

Procuramos ler em conjunto registros históricos não apenas por via dos relatos, mas também pela produção de imagens, como a produzida pelo inglês Augustus Earle, em sua viagem pelo Brasil:

Figura 5: Quadro de Augustus Earle mostrando roda de capoeira.



Fonte: EARLE, Augustus. "Negroes Fighting, Brazil", 1824. Disponível em: http://archive.understandingslavery.com/index.php?option=com_content&view=article&id=870_slaves-fighting-brazil&catid=146_life-on-the-plantation&Itemid=256.html. Acesso em: 5 mai. 2022.

Foi perguntada qual prática está sendo feita na imagem, como o policial é retratado nela, qual é a preocupação dele. Em seguida, começamos a debater sobre o controle das práticas africanas, a exemplo da capoeira, expressa na figura. Nossa intenção era fugir de uma perspectiva focada na vigilância sobre os negros apenas pelo prisma do policiamento ostensivo. Para tal, ressaltamos um arcabouço jurídico elaborado para criminalizar o usufruto de espaços

públicos por negros. Desta forma, deixamos mais evidente como o racismo estrutural são conjuntos de práticas que significam um processo histórico de racialização atrelado à exclusão de minorias³⁴.

Foi intuito da aula demonstrar, a partir da apresentação das ações governamentais, como a raça negra foi vítima de uma construção social engendrada para tratá-la sistematicamente como grupo social inferior (ARAÚJO; SILVA, 2011, p. 485). Este processo implica na exclusão do acesso tanto a bens materiais quanto simbólicos, ao passo que a perseguição às suas práticas culturais é facilmente verificável ao historicizar-se como a lei e a polícia atuam até hoje em relação à herança africana do Brasil.

Ao serem indagados sobre semelhanças observáveis no presente, e mesmo no passado recente, em relação à inferiorização de práticas negras, uma educanda conseguiu ligar os bailes *funks* a esse tipo de prática, pois é comum os mesmos serem frequentemente alvos de operações policiais, chegando a lembrar a batida ocorrida na favela de Paraisópolis (SP) em 2019, quando jovens foram mortos pisoteados após uma incursão extremamente violenta da PM paulista para acabar com um baile funk ocorrido lá, e que causou pânico entre os frequentadores da festa. Desta forma, observamos como ela operou com o conceito de racismo, identificando práticas que o constituem, como a perseguição às práticas culturais de povos negros, conseguindo entrelaçá-lo ao seu mundo contemporâneo, percebendo as permanências entre passado e presente.

Para tratarmos de maneira mais aprofundada o assunto, trabalhamos junto à turma com algumas leis de quando o Brasil virou um Império. Baseamo-nos no estudo de Amy Chazkel (2013) sobre as restrições impostas sobre a circulação noturna de escravizados pela capital, Rio de Janeiro, ao citar o Toque de Aragão. Em vigor entre 1828-1878, este toque de recolher, criado pelo então intendente geral de polícia Francisco Alberto Teixeira de Aragão, funcionou como uma ferramenta aplicada de maneira racialmente discriminatória contra homens escravizados. Determinava a proibição de circulação dos transeuntes após as 22h pela cidade, anunciada pelos sinos das igrejas. Todavia, membros da “boa sociedade” adquiriam leniência para burlarem os mecanismos legais da medida enquanto homens de cor (escravizados ou libertos) eram parados por policiais para justificarem sua saída nas horas proibidas. Escravizados detidos podiam ser reavidos por seus senhores, porém, não havendo o reclame,

³⁴Referimo-nos ao artigo de L. G.Mendes Chaves para significar o termo. Segundo o acadêmico, há dois sentidos para a palavra. O primeiro diz respeito a pessoas que se encontram em situação de dependência ou desvantagem nas relações sociais estabelecidas com outro grupo que é considerado “maioritário”. O segundo sentido se refere à “minorias nacionais”, grupos raciais ou étnicos de quantidade reduzida que coabitam com uma maioria dentro de um país. (CHAVES, 1971, p. 149). Usamos a primeira terminação como vetor para nosso argumento.

podiam, nesse período, ser empregados como mão de obra compulsória em obras públicas pelo governo. Além disso, foi citado também o Código Criminal de 1830, com a sua criminalização sobre a vadiagem e a proibição de religiões africanas serem exercidas livremente no país.

A última parte desta fase da aula esteve relacionada com um debate acerca do conceito de racismo científico, popularizado principalmente no final dos novecentos, cuja adesão à polícia carioca se deu fortemente. Portanto, passamos a abordar as modificações pelas quais a polícia passou na transição para o regime republicano. O racismo científico foi uma série de fundamentações teóricas desenvolvidas por cientistas, usadas para legitimar a crença da diferença entre as raças, as quais justificaram premissas que orientaram o imperialismo (SAID, 2003, p. 35). Para entender o leque teórico que ela legou ao Brasil, procuramos abordar o que foi a teoria da antropometria criminal e como ela impactou na criminologia moderna. Seus criadores vêm da escola italiana, na qual há como representante máximo o italiano Césare Lombroso, cuja teoria do atavismo criminal trouxe consequências para a atuação da polícia carioca (SCHWARCZ, 1993, p. 38-39).³⁵

Neste sentido, a obra do historiador Diego Galeano (2016) serve como arcabouço teórico para entendermos o que era a antropologia criminal. Ela explicita como a polícia uniu esforços para, através desta ciência, procurar explicações para as origens da criminalidade. A medição de crânios, extremidades físicas, musculatura, tudo isso contribuiu para serem tecidos comentários a respeito de como características biológicas determinavam a consumação de delitos. Os criminosos eram enxergados como uma patologia social, emanada dos vícios tanto ofertados pela vida urbana com as quais eles tinham contato, quanto oriundos de sua degeneração física.

Outra pesquisa basilar para esta temática é a de Marcos Luiz Bretas. Ao estudar os policiais cariocas durante a cristalização da recém-fundada ordem republicana, o historiador demonstra um regime de suspeição generalizada por parte destes sujeitos voltada para indivíduos de acordo com a cor, gênero, nacionalidade, ocupação (BRETAS, op. cit., p. 111). O enquadramento de indivíduos em categorias de crimes de contravenção como a vadiagem ou o meretrício partia de um primeiro olhar do próprio policial, que priorizava negros pobres e estrangeiros como potenciais suspeitos para detenção prévia. Enquadrar suspeitos em crime de contravenção era fácil dada a tamanha plasticidade do conceito. Então, por exemplo, uma pessoa andando na rua

³⁵O atavismo é a teoria de que os crimes são explicados pelos atributos físicos dos seus perpetradores. Dialoga com a hipótese da poligenia, usada para se explicar a degeneração das raças a partir de atributos genéticos herdados pelos pais. Negros eram vistos como possuindo características físicas e morais que os inclinavam para o crime. (MENEZES, 1996, p. 56-59)

e que, ao detida, não soubesse dizer onde morava ou para onde ia, podia ser recolhida ao xadrez de maneira arbitrária sob a desculpa do crime de vadiagem.

Tanto as teorias raciais quanto as rondas policiais foram detalhadas para a turma, para perceberem que, apesar da mudança de regime, a condição dos negros continuou precária. Apesar da Abolição, foi visto que os negros não foram incorporados à sociedade e continuaram a sofrer com preconceito e exclusão, se tornando alvos policiais preferenciais junto com imigrantes pobres. Através desta aula, almejamos trabalhar com o princípio da alteridade, indagando: os negros tinham suas diferenças reconhecidas e respeitadas? Quais dimensões de suas vidas lhes foram negadas, com a Justiça³⁶ usada enquanto ferramenta para isso? Quais eram os objetivos por trás desta negação? Este fio condutor levou a outros assuntos que correram pelas bocas dos educandos, como qual projeto de “civilização” existia para o Brasil do passado, no qual nossa herança africana era considerada inapropriada para um país que desejava ser reflexo da Europa. Os educandos questionaram que tipo de civilização que se pretendia ser construída através da exclusão de outras pessoas. Desta forma, posicionaram-se enquanto indivíduos críticos que questionaram as relações de opressão e os discursos do passado que procuravam camuflá-las. Mostram-se defensores de premissas dos direitos humanos ao imporem os limites sobre a civilização que pretendia-se constituir no Brasil, ao explicitarem através de suas falas o processo de exclusão que esta ideia carregava: civilização para quem, já que os negros tinham suas liberdades tolhidas? Nos últimos momentos da aula, foi falado também sobre a situação de imigrantes pobres, que também se transformaram em alvos dos policiais.

Seguindo os passos de Zabala, nossa aula teve como conteúdos procedimentais (ou seja, ações esperadas dos educandos) a 1-) leitura e análise de fontes históricas apresentadas nos slides; 2-) que relacionassem a criação e desenvolvimento da polícia carioca com medos raciais e teorias raciais que permeavam a mentalidade de distintas autoridades as quais a organizaram em diferentes contextos; 3-) que reconhecessem e apontassem permanências históricas nas características do policiamento no Rio de Janeiro; 4-) operassem com o conceito de escravidão para a aula.

³⁶Abrimos aqui parênteses para evitar abordar nesta pesquisa o poder judiciário como uma instituição homogênea, restrita a favorecer a escravidão. Esta é uma imprecisão histórica. Conforme é percebido na bibliografia, como na obra de Sidney Chalhoub, *Visões da Liberdade* (1990), nos oitocentos, a escravidão passou por uma crescente deslegitimação, com a Justiça funcionando por vezes em prol da concessão de liberdade a escravizados. Contudo, salientamos que operamos com este poder pensando exclusivamente as suas leis criminais para a aula dada, especialmente as voltadas para coibir práticas indesejadas feitas por negros. Estas leis foram abordadas para se pensar a *permanência* de práticas institucionais usadas para cerceamento e controle de práticas dos escravizados.

As atitudes pretendidas a serem desenvolvidas pelos educandos são o repúdio ao racismo institucional e estrutural; exercício de postura crítica direcionada às políticas de segurança pública; valorização da expansão da cidadania em conjunto com direitos sociais como forma de se combater a violência, em contraposição à militarização e exclusão de indivíduos da sociedade; descentramento, através do qual o educando se põe no lugar de homens e mulheres do passado, assim como os de seu presente, que sofreram e sofrem com as arbitrariedades policiais. Estes resultados foram atingidos? A terceira parte da aula foi um termômetro para inferirmos um diagnóstico.

4.3 A SALA DE AULA COMO OFICINA

A última parte da aula se deu sob um formato de oficina. Foram formados grupos para que os educandos expusessem suas experiências pessoais. Trabalhamos o racismo entremeado na política de segurança, historicizando a sua formação ao longo do tempo nas práticas de policiamento. Procuramos tratá-lo enquanto processo histórico, baseando-nos nas características que definem o que é racismo.

Além de ouvir a turma, foi entregue uma ficha com uma reportagem a respeito do contingente de negros abordados por policiais (CNN Brasil, 2022). A reportagem mostra uma discriminação no quesito de raça, ao constatar que 68% das pessoas paradas a pé ou na praia são negras, enquanto 25% são brancas. O perfil dos principais alvos de suspeição são homens negros de até 40 anos, moradores de favelas ou da periferia com renda até três-salários mínimos. Não obstante, o risco de revista física por negros pesa tanto quanto o de ser abordado. Na entrevista, 84% dos revistados eram negros e 70%, moradores de favelas e bairros da periferia. Em contrapartida, só 10% deste contingente era de brancos. Junto destas estatísticas, os negros aparecem na reportagem também como os que presenciaram mais a polícia agredindo pessoas, os que mais tiveram suas casas invadidas e que tiveram parente ou amigo morto pela polícia.

A partir da reportagem trabalhada com os educandos, buscamos discutir a questão da presunção racial na abordagem policial, uma espécie de estigma enraizado historicamente pelo aparato da instituição. Procuramos conversar sobre esta percepção, perguntando à turma se conseguiam perceber isto pela aula, ao que recebemos uma uníssona afirmativa. Uma educanda correlacionou o estigma dos escravizados, o medo sentido pela corte portuguesa por causa da Revolução do Haiti.

Em seguida, foi solicitado aos alunos que compartilhassem suas experiências individuais. Além de expostas oralmente, foram registradas na ficha de exercícios distribuída na fase da

oficina.³⁷ Uma das educandas compartilhou que tinha “um amigo trabalhador honesto, só por ele ser pobre e negro, todas as vezes que as policias viam ele, batiam nele”. Ele era um morador do bairro Âncora e precisou se mudar para fugir das arbitrariedades. Já outro aluno argumentou que o irmão já foi “abordado e espancado por três policiais enquanto voltava do trabalho à noite por ter sido encarado como um suspeito”. A pessoa classificou a atitude como racismo praticado pelos policiais.

Outra educanda citou que ela, junto de amigos, já foi vítima de racismo, ao ser abordada por policiais e receber xingamentos durante o ato. Outra pessoa disse conhecer uma “pessoa que estava com um amigo branco, e eles foram abordados pela polícia, e só o negro foi revistado e o outro que era branco, não foi”. Noutro caso, uma estudante relatou um evento privado sem relação com a polícia, mas reflexo do racismo estrutural. Relatou que uma parente dela a obrigou “a terminar o namoro com um homem negro, pois ela estaria manchando o sangue da família”, quando ela era adolescente. Noutro relato, uma educanda contou que o filho estava em uma praça às duas e meia da manhã, quando policiais apareceram e “foram logo pedindo ele para encostar na parede, sendo bem agressivos e sem se preocuparem em saber quem ele era, de onde era”. Disse acreditar que aquilo aconteceu pelo fato de seu filho ser negro. Noutro caso foi contada a história de um vizinho negro, que em um dia muito frio foi ao shopping trajando uma touca e jaqueta. Por conta das suas vestimentas, ele foi parado por policiais dentro do shopping, pois achavam que ele poderia estar armado para efetuar um assalto.

Foi indagado aos estudantes se eles conseguiam estabelecer uma relação entre o que aprenderam durante as aulas com os relatos compartilhados. As respostas dadas apontaram a polícia como uma instituição historicamente racista, cujas marcas influenciam negativamente os recém-chegados que trabalham por ela cotidianamente nas ruas, naturalizando, portanto, a discriminação racial. Importa reafirmar que o público abordado, como observado pelos relatos, possui uma condição socioeconômica que nos permite estabelecer uma condição de troca de conhecimento a partir das suas vivências.

A aula, desta forma, foi construída em uma dupla via, na qual os educandos usaram seu cotidiano para debaterem como contemporaneamente a discriminação na segurança pública ainda ocorre, estabelecendo uma relação também com o conteúdo dado, ou seja, o passado.

Desta feita, ressaltamos nas palavras de Ilmar Rohloff de Matos, importante historiador muito lido no âmbito do Ensino de História: “A aula de história como texto é criação individual e coletiva em um só tempo” (MATOS, op. cit., p. 14).

³⁷Deve-se ter ciência de que não foram questionários, mas fichas para registrarem o que foi dito em nossa conversação no formato de oficina.

Isto significa que a nossa aula no formato de oficina permitiu que os alunos compartilhassem as suas leituras de mundo. Ela foi traduzida por eles de acordo com suas visões, as quais utilizaram para forjarem conexões entre a aula lida e o vivido em seus cotidianos. Desta forma, nossa aula foi “lida” e construída por eles. Portanto, reapropriada também de maneira heterogênea, pois cada um carrega consigo uma visão de mundo prévia.

Quais são os resultados de os alunos conectarem aspectos do seu presente com o passado? Alguns problemas disso foram, por exemplo, o fatalismo. Uma pessoa respondeu, por exemplo, que “a polícia sempre foi assim e parece que nunca vai mudar, acho muito difícil uma mudança acontecer nesse sentido”. Outra pessoa respondeu “desde que o Brasil é Brasil, isso sempre existiu por causa dos escravos e suas descendências. A cor nunca foi vista de bom grado”. A esta pessoa foi indagada o que ela entendia por “Brasil”, ao que ela respondeu “o país no qual vivo e as instituições que existem”. Foi procurado então reforçar que o racismo estrutural presente no país é reflexo de ações humanas e que, se são construídas ao longo do tempo, podem ser desconstruídas também, demandando tempo para uma mudança de postura geral por grande parte da população.

Logo em seguida foi perguntado aos educandos se o problema racial está historicamente enraizado na forma como a polícia opera. A ampla maioria da turma disse que sim. Uma pessoa discordou e afirmou que o problema está no preparo policial, mais do que em como a instituição funciona. Ele atribuiu ao indivíduo, com o seu caráter, a culpabilidade pelos seus atos, sem levar em consideração o ambiente no qual está inserido, resposta que reproduziu também na ficha que entregou:

Figura 6: Ficha de atividade.

De acordo com a aula por você assistida, o problema racial está historicamente enraizado na forma como a polícia carioca opera?

(a) Sim
(b) Não

Justifique:

EU ACHO QUE OS POLICIAIS TEM QUE SER MAIS TREINADO PARA ESTA NAS RUAS E ESTANDO PERIODICAMENTE em RESIDENCIA.

A justiça trata negros e brancos da mesma forma? Ela trata pobres e ricos da mesma forma?

NÃO -> A JUSTIÇA ABANDONA COM O NEGRO SEMPRE FOI MAIS DURA.
NÃO -> O POBRE SEMPRE FOI TRATADO COM DESPREZO

Fonte: Elaboração própria.

Para ele, seria uma questão de treinamento policial para resolver os abusos na rua. O policial deveria passar por uma “reciclagem”, periodicamente avaliado e aprimorado no dever de suas funções. Portanto, ele manteve uma concepção de racismo individualista. Apesar de ele não conceber o racismo enquanto historicamente entranhado nas funções policiais, corrobora ao mesmo tempo com a ideia de que a justiça trata negros e brancos de maneira diferente, sendo “a abordagem com o negro sempre mais dura”.

Em sala, debateu-se o tratamento dado pela Justiça aos negros. De que forma esse trato pode dialogar com o que vimos em aula? Uma educanda percebeu que se as leis no passado foram feitas para prejudicar a negros, hoje em dia a Justiça funciona parecida com aquela época, pois “quem tem dinheiro e é branco parece ter mais chances de escapar da prisão”. Não apenas foi citado o racismo institucional, mas também o classismo que permeia o funcionamento do judiciário. Uma pessoa escreveu “como o pobre não tem dinheiro, infelizmente existe o suborno então acaba preso e os ricos sendo soltos, sempre aprontando todas”. Outra pessoa disse e escreveu o seguinte: “Bom, já vou dizendo que no nosso país não existe lei para mim lei é aquela que é cumprida na mesma medida para brancos, negros, ricos e pobres. A Justiça é só para brancos e ricos”. Noutra resposta foi dito: “A Justiça infelizmente ainda é racista. Sempre é privilegiado aqueles que têm mais poder aquisitivo”. Outra pessoa sugeriu que devia haver uma reforma nos artigos da legislação. Ao ser perguntado a quem cabia isso, não soube responder. Logo então se discutiu quem são as pessoas que fazem as leis. Ao falarmos sobre o Poder Legislativo, a educanda citou as dificuldades em modificar as leis a favor dos mais pobres, “se os políticos fazem parte dos ricos”.

O que se conseguiu no final da aula foi uma reflexão na qual os educandos conseguiram correlacionar o conteúdo dado ao seu dia-a-dia, debatendo-se quais transformações podem ser feitas na polícia para melhorar a prestação de serviços aos menos favorecidos. A turma aprovou que devem ser feitas reformas, mais treinamento, ensinar-se aos policiais sobre a história da instituição através de um ponto de vista crítico e necessidade de se expandir esse tipo de conteúdo para a população, para que tenha maior sensibilidade sobre como deve ser feita política de segurança pública.

Desta forma, em nenhum momento se debateu como causa da nossa ineficiência de segurança a falta de mais policiais ou armamento. O que os educandos demonstraram, atrelando o conteúdo com o qual tiveram contato, foi que para uma melhor polícia e política de segurança há uma necessidade de se humanizar a instituição, tornando-a mais democrática.

5. CONCLUSÃO

A aula ministrada às turmas do 8º e 9º ano do EJA na E. M. Acerbal surtiu uma série de observações. Em primeiro lugar, ela foi feita previamente pensando em uma possível resistência por parte do público, o que não se observou. Uma compreensão aprofundada ou fidelidade ideológica é frouxa no universo mental dos educandos, em sua maioria incapazes de distinguir com detalhes o que significa “direita” ou “esquerda”. Dito isto, a abertura para a temática trabalhada foi ampla. Os educandos se sentiram à vontade para participar, contribuindo assim com as suas vivências, o que fez a aula fazer sentido para eles. Construíram desta forma uma aula em conjunto; se propuseram a elaborar reflexões que dialogassem com uma cultura de solidariedade e apreço pelos direitos humanos.

A historiografia sobre a polícia representa um vasto potencial para ser trabalhado em sala de aula. É necessário alargar o escopo de utilização deste material pensando em outros grupos sociais. Por exemplo, como seria uma aula com a mesma temática para um grupo de adolescentes de classe média? E como jovens pobres lidam com ela? Haverá diferenças de acordo com o local onde é dada a aula? Devemos lembrar que Rio das Ostras é um território predominantemente bolsonarista. Outras temáticas pertinentes devem ser abordadas, algo impossibilitado pela quantidade exígua de tempos. Uma ideia interessante é uma aula sobre sensacionalismo e crime, que permita aos educandos apontarem as características de um texto jornalístico com este viés. Neste trabalho, usamos os jornais apenas como uma fonte de informação para nossa atividade.

Foi uma escolha nos abstermos sobre uma reflexão mais aprofundada sobre a produção de notícias criminais por causa da dificuldade em obtermos mais tempos de aula para dar prosseguimento à nossa pesquisa. Tal exercício é fundamental para adquirirem uma postura crítica sobre os conteúdos que recebem, nesta era de bombardeamento da informação. Através do discernimento entre o verídico e inventado em uma notícia, a população poderá ter mais resistência à disseminação de *fake news*. Também poderá perceber melhor os objetivos políticos e econômicos detrás do sensacionalismo presente tanto em jornais quanto em noticiários policiais. Portanto, seria uma excelente possibilidade de pesquisa.

A história das prisões é basilar para discutir o funcionamento do sistema prisional, elucidando tanto como o crime organizado se formou quanto como se alimenta da sua precariedade. Abordar este assunto serve para indagarmos sobre os limites das prisões, que pouco recuperam seus detentos, muito pelo contrário - em grande parte das vezes, os prendem

a um círculo vicioso de criminalidade. Contar a história delas é trabalhar com posturas para a defesa de uma sociedade menos violenta, com políticas mais efetivas de reinserção social.

O planejamento desta aula seguiu os pressupostos de Paulo Freire e de Zabala. Conforme vimos, uma aula sobre História da Polícia serve como fardo material para se abordar pressupostos que permeiam a área do Ensino de História, funcionando como um exemplo de como aplica-los em sala. Também foi feita pensando-se nos objetivos do PNEDH, ao mesmo tempo em que questiona os limites de temas que geralmente são abordados a partir de um enfoque sobre direitos humanos, como a ditadura. Percebemos o quão aproximada é a história da polícia junto à vida dos educandos. Não obstante, nossa aula foi feita de maneira transversal, ao unir ao ensino a área de segurança pública.

O resultado foi positivo, apesar de ser observada uma ampla defasagem pelos educandos de conteúdo histórico devido aos anos pandêmicos afastados da escola. Mas eles conseguiram cumprir com os objetivos da aula, como estabelecer relações entre o cotidiano vivido no presente e o passado, identificando pontos de permanências e rupturas que marcam a nossa segurança pública. Dito isto, a área de história da polícia representa um potencial imenso para que possamos conscientizar a população e, ao longo do tempo, tratar o assunto da segurança com a seriedade que merece.

6. REFERÊNCIAS

6.1 FONTES

Jornais:

BBC BRASIL. As propostas de Bolsonaro e Haddad para a segurança, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45884900>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CARTA CAPITAL. Bolsonarismo radical cresce 29% entre policiais militares, diz pesquisa, 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/bolsonarismo-radical-cresce-29-entre-policiais-militares-diz-pesquisa/>. Acesso em: 17 jul. 2022.

CNN BRASIL. Negros correspondem a 63% das pessoas abordadas por policiais no Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/negros-correspondem-a-63-das-pessoas-abordadas-por-policiais-no-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

EL PAÍS BRASIL. Campanha “anti-doutrinação” contra professores eleva estresse em sala de aula, 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/14/politica/1557790165_316536.html. Acesso em: 12 jul. 2022.

FOLHA DE SÃO PAULO. 44% de evangélicos são ex-católicos, 2016. Disponível em: <https://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2016/12/1845231-44-dos-evangelicos-sao-ex-catolicos.shtml>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FOLHA DE SÃO PAULO. Falta de policiamento é principal problema de segurança em SP e RJ, indica Datafolha, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/04/falta-de-policiamento-e-principal-problema-deseguranca-em-sp-e-rj-indica-datafolha.shtml>. Acesso em: 19 jul. 2022.

FOLHA DE SÃO PAULO. PMS começam a usar câmeras em uniformes no RJ, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/05/policiais-militares-do-rio-comecam-a-usar-cameras-em-uniformes.shtml>. Acesso em: 19 jul. 2022.

G1. Bolsonaro assina decreto que facilita posse de armas, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/15/bolsonaro-assina-decreto-que-facilita-posse-de-armas.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2022.

G1. Bolsonaro diz que se eleito ‘bandidagem vai morrer’ porque União não repassará recursos para direitos humanos, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2018/08/23/bolsonaro-diz-que-bandidagem-vai-morrer-em-seu-governo-porque-uniao-nao-repassara-recursos-para-direitos-humanos.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2022.

G1. Disparada na evasão escolar: por que mais alunos do ensino médio deixaram escolas no 2º ano de pandemia na região de Campinas, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2022/05/30/disparada-na-evasao-escolar-por-que-mais-alunos-do-ensino-medio-deixaram-escolas-no-2o-ano-de-pandemia-na-regiao-de-campinas.ghtml>. Acesso em: 15 jul. 2022.

G1. Negros são 87% dos mortos por intervenção policial no Ceará, mostra estudo, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/12/09/negros-sao-87percent-dos-mortos-por-intervencao-policial-no-ceara-mostra-estudo.ghtml>. Acesso em: 16 jul. 2022.

GAZETA DO POVO. Eleições 2018, 2018. Disponível em: <https://especiais.gazetadopovo.com.br/eleicoes/2018/resultados/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

NEXO JORNAL. Por que os bolsonaristas fiéis não abandonam o capitão, 2021. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2021/por-que-os-bolsonaristas-fi%C3%A9is-n%C3%A3o-abandonam-o-capit%C3%A3o>. Acesso em: 14 jul. 2022.

REDE BRASIL ATUAL. Manifestantes pró-Bolsonaro são homens, brancos, muito conservadores e a favor das “reformas”, 2019. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2019/05/manifestantes-pro-bolsonaro-sao-homens-brancos-muito-conservadores-e-a-favor-das-reformas/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

THE INTERCEPT BRASIL. É fácil ser otimista como o dono da Band enquanto emissora recebe milhões de Bolsonaro, 2021. Disponível em: <https://theintercept.com/2021/12/11/band-otimista-dono-johnny-saad-bolsonaro/>. Acesso em: 23 out. 2022.

UOL. Após um ano de uso de câmeras em uniformes, mortes por policiais caem 80%, 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/07/05/cameras-nouniforme-da-pm-letalidade-policial-intervencao-lesao-corporal.htm>. Acesso em: 19 jul. 2022.

Documentos online:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 14 jul. 2022.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-das-ostras/pesquisa/23/22107>. Acesso em: 10 jul. 2022.

COMITÊ CEARENSE DE HOMICÍDIOS NA ADOLESCÊNCIA. **Violência institucional no Ceará: mortes pela polícia crescem 439% em cinco anos**. 1 ed. Fortaleza, 2020.

KALIL, Isabela Oliveira. **Quem são e no que acreditam os eleitores de Jair Bolsonaro.** Pesquisa realizada pelo NEU (Núcleo de Etnografia Urbana e Audiovisual), São Paulo, 2018.

Documentos físicos:

PREFEITURA DE RIO DAS OSTRAS. **RECRO** – Referencial Curricular de Rio das Ostras. Rio das Ostras: Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, 2020.

Sites:

http://archive.understandingslavery.com/index.php?option=com_content&view=article&id=870_slaves-fighting-brazil&catid=146_life-on-the-plantation&Itemid=256.html. Acesso em: 5 mai. 2022.

<https://orbisdefense.blogspot.com/2017/05/policia-militar-do-estado-do-rio-de.html>. Acesso em: 5 mai. 2022.

<https://lehmt.org/chao-de-escola-05-a-revolta-escrava-do-haiti-e-o-movimento-dos-trabalhadores-e-negros-pelo-mundo/>. Acesso em: 5 mai. 2022.

<https://novo.qedu.org.br/escola/33025606-e-m-acerbal-pinto-malheiros>. Acesso em: 21 jul. 2022.

6.2 BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Sérgio. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Sociologias**, Porto Alegre, vol. 4, nº8, p.84-135, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200005>. Acesso em: 17 fev. 2022.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. 1 ed. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVAREZ, Alejandro Bugallo. Teses básicas do Positivismo e suas críticas ao Jusnaturalismo. **Lex Humana**, Petrópolis, vol. 1, nº 2, p. 1-39, 2009. Disponível em: <https://seer.ucp.br/seer/index.php/LexHumana/article/view/18>. Acesso em: 10 out. 2022.

ARAÚJO, D. C. de.; SILVA, P. V. B. da. Educação em Direitos Humanos e Promoção da Igualdade Racial. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, vol. 17, nº 34, p. 483-505, set./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v17i34.3825>. Acesso em: 9 mar. 2022.

ARNO, Fernanda. Um outro olhar: o crime em Chapecó através do jornal Folha d'Oeste (1969-70). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVIII, 2015, Florianópolis. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**. Florianópolis: ANPUH, 2015, p. 1-9. Disponível em: [http://eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/39/1434399808_ARQUIVO_OcrimeemChapecoatravesdojornalFolhad'Oeste\(1969-70\).pdf](http://eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/39/1434399808_ARQUIVO_OcrimeemChapecoatravesdojornalFolhad'Oeste(1969-70).pdf). Acesso em: 10 jun. 2022.

ARNS, P. E. **Brasil: Nunca mais**. 1 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

AZEVEDO, M. L. N. de. Igualdade e Equidade: Qual é a medida da Justiça Social? **Avaliação**, Campinas, vol. 18, nº 1, p. 129-150, mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100008>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BATALHA, Cláudio. Formação da classe operária e projetos de identidade coletiva. *In*: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucília de Almeida Alves (org.). **O Brasil republicano: o tempo do liberalismo oligárquico - da proclamação da República à Revolução de 1930**. 1 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003, p. 163-187.

BAUER, Caroline Silveira; GASPAROTTO, Alessandra. O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. *In*: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2 ed. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 438-451.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: do que se trata? *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2000, São Paulo. **Programa Ética e Cidadania**. São Paulo: Programa Ética e Cidadania, 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRANDÃO, Berenice Cavalcante *et al.* **A polícia e a força policial no Rio de Janeiro**. 1 ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1981.

BRETAS, Marcos Luiz. **A Guerra das Ruas** – Povo e Polícia na Cidade do Rio de Janeiro. 1 ed. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1997.

BRETAS, Marcos Luiz; ROSEMBERG, André. A história da polícia no Brasil: balanços e perspectivas. **Topói**, Rio de Janeiro, vol. 14, nº 26, p.162-173, jan./jul. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-101X014026011>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRETAS, Marcos Luiz *et al.* (Orgs.). **História das Prisões no Brasil** – vol. 1. 1 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

BRETAS, Marcos Luiz *et al.* (Orgs.). **História das Prisões no Brasil** – vol. 2. 1 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

BRETAS, Marcos Luiz. **Ordem na cidade: O exercício cotidiano da autoridade policial no Rio de Janeiro – 1907-1930**. 1 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

CANDAU, V. M. F. Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas. *In*: BITTAR, Eduardo (org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. 1 ed. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 285-298.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, vol. 36, nº 1, p. 59-66, jan/abr. 2013.

CARAPANÃ. A nova direita e a normalização do nazismo e fascismo. *In*: GALLEGOS, Esther Solano (org.) **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASTRO, J. B. de. **A Milícia Cidadã: a Guarda Nacional de 1831 a 1850**. 1 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: Uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**. 1 ed. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda., 1990.

CHAVES, L. G. Mendes. Minorias e seu estudo no Brasil. **Revista Ciências Sociais**, vol. 2, nº 1, p. 149-168, 1971. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/4487/1/1971_art_LGMChaves.pdf. Acesso em: 7 out. 2022.

CHAZKEL, Amy. O lado escuro do poder municipal: A mão de obra forçada e o Toque de Recolher no Rio de Janeiro Oitocentista. **Revista Mundos do Trabalho**, Santa Catarina, vol.5, nº 9, p. 31-48, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-9222.2013v5n9p31>. Acesso em: 3 mai. 2022.

COELHO, E. B. S. *et al.* **Violência: definições e tipologias**. 1 ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: https://ares.unasus.gov.br/acervo/html/ARES/1862/1/Definicoes_Tipologias.pdf. Acesso em: 29 jun. 2022.

COSTA, Helrison Silva. Poder e violência no pensamento de Michel Foucault. **Sapere aude**, Belo Horizonte, vol. 9, nº 17, p. 153-170, jan/jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2018v9n17p153-170>. Acesso em: 15 mai. 2022.

COSTA, J. F. A. Quem é o “cidadão de bem”? **Psicologia**, São Paulo, vol. 32, nº 1, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e190106>. Acesso em: 14 mai. 2022.

DARNTON, Robert. **Poesia e polícia: Redes de comunicação na Paris do século XVIII**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

EMSLEY, Clive. **The English Police – A Political and Social History**. 1 ed. Londres: Routledge, 1996.

FALCON, Francisco José *et al.* **A Guarda Nacional no Rio de Janeiro: 1831-1918**. 1 ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALEANO, Diego. **Criminosos viajantes: circulações policiais entre o Rio de Janeiro e Buenos Aires, 1890-1930**. 1 ed. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2016.

GULLO, A. de A. e S. Violência urbana: um problema social. **Tempo Social**, São Paulo, vol. 10, nº1, p. 105-119, mai./1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20701998000100007>. Acesso em: 15 mai. 2022.

GUIMARÃES, Valéria. Primórdios da história do sensacionalismo no Brasil: os faits divers criminais. **ArtCultura**, Uberlândia, vol. 16, nº 29, pp. 103-124, jul./dez, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/34324>. Acesso em: 21 jun. 2022.

- HARVEY, David. **O neoliberalismo**. História e implicações. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- HOLLOWAY, Thomas H. **A Polícia no Rio de Janeiro**: repressão e resistência numa cidade do século XIX. 1 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos** – Uma história. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- JUNIOR, E. A. M. “Escutas da docência”: Ensino de História sobre a ditadura em tempos de autoritarismo e capitalismo digital pandêmico. **Revista História Hoje** (digital), vol. 11, nº 22, p. 171-194, jan. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v11i22.872>. Acesso em: 8 mai. 2022.
- KALIFA, Dominique. **A tinta e o sangue**: Narrativas sobre crime e sociedade na Belle Epoque. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- LEITE, Arlan Elói. Tribuna do Norte: o jornal como fonte de informação histórica à narrativa do crime. **BiblioCanto**, Natal, vol. 2, nº1, p. 3-20, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/2447-7842.2016v2n1ID10179>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- LIBRENZA, Isadora Ritterbusch. **Tocando na ferida**: Gênero e ditadura no ensino de História através da análise de testemunhos. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- MANSO, Bruno Paes. **A república das milícias**: Dos esquadrões da morte à era Bolsonaro. 1 ed. São Paulo: Todavia, 2020.
- MARSHAL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- MARQUES, P. G. **Morcegos e Policiais**: Guarda Noturna e vigilância urbana no Rio de Janeiro (1885-1912). 2019. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- MATOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo** (online), vol. 11, nº 21, p. 5-16, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200002>. Acesso em: 4 fev. 2022.
- MAUCH, Cláudia. **Dizendo-se autoridade** – Polícia e policiais em Porto Alegre (1896-1929). 1 ed. São Leopoldo: Oikos, 2017.
- MEDEIROS, Lená Menezes de. **Os indesejáveis**: desclassificados da modernidade. Protesto, crime e expulsão na Capital Federal (1890-1930). 1 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.
- MENDONÇA, Leandro Clímaco. **Jornalismo como missão**: militância e imprensa nos subúrbios cariocas, 1900-1920. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X; ANPUH RJ, 2020.
- MINAYO, M. C. S. **Violência e saúde**. 1 ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

MORAES, Dênis de. Agências alternativas em rede e democratização da informação na América Latina. In: MORAES, Dênis de *et al.* **Mídia, poder e contrapoder**. Da concentração monopolítica à democratização da informação. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 103-144.

NARO, Nancy *et al.* **A Polícia na Corte e no Distrito Federal**. 1 ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1981.

NETO, F. L. F. Cotidiano e atuação policial em Fortaleza: entre o dever e a prática nas primeiras décadas do século XX. **Revista Trajetos**, Fortaleza, vol.4, nº7, p. 95-118, 2006. Disponível em: <http://www.revistatrajetos.ufc.br/index.php/Trajetos/article/view/106>. Acesso em: 20 jun. 2022.

OLIVEIRA, Marília Rodrigues de. **“A Tragédia da rua Januzzi”**: narrativas sensacionais, justiça, ciência e moral no Rio de Janeiro da Primeira República. 2014. Dissertação (mestrado em História) – Centro de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014

OLIVEIRA, Marília Rodrigues de. **Sherlock Holmes no Brasil**: Elysio de Carvalho e a construção da polícia científica carioca na Primeira República. 2019. Tese (doutorado em História) – Centro de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

OTTONI, Ana Vasconcelos. **“O paraíso dos ladrões”**: imprensa carioca, civilização e gatunagem do Rio de Janeiro. Tese (doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

PEQUENO, M. J. P. Ética, Educação e Cidadania. In: FERREIRA, L. d. F. G. *et al.* (org.). **Educando em Direitos Humanos** – vol. 1. 1 ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, p. 41-46.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. SCALCO. Lucia Mury. Da esperança ao ódio: Juventude, política e pobreza do lulismo ao bolsonarismo. In. GALLEGO, Esther Solano. **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. 1 ed. São Paulo :Boitempo, 2018, p. 55-61.

PORTO, Ana Gomes. **Crime em letra de forma**: sangue, gatunagem e um misterioso esqueleto na imprensa no prelúdio republicano. 2013. Dissertação (mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 2013.

RIBEIRO, Karla Pinhel. Violência e Poder em Hannah Arendt. **Cadernos Arendt**, Teresina, vol. 1, nº 1, p.1-10, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/ca.v1i1.1776>. Acesso em: 17 mai. 2022.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra Cultural e retórica do ódio**: crônicas de um Brasil pós-político. 1 ed. Goiânia: Ed. e Livraria Caminhos, 2021.

ROSEMBERG, André. **Polícia, policiamento e o policial na província de São Paulo, no final do Império**: A instituição, prática cotidiana e cultura. 2004. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, vol.1, nº 48 p. 11-31, jun. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>. Acesso em: 7 jun. 2022.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. **Paladinos da ordem: Polícia e sociedade em São Paulo na virada do século XIX ao XX**. 2004. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SARMENTO, George. As gerações dos Direitos Humanos e os desafios da efetividade. *In*: RIBEIRO, Mara Rejane; RIBEIRO, Getúlio (org.). **Educação em Direitos Humanos: Diálogos interdisciplinares**. 1 ed. Maceió: Edufal, 2012, p. 109-128. Disponível em: <https://pgedhuab.furg.br/images/Arquivos/Livro%20EDH%20e%20Diversidade.%20UFAL.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERRANO, Pascual. Que Hacer. *In*: **Desinformación**. Cómo los medios ocultan el mundo. 1 ed. Madri: Editorial Península, 2009, p. 657-697.

SHIZUNO, Elena Camargo. **A revista Vida Policial (1925-1927) – Mistérios e dramas em contos e folhetins**. 2011. Tese (doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SILVA, Daniel Pinha. Ampliação e veto ao debate público na escola: História pública, ensino de História e o Projeto “Escola Sem Partido”. **Transversos: Revista de História**, Rio de Janeiro, vol. 7, nº 7, p. 11-34, set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/transversos.2016.24943>. Acesso em: 21 out. 2022.

SILVA, Daniela Rodrigues da. Mulheres nas lutas de resistência à ditadura empresarial-militar na Bahia: perspectivas no ensino de História. **Politéia – História e Sociedade**, Vitória da Conquista, vol. 20, nº 2, p. 95-115, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/politeia.v20i2.10188>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SILVA, Emanuel Freitas da. Os direitos humanos no “bolsonarismo”: “descriminalização de bandidos” e “punição de policiais”. **Revista Conhecer: o debate entre o público e o privado** (online), vol. 9, nº22, p.133-153, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.32335/2238-0426.2019.9.22.1026>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, J. A. de S. **Policamento Civilizador, Criminalidade e Conflitos Urbanos na História Social do Recife (1876-1890)**. 2016. Dissertação (mestrado em História) – PPG em História Social da Cultura Regional, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Vinícius Ávila da. **Trilhas da ditadura civil-militar na cidade do Rio de Janeiro: Roteiro para Educação em Direitos Humanos**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

SILVA, Wallace Luciano da. Violência urbana. **BIC**, Belo Horizonte, vol. 1 nº 1, p.29-36, 2013. Disponível em: <https://revistas.unifenas.br/index.php/BIC/article/view/123>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SILVA, Wellington Barbosa da. **Entre a liturgia e o salário: a formação dos aparatos policiais no Recife do século XIX (1830-1850)**. 2003. Tese (doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

SIQUEIRA, N. M. de A. **Aperte a mão, guarde o flagrante: legislação e vigilância sobre o uso da maconha no Rio de Janeiro (1940-1950)**. 2022. Dissertação (mestrado em História) – Centro de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro, Mauad, 1999.

SOUZA, Luís Antonio Francisco de. **Lei, cotidiano e cidade**. Polícia civil e práticas policiais na São Paulo Republicana (1890-1930). 1 ed. São Paulo: IBCCRIM, 2009.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. **Tempo Social**, São Paulo, vol. 9, nº1, p.5-42, mai. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20701997000100002>. Acesso em: 8 fev. 2022.

WILLIAMS, Raymond. Meios de comunicação como meios de produção. *In*: **Cultura e materialismo**. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 69-85.

ZABALA, Miguel A. **A prática educativa: como ensinar**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Penso, 1998.